



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Adriane Matos de Araujo

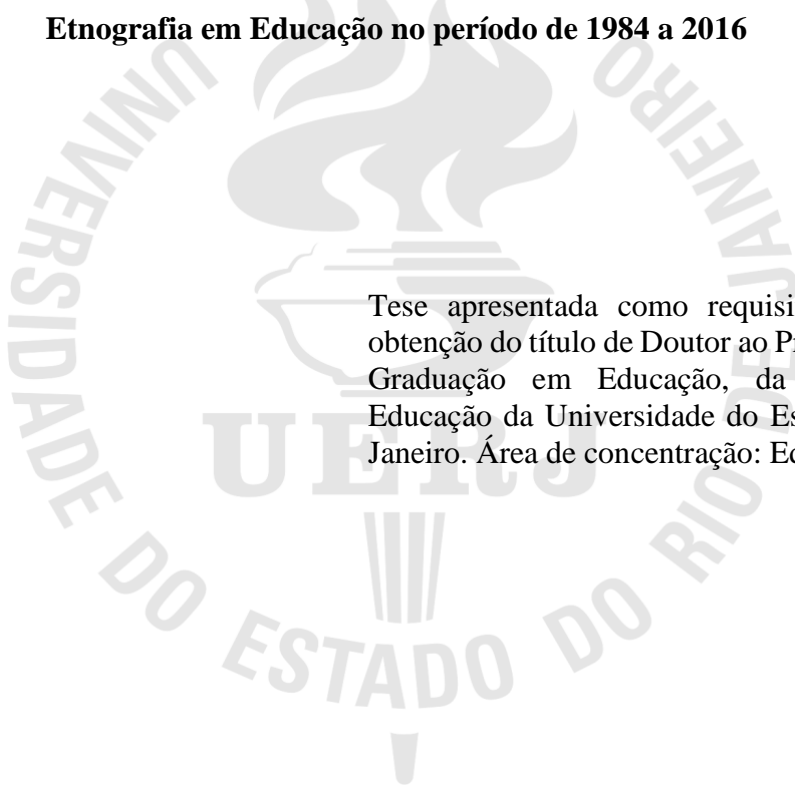
**Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do
Núcleo de Etnografia em Educação no período de 1984 a 2016**

Rio de Janeiro

2020

Adriane Matos de Araujo

**Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de
Etnografia em Educação no período de 1984 a 2016**



Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Faculdade de
Educação da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A663 Araújo, Adriane Matos de.
Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação no período de 1984 a 2016 / Adriane Matos de Araújo. – 2018.
230 f.

Orientador: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Etnografia – Teses. 3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Núcleo de Etnografia em Educação – Teses. I. Mattos, Carmen Lúcia Guimarães de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 378(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adriane Matos de Araújo

**Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de
Etnografia em Educação no período de 1984 a 2016**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 17 de setembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^o Dra. Siomara Moreira Vieira Borba

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Cleonice Puggian

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Walcéa Barreto Alves

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof.^o Dra. Vera Lucia Anselmi Melis Paolillo

Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP).

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos alunos e alunas da escola pública brasileira, vocês são o cerne de todo esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Autor e Consumador da minha fé, Jesus, que gerou em mim esse sonho, me deu força, saúde e fez tudo contribuir para o meu bem. Ao meu esposo Alexandre, a única pessoa nessa vida que investe em mim sem reservas e, quando me olha, traz segurança e me faz acreditar que eu posso. Aos meus filhos Jordan e Beatriz, que foram meu combustível de amor nos dias árduos e sempre se orgulham de mim. À minha orientadora Carmen Lúcia G. de Mattos, que me formou pesquisadora, compartilhou comigo sua genialidade e excelência no trabalho e lutou incansavelmente junto comigo para que eu chegasse até aqui. À minha mãe e ao meu pai, por, em todo tempo, acreditarem no meu potencial e me incentivarem a prosseguir. À minha sogra, que me apoiou e cuidou de mim com um amor maternal nesse longo período; sempre me surpreendendo com tanto zelo e amor. Aos meus irmãos, irmãs, cunhados, cunhada, sobrinhos, sobrinhas, tios, tias, primos e primas por encherem a minha vida de amor; por cada olhar cheio de orgulho, por todo suporte que cada um, do seu jeito, me proporcionou e cada palavra de incentivo. Aos amigos e amigas que estiveram me dando palavras, intercedendo por mim, me dando suporte emocional e intelectual para que eu pudesse alcançar com êxito meu objetivo. São muitos e não quero ser injusta em deixar de citar ninguém, mas vocês sabem quem são. Aos meus pastores e amigos Diego e Tatiana, pela cobertura espiritual e carinho. Aos meus alunos e alunas que orientei monografia nesse período de doutoramento, vocês ajudaram na minha formação e me deram a certeza que estou no lugar certo. Entre tantos alunos espetaculares, em especial, meu carinho e admiração por Gabrielle Brasil. Ao grupo de pesquisa NetEDU, cada um de vocês fazem parte deste trabalho, vocês me ensinaram, me respeitaram, me ajudaram e me inspiraram tanto. Em especial, ao Nigel Bagnall, Elizabeth Cassiti e Claudia Bagnall pelo acolhimento em Sydney, por tanta generosidade em abrirem as portas de casa para mim e me darem o suporte fundamental para os dias que estive longe de casa. À FAPERJ, pelo apoio e financiamento na concessão da bolsa de doutorado aluno nota 10 e CAPES pelo apoio e financiamento da bolsa de doutorado sanduíche - onde tive a oportunidade de vivenciar uma experiência de vida e acadêmica internacional que fez toda diferença nesta tese - muito obrigada por investirem na pesquisa educacional do nosso país. Ao ProPEd, especialmente, aos professores e professoras que fizeram parte de toda a minha formação como professora e pesquisadora, o meu muito obrigada.

... há tantas espécies de vozes no mundo, e nenhuma delas é sem significado

I Carta aos Coríntios 14:10 - Versão King James, 2015 BV Books

RESUMO

ARAUJO, Adriane Matos de. **Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação no período de 1984 a 2016.** 2020. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

Esta tese tem como objeto de estudo a imagem etnográfica. As pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (1984-2016) são utilizadas como base de dados. O objetivo principal desta tese é estudar a produção, o uso e a contribuição das imagens etnográficas no contexto das pesquisas desenvolvidas pelo NetEDU no período entre 1984-2016. Os objetivos específicos são: 1) Realizar uma revisão sistemática e crítica das pesquisas do NetEDU; 2) Verificar como as imagens etnográficas impactam os resultados das pesquisas estudadas; 3) Conhecer os principais conceitos e teorias desenvolvidos nas pesquisas do NetEDU a partir das imagens etnográficas produzidas nas pesquisas. A questão principal desta tese é: “De que forma a imagem etnográfica contribui na composição de significados e conceitos sobre a sala de aula?” As questões secundárias são: 1) Quais os principais conceitos, significados e teorias utilizados pelo NetEDU que - associados a produção das imagens etnográficas - revelam a sala de aula?; 2) Quais os tipos de produção acadêmica sobre a sala de aula que o grupo de pesquisadores do NetEDU produziu através das imagens etnográficas?; e, 3) Quais as limitações e dificuldades na produção das imagens etnográficas no campo de pesquisa?”. Entende-se, neste estudo, a imagem como cultura visual, ou seja, ao se incorporar imagens etnográficas a um texto, elas representam os significados presentes no contexto pesquisado. O pressuposto teórico desta tese é composto por três conceitos principais: imagem, etnografia e imagem etnográfica. A metodologia eleita é a metaetnografia que se desenvolveu a partir de sete etapas o que resultou a produção de novas interpretações, reunindo as descobertas dos relatos dos participantes e as interpretações relatadas nos estudos originais. A metaetnografia é entendida nesta tese como um desdobramento da meta-análise e da etnografia. Uma vez que, aliada a etnografia e a meta-análise, ela amplia a visibilidade do contexto de exclusão que os (as) alunos (as) vivenciam, gerando novas escritas etnográficas, e revela os pontos fortes e as dificuldades encontradas na pesquisa etnográfica; eliminando a fragilidade dos resultados em pesquisas futuras. A imagem etnográfica nesta tese é entendida como representação cultural do contexto. Ela fala sozinha, ela se traduz no mundo, ou seja, ela representa o todo da cultura que se insere, podendo ser generalizada em contextos diversos, globalizantes e até universais. No contexto da sala de aula, a imagem etnográfica dá significação e interpretação aos aspectos culturais da escola, especialmente da sala de aula. As pesquisas do NetEDU desvelam o fracasso escolar vivenciado em sala de aula e mostram o quanto a imagem etnográfica é mais do que um instrumento de registro, mas também um instrumento de análise e interpretação. Revelam, ainda, o potencial de um grupo de pesquisa que desenvolveu um trabalho etnográfico a longo prazo - com seus acertos e percalços -, abrindo caminhos para outros grupos etnográficos avançarem em novas produções, expandirem os seus limites e, assim, romper com os desafios impostos pelo trabalho de pesquisa etnográfica em educação.

Palavras-chave: Imagem Etnográfica. Metaetnografia. Etnografia. Netedu. Educação.

ABSTRACT

ARAÚJO, Adriane Matos de. **Ethnographic image of the classroom**: meta-ethnography of research of the Nucleus for Ethnography in Education in the period from 1984 to 2016. 2020. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

This thesis has as object of study the ethnographic image. The research of the Nucleus for Ethnography in Education (1984-2016) is used as a database. The main objective of this thesis is to study the production, use and contribution of ethnographic images in the context of research developed by NetEDU in the period 1984-2016. The specific objectives are: 1) To conduct a systematic and critical review of NetEDU research; 2) To verify how ethnographic images impact the results of the research studied; and, 3) To know the main concepts and theories developed in NetEDU research from the ethnographic images produced in the researches. The main question of this thesis is "How does ethnographic image contribute to the composition of meanings and concepts about the classroom?. The secondary questions are: 1) What are the main concepts, meanings and theories used by NetEDU that associated with the production of ethnographic images reveal the classroom?"; 2) What types of academic production about the classroom that the Group of Researcher of NetEDU produced through ethnographic images?; and, 3) What are the limitations and difficulties in the production of ethnographic images in the research field?. In this study, the image is understood as a visual culture, that is, when entering ethnographic images into a text, they represent the meanings present in the context studied. The theoretical assumption of this thesis is composed of three main concepts: image, ethnography and ethnographic image. The chosen methodology is the meta-ethnography that developed from seven stages that resulted in the production of new interpretations, bringing together the findings of the participants' reports and the interpretations reported in the original studies. Meta-ethnography is understood in this thesis as a derivative of meta-analysis and ethnography. Since, together with ethnography and meta-analysis, it increases the visibility of the context of exclusion that students experience, generating new ethnographic writings, and reveals the strengths and difficulties encountered in ethnographic research, eliminating the fragility of the results in future research. The ethnographic image in this thesis is understood as a cultural representation of the context, it speaks alone, it translates into the world, it represents the whole of the culture that is inserted, and can be generalized in diverse, globalizing and even universal contexts. In the context of the classroom, the ethnographic image gives meaning and interpretation to the cultural aspects of the school, especially the classroom. NetEDU research reveals the school failure experienced in the classroom and shows how much the ethnographic image is more than an instrument of record, but also an instrument of analysis and interpretation. They also reveal the potential of a research group that has developed a long-term ethnographic work with its successes and mishaps paving the way for other ethnographic groups to advance in new productions, expand their limits and, thus, break with the challenges imposed by the work of ethnographic research in education.

Keywords: Ethnographic Image. Meta-Ethnography. Ethnography. NetEDU. Education.

RÉSUMÉ

ARAUJO, Adriane Matos de. **Image ethnographique de la salle de classe**: méta-ethnographie de la recherche du Centre d'ethnographie dans l'éducation de 1984 à 2016. 2020. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

Cette thèse a comme objet d'étude l'image ethnographique. La recherche du Noyau pour l'ethnographie dans l'éducation (1984-2016) est utilisée comme base de données. L'objectif principal de cette thèse est « d'étudier la production, l'utilisation et la contribution d'images ethnographiques dans le cadre de la recherche développée par NetEDU au cours de la période 1984-2016 ». Les objectifs spécifiques sont les suivants : 1) Effectuer un examen systématique et critique de la recherche sur l'NetEDU; 2) Vérifier l'impact des images ethnographiques sur les résultats de la recherche étudiée; et, 3) Connaître les principaux concepts et théories développés dans la recherche NetEDU à partir des images ethnographiques produites dans les recherches. La question principale de cette thèse est - Comment l'image ethnographique contribue-t-elle à la composition des significations et des concepts de la salle de classe ? Les questions secondaires sont les suivantes: 1) Quels sont les principaux concepts, significations et théories utilisés par NetEDU qui sont associés à la production d'images ethnographiques qui révèlent la salle de classe ?; 2) Quelles types de production académique au sujet de la salle de classe que le Groupe de chercheurs de NetEDU a produit à travers des images ethnographiques; et, 3) Quelles sont les limites et les difficultés dans la production d'images ethnographiques dans le domaine de la recherche ? Dans cette étude, l'image est comprise comme une culture visuelle, c'est-à-dire lorsqu'elle entre dans des images ethnographiques dans un texte, elle représente les significations présentes dans le contexte étudié. L'hypothèse théorique de cette thèse est composée de trois concepts principaux: l'image, l'ethnographie et l'image ethnographique. La méthodologie choisie est la méta-ethnographie qui s'est développée à partir de sept étapes qui ont abouti à la production de nouvelles interprétations, réunissant les conclusions des rapports des participants et les interprétations rapportées dans les études originales. La méta-ethnographie est comprise dans cette thèse comme un dérivé de la méta-analyse et de l'ethnographie. Depuis, avec l'ethnographie et la méta-analyse, il augmente la visibilité du contexte d'exclusion que les étudiants éprouvent, générant de nouveaux écrits ethnographiques, et révèle les forces et les difficultés rencontrées, éliminant la fragilité des résultats dans la recherche future. L'image ethnographique de cette thèse est comprise comme une représentation culturelle du contexte, elle parle seule, elle se traduit dans le monde, elle représente l'ensemble de la culture qui est insérée, et peut être généralisée dans des contextes divers, globalisants et même universels. Dans le contexte de la salle de classe, l'image ethnographique donne un sens et une interprétation aux aspects culturels de l'école, en particulier la salle de classe. La recherche de NetEDU révèle l'échec scolaire vécu en classe et montre à quel point l'image ethnographique est plus qu'un instrument d'enregistrement, mais aussi un instrument d'analyse et d'interprétation. Ils révèlent également le potentiel d'un groupe de recherche qui a développé un travail ethnographique à long terme avec ses succès et ses mésaventures ouvrant la voie à d'autres groupes ethnographiques pour progresser dans de nouvelles productions, élargir leurs limites et, par conséquent, rompre avec les défis imposés par le travail de la recherche ethnographique dans l'éducation.

Mots-clés: Image Ethnographique. Méta-Ethnographie. Ethnographie. Netedu. Éducation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADA	Amigos dos Amigos
APA	American Psychological Association
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDUCE	Colóquio Educação Cidadania e Exclusão
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CMA	<i>Comprehensive Meta-Analysis</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRIAM	Centro de Recurso Integrado de Atendimento ao Menor
CV	Comando Vermelho
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DVD	Digital Versatile Disc
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos das Américas
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FSW/USYS	Faculty of Education and Social Work in University of Sydney
GT	Grupo de Trabalho
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos
InovUERJ	Departamento de Inovação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
LED	Laboratório de Etnografia Digital
NetEDU	Núcleo de Etnografia em Educação
ONG	Organização Não Governamental
PDF	Portable Document Format
PENN	<i>University of Pennsylvania</i>
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses</i>
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
PROCIENCIA	Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
RSI	Registro de Som e Imagem

RAV	Registro de Áudio e Vídeo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TEJA	Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos
TEJA/META	Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos e Metacognição
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
URN	Unidade de Recém-nascido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Quadro de Análise Indutiva de Vídeo	34
Figura 2 –	Fases do Método Indutivo	35
Figura 3 –	Alunas e pesquisadoras ao fim de um Café com Pesquisa – Prof. ^a Carmen de Mattos e Prof. ^o Cristina Devecchi	75
Figura 4 –	Análise dos links entre as categorias geradas no <i>software Atlas.ti</i>	88
Figura 5 –	Atlas.ti relação de categorias e as citações geradas no <i>software Atlas.ti</i>	89
Figura 6 –	Linha do Tempo das Pesquisas do NetEDU	92
Figura 7 –	Conselho de Classe – Orquestração	96
Figura 8 –	Mão da monitora sobrepondo a mão do aluno	99
Figura 9 –	Engajamento dos alunos	100
Figura 10 –	Aluna TEJA – grávida	101
Figura 11 –	Estratégias Metacognitivas	105
Figura 12 –	Proposta Metacognitiva	106
Figura 13 –	Desenho feito por um jovem em conflito com a lei e o Panóptico de Foucault	107
Figura 14 –	Jovens infratores usando a câmera de vídeo da pesquisa	110
Figura 15 –	Pesquisadora e jovens infratores produzindo material manual com massinha	110
Figura 16 –	Pesquisadores e jovens infratores usando o software de animação	110
Figura 17 –	Material produzido para Animação experimental	111
Figura 18 –	A morte do Kikito e sujeito do crime	111
Figura 19 –	Escrutínio – mensagens ameaçadoras	112
Figura 20 –	Escrutínio – Garrafas de urina	113
Figura 21 –	Escrutínio – Jovem na parede	113
Figura 22 –	Identidade em sala de aula – O Capitão	118
Figura 23 –	Alunos e pesquisadora - entrevistados na pesquisa	121
Figura 25 –	Sequência de imagens de vídeo – briga ou brincadeira?	122
Figura 26 –	Grupo Focal com alunos e pesquisadores	127
Figura 27 –	Oficina de Estudo com alunos pesquisadores na UERJ	129
Figura 29 –	Blog: A diferença que soma	130
Figura 30 –	Cartilha Digital “Mais amor Por Favor” e desenho produzido pelos alunos da escola	131

Figura 31 – Ensaio da peça ‘Tá na rede’ na escola.....	132
Figura 32 – Elenco da peça “Tá na rede”	132
Figura 33 – Peça “Tá na Rede” - no UERJ Sem Muros	133
Figura 34 – Jovem mãe com seu bebê no DEGASE	136
Figura 35 – Mães e bebês na URN	137
Figura 36 – Mulher presa com seu bebê	138
Figura 37 – Mulheres presas – locais de entrevista	140
Figura 38 – Entrevista - pesquisadoras e mulheres presas – Rio de Janeiro e Brasília/DF	143
Figura 39 – Placas da creche na penitenciária	145
Figura 40 – Sala de aula DEGASE.....	146
Figura 41 – Tarefa infantilizada e notas baixas expostas	146
Gráfico 1 – NetEDU - Temas	155
Figura 42 – Eixo de análise Bottom-up	161
Figura 43 – Bottom-up.....	162
Figura 44 – Espaço da exclusão.....	163
Figura 45 – Alunos bolsistas do ensino médio	173
Figura 46 – Alunos, professores e pesquisadores nacionais e internacionais.....	173
Figura 47 – Pesquisadores e professores na escola e na universidade.....	174
Figura 48 – Prática colaborativa de análise de vídeo.....	175
Figura 49 – Alunos, professores e pesquisadores na 65ª SBPC	177
Figura 50 – Serra Pelada – Sebastião Salgado.....	184
Figura 51 – George W. McLaurin – primeiro afro-americano da Universidade de Oklahoma	185
Figura 52 – Imagem etnográfica: Briga - menina.....	188
Figura 53 – Imagem etnográfica: Briga – menino	189
Figura 54 – Imagem etnográfica: Crime – realidade do aluno	191
Figura 55 – Imagem etnográfica: Crime –linha de cocaína.....	192
Figura 57 – Imagem etnográfica: Sala de aula – comportamento	195
Figura 58 – Imagem etnográfica: Sala de aula – excesso de tarefas.....	195
Figura 59 – Imagem etnográfica: Sala de aula – identidade - capitão	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Coleta e Seleção – Revisão de Literatura	30
Quadro 2 –	Modelo de Mapa Conceitual - Revisão de Literatura Imagem Etnográfica	31
Quadro 3 –	Matriz analítica de contexto de Spradley	36
Quadro 4 –	Modelo Mapa Conceitual – Meta-análise	49
Quadro 5 –	PRISMA - <i>Checklist</i>	53
Quadro 6 –	Modelo Mapa Conceitual – Metaetnografia	60
Quadro 7 –	Guia de orientação para relatórios de Metaetnografia	65
Quadro 8 –	Etapas da Pesquisa	70
Quadro 9 –	Pesquisas em andamento do NetEDU.....	72
Quadro 10 –	Pesquisas NetEDU – Coordenadas por Carmen de Mattos	73
Quadro 11 –	Palestrantes Café com Pesquisa de 2014 a 2016	75
Quadro 12 –	Principais Autores e Temas Estudados nas Pesquisas do NetEDU	77
Quadro 13 –	Coleta e seleção das pesquisas estudadas	79
Quadro 14 –	Pesquisas do NetEDU selecionadas para a tese	80
Quadro 15 –	Modelo de Mapa Conceitual.....	82
Quadro 16 –	Categorias Iniciais.....	86
Quadro 17 –	Categorias Finais.....	87
Quadro 18 –	Estrutura da tese	90
Quadro 19 –	<i>Design</i> da Pesquisa	90
Quadro 20 –	Síntese da Interpretação das Pesquisas do NetEDU	160
Quadro 21 -	Dimensões da Voz do aluno	168
Quadro 22–	Processo de Participação.....	168
Quadro 23 –	Características do <i>Student Voice</i> nas Pesquisas do NetEDU	170
Quadro 24 –	Quadro Analítico da Imagem Etnográfica	188
Quadro 25 –	Esquema da Metaetnografia aplicada nesta tese	206

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	REVISÃO DE LITERATURA SOBRE IMAGEM ETNOGRÁFICA	30
1.1	A imagem etnográfica na etnografia visual	33
1.2	A imagem etnográfica na microetnografia	37
1.3.	A imagem etnográfica na interpretação das vozes dos sujeitos pesquisados ...	41
1.4.	Considerações sobre a revisão de literatura - imagem etnográfica	45
2	DESCOBRINDO A METAETNOGRAFIA	47
2.1	Aspectos teóricos e metodológicos da meta-análise e da metaetnografia	48
2.1.1	<u>A Meta-análise</u>	48
2.1.2	<u>A Metaetnografia</u>	59
2.1.3	<u>Considerações sobre as metodologias meta-análise e metaetnografia</u>	67
4	METODOLOGIA	69
3.1	Escolher a base de dados da pesquisa	71
3.2	Coletar e selecionar as pesquisas	78
3.3	Ler e relacionar as pesquisas	81
3.3.1	<u>Mapa conceitual</u>	81
3.3.2	<u>Software Atlas.ti</u>	86
3.4	Considerações sobre a metodologia	89
4	SÍNTESE DAS PESQUISAS DO NETEDU	92
4.1	Síntese das pesquisas do netedu	92
4.1.1	<u>Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre "Dificuldades Educacionais" entre Jovens de Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro UFF/INEP (1992-1996).</u>	93
4.1.2	<u>TEJA - Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar - UFF/UENF/UERJ (1993-1998).</u>	98
4.1.3	<u>Metacoginição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro (1998-2002).</u>	103
4.1.4	<u>TEJA/META: ações socioeducativas usando computadores (2000-2002).</u>	108
4.1.5	<u>Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno (2005-2008).</u>	114
4.1.6	<u>Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza (2008-2010).</u>	119

4.1.7	<u>Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas (2009-2012)</u>	125
4.1.8	<u>Gênero e Pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratores no estado do Rio de Janeiro (2009- 2012)</u>	134
4.1.9	<u>Mulheres encarceradas e seus filhos(as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza - um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro (2010-2013)</u>	139
4.2	Produções acadêmicas do NETEDU	147
4.3	Considerações sobre a síntese das pesquisas do NETEDU	157
5	INTERPRETAÇÕES DAS PESQUISAS DO NETEDU	160
5.1	O eixo de análise, os objetos de estudo e a epistemologia do NETEDU	161
5.2	Conceitos principais: voz do aluno e colaboração	166
5.2.1	<u>A voz do aluno (student voice) e o NetEDU</u>	167
5.2.2	<u>A Colaboração e o NetEDU</u>	171
5.3	Limitações e dificuldades na produção das imagens etnográficas no campo de pesquisa	179
5.4	Considerações sobre as interpretações das pesquisas do NETEDU	180
6	IMAGEM ETNOGRÁFICA DA SALA DE AULA	182
6.1	Imagens etnográficas – categoria “briga”	188
6.2	Imagens etnográficas – categoria “crime”	191
6.3	Imagens etnográficas – categoria “sala de aula e relação professor-aluno”	194
6.4	Considerações sobre imagem etnográfica da sala de aula	200
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICE A – Post-scriptum	225
	APÊNDICE B – Ilustração	229

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado se insere nos estudos do grupo de pesquisa “Etnografia e Exclusão em Educação” e na pesquisa “Etnografia e Exclusão: meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no período de 1984-2016” (MATTOS, 2018b), que tem como objetivo realizar a meta-análise dos estudos que utilizaram a etnografia, os recursos tecnológicos, analógicos e digitais em sala de aula ao longo de 32 anos. Ambos estudos fazem parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), coordenado pela Prof.^a Carmen Lúcia Guimarães de Mattos - orientadora desta tese.

Esta pesquisa foi contemplada com financiamentos de agências de fomento através de bolsa de doutorado na modalidade “aluno nota 10” pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e bolsa modalidade “sanduíche”, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estágio de doutoramento foi realizado durante o segundo semestre de 2018 na *Faculty of Education and Social Work* na *University of Sydney* (FSW/USYS), sob supervisão do Prof.^o Dr.^o Nigel Bagnall e teve como objetivo realizar um levantamento de dados, análise e aprofundamento do objeto de estudo desta pesquisa - imagem etnográfica - , visando, também, a elaboração de um banco de dados sobre etnografia em educação e meta-análise.

Esta tese tem como objeto de estudo a imagem etnográfica. Entende-se teoricamente a imagem como cultura visual (MATTOS, 2005), ou seja, ao se incorporar imagens etnográficas a um texto, elas representam uma teia de significados presente no contexto pesquisado. Elas representam muito mais que fotografias, desenhos, pinturas, filmes, entre outras, dizem respeito a utilização de tecnologias visuais - atualmente digitais - para coletar e analisar dados mais engajados à pesquisa. Parte-se da premissa que a imagem etnográfica pode ser gerada durante o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica, permitindo, assim, a expressão visual sobre a escuta das vozes e expressões dos sujeitos pesquisados interpostas pelas suas próprias representações, categorias de significação, diferentes saberes e formas de ver o mundo.

A imagem é um ícone da realidade que - visualizado no individual e no coletivo - pode representá-la, pois a realidade é um conjunto de imagens (BERGSON, 1968). Sendo assim, o ser humano aprende sobre o mundo a partir das imagens, impressões e percepções que ele tem. O que se percebe na atualidade é que o ambiente digital, veiculado em redes interativas, faz com que essas imagens se tornem objetos de disputas reveladoras das relações assimétricas de

poder. Os processos de inclusão e exclusão são revelados, multifacetados em diferentes versões da realidade, contribuindo, então, de forma dupla, tanto para dar visibilidade a essas relações quanto para reproduzi-las negativa ou positivamente. Corroborando com Mattos (2004), que entende a imagem como uma forma de linguagem visual, de expressão e de comunicação do ser humano com o mundo a partir de um universo cultural. Nestas representações, se embutem vulnerabilidades sociais e coletivas, preconceitos e discriminações que compõem o dia a dia dos sujeitos sociais.

As pesquisas analisadas nesta tese partem da base de dados do NetEDU, ou seja, das pesquisas etnográficas ou derivadas delas, que foram desenvolvidas entre 1984 e 2016 em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro pelo núcleo. O NetEDU abrange aproximadamente 50 (cinquenta) mil textos coletados e atualizados pelos participantes do grupo por um período de mais de 30 anos. Esse material está disponível em hardwares, softwares e aplicativos do núcleo que vem auxiliando os pesquisadores (as), professores (as) e alunos (as) em suas pesquisas e estudos durante décadas. Por esse motivo, a base de dados do NetEDU foi eleita como fonte para o desenvolvimento desta pesquisa, já que possui uma relevante contribuição acadêmico-científica ao longo de décadas na produção do conhecimento no campo da educação, sobretudo nos estudos etnográficos em educação.

Pressuposto teórico da tese

O pressuposto teórico e epistemológico desta tese é composto por três conceitos principais: imagem, etnografia e imagem etnográfica. O conceito de imagem é compreendido a partir dos estudos de Mattos (2005), enquanto que o conceito de etnografia parte-se dos trabalhos de Erickson (1986, 1992, 2004a, 2004b); Mattos (2011); Oliveira (2006, 2013); Smyth (2006); e, Spindler (2000; 2008). Inclui ainda, Mattos (2004a, 2004b, 2011), Mattos e Castro (2004a, 2004b, 2005, 2011) e Erickson (1992, 2004a, 2004b), que são teóricos que embasam as reflexões sobre as imagens etnográficas.

A imagem é considerada, nesta tese, como cultura visual; isto é, epistemologia - que envolve subjetividade, representação, reflexividade e movimento. Entende-se que as relações que se constroem no universo cultural imagético não só comunicam sobre a realidade, como a produzem. De acordo com Mattos (2005, p.45), "...imagens, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual [...] o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações". Desta forma, a imagem é forte aliada de análises científicas para descrição e discussão de contextos, ao passo

que expressa as vivências, refletem subjetividades e representações dos indivíduos envolvidos em um âmbito de pesquisa. Reconhecendo-se como um movimento dialético e não passivo, pois as imagens precisam ser analisadas levando em consideração as percepções dos sujeitos envolvidos, as concepções do pesquisador ao receber as imagens, as condições sociais, culturais e econômicas que envolvem toda aquela cultura visual em análise (BRENNAN, 1996).

Não obstante, ao longo da história, as pesquisas educacionais vêm explorando o uso de imagens em suas pesquisas acadêmicas sinalizando o valor epistemológico que elas têm para revelar a cultura ou as culturas que abrangem o contexto escolar; podendo serem usadas como um material interpretativo ou até como evidência. O conceito de cultura aqui está pautado segundo a perspectiva de Geertz (1989a). O autor compreende que o conceito de cultura é a mediação entre o poder e o objetivo das ações. Em suas palavras, diz:

A cultura que é mais bem vista não como complexos de padrões concretos de comportamento-costumes, usos, tradições, feixes de hábitos, mas como um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções. (GEERTZ, 1989a, p.56)

Ou seja, a cultura é vista como uma teia de significados que, através do aprendizado, constituiu o ser humano, sujeito da ação do aprender. Na perspectiva da dimensão do poder, o autor compreende o conceito de cultura com a ideia de que os grupos particulares desenvolvem culturas particulares; as quais são transferidas para os novos integrantes daquele determinado grupo. Com o processo de dominação, os grupos constroem significados e subjetividades com caráter ideológico que demarcam os que possuem poder e os que não possuem. Construindo, desta forma, uma visão de mundo e um processo cultural dentro de uma esfera social.

Sendo assim, no contexto epistemológico, a imagem é cultura, mas, no contexto metodológico, ela é instrumento de pesquisa que pode ser explorada como forma de registro, de análise de fenômenos, mecanismo que capta a descoberta e pode aproximar o que os sentidos comuns em uma observação participante e notas não conseguem alcançar.

Em um estudo bibliográfico levantado por Mattos e Leite (2006), as autoras apontam que, nos anos 90 seguindo aos anos 2000, diversas pesquisas (MARGOLIS, 2000a, 2000b; GROSVENSOR, 2000; COLES e NIXTON, 1998; MITCHELL e WEBER, 1998) exploraram a cultura visual através de fotografias do espaço escolar e desenhos produzidos por alunos(as) para desvelar identidades, significados, sentidos, conceitos e teorias que vem auxiliando as reflexões sobre práticas do cotidiano escolar. Com a evolução digital, as imagens têm sido mais exploradas ainda nas pesquisas educacionais em diferentes métodos de pesquisa; em destaque, nas pesquisas de cunho etnográfico. As pesquisas etnográficas exploram o uso de registros

audiovisuais, apropriando-se de recursos tecnológicos audiovisuais analógicos e digitais ao longo das últimas décadas e acompanhando a difusão tecnológica da sociedade. Isso pode ser constatado através das produções acadêmicas do NetEDU/UERJ, que realizou suas pesquisas e desenvolveu uma extensa base de dados de publicações tendo como foco evidenciar a exclusão educacional.

A etnografia é, aqui, considerada como epistemologia e epistometodologia - proposta de escuta da fala, do discurso, do modo de pensar do outro; visando interpretar, com ele, como significar o seu mundo, sua cultura e, assim, produzir conhecimento. Corroborando com Oliveira (2006), quando destaca que, na pesquisa etnográfica, há um esforço do pesquisador que implica na educação dos sentidos, o que ele chama de tripé da pesquisa etnográfica (sustentado a partir do ato de olhar, ouvir e escrever). Deste modo, a etnografia em educação, como epistemologia, abre espaço para receber e perceber as pessoas como elas são, as interações e relações que acontecem em sala de aula. Enquanto que, como metodologia, trata-se de uma abordagem de pesquisa hermenêutica que utiliza-se das interpretações contínuas dos dados para significá-los e, enquanto teoria, reúne *corpus* de dados que, de modo geral, derivam significados conotativos em acordo. Sendo assim, no contexto epistemológico, a etnografia é a significação cultural, porém, no contexto metodológico, é uma abordagem de pesquisa derivada da antropologia que - quando usada de modo apropriado - descreve, interpreta e desvela esse significado.

Na mesma perspectiva, Smyth (2006) afirma, através do seu estudo que traz um compilado de pesquisas etnográficas, que este tipo de abordagem de pesquisa na educação possui o potencial de examinar a relação educativa entre os estudantes, os (as) professores (as), as culturas escolares, as comunidades e as sociedades que estes atores da escola fazem parte. O autor expande essa perspectiva quando sugere que os estudos etnográficos da escola revelam o significado da escolarização vivenciada por determinados grupos cujo o ponto de vista é ignorado, denegrido ou marginalizado. Por esse motivo, a proposta principal da etnografia em ouvir atentamente aquele que encontra-se afetado pela quase invisibilidade transparece a importância desse tipo de estudo sobre as salas de aula. Quando fala-se de invisibilidade, pensa-se no entendimento de Bastos (2018), onde a autora diz:

A invisibilidade não está restrita ao ver ou ao não ver e sim ao compreender o ser (ente) enquanto ser. Existe uma visão do ser/estar na escola através das possibilidades de tornar-se invisível por meio das relações de poder que são construídas no interior da sala de aula e da escola (BASTOS, 2018, p. 22).

Madison (2005, p. 5) acrescenta que o “etnógrafo crítico se move de algo que é para aquilo que pode ser, resiste à domesticação”. Nesse viés, a etnografia incorpora os ensinamentos de Erickson sobre a pesquisa etnográfica e os de Freire sobre a dialética na Educação. Mattos (2011) amplia essa ideia ao dizer que a etnografia explora novos temas que tangenciam o objeto de estudo de modo a redescobrir caminhos, redefinir hipóteses e construir interpretações. No campo de pesquisa, encontra-se possibilidades para criar um novo conceito de realidade, busca-se reconhecer o que ainda não se sabe. Pois, conforme afirma Oliveira (2013), a etnografia não está limitada somente a descrever a realidade, mas interpretá-la. Neste contexto, a produção de conhecimento é delimitada por etapas e limites do conhecimento coletado no campo de pesquisa, em especial, os que se estabelecem a partir das interações do sujeito associado às interpretações dos pesquisados.

É importante frisar que um dos marcos conceituais fundamentais da etnografia é o interacionismo simbólico (SCHÜTZ, 1962; PARK e BURGESS, 1921; BLUMER, 1937) que representa uma das preeminentes escolas de pensamento da sociologia. O interacionismo simbólico está amplamente ligado aos estudos do cotidiano, da interação face a face e possui princípios apontados por Mattos (2004b), tais como:

1) As pessoas agem a partir do sentido que elas atribuem às situações, às outras pessoas e aos objetos; 2) a significação é construída socialmente, neste sentido, o social está em cada um; 3) a interação é processo de construção formadora de ambientes entre as pessoas; 4) o ator social é agente ativo da elaboração de esquemas interpretativos, análises e categorias que não são definitivos nem apriorísticos; 5) o significado dado pelo participante ainda não é um dado em si, mas ele é negociado em função do evento, da situação e do contexto, a partir de elementos da história de vida e formas de significar situações vividas num contexto; 6) os contextos sociais pela perspectiva do interacionismo simbólico não são estáticos, eles contêm sua história, seus valores, seus riscos e seus limites (p. 2).

Sendo assim, a autora nos deixa a pista de que, na etnografia, devemos compartilhar os resultados com os sujeitos da pesquisa para identificar como eles mesmos interpretam seu ambiente, suas interações e suas culturas. Como parâmetro, vale saber que os autores consultados nesta tese compartilham como referencial teórico os trabalhos de Margaret Mead (1934) e Giddens (1997). Mead (1934) estuda o interacionismo simbólico como uma corrente de pensamento que incorpora a reflexividade dos sujeitos às análises da ação interativa por eles experimentadas. Enquanto que, Giddens (1997) se aprofunda no estudo da interação face a face e nos estudos dos cotidianos, ampliando a compreensão da interação simbólica. Deste modo, a etnografia é significada com a base teórica do interacionismo simbólico - representante de uma escola sociológica que tem como destaque absorver a reflexividade da ação.

Vale destacar que as pesquisas etnográficas em educação vêm ecoando em seus estudos questões socioeducacionais de grupos desfavorecidos e em vulnerabilidade socioeducacional a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador. Essas narrativas, em sua maioria, são coletadas através da produção de áudios, vídeos, fotografias, desenhos e de postagens digitais ou analógicas produzidas pelos(as) alunos(as) que são observados na escola, ou, mais especificamente, na sala de aula. Juntamente com os outros instrumentos da pesquisa etnográfica, como a observação participante, as entrevistas e o caderno de campo, essas imagens geram dados de análise e tangenciam as constatações dos resultados das pesquisas. Seguindo a linha de Spindler (2008), a etnografia deve explorar mais do que os participantes estão dizendo, tende a estudar o familiar tornando-o estranho. Para ele, o etnógrafo deve se colocar no papel de aprendiz, ser aquele que, ao analisar tudo que conseguiu coletar e captar, aprende com aquela cultura explorada. O autor diz que, no campo, o etnógrafo é um aprendiz, só em casa ele é um especialista. Sendo assim, as imagens etnográficas produzidas em campo, especificamente em sala de aula, tornam-se uma ferramenta significativa que, associada às demais evidências de campo, formam padrões que facilitam as interpretações e as conclusões dos estudos.

Como exemplo, vale informar sobre os estudos etnográficos em educação de Ezpeleta (1992), Rockwell (1995) e Mattos (2010) que tiveram impacto pela técnica que empregaram, os instrumentos que utilizaram, assim como as análises e resultados que apresentaram. Cabe ressaltar que essas três autoras influenciaram algumas gerações de etnógrafos no campo da Educação e evidenciaram o potencial da pesquisa etnográfica por permitir que as vozes dos grupos vulneráveis pudessem ser ouvidas e interpretadas.

A partir dos anos de 1990, as pesquisadoras mexicanas Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell influenciaram as práticas de pesquisas etnográficas com o livro “Pesquisa Participativa da editora Cortez, 1986”. Nele, as autoras, sem utilizar diretamente o termo etnografia, apresentam a possibilidade de uma pesquisa participativa onde os sujeitos da pesquisa, geralmente professores, podiam contar com o auxílio dos pesquisados na solução de problemas da escola.

Um tipo de pesquisa que intermedia a tradição etnográfica de descrição densa (GEERTZ, 1989b) e análise indutiva com a participação e colaboração dos sujeitos pesquisados de modo a compartilhar os resultados da pesquisa e, assim, fomentar a possibilidade de uma ação ativa na solução do problema estudado. Como exemplo, pode-se citar a pesquisa realizada por Ezpeleta entre 1987-1988 e publicada em 1992 sobre o fracasso escolar em alunos(as) de escolas inseridas em uma população marginalizada na Argentina, Bolívia e Peru.

A autora analisou o trabalho dos professores e suas análises indicaram alguns fatos que contribuíam para os resultados negativos dos alunos(as); dentre eles, apontou:

- a) Isolamento geográfico e social das escolas;
- b) Desatualização técnica;
- c) Condições de trabalho precarizada;
- d) Professoras com residência muito distante, gerando dificuldades de acesso.

Neste contexto, a autora explica que a população camponesa tem no Estado uma referência comunitária e nas escolas sua ligação com este Estado. Para ela, o discurso dos(as) professores(as) é de que a comunidade escolar tem pouca articulação com as questões gerais existentes na sociedade pesquisada. De acordo com Ezpeleta, estudos demonstram que a escola nos países estudados resiste à modernização e se apoia no tradicionalismo da educação. A autora questiona este fato e insiste na necessidade de se olhar mais de perto sobre a escola e a sala de aula.

Rockwell, muitas vezes parceira de Ezpeleta, realizou uma pesquisa em 1995 também sobre o fracasso escolar, tendo como premissa inicial a falta de colaboração dos pais e responsáveis dos(as) alunos(as), a desnutrição e a pobreza de crianças e jovens das escolas mexicanas. Neste contexto, ela ressalta que o país sofre com a desigualdade no ensino e com a discriminação sociocultural e econômica.

Os resultados de sua pesquisa apontam que a pouca qualidade educacional que tem como consequência o fracasso escolar dos(as) alunos(as) decorre da extensa carga horária e do acúmulo de atividades dos(as) professores(as). Estes possuem uma carga horária de 10 (dez) horas de trabalho por dia - nesta se incluem as atividades: sociais, administrativas, planejamento, alimentação e discurso.

A autora atribui o insucesso, ainda, à questão da hierarquização do currículo, isto é, mais tempo de aula e mais valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras. Esses são alguns dos problemas identificados pela autora.

Rockwell enfatiza em suas pesquisas a necessidade de olhar a realidade da escola. Ela sugere que a análise etnográfica traga sentido do aprender sobre a experiência escolar de maneira mais complexa. Procurando atender os princípios básicos da pesquisa etnográfica que implicam em ouvir a fala do sujeito, seu discurso e buscando inferir sentido para ele próprio. A autora contribui, ainda, dizendo que ter como objeto de estudo a escola significa partilhar das produções da pesquisa conhecimentos derivados das práticas escolares sem seus contextos reais de manifestação. Embora date dos anos de 1997, os dados continuam atuais para a região estudada e a metodologia serve de base para a etnografia na escola.

Carmen de Mattos, orientadora desta tese, é a terceira pesquisadora que elegeu-se para demonstrar o potencial das pesquisas etnográficas. Entre 2008 e 2010, ela desenvolveu uma pesquisa sobre gênero e pobreza com foco nas desigualdades sociais e práticas pedagógicas em uma escola de Nova Iguaçu, cidade do Grande Rio. Esta pesquisa dá continuidade aos estudos sobre o fracasso escolar. Nela, tentou-se articular dialogicamente as categorias pobreza e gênero a partir das imagens da escola. Imagens estas que incluíram fotos, filmes, documentos, blogs, cartilhas, dentre outros elementos da cultura visual da escola produzidos durante a pesquisa.

A metodologia de natureza etnográfica envolveu a colaboração entre alunos(as), professores(as), diretora e pesquisadores(as) da universidade que, de maneira equilibrada em termos de poder, atuaram com as mesmas funções em todas as etapas da pesquisa. Os sujeitos pesquisados foram alunos(as) do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e, especificamente, os(as) alunos(as) do 9º ano participaram como entrevistadores(as) e analistas dos dados coletados. Durante a coleta e análise dos dados, os encontros regulares e os estudos teóricos foram igualmente examinados entre os pesquisadores e alunos(as) participantes da pesquisa. A inserção do grupo da escola junto ao grupo da universidade ofereceu uma relevante oportunidade de construção completa de modos interativos diferentes dos usuais em pesquisa. Isso impactou diretamente o andamento da mesma com a inclusão de temas não planejados no projeto da pesquisa como, em destaque, a violência na escola. Com isso, surgiram novas formas de disseminar os resultados, formas essas produzidas pelos próprios alunos(as): peça teatral, blog na escola, cartilha sobre violência, oficina sobre bullying, entre outras ações.

A produção da pesquisa em colaboração deu visibilidade às categorias escolhidas pela equipe e fundamentou práticas da escola e dos jovens participantes dela que mudaram suas formas de ser e agir no mundo. Dentre os 11 (onze) alunos(as) do 9º ano que colaboraram como pesquisadores, 10 (dez) prosseguiram os estudos à nível universitário, fato nunca antes experimentado por alunos(as) anteriores nesta escola cuja existência é de mais de 50 (cinquenta) anos.

Os exemplos oferecidos pelas autoras elencadas (EZPELETA, 1992; ROCKWELL, 1995; MATTOS, 2010) demonstram o potencial da etnografia na educação, especificamente quando se propõem a estudar grupos desfavorecidos e em vulnerabilidade socioeducacional como práticas frequentes na etnografia em educação.

A partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador, as pesquisas etnográficas constroem uma fotografia do campo estudado, possibilitando a consolidação de teorias e análises que podem resultar novos princípios. Como propõem Tobin, Hsueg e Karasawa (2009), a etnografia é capaz de explicar as mudanças e os pontos centrais das culturas

que se inter cruzam no âmbito da escola. Assim, ao esclarecer essas culturas, pode-se pensar, a partir dos sujeitos da escola, um redimensionamento de ações políticas e educacionais que cooperam com a superação das desigualdades. Essas constatações podem viabilizar políticas públicas educacionais que tenham como foco a escola, pois a pesquisa etnográfica evolui em diálogo com a teoria, mas enfatiza e traz a interpretação do campo estudado buscando gerar a imagem mais clara possível do que ele está dizendo. Isto se dá, em especial, pela capacidade reflexiva que a pesquisa potencializa tanto para as pesquisas como para os pesquisadores.

Entende-se políticas educacionais sob a ótica dos estudos de Tello (2015) quando o autor distingue os termos no singular (política educacional) e no plural (políticas educacionais). No singular, o autor interpreta a “política educacional” como estudos e análises teóricas dos fenômenos políticos na educação. Ao passo que, no plural, “políticas educacionais” são definidas pelo autor como um conjunto de ações efetivas de gestão na prática no campo da educação. Assim, entende-se que a pesquisa etnográfica se enquadra de forma ampla em ambos os termos. Quanto ao “ato de interpretar na etnografia”, está compreendido nesta tese a partir da perspectiva de Geertz (1997), estudado por Oliveira, onde autor esclarece o conceito de Geertz ao dizer que “... em toda interpretação há uma íntima relação entre os atos individuais e os contextos, ou seja, por meio da etnografia podemos relacionar a ação de um determinado sujeito a uma totalidade simbólica, social e cultural” (Oliveira, 2013, p. 273). Assume-se, então, que imergir na subjetividade do sujeito pesquisado não implica em reproduzir ou simplesmente descrever suas falas como verdades incontestáveis, mas há uma necessidade de interpretar as falas associadas ao contexto inserido para assim construir novas políticas educacionais.

Diante disso, ao se compreender o potencial da etnografia na educação, surgem questões que visam compreender a natureza da imagem gerada e trabalhada como dados de análise da pesquisa. Uma vez que, segundo Emerson *et al* (2011), “o pesquisador etnográfico utiliza os dados da pesquisa através dos processos metodológicos definidos para imergir na realidade social dos participantes”. Todavia, percebe-se que a produção das imagens e as próprias imagens têm sido um dos instrumentos metodológicos pilares neste processo de imersão e análise.

As imagens etnográficas, nesta tese, estão embasadas teoricamente nos estudos de Mattos (2004a, 2004b, 2008, 2011) e Erickson (2004a, 2004b), que apoiam as reflexões sobre o tema. Os autores trazem contribuições expressivas para a compreensão de como se pode interpretar, como se dá e como utilizar a produção das imagens etnográficas em pesquisas. Mesmo os autores não conceituando explicitamente sobre as imagens etnográficas, seus estudos permeiam orientações sobre o uso e a produção de imagens que darão base as análises que serão

realizadas neste trabalho. Vale destacar, que os teóricos Mattos e Erickson são dedicados especialmente aos estudos etnográficos desenvolvidos em sala de aula, fato esse, que facilita as análises deste estudo, pois trata-se de uma investigação na área educacional.

Na perspectiva de Erickson (2004a, 2004b), “o etnógrafo leva para o campo um ponto de vista teórico juntamente com um conjunto de questões, explícitas ou implícitas, sobre a realidade investigada”. Suas perspectivas e questões podem mudar durante o trabalho de campo, mas o pesquisador chega ao campo com os seus pressupostos e é, a partir deles, que inicia a investigação. Entendendo que é melhor tornar o processo de pesquisa reflexivo, de modo a informar e dar força a intuição inicial ao invés de enrijecê-la. No decorrer da investigação e da escuta do outro, o etnógrafo precisa considerar, pelo menos, quatro aspectos da ação que se quer observar: seu caráter particular, seu escopo geral, o significado da fala presente e o significado social da mesma.

Nessa direção, em etnografia, ao manter-se o ritmo estável e atento às vozes dos sujeitos estudados, o diálogo, a conversa aberta e a oportunidade de escuta compõem-se o cenário que emoldura o olhar do pesquisador. Segundo Mattos (2011), a etnografia é um processo de aprendizagem que informa sobre modos de ver e agir no mundo. “A medida em que se entende a etnografia como tal e se aplica seus princípios, o pesquisador, assim como o pesquisado, tornar-se-á reflexivo de suas práticas e modos de agir” (ALVES, 2012; GOFFMAN, 2009), modificando suas interações na pesquisa e no seu dia a dia.

Outro aspecto considerado por Erickson (2004a, 2004b) e Mattos (2011) e corroborado por inúmeros autores em etnografia é o valor da descrição densa (Geertz, 1989b). Através desse tipo de narrativa, a ação objetiva à fala e seus significados manifestos pelos sujeitos pesquisados ganha vida. Isto é, se o etnógrafo consegue descrever a cena que envolve uma ação de modo claro, incluindo aspectos particulares ao mesmo tempo que abrange aspectos gerais, ele estará transportando o leitor para o evento que está descrevendo, e, assim, cumprindo seu papel em revelar a realidade vivenciada pelos sujeitos da ação.

Para uma análise crítica e investigativa, a importância dos registros audiovisuais na pesquisa etnográfica é a oportunidade que estes oferecem para desenvolver um olhar mais detalhista dos registros que ficam a disposição do pesquisador após a pesquisa de campo possibilitando a revisitação de trabalhos realizados. Para Mattos (2004a, 2004b), os registros documentais são elementos fundamentais deste tipo de pesquisa. A interação face a face requer uma análise minuciosa, em especial nas ocasiões sociais de como identificar de que lugar na relação de poder a pessoa está falando e/ou como identificar o significado do tom de voz que está sendo utilizado.

Erickson (2004a, 2004b) diz que “o registro de som e imagem permite ampliar as possibilidades de análise do pesquisador mais do que sua capacidade cognitiva pode alcançar. Dessa forma, pode-se captar informações antes não possíveis”. O autor entende que o registro audiovisual amplia as possibilidades de análise do comportamento. Pois, em uma interação o ouvinte está respondendo diretamente a fala do interlocutor utilizando, também, seu corpo e gestos.

Esse registro do campo auxilia o pesquisador a recordar e a refletir sobre as ações e falas ocorridas. O importante é analisar o todo, atentar-se para o global da ação e, depois, as formas particulares de interação face a face. Erickson (2004a, 2004b) sugere uma revisão geral do material registrado e, só então, se delimita aos focos considerados importantes à luz do objetivo da pesquisa. Para delimitar esses focos, se estabelece códigos de tempo que possibilitam retornar ao evento e aprofundar suas análises a partir desses códigos.

Esse tipo de análise exige paciência e espera para que os dados derivem do universo pesquisado. O dado não se torna dado enquanto não comunicar algo representativo, tanto do objeto de estudo quanto dos sujeitos investigados em seus contextos. Os dados estão a nosso serviço e não ao contrário. É necessária muita leitura dos dados até que eles conversem com o pesquisador. Por esse motivo, a imagem etnográfica, que surge a partir dos dados coletados da pesquisa, possui um valor relevante para as análises e conclusões dos estudos etnográficos.

As análises de dados vão desde um simples olhar até um movimento do corpo. O foco do pesquisador se dá após ele detalhar as múltiplas possibilidades de análise. Para Erickson (2004a, 2004b), “o uso do registro de som e imagem permite a flexibilidade de verificar as imagens por diversos mecanismos: de trás para frente, em diferentes velocidades, sem o som, só com imagem ou vice-versa”.

O autor apresenta, ainda, quatro princípios que devem ser levados em conta quando se utilizam imagens como foco de análises. O primeiro é a concorrência dos eventos - refere-se ao momento que os gestos e as palavras se fundem, ocorrendo uma comunicação anunciada. Por exemplo, o ato de se levantar para tentar falar e ser interrompido. Esse gesto pode expressar que aquele sujeito está sendo excluído do processo de comunicação. O segundo princípio busca entender as regras que regulam a ação, isto é, como estas acontecem de acordo com o momento/espaço/tempo e como elas podem ser analisadas. Por exemplo, quando uma professora fala: “Não posso falar com todos falando ao mesmo tempo”, esta fala pode expressar uma sanção em um dado momento e em outro uma regulação de uma brincadeira que ela mesma propôs aos/as alunos/as. Terceiro é o princípio de normalização de formas ambíguas; palavras, comunicações e eventos do dia a dia podem ser interpretados de formas diferentes dependendo

da idade, do grupo ou de outros fatores. Porém, muitas vezes, as regras sociais são pouco claras para o pesquisador, por isso, a importância da revisão de dados continuamente, de modo que se minimizem as incoerências. Por último, há o princípio de que na pesquisa etnográfica as análises são indutivas, ou seja, o interesse do pesquisador, assim como o foco de suas análises, acompanha o fluxo dos dados coletados.

O método indutivo é um método que, ao considerar um número suficiente de casos particulares, conclui-se uma verdade geral; parte-se de questões particulares até chegar a conclusões generalizadas. Parte, também, da experiência sensível, dos dados particulares; ou seja, a indução científica fundamenta-se na causa ou na lei que rege o fenômeno ou fato a partir de um ou mais casos, mas não em todos eles (CERVO; BERVIAN, 1978).

Justificativa do estudo

Diante do exposto, este trabalho se justifica por contribuir com a interpretação de um compilado de pesquisas etnográficas em educação e, com isso, se aprofundar sobre a produção das imagens etnográficas e suas contribuições para o campo da educação. Assim, destaca os principais conceitos e procedimentos aplicados nas pesquisas etnográficas em educação e infere como as imagens etnográficas podem revelar o contexto escolar.

Este estudo compreende que as imagens etnográficas abrem uma janela dentro da sala de aula que dá visibilidade aos que a veem de fora. Esses de fora não seriam simplesmente curiosos, mas interessados em enxergar e ouvir culturas e saberes que são construídos dentro do espaço escolar de mais tempo de permanência que é a sala de aula. Dessa forma, com a visão, a audição e a sensibilidade aguçadas, os interessados na escola - que estão fora dela - ao se debruçarem nas pesquisas etnográficas, terão subsídios para descobrir por meios teóricos as possibilidades e alternativas de superação das desigualdades sociais e educacionais vivenciadas pelos indivíduos em sociedade. Ademais, a imagem etnográfica diferencia-se da imagem do senso comum porque é gerada a partir da produção de pesquisas que tem como foco o olhar e a voz do sujeito da pesquisa. Já que a imagem, quando associada a outros dados e instrumentos da pesquisa, pode auxiliar a interpretar novos contextos e saberes.

Pretende-se, com esta tese, dar um salto sobre o entendimento das imagens etnográficas, construindo categorias de análise que surgiram através do processo metodológico, e, assim, aprofundar as contribuições delas no contexto da sala de aula, considerando a escola um lugar de episteme.

A hipótese desta tese é que a imagem etnográfica - por revelar a cultura, as formas de ação e interação do sujeito como um todo - representa o fato, o fenômeno, a cultura e, até

mesmo, a própria realidade. As pesquisas realizadas produziram imagens etnográficas no campo de investigação - no caso a escola - e, dessa forma, revelaram como elas ressoam as vozes dos sujeitos pesquisados. Na pesquisa etnográfica educacional, a imagem corresponde a um elemento de análise e interpretação que pode orientar e definir teorias e conceitos que dão significado à educação, visibilidade e permitem o surgimento das vozes dos sujeitos de pesquisa - no caso do NetEDU, esses sujeitos são os(as) alunos(as).

Objetivos e Questões da tese

O objetivo principal desta tese é estudar a produção, o uso e a contribuição das imagens etnográficas no contexto das pesquisas desenvolvidas pelo NetEDU no período entre 1984-2016. Os objetivos específicos a seguir nortearam o desenvolvimento do objetivo principal:

- a) Realizar uma análise crítica das pesquisas do NetEDU que foram selecionadas para este estudo;
- b) Verificar como as imagens etnográficas impactam os resultados das pesquisas analisadas;
- c) Conhecer os principais conceitos e teorias desenvolvidos nas pesquisas do NetEDU a partir das imagens etnográficas produzidas nessas pesquisas.

A questão principal desta tese é “De que forma a imagem etnográfica contribui na composição de significados e conceitos sobre a sala de aula?”. No intuito de aprofundar sobre o problema proposto, foram delineadas três questões secundárias, sendo elas:

- a) Quais os principais conceitos, significados e teorias utilizados pelo NetEDU que, associados a produção das imagens etnográficas, revelam a sala de aula?
- b) Quais os tipos de produção acadêmica sobre a sala de aula que o grupo de pesquisadores do NetEDU produziu através das imagens etnográficas?
- c) Quais as limitações e dificuldades na produção das imagens etnográficas no campo de pesquisa?

O texto desta tese está estruturado em 06 (seis) capítulos que se apresentam da seguinte maneira: o primeiro destina-se a revisão de literatura sobre as imagens etnográficas. O segundo revela a descoberta da metaetnografia. No terceiro, apresenta-se a metodologia desta tese. O quarto trata da síntese das pesquisas do NetEDU. Quinto discute sobre as interpretações das pesquisas do NetEDU. No sexto, explora-se o objeto de estudo desta tese - a imagem etnográfica. Para concluir, as considerações finais trazem as últimas reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

O capítulo a seguir tem o intuito de conhecer em linhas gerais o que a literatura acadêmica tem informado e desenvolvido com e sobre as imagens produzidas em pesquisas etnográficas. Nele, revisitou-se textos acadêmicos que utilizaram imagens etnográficas em suas pesquisas para extrair deles a realidade de salas de aula. Este capítulo serve, exclusivamente, para apresentar a revisão de literatura desenvolvida sobre imagem etnográfica em pesquisas educacionais.

1 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE IMAGEM ETNOGRÁFICA

Este capítulo desenvolveu uma revisão de literatura sobre o objeto de estudo desta tese – imagem etnográfica. Pretendeu-se levantar no banco de dados do NetEDU o que o grupo encontrou com o uso das imagens etnográficas nas pesquisas desenvolvidas. Com isso, acredita-se que será identificado como as imagens etnográficas podem ser utilizadas nas pesquisas educacionais e consolidar a justificativa para formulação desta tese.

A imagem etnográfica é um tema atual e desafiador no universo das pesquisas qualitativas - em particular nas etnografias em Educação. A imagem é parte do universo cultural de alunos (as) e professores (as) e tem se constituído em uma produção constante dos sujeitos ao longo da história. Estudar a imagem etnográfica, diferenciando-a de imagens do senso comum, é uma tarefa complexa e demanda um olhar aprofundado sobre as cenas representadas, bem como nos sujeitos e ações nelas presentes.

A composição deste capítulo de revisão de literatura sobre a imagem etnográfica estabeleceu-se da seguinte forma: processo de coleta e seleção de textos acadêmicos advindos de pesquisas etnográficas em educação presentes na base de dados do EndNote do NetEDU sobre tecnologia e, para tal, foram utilizados dois conceitos como palavras-chaves na busca - imagem e imagem etnográfica. Nessa base de dados, há 162 (cento e sessenta e duas) publicações derivadas das pesquisas etnográficas desenvolvidas por alunos(as), professores(as) e pesquisadores(as) do núcleo ao longo de mais de 30 anos nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro/Brasil.

Como resultado dessa busca foram encontrados 32 (trinta e dois) textos acadêmicos, sendo eles: 15 (quinze) artigos científicos, 09 (nove) capítulos de livro, 02 (dois) relatórios científicos, 01 (uma) monografia, 03 (três) dissertações e 02 (duas) teses que tratavam especificamente sobre imagens. Foram selecionadas as produções geradas a partir das pesquisas, tais como, artigos, textos completos de anais de eventos, monografias, dissertações, teses e capítulos de livro publicados em associação com alunos(as), professores(as) e pesquisadores(as) que integraram o núcleo.

Quadro 01 – Coleta e Seleção – Revisão de Literatura

Base de dados EndNote	Critério de seleção	Textos encontrados
162 textos acadêmicos do NetEDU sobre tecnologia	Uso das palavras-chave: imagem e imagem etnográfica	32 textos acadêmicos

Fonte: A autora (2020)

A leitura aprofundada e sistematizada dos 32 (trinta e dois) textos acadêmicos se deu através da elaboração de mapas conceituais - metodologia dessa revisão de literatura. O mapa

conceitual é um instrumento metodológico que pode ser criado de forma autônoma e reflexiva de acordo com os objetivos e questões propostas na pesquisa em análise. Ele é capaz de proporcionar um esquema de análise conceitual das abordagens teóricas e metodológicas encontradas em cada texto do estudo. Os mapas conceituais são instrumentos de análise que auxiliam na construção de modelos conceituais e identificação de teorias (MATTOS, 2013), possibilitando, assim, uma síntese da leitura e o delineamento dos conceitos relevantes para a necessidade de cada estudo.

O mapa conceitual construído teve o interesse em compreender em cada texto analisado qual era o objeto de estudo, o objetivo do texto e as principais considerações que o texto apreciou. Visou, também, investigar nos textos selecionados as seguintes questões:

- a) “Qual o conceito de imagem e/ou imagem etnográfica que o texto apresenta?”;
- b) “Qual a metodologia de pesquisa que o texto foi construído?”;
- c) “Qual a relação entre imagem, escola e educação?”;
- d) “Quais os conceitos associados a imagem?”;
- e) “Quais as teorias, pressupostos e abordagens que o texto está pautado?”.

Quadro 02- Modelo de Mapa Conceitual - Revisão de Literatura Imagem Etnográfica

MAPA CONCEITUAL				
Referencial Bibliográfico: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A; SILVA, J.P & SANTORO, A.C.S. Etnografia visual: o uso de imagens na pesquisa etnográfica. 2006.				
Objeto: A proposta deste texto é apresentar teórico-metodologicamente o uso de imagens de vídeoteipe como instrumento na prática da pesquisa etnográfica (ERICKSON 1982; MATTOS 2001 p.1).				
Objetivo: O foco principal é contribuir para ampliar as discussões sobre o tema na pesquisa qualitativa de modo geral e, em especial, na pesquisa etnográfica. p.1				
Conclusões: A utilização de imagens de vídeoteipe na pesquisa etnográfica é objeto de reflexão nesse texto. O uso extensivo desse recurso nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa Etnografia e Exclusão: Aspectos Psicossociais da Inclusão Escolar (MATTOS, 2004, 2002, 2000, 1998, 1996, 1992) serve como base para contextualizar as análises teórico-metodológicas. Argumentamos que o uso dessas imagens contribui para um maior entendimento das ações ocorridas em um evento interativo. Indicamos que os dados coletados em vídeoteipe permitem o registro mais detalhado do contexto podendo influenciar na visão que temos de eventos e ações que implicam em mudanças nas rotinas dos pesquisados. Sugerimos que, na utilização de vídeoteipe, o pesquisador observe pelo menos cinco fases: 1) focalizar o evento todo, 2) identificar os limites e transições das ações, 3) organizar o evento, 4) descrever as ações detalhadamente e, 5) analisar comparativamente a pertinência das induções e inferências derivadas das análises. Exemplificamos como utilizar técnicas de filmagens, transcrições, minutações, decupagens e edições, discutindo as limitações no uso de vídeoteipe na pesquisa educacional e concluímos que o uso de vídeoteipe auxilia nas discussões com o grupo de pesquisa, suscitando interpretações diferentes e adicionais às interpretações derivadas da observação participante. Concluímos ainda que o uso do vídeo dá uma nova dimensão às pesquisas sobre as interações face a face, ampliando as lentes de visualização e significação dos fenômenos psicossociais nessas interações. p.1				
Conceitualização de Imagem	Metodologia de pesquisa	Relação entre Imagem e Escola/Educação	Quais os conceitos associados a imagem?	Teorias, pressupostos e abordagens teóricas
Os autores afirmam que um período de tempo consideravelmen	O foco principal é contribuir para ampliar as discussões sobre o	Equipamentos de gravação de imagens e sons – câmeras,	Afirmamos que, na utilização de recursos de imagens na	A proposta deste texto é apresentar teórico-metodologicamente o uso de imagens de vídeoteipe como

<p>te longo deve ser despendido nas filmagens e nas análises das imagens de modo a permitir maior contato do pesquisador com o campo, contribuindo assim para uma melhor compreensão do contexto. p.2</p> <p>Portanto, apesar das possíveis limitações já apontadas e as que surgirem com o uso desse instrumento na pesquisa, consideramos as imagens em videoteipe de grande ajuda na construção das análises e na ilustração de textos de conclusão de pesquisa, especialmente quando essas imagens são utilizadas como complementares a outros instrumentos, como a observação participante. p.10</p> <p>A imagem amplia ainda a possibilidade de pensar questões não pensadas no momento da produção do videoteipe e que podem influenciar a vida dos participantes em um momento posterior à pesquisa. p.10</p>	<p>tema na pesquisa qualitativa de modo geral e, em especial, na pesquisa etnográfica. p.1</p> <p>Após a codificação e criação de cenários, o vídeo é observado pelos participantes e pelo pesquisador juntos – todos que participam da pesquisa, como pesquisadores e como pesquisados – numa sessão de estudos sobre as imagens, enfatizando as primeiras interpretações do pesquisador. p.2</p> <p>Essa sessão permite aos participantes corrigir e verificar as interpretações do pesquisador e explora as ideias particulares dos participantes, que serão introduzidas nas análises. p.3</p> <p>Os vídeos devem ser assistidos inúmeras vezes, transcritos, minutados, decupados e editados tornando-se uma tarefa bastante complexa e demorada, mas que favorece a precisão na descrição de detalhes comportamentais, aumentando, assim, o grau de validade dos dados. p.3</p>	<p>computadores – são ferramentas que criam alternativas para explorar situações relevantes da vida social e educacional. p.2</p> <p>O vídeo tem uma função de registro de dados sempre que algum conjunto de ações é complexo e difícil de ser descrito, exigindo uma vigilância atenta do observador. Por exemplo: observar o movimento de professoras e alunos em uma sala de aula ou observar uma reunião de conselho de classe. A um único observador escapam os detalhes interativos das situações rotineiras, enquanto o vídeo permite revisitar o evento no momento de sua ocorrência. As imagens de vídeo podem ser analisadas e comparadas com as anotações de campo favorecendo um maior entendimento das ações ocorridas. p.2</p>	<p>pesquisa etnográfica, é necessário considerar a perspectiva dos participantes.</p> <p>Esse procedimento permite, tanto ao pesquisador, quanto aos participantes da pesquisa, a tomada de consciência sobre a necessidade, ou não, de mudança dessa rotina. p.1-p.2</p> <p>Sugerimos que, na utilização de videoteipe, o pesquisador observe pelo menos cinco fases: 1) focalizar o evento todo, 2) identificar os limites e transições das ações, 3) organizar o evento, 4) descrever as ações detalhadamente e, 5) analisar comparativamente e a pertinência das induções e inferências derivadas das análises. p.1</p> <p>A transcrição é a tradução por escrito das falas e imagens, acrescentando informações de contexto – gestos e pausas – de modo a facilitar a significação dos dados.</p>	<p>instrumento na prática da pesquisa etnográfica (ERICKSON 1982; MATTOS 2001). p.1</p> <p>Com frequência, as cenas rotineiras tornam-se invisíveis, seja pela sua naturalidade, seja pelas contradições existentes nessas interações. Tornar menos invisíveis essas rotinas é um dos objetivos da pesquisa etnográfica, e também de muitas das pesquisas educacionais nos últimos anos (ANDRÉ 1997; ALVES-MAZZOTI 1998; GAMBOA 1997). p.1</p> <p>ERICKSON & SCHULTZ (1977) indicam que os dados coletados em videoteipe permitem o registro mais detalhado do contexto podendo influenciar na visão que temos dos eventos e ações que implicam em mudanças nas rotinas dos pesquisados. Os autores afirmam que um período de tempo consideravelmente longo deve ser despendido nas filmagens e nas análises das imagens de modo a permitir maior contato do pesquisador com o campo, contribuindo assim para uma melhor compreensão do contexto. p.2</p> <p>A utilização de imagens, numa visão crítica, pressupõe o comprometimento mútuo entre pesquisadores e participantes para que seja criada uma relação de cumplicidade e credibilidade entre eles, uma colaboração (MATTOS 1995). p.2</p> <p>A forma mais usual de análise etnográfica de dados de imagens é a microanálise etnográfica (ERICKSON 1992), associada às análises do comportamento verbal e não-verbal. p.2</p>
---	---	---	--	--

Fonte: A autora (2020)

Para cada um dos 32 (trinta e dois) textos acadêmicos selecionados na base de dados do NetEDU, foi elaborado um mapa conceitual. O intuito foi extrair as informações relevantes que cooperaram com a construção da revisão de literatura desta tese que está disposta na introdução. Os textos selecionados para este capítulo de revisão de literatura foram inseridos no software de gerenciamento bibliográfico EndNote juntamente com cada mapa conceitual correspondente.

A análise de dados desenvolveu-se na organização dos textos selecionados pela forma como as pesquisas usavam as imagens etnográficas em seus estudos. Com isso, identificou-se que as pesquisas se apropriavam da imagem etnográfica de três formas:

- a) Na etnografia visual;
- b) Na microetnografia;
- c) Na interpretação das vozes dos sujeitos pesquisados.

1.1 A imagem etnográfica na etnografia visual

Identificou-se, nesta seção, que as imagens etnográficas são apresentadas por alguns estudos como etnografia visual. Esse termo foi usado nas pesquisas de Mattos et al (2006) onde os autores demonstram outras formas de se compreender e definir as imagens produzidas no campo etnográfico.

No texto de Mattos et al (2006) denominado: “Etnografia visual: o uso de imagens na pesquisa etnográfica”, os autores discutem teórica e metodologicamente o uso de vídeos nas análises das pesquisas etnográficas, nomeia como etnografia visual e traz uma relevante contribuição na construção de análises indutivas. É interessante frisar que as autoras admitem que podem haver limitações. Mas destacam que o uso do vídeo nas análises é um instrumento significativo que complementa a observação participante, revelando-se um aliado nas constatações dos resultados das pesquisas estudadas. Uma das formas do trabalho de análise indutiva pode ser vista na “Figura 1” a seguir, que foi gerada no processo de análise de dados desenvolvido na tese de Mattos (1992).

Figura 1 – Quadro de Análise Indutiva de Vídeo

Análise Descritiva das Atividades nas Escolas - Trabalho de Campo 92/93																	
Dezembro de 1992 - reunião com as professoras e diretoria da escola Christiano Hamann, a fim de apreender a pesquisa. Prof. Beth, 4ª série, integra-se a pesquisa como professora colaboradora.	9 de dezembro - conselho de classe final da escola Christiano Hamann.	15 de dezembro - filmagem da recuperação dos alunos da professora. Tânia, escola Christiano Hamann, alfabetização. Assunto: revisão de língua e verificação das dificuldades dos alunos.	1º de abril de 1993 - sala de aula da professora Beth. Assunto: visita informal para observar e fazer anotações de campo da sala de laboratório.	7 de abril - Reunião com a direção da escola Christiano Hamann.	24 de abril - sala de aula da Beth. Assunto: gravação em áudio de aula, sala de geografia e anotações de campo.	5 de agosto - gravação em áudio e vídeo de sala de aula da professora Beth. Assunto: a 8ª série. Assunto: acerto dos conceitos de alunos.	18 de agosto - reunião de pais de alunos da sala da professora Beth.	1º de setembro - gravação em áudio e vídeo e anotações de campo da aula da professora Beth. Assunto: ciências e atualidades. Visita do consultor da pesquisa Frederick Eickhen.	Setembro - elaboração de questionário para alunos da Beth. Objetivo: conhecer melhor a vida dos alunos.	30 de setembro - filmagem do conselho de classe de 5ª a 8ª (tarde).	30 de setembro - filmagem do conselho de classe de 1ª a 4ª (manhã).	Outubro - coleta de dados de arquivo da escola sobre os alunos da professora Beth. Objetivo: conhecer mais sobre a vida dos alunos.	6 de outubro - palestra da coordenadora da pesquisa aos professores da escola Christiano Hamann. Objetivo: Demonstração e análise conjunta entre pesquisadores e professores dos resultados parciais da pesquisa junto aos professores e direção da escola.	Outubro - Elaboração do tema de uma redação para os alunos da Beth. Tema: Como é a vida de um menino ou menina que mora no Rio de Janeiro.	11 de novembro - Aplicação da redação.	18 de novembro a 3 de dezembro - entrevista com os alunos da professora Beth. Objetivo: Conhecer o que os alunos têm a dizer sobre o fracasso escolar.	10 de dezembro de 1993 - conselho de classe final da escola Christiano Hamann.
Conselho de Classe - 30 de setembro de 1993																	
discussão sobre os pontos positivos e negativos da escola levantados pela turma	Leitura e discussão do texto: "Nunca digam: isto é natural"	Discussão sobre a ficha dos alunos.	Críticos de avaliação - conceito acumulativo	influência da vida sócio - econômica do aluno na escola.	soluções para as dificuldades dos alunos	Avaliação globalizada e casos individuais das turmas.	Turma 301 - turma em geral e alunos com conceito D - caso da Alessandra.	Soluções para conhecer melhor os alunos - sugestões da pesquisa.	Turma da professora Lúcia - 11 alunos com dificuldades	Turma da Tânia	Sugestões de soluções dadas pela equipe de pesquisa.	Turma 401 - 5 alunos com dificuldades	Turma 402 - 10 alunos com dificuldades.				
Caso da Alessandra																	
<p>Sandra... - Agora tem casos também com o eu te falei. A Alessandra ela melhorou no comportamento e tudo, mas ela não escreve nada.</p> <p>Cristiana - O tempo da Alessandra é diferente, né? Ela vai ter que ter mesmo um...</p> <p>Sandra - Ela não escreve! Eu dito do lado, ela não escreve. Eu cheguei a conclusão que ela não sabe escrever, ou então o que que acontece...</p> <p>Ângela - Ô Tânia, você sabe quem é essa Alessandra, né?</p> <p>Tânia - Não!</p> <p>Sandra - (...) não, não é porque eu falo outras coisas e ela escuta. Visão não é. Então não é, porque...</p> <p>Tânia - É, é ela é daquela que se nega</p> <p>Sandra - ... eu não tô entendendo ainda por que que, sabe?</p> <p>Tânia - Ela se nega. Eu a acho até capaz, mas eu acho, ela se nega, quando ela queria ela fazia.</p> <p>Sandra - Mas pra mim ela nunca fez e ela tá bem melhor em comportamento, ela não agride mais, ela aceita, ela leva, ela continua levando bronca e tal, mas ela aceita...</p> <p>Cristina - Mas aí ela se nega...</p> <p>Sandra - Não, não, não é birraça, é um estado comum. Até que as contas eu dei vários testes pro pessoal (...) ela até que conta. Ela consegue fazer alguma coisa</p> <p>Sandra - ... o escrever ela não consegue</p> <p>Cristina - Ô, ô Tânia. A Alessandra, você se lembra que nós chegamos a encaminhar a Alessandra pro NOAP. Inclusive ela tem um irmão...</p>																	

Fonte: Mattos (1992)

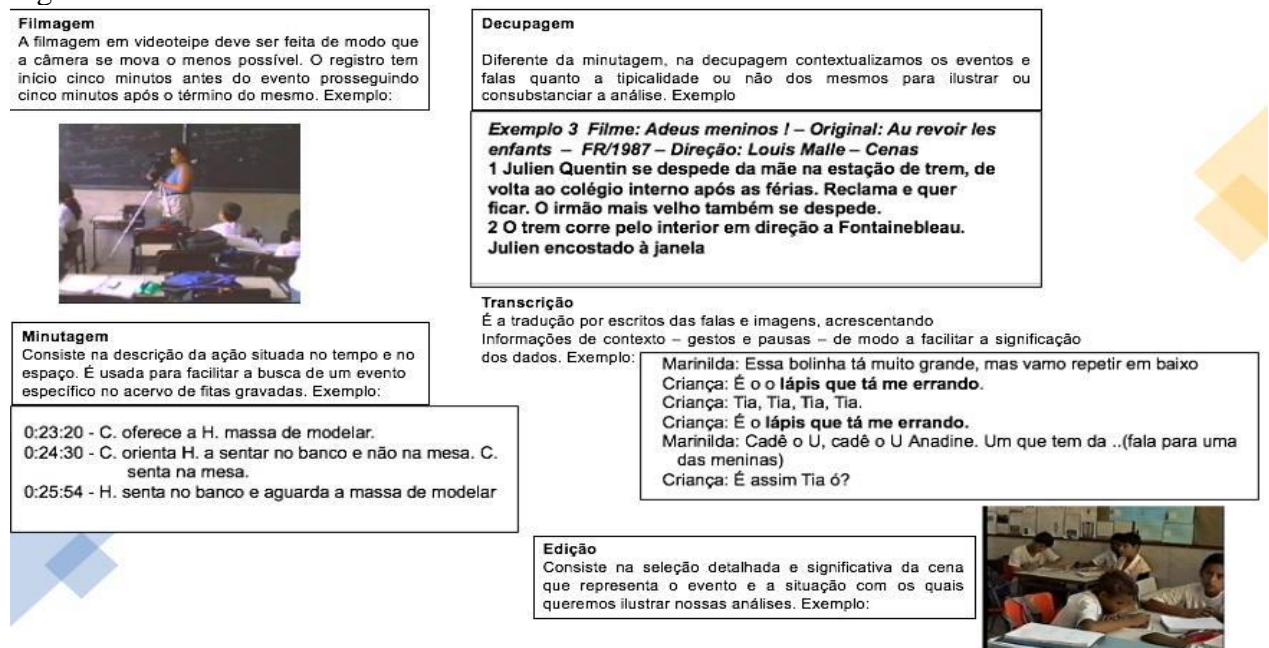
A “Figura 1” mostra um quadro de análise que no primeiro nível seleciona com a cor verde o evento a ser analisado - o fragmento de vídeo escolhido trata-se da cena de um conselho de classe de 1ª a 4ª série no turno da manhã que aconteceu no dia 30 de setembro. No segundo nível do quadro, esse evento é apresentado através das descrições das cenas do vídeo e sofre uma segunda seleção com a cor vermelha para compreender o que acontece com a turma 301 que possuía alunos com conceito D e reservou-se a analisar o caso da aluna Alessandra. No terceiro nível, o caso Alessandra é amplamente analisado por expor a transcrição do que foi dito entre as professoras sobre essa aluna. Pode-se notar nesse quadro analítico uma das formas de análise indutiva realizada nas pesquisas do NetEDU que estudava dia a dia as imagens produzidas no campo de pesquisa.

O texto de Mattos et al (2006), de forma prática, prossegue apontando exemplos de análises indutivas que os pesquisadores desenvolveram durante seus estudos nas pesquisas do NetEDU. Com esses exemplos, os autores compõem um pano de fundo para a melhor compreensão dos 05 (cinco) métodos possíveis na construção de dados a partir da imagem e apresentam as 05 (cinco) fases elencadas na análise de vídeo. Sempre levando em conta que esses procedimentos exigem do pesquisador compromisso científico, ético e criativo para gerar novos sentidos e significados do campo estudado para a construção de uma etnografia visual.

Os cinco métodos de análise sugeridas pelos autores são: focalizar o evento todo; identificar os limites e transições das ações; organizar o evento; descrever as ações detalhadamente e analisar comparativamente a pertinência das induções e inferências derivadas das análises. Os autores entendem que, com as anotações gerais feitas nos métodos um e dois da revisão do vídeo, norteiam a comparação dentro dos eventos que foram registrados e entre eles. Validando, assim, o potencial e a influência da imagem em redimensionar questões da interação em sala de aula que ainda não foram aprofundadas.

Enquanto que as cinco fases do método indutivo explicadas pelos autores têm o objetivo de construir os dados extraídos das imagens do vídeo e seus elementos constitutivos, sendo elas: filmagem, transcrição, minutagem, decupagem e edição. O que pode ser visto na “Figura 2” a seguir:

Figura 2 – Fases do Método Indutivo



Fonte: MATTOS et al (2006)

A filmagem é a ação que acontece durante a pesquisa, a câmera de filmagem precisa ficar imóvel e chamar atenção de forma mínima. Para melhor uso do equipamento, melhor seria ser um instrumento com os recursos tecnológicos mais avançados para facilitar o acesso e manuseio durante a pesquisa, porém sabe-se das dificuldades de financiamento que as pesquisas enfrentam na aquisição desse tipo de material. A transcrição é o processo pós-campo que se resume em traduzir por escrito tanto as imagens quanto as falas registradas em vídeo - inclusive gestos e pausas dando clareza ao significado dos dados. A minutagem que são marcadores temporais indicativos de partes de uma cena estudada tem a função de organizar as descrições e, assim, facilitar a busca de uma fala, ação ou evento. Enquanto que a decupagem é um

processo mais complexo, que consiste em decompor o “filme em unidades significativas de análise, de acordo com a sequência da descrição das cenas do filme, desde o princípio até o fim da narrativa” (MATTOS, et al, 2006, p. 8), ou seja, captando o significado de cada cena como parte de um todo. Por fim, a edição consiste no corte de elementos imagéticos significativos que se juntam ou se separam para ilustrar a cena toda. Isto é, os segmentos do filme são partes relevantes da edição.

Mattos et. al. (2006) e Erickson (1992) acreditam que o registro dessas imagens e um olhar posterior amplia a visão do pesquisador a respeito dos eventos, ações e interações de forma mais detalhada, crítica e analítica. Recomendam, ainda, um processo de análise de contexto que tem por objetivo tematizar ou categorizar os dados obtidos, identificando, assim, as perguntas que se deve fazer para cada cena, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Matriz analítica de contexto de Spradley

	ESPAÇO	OBJETO	ATO	ATIVIDADE	EVENTO	TEMPO	ATOR	OBJETIVO	SENTIMENTO
ESPAÇO	Você pode descrever com detalhes todos os lugares?	Como o espaço é organizado pelos objetos?	De que modo o espaço é organizado pelas ações?	Como o espaço é organizado pelas atividades?	De que modo o espaço é organizado pelos eventos?	Que mudanças ocorreram com o tempo?	De que modo o espaço é usado pelos atores?	De que modo o espaço se relaciona com os objetivos?	Que lugares se associam aos sentimentos?
OBJETO	Onde os objetos estão localizados?	Você pode descrever em detalhes todos os objetos?	De que modo os objetos são usados nos atos?	De que modo os objetos são utilizados nas atividades?	De que modo os objetos são usados nos eventos?	Como os objetos são usados nos diferentes tempos?	De que modo os objetos são usados pelos atores?	Como são os objetos usados para atingir os objetivos?	Quais são todos os modos de evocar sentimentos através dos objetos?
ATO	Como os atos ocorrem?	Como as ações são incorporadas no uso dos objetos?	Você pode descrever em detalhes todas as ações?	Como as ações fazem parte das atividades?	Como as ações fazem parte dos eventos?	Como os atos variam ao longo do tempo?	De que modo é a performance dos atores em relação as suas ações?	De que modo as ações são relacionadas aos objetivos?	Quais são todos os casos que os atos são ligados aos objetivos?
ATIVIDADE	Quais são todos os lugares em que as atividades ocorrem?	De que modo as atividades são incorporadas aos objetos?	De que modo as atividades são incorporadas aos atos?	Você pode descrever em detalhes todas as atividades?	De que modo as atividades fazem parte dos eventos?	Como as atividades variam nos diferentes tempos?	De que modo as atividades envolvem os atores?	De que modo as atividades envolvem os objetivos?	Como as atividades envolvem os sentimentos?
EVENTO	Quais são todos os lugares onde os eventos ocorrem?	De que modo os eventos são incorporados aos objetos?	De que modo os eventos incorporam os atos?	De que modo os eventos são incorporados pelas atividades?	Você pode descrever em detalhes todos os eventos	Como os eventos ocorrem ao longo do tempo? Existe alguma sequência?	Como os eventos envolvem vários atores?	Como os eventos estão relacionados aos objetivos?	Como os eventos envolvem sentimentos?
TEMPO	Quando os períodos de tempo ocorrem?	De que modo o tempo afeta os objetivos?	Como os atos encaixam no período de tempo?	Como as atividades encaixam dentro de um período de tempo?	Como os eventos se acomodam no período de tempo?	Você pode descrever em detalhes todos os tempos?	Quando todos os atores se encontram num único estágio de tempo?	Como os objetivos se relacionam com os períodos de tempo?	Como os sentimentos são evocados nos diferentes períodos de tempo?
ATOR	Onde os atores colocam-se a si mesmos?	De que modo todos os atores usam os objetivos?	De que modo todos os atores usam as ações?	De que modo os atores se envolvem nas atividades?	Como os atores se envolvem nos eventos?	Como os atores mudam no decorrer do tempo ou em tempos diferentes?	Você pode descrever em detalhes todos os atores?	Quais atores estão conectados com quais objetivos?	Quais sentimentos são experienciados pelos atores?
OBJETIVO	Onde os objetivos são buscados e atingidos?	De que modo os objetivos estão envolvidos com os objetos?	De que modo os objetivos envolvem as ações?	Quais atividades buscam os objetivos? Ou estão ligadas a eles?	Quais são todos os modos em que os eventos são ligados aos objetivos?	Quais objetivos são organizados em relação ao tempo?	Como os vários objetivos afetam os vários atores?	Você pode descrever em detalhes todos os objetivos?	Quais são todos os modos de os objetivos evocarem sentimentos?
SENTIMENTO	Quando os vários estados de sentimentos ocorrem?	Quais sentimentos levam ao uso de quais objetos?	De que modo os sentimentos afetam os atos?	De que modo os sentimentos afetam as atividades?	De que modo os sentimentos afetam os eventos?	Como sentimentos se relacionam com os vários períodos de tempo?	Como os sentimentos envolvem os atores?	Como os sentimentos influenciam os objetivos?	Você pode descrever em detalhes todos os sentimentos?

Fonte: SPRADLEY (1980)

Esse processo de análise apresentado na “Matriz analítica de contexto” foi elaborado por Spradley (1980) em seu livro *Participant Observation*. Essa matriz auxilia o pesquisador no processo de questionamento sobre o trabalho de campo e orienta a análise de contexto. Os autores informam que este processo agiliza a análise e gera segurança ao grupo de pesquisa quanto à validação de resultados.

À luz dos estudos de Erickson (1992), é importante que sejam realizadas o máximo de análises possíveis sobre as cenas filmadas. Salienta-se, ainda, que o pesquisador pode focar em detalhes e perder de vista o segmento completo do evento, por isso, é importante ampliar as análises do ambiente estudado como um todo e, assim, explorar o contexto o melhor que puder através da observação participante e dos cadernos de campo.

Entende-se, nesta seção, que as imagens etnográficas, ao passarem pelo método indutivo de análise a partir de processos e métodos que interpretam o contexto pesquisado, são consideradas como etnografia visual.

A seção a seguir apresenta a imagem etnográfica como microetnografia.

1.2 A imagem etnográfica na microetnografia

A microetnografia consiste em destacar segmentos de fala dos registros visuais do trabalho etnográfico de modo a descrever como a interação face a face é organizada socialmente e culturalmente. Preocupa-se em estudar o modo de fala, os padrões culturais da fala, o uso da linguagem nos encontros interacionais. “No caso da sala de aula, pode ilustrar como as relações intraescolares, especialmente a relação professor-aluno, contribuem para o entendimento sobre os processos de exclusão” (ERICKSON, 2004a; 2004b).

Os textos de Mattos e Coelho (2011) “Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007”, de Mattos e Castro (2011) “A abordagem etnográfica na investigação científica”, de Mattos, Castro e Arruda (2004) “Imagens de exclusão educação: microanálise da interação entre professora e alunos/as” e de Mourão (2006) na dissertação “A reflexividade dos jovens do Ensino Médio sobre o contraste tecnológico entre a escola pública e a sociedade” indicam a relevante contribuição da imagem etnográfica no que tange ao processo de revisitação de dados ao aplicarem a técnica da microetnografia de Erickson e Shultz (1981). Está técnica se apropria das imagens produzidas pela pesquisa etnográfica e, no processo de microanálise das pesquisas, produz novos olhares e formas de análise que ampliam os aspectos qualitativos da etnografia em educação.

Mattos e Coelho (2011) dissertam sobre as imagens etnográficas no que diz respeito as suas revisitações para aprofundamento de novas análises a partir do campo já pesquisado. As autoras revisitaram imagens de vídeo geradas pelas pesquisas etnográficas realizadas pelo NetEDU entre 1992 e 2007 em salas de aula de escolas públicas do ensino fundamental no Rio de Janeiro. Elas descrevem as cenas etnográficas sobre a violência em sala de aula e os processos interacionais derivados dela. Essas imagens subsidiaram reflexões sobre violência e discutiram a natureza da violência em sala de aula e na escola.

As autoras enfatizam que o estudo foi possível devido ao uso de técnicas microetnográficas (ERICKSON e SHULTZ , 1981) dos registros audiovisuais das pesquisas selecionadas. A microetnografia busca explorar o potencial máximo do vídeo, para isso, o material coletado precisa ser analisado para cada segmento de cena registrado em sala de aula e, ainda, - como é sugerido por Erickson e Shultz (1981) - “selecionar essas cenas e confrontá-las com as anotações dos cadernos de campo”.

A partir das análises das imagens selecionadas juntamente com o referencial teórico sobre violência, emergiram categorias indutivas que nortearam a discussão do texto e geraram produções de textos sobre o espaço da exclusão (MATTOS, 1996), ironia (MATTOS, 1994), dever (MATTOS, 1996), tirando a cadeira (CASTRO, 2006) e brigas (MATTOS, 2008). Essas categorias constituíram exemplos de processos que negam aos sujeitos, no caso dos alunos(as), o direito de aprender e, no caso dos professores(as), o direito de ensinar. O estudo de Mattos e Coelho (2011) conclui que as imagens etnográficas estudadas informam a violência instituída dentro do espaço escolar pesquisado.

Em outro estudo de Mattos (2011) descrito no texto: “Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: uma instância interativa de confronto”, considerou como micro as análises particulares de um evento. A autora realizou recortes de segmentos dos vídeos coletados para a sua tese (MATTOS,1992) onde focou no estudo de caso de sala de aula de 1ª série no contexto escolar do período de recuperação final em uma escola pública. As imagens etnográficas visitadas eram vídeos de interações e de entrevistas realizadas com os(as) alunos(as) que faziam parte desta turma. A partir desse material analisado, foram escritas vinhetas etnográficas. Segundo Borges (2019), as vinhetas etnográficas são expressões de sentidos que emergem a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, das análises do etnógrafo, juntamente com o escopo teórico estudado. Para o autor,

A vinheta etnográfica é composta por um texto introdutório que contextualiza a narrativa; pela narrativa ou pela nota de campo descrita; e, pela interpretação do que foi relatado dentro das categorias de sentido que o pesquisador apreende a partir dos dados das pesquisas e das imagens etnográficas (BORGES, 2019. p.2).

Castro (2015) também define vinheta etnográfica como:

A vinheta etnográfica é uma forma peculiar de descrição narrativa onde o pesquisador utiliza-se da fala do informante para sustentar suas hipóteses, e as hipóteses das teorias que emprega como pressuposto de suas análises teóricas (CASTRO, 2015, p. 148).

A interação em sala de aula foi revelada como fonte de dados das práticas escolares desse grupo estudado. Sendo esta a turma de recuperação, com o estereótipo de fracassados, as análises das imagens concluíram que a professora aparentava considerar como formas de controle da turma, a ameaça, a agressão verbal, chegando, inclusive, à agressão física. E o mais surpreendente que se constatou foi que os(as) alunos(as) se acomodavam e aceitavam o comando da professora, com exceção de um grupo menor que desafiava a sua autoridade. Na maioria das vezes, a dinâmica da sala de aula era a passividade e acomodação por partes dos(as) alunos(as) para com as atitudes da professora, como pode-se notar na citação do texto abaixo:

[...] a professora parecia considerar a agressão física, ameaça e agressão verbal como uma das únicas formas de controle. Como resultado, duas reações eram comuns: (1) acomodação da maioria dos alunos; a aceitação ao comando da professora era bem aparente, e (2) resistência de outros que não agiam do modo que a professora preferia, mas ao invés disto desafiavam a autoridade dela (MATOS, 2011, p.101).

No estudo de Mourão (2006), a autora apresenta uma análise de entrevistas e vídeos da sua dissertação de mestrado que foi realizada através da abordagem etnográfica. A autora afirma que as imagens gravadas comparadas com as notas de campo suscitaram novas interpretações não alcançadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Demonstrando, assim, o potencial que as imagens etnográficas possuem em ampliar análises e gerar novas significações.

Nesse trabalho, Mourão (2006) busca revelar as impressões e opiniões de jovens do ensino médio sobre o tema tecnologia a partir do uso de computadores. Os resultados demonstram o valor da pesquisa etnográfica em educação pois expôs uma realidade que muitas vezes não é dita e nem difundida nas falas populares. A autora descreve que as entrevistas etnográficas contribuíram na escuta das falas e, com isso, oportunizou aos estudantes expressar uma consciência crítica e reflexiva sobre as causas de suas situações de vida e as dificuldades que vivenciam na escola que frequentam - atribuindo-as às dificuldades sociais, econômicas e culturais que envolvem toda a sociedade. Revelou, ainda, que, apesar da consciência crítica, esses mesmos estudantes se colocam fora do seu grupo social por se sentirem oprimidos e não vislumbrarem perspectivas de crescimento social, cultural ou educacional. A reflexão que encerra esse estudo é que os estudantes se sentem culpados por não alcançarem os objetivos definidos pela escola, pois eles já se percebem excluídos social e economicamente. E, ao fracassar, naturalizam sua condição de excluído educacional. Sendo assim, a escola não difere

das outras esferas sociais, gerando mais desigualdades e menos possibilidades de ascensão a esse grupo de vulnerabilidade social.

Resultados semelhantes encontrados a partir da análise das interações de sala de aula percebe-se no texto de Mattos, Castro e Arruda (2004). Através da microanálise da interação em sala de aula, foi possível revelar a subjetividade das relações na sala de aula por se tratar de um estudo de abordagem etnográfica. Associada aos instrumentos de coleta, de pesquisa e de análise, as imagens produzidas no campo etnográfico podem ser detalhadamente analisadas junto aos pesquisadores e pesquisados. As autoras analisaram imagens geradas em sala de aula - vídeos de 40 minutos da tese de Mattos (1992) - parte por parte, observaram as interações, escutaram as entrevistas, discutiram junto ao grupo de pesquisa os sentidos e significados do contexto. A conclusão que chegaram foi que as práticas pedagógicas adotadas naquela turma consolidavam o controle excessivo, limitando as ações criativas dos(as) alunos(as). Práticas como repetições, memorizações e submissão às propostas estabelecidas eram inibidoras do processo criativo e desconsideravam o nível cognitivo que os(as) alunos(as) já possuíam.

Utilizando as imagens da tese de Mattos (1992), as autoras identificaram nas falas dos(as) professores(as) durante as reuniões de conselho de classe (oito encontros foram analisados) que a maioria desviava o problema do fracasso escolar em sala de aula de muitos(as) alunos(as) para além do espaço escolar (MATTOS; CASTRO, 2005). Atribuía o baixo desempenho da turma a questões de currículo e a questões socioeconômicas, evitando a autorreflexão sobre suas práticas. Enquanto que a coordenadora pedagógica da escola apontou a existência de um desinteresse dos(as) professores(as), porém, de pronto, justificou esse comportamento nos baixos salários, pouca ou nenhuma formação continuada, materiais inadequados e salas superlotadas.

O texto de Mattos, Castro e Arruda (2004) encerra constatando que poder visitar a sala de aula diversas vezes, através das imagens etnográficas produzidas no campo, as capacitou em análises mais detalhadas que identificaram a falta de sensibilidade dos(as) professores(as) sobre a cultura dos(as) alunos(as) e a indiferença com os que fracassam – aumentando, ainda mais, o abismo educacional desses alunos(as).

Os resultados extraídos da microanálise de dados de pesquisa informam os modos e tempos das interações sociais traduzindo a mensagem do que está acontecendo no espaço de interação de sala de aula. “A microetnografia viabiliza uma atenção especial às pistas de contextualização que precisam ser interpretadas momento a momento” (ERICKSON; SHULTZ, 1981). Como exemplo de pistas de contextualização, temos as alterações no volume e tom de voz – incluindo o ritmo da fala; as mudanças no código linguístico padrão; as

mudanças de movimentações corporais - inclusive no olhar e na expressão facial e, as variações na quantidade de falantes e ouvintes durante a interação. Com isso, as imagens etnográficas tornam-se potentes instrumentos de análise para os etnógrafos em educação, permitindo que se apropriem de métodos e técnicas que legitimam a natureza específica da sala de aula, podendo, assim, explicar o contexto da escola.

A seção a seguir apresenta a imagem etnográfica na interpretação das vozes dos sujeitos pesquisados.

1.3. A imagem etnográfica na interpretação das vozes dos sujeitos pesquisados

A maioria dos estudos desta revisão de literatura apontam as imagens etnográficas como instrumentos de interpretação das vozes dos sujeitos das pesquisas, ou seja, a escuta dessas vozes, pois, assim, é possível conhecer a existência do sujeito. Vozes essas que, geralmente, não são ouvidas, mas estão lá em alto e bom som procurando quem possa interpretá-las. Elencou-se as pesquisas de Spindler e Spindler (2000), Mattos e Castro (2005), Mourão (2006), Lage (2004) e Alves (2012) para expressar como as imagens etnográficas tem o potencial de dar eco as vozes dos sujeitos que, no caso da escola, diz respeito a voz do(a) aluno(a). Dessa forma, abre-se um leque de oportunidades para atender as necessidades socioeducacionais, principalmente, daqueles alunos(as) que estão dentro da escola e não conseguem ter sua voz ouvida e compreendida.

Os etnógrafos Spindler e Spindler são antropólogos que desenvolveram suas carreiras no campo da psicologia e da educação tendo como um dos objetivos descrever as situações do campo e refletir sobre quais recursos culturais eles poderiam utilizar para compreensão das circunstâncias. O trabalho de maior fôlego deles tem ênfase em interpretações comparativas entre culturas nativas americanas e populações das regiões remotas da Europa e dos Estados Unidos. Os autores sinalizam que as análises através dos dados produzidos no campo - tais como imagens de vídeo das entrevistas, imagens do campo, as evidências documentais e as notas do campo advindas da observação participante - contribuíram para formar uma amostra considerável que facilitavam a interpretação, criação e conclusão das relações.

A experiência relatada pelos autores de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em sala de aula teve as imagens etnográficas como um instrumento fundamental para condução do estudo. Spindler (2008) disponibilizou tanto para professores alemães quanto para os professores americanos, ambos de escolas rurais, vídeos das suas próprias aulas e das aulas uns dos outros para que eles pudessem fazer suas análises. O pesquisador também convidou

alunos(as) e funcionários da escola para a mesma atividade. Em seguida, ele realizou entrevistas individuais para que os participantes pudessem expor e compartilhar suas opiniões e análises.

As análises expostas pelos participantes pautaram-se em perceber similaridades e diferenças entre eles. Ambos identificaram que os(as) alunos(as) alemães eram agitados e gritavam muito e isso contrastava com a disciplina e calma dos(as) alunos(as) americanos. Porém, apontaram dinâmicas escolares similares entre eles, isso relatado também pelos(as) professores(as) e funcionários que perceberam esses pontos. Spindler (2008) descreve que em seus estudos etnográficos ele possui resultados complexos de aspecto culturais entre o sistema educacional e cultural dos países, mas que ele prefere não se deter no seu texto.

Outros processos de produção de imagens etnográficas podem ser desenvolvidos, além do uso de recursos digitais e analógicos. Como exemplo, no trabalho de Mattos e Castro (2005), percebe-se, no artigo “Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula”, que as imagens etnográficas se apresentam em forma de desenhos e também dão destaque a voz do(a) aluno(a) sobre a sua realidade - esse texto é derivado dos estudos de Mattos de 1996 a 2002. Esses desenhos foram produzidos pelos(as) alunos(as) do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro. A proposta foi expressar, em forma de texto, a resposta da seguinte pergunta geradora: “O que é realidade para você?”.

Associada à observação participante realizada no campo e às entrevistas feitas com os(as) alunos(as), as pesquisadoras puderam interpretar que a primeira ideia expressa nas imagens produzidas foi a imagem de classe (como categoria sociológica e não como sala de aula). Partindo do pressuposto que a imagem é representação, as autoras compreenderam que a imagem de classe é a maneira como se percebem as classes sociais e as suas relações. As imagens ilustravam as desigualdades sociais no campo do trabalho, nos espaços de moradia e âmbitos de relações sociais, como, por exemplo parques, ruas e espaços de interação.

Na segunda análise, identificou-se que os desenhos e narrativas traçaram o fracasso escolar e a exclusão educacional que os(as) alunos(as) vivenciavam na sala de aula. As autoras se inspiraram nos estudos de Erickson (1992) que descrevem as principais características da sala de aula:

De acordo com as análises de Frederick Erickson e pelas nossas próprias visões da sala de aula destacamos as seguintes características: 1) geografia de disciplina dos corpos; 2) assimetria de poder; 3) unilateralidade do discurso; 4) imposição curricular; 5) hierarquização do saber; e 6) escrutínio, pois essas, dentre outras, são representações impressas nas imagens mentais que fazemos da sala de aula e podem ser tomadas como ponto de partida para as análises que descreveremos (MATTOS; CASTRO, 2005, p. 2).

Nessas expressões, entende-se que se naturaliza a exposição física, psicológica e emocional do aluno. A interpretação das imagens estudadas pelas autoras desvela a realidade vivida por esses(as) alunos(as) na rotina sala de aula e amplia o olhar para práticas do dia a dia da escola que podem amenizar ou consolidar a exclusão socioeducacional de alunos(as). Suscitando, assim, um debate mais cuidadoso sobre as diferentes realidades que estão diante de nós no chão das escolas brasileiras.

Sendo assim, o texto de Mattos e Castro (2005) vem informar que a demanda de uso de vídeos e a análise das imagens tem sido crescente nas pesquisas em educação e traz uma discussão relevante, respaldando teoricamente esse recurso. As autoras discutem em seu texto de forma teórico-metodológica este instrumento de pesquisa dentro do campo da etnografia por possuírem experiência acumulada ao longo de décadas.

O estudo das autoras descreve os processos técnicos da abordagem etnográfica que podem ser desenvolvidos para a análise aprofundada dos vídeos - como técnicas de filmagens, transcrições, minutagens, decupagens e edições. As autoras valorizam a produção de vídeos, seu uso e suas implicações através da pesquisa etnográfica no campo educacional, pois eles têm potencial de revelar a rotina invisível que acontece dentro das salas de aula. Essa rotina, por muitas vezes, tem suas interações naturalizadas, ocultadas, caladas ou até invisibilizadas; por isso, as autoras enfatizam que é necessário criatividade e compromisso científico por parte do pesquisador ao tecer significados sobre o âmbito pesquisado e sobre os sujeitos da pesquisa sem que haja redução estereotipada.

Não obstante, o trabalho de abordagem etnográfica realizado por Mourão (2006) apresenta como principal fonte de significação de dados a voz do(a) aluno(a). As categorias de análise geradas no estudo deram sentido às interpretações das narrativas que expressaram o contraste tecnológico entre os estudantes. Os dados emergiram a partir do registro das imagens em vídeo das entrevistas etnográficas analisadas detalhadamente.

As imagens gravadas por vídeo foram comparadas as notas de campo e aos demais dados coletados no campo de pesquisa. Fornecendo, assim, subsídios que possibilitaram a análise das falas dos estudantes sobre o tema proposto pela pesquisa. Obtendo resultados que salientaram a reflexividade dos participantes. O resultado apontou que os(as) alunos(as) são críticos à escola e à sua condição socioeconômica, principalmente, quando sinalizaram um futuro sem tecnologia e o sonho de uma escola tecnológica com profissionais que compreendam e priorizem a formação voltada para sociedade digital. Os estudantes assumem que se apropriam das tecnologias digitais fora da escola, mas acreditam que a escola poderia contribuir de forma pedagógica no aproveitamento das informações recebidas através da rede.

Percebe-se que as imagens etnográficas tecem uma rede de significados e representações que expressam e transparecem as vozes e reflexões dos sujeitos pesquisados. Corroborando com Lage (2004) - que realizou um estudo etnográfico com uma turma de 8ª série do ensino fundamental com intuito de compreender as atividades metacognitivas dos alunos -, a autora concebe o conceito de metacognição como conscientização sobre o processo, o planejamento e as estratégias de aprendizagem.

Lage (2004) manifesta que o dia a dia da escola era preenchido pela indisciplina em sala de aula e por conflitos entre professores, funcionários e estudantes como reflexo da condição social da cidade do Rio de Janeiro que afetava dentro dos muros da escola. Mesmo assim, desenvolveu suas análises e categorias que emergiram através dos dados que identificaram a imagem que professores(as) e funcionários(as) projetavam sobre os estudantes, fazendo dessa imagem o elemento que orientou as questões do estudo. Com isso, foi interpretado como os(as) alunos(as) se comportam diante de conflitos face a uma nova tarefa, diante de novas formas de assimilação e acomodação do conteúdo (PIAGET, 1958). Com essas constatações, validou-se a importância de desenvolver conteúdos que partam da realidade do(a) aluno(a).

Isso só foi possível porque a autora se apropriou dos instrumentos etnográficos que a cercaram de formas diferenciadas de análise, podendo realizar comparações, microanálises e interpretações. Os instrumentos de coletas utilizados foram: gravações de imagens em vídeos de extensas aulas onde a autora realizou também a observação participante; imagens fotográficas que proporcionaram a documentação das imagens ilustrando o dia a dia das aulas observadas; dezenas de entrevistas registradas em vídeos e transcritas posteriormente e, registros em 04 (quatro) cadernos de campo.

As imagens etnográficas desvelaram a cultura da sala de aula estudada ampliando as lentes da realidade escolar. Mais uma vez cumprindo seu papel de esclarecer o universo pesquisado e dando subsídios para a interpretação dos dados coletados, articulando, assim, teoria e prática.

Pensando nessa articulação, Alves (2012) em sua tese de doutorado, realizou uma pesquisa com a abordagem multimétodos abarcando os aspectos qualitativos e quantitativos no seu estudo. No aspecto qualitativo, ela aplicou a abordagem etnográfica utilizando os instrumentos de pesquisa que geraram imagens do campo, tais como gravação de vídeos de sala de aula atreladas a observação participante e vídeos de entrevistas tipo grupo focal. O objetivo era investigar os aspectos que compunham a pressuposta ligação entre a representação social (MOSCOVICI, 2003) da escola e a autorrepresentação do aluno (GOFFMAN, 2009).

As imagens produzidas captaram o dia a dia da escola (ALVES, 2012), as interações face a face e os significados que tecem a convivência em sala de aula a partir da escuta das

vozes dos próprios participantes e da análise da cultura ali vivenciada. Das imagens etnográficas examinadas, foram extraídas as falas e as cenas da sala de aula que deram sentido as interações sociais, revelando juízos de valor dados às ações e reações que validaram a representação da escola e até a autorrepresentação dos(as) alunos(as). No trecho a seguir, a autora esclarece:

As situações de espelhamento ocorridas nas interações estabelecidas em sala de aula e nos demais espaços da escola refletem o entendimento de que a reflexividade do aluno é inerente e adjunta à imagem que ele tem da escola. Entendendo-a como instituição produtora de sentido, mas também sendo produzida através dos sentidos que seus participantes lhe empregam, essa dupla interface permite ponderar a convergência dos elementos de autoimagem como uma resposta de espelho à imagem do outro (ALVES, 2012, p. 138).

Dessa forma, foi possível compreender a imagem que os(as) alunos(as) possuíam da escola. A pesquisa constatou que a imagem representada pelos estudantes entra em contraste com o núcleo central da representação social. Validando, assim, que o ato de ouvir a voz do(a) aluno(a) faz com que a escola consiga se encontrar refletida nele, fazendo desse processo uma prática reflexiva que colabora com os processos educacionais e atende os maiores interessados, os estudantes.

Conclui-se sobre a imagem etnográfica na interpretação das vozes dos sujeitos pesquisados, que as análises dessas imagens decorrentes do uso dos vídeos nas pesquisas etnográficas contribuem em interpretações adicionais às interpretações advindas da observação participante, ampliando, assim, as dimensões de significação da interação face a face. Finalmente, leva-se em conta que as imagens etnográficas cooperam com a reflexão, discussão e esclarecimento de questões que podem beneficiar o ambiente educativo e gerar mais qualidade no processo de ensino e aprendizagem a partir da voz dos(as) participantes da pesquisa.

1.4. Considerações sobre a revisão de literatura - imagem etnográfica

Nessa revisão de literatura, os textos nos informam como as imagens etnográficas podem ser usadas e aplicadas nas pesquisas etnográficas em educação da base de dados do NetEDU. Interpretou-se, assim, três formas desse uso: na etnografia visual, na microetnografia e na interpretação das vozes dos sujeitos pesquisados.

Na etnografia visual, as imagens etnográficas são entendidas como um instrumento que possibilita a interpretação do contexto social analisado de forma crítica, ampliando a visão do pesquisador a respeito dos eventos, ações e interações. Nesse sentido, a microetnografia - como um método que explora as imagens etnográficas - instiga o olhar atento do etnógrafo em educação ao centro das interações em sala de aula: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-

professor e, assim, sucessivamente. Enquanto que o aspecto que tratou sobre a interpretação das vozes dos sujeitos como resultado produzido a partir das imagens etnográficas mostra a riqueza científica dessa produção; uma vez que, as pesquisas etnográficas são validadas como fontes de esclarecimento e instrumento de transparência. Pois, possibilitam a compreensão de sentidos e significados das interações educacionais, ampliando as lentes da educação para que tenha foco naquele que deve ser o centro de todo processo educativo - o aluno -, incluindo os que fracassam. Com essas interpretações, deslumbram-se incontáveis oportunidades de informar a professores, gestores da escola, governantes e aos gestores de políticas educacionais as culturas, as expectativas, as necessidades e a realidade que existe do micro (sala de aula) para o macro (sistemas de ensino). Dessa forma, munidos de conhecimento a respeito dos desafios vivenciados na escola, ampliam-se as possibilidades de melhorias nos processos, investimentos e ações voltadas ao aluno, que é o foco da educação.

Por fim, essa revisão de literatura revelou que a imagem produzida e analisada com a tenacidade que a pesquisa etnográfica orienta, associada à realidade cotidiana e as ferramentas digitais da sociedade atual, legitima a importância de se estudar, de dar sentido, de gerar significado e validar cientificamente as imagens etnográficas. Esta tese explorou esse instrumento da pesquisa etnográfica a fim de permitir que as vozes dos(as) alunos(as) ecoem de forma clara e audível, dando a eles(as) a oportunidade de ratificar que são agentes do processo educativo e atuam nesse ciclo infindável que é o processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração de um conceito a respeito das imagens etnográficas se torna relevante, principalmente, porque é desejável que estudos etnográficos sejam compreendidos de forma aprofundada. Pois, as pesquisas etnográficas produzem subsídios, em uma perspectiva dialógica, que podem ser aplicados no delineamento de estratégias de superação das desigualdades socioeducacionais inspiradas no que nos deixou Paulo Freire - o falar com eles e não sobre eles – mesmo sendo uma tarefa desafiadora. Quando o pesquisador etnográfico em educação se coloca em campo numa posição de aprendiz, ele se torna um igual. Igualdade essa no sentido de reconhecer que o outro possui saberes que não são superiores e nem inferiores, mas, sim, diferentes e precisam ser considerados, ouvidos e acolhidos de forma igualitária para que o aprendizado aconteça de forma dialógica.

Diante disso, constata-se que é importante respaldar academicamente o que as pesquisas etnográficas e as imagens nelas produzidas são capazes de contribuir para a educação ao enfrentar o desafio de trabalhar, interpretar e traduzir definições que expliquem e tragam a tona o que é a realidade de sala de aula. Agregando, assim, de forma singular com a educação e, no âmbito geral, com a sociedade.

2 DESCOBRINDO A METAETNOGRAFIA

Este capítulo, revelou como a meta-análise evoluiu para a metaetnografia enquanto metodologia usada na pesquisa desenvolvida nesta tese. O projeto inicial desta tese tinha como proposta realizar uma meta-análise, pois a pesquisa base deste estudo - “Etnografia e Exclusão: meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação no período de 1984-2016” (MATTOS, 2018)” - pretende realizar a meta-análise dos estudos que utilizaram a etnografia ao longo de 32 anos no contexto das pesquisas do NetEDU. Porém, esta tese apropriou-se de outra proposta metodológica para os estudos etnográficos previstos – a metaetnografia. Isso aconteceu durante a realização do estágio de doutoramento na FSW/USYS, quando dois momentos provocaram mudanças nesta decisão.

O primeiro momento aconteceu enquanto realizava-se os estudos propostos no plano de trabalho do estágio de doutoramento, onde a metaetnografia foi encontrada no compilamento dos dados analisados. Percebeu-se, então, que a metaetnografia possui um caráter inovador e apresenta uma estrutura capaz de explorar os objetivos desta tese. Esse caráter inovador é percebido pelo fato dela ter como foco interpretar uma grande quantidade de estudos etnográficos. Demonstrado, assim, que a metaetnografia tem um potencial para amplificar as vozes dos sujeitos por permitir o ecoar dessas vozes nas pesquisas estudadas. Isso porque trata-se de uma metodologia de revisitação e reinterpretação de estudos etnográficos. Ademais, percebeu-se nos estudos de Uny, France e Noblit (2017) que poucas pesquisas em educação aplicaram esse método. Os autores percebem que, no campo da pesquisa em saúde, a metaetnografia é amplamente divulgada. Enquanto que, no campo das pesquisas em educação, isso raramente acontece.

O segundo momento se deu por conta da participação semanal desta doutoranda em seminários de pesquisas e discussões coletivas com especialistas na FSW/USYS. Esses espaços foram proveitosos para novas análises e reflexões, em especial, o encontro com dois professores: a Prof.^a Emérita Dr.^a Raewyn Conell - especialista em gênero e teorias do sul, que realizou várias pesquisas etnográficas em educação - e o Prof.^o Dr.^o Paul Ginns - que realizou um estudo através da meta-análise de uma grande quantidade de pesquisas em educação.

Diante do exposto, entende-se que a metaetnografia é um desdobramento da meta-análise e da etnografia tradicional. Em relação a meta-análise, ela torna-se um pressuposto da metaetnografia que amplia o entendimento de como deve-se desenvolver pesquisas interpretativas da melhor forma possível. No âmbito da etnografia tradicional, amplia-se a

visibilidade do contexto de exclusão que os(as) alunos(as) vivenciam, gerando, assim, novas escritas etnográficas.

Deste modo, possui relevância por explorar mais um tipo de estudo analítico e crítico de dados etnográficos. Por isso, acredita-se que a escolha pela metaetnografia nesta tese tem potencial para contribuir de forma inovadora com pesquisas que pretendem buscar novas interpretações em seus campos de estudo e, dessa forma, agregar mais uma metodologia ao repertório já constituído pelo grupo NetEDU.

2.1 Aspectos teóricos e metodológicos da meta-análise e da metaetnografia

Esta seção visa apresentar os aspectos teóricos de ambas metodologias - meta-análise e metaetnografia. O intuito é descrever primeiro sobre a meta-análise e, em sequência, a metaetnografia, diferenciando uma da outra. Isso porque, de início, foi feito um estudo para aprofundamento da metodologia meta-análise, mas, posteriormente, foi identificado outro tipo de metodologia de análise sistemática e crítica de pesquisas etnográficas - a metaetnografia. Constatou-se que a meta-análise é um tipo de pesquisa quantitativa e qualitativa de um grande número de diferentes tipos de estudos, enquanto que a metaetnografia é um tipo de pesquisa qualitativa que se presta a estudar pesquisas etnográficas.

2.1.1 A Meta-análise

Nesta subseção, será descrito como aconteceu o processo de busca, coleta, seleção e análise dos textos que fundamentaram a meta-análise. A busca dos textos se deu na plataforma da USYS, na biblioteca on-line *Fisher Library*. A FSW/USYS provê aos alunos o acesso a esta biblioteca. O processo de coleta e seleção de dados teve como foco buscar textos que tratassem sobre a metodologia meta-análise, visando compreender seus conceitos e critérios com ênfase nas pesquisas em educação que utilizaram esse método. Para a análise desses textos, foram desenvolvidos mapas conceituais.

Para a coleta dos textos, foram utilizadas as palavras-chave: *meta-analysis; meta-analyses; meta-analysis in education; meta-analysis in education research*. Na opção "Disciplina", foi selecionada a opção "Educação"; na opção "Conteúdo", foi selecionada a opção "artigos, capítulos de livro e livros" e, na opção "Período", não foi selecionado período, para a obtenção de uma quantidade maior de textos. Com a inserção dessas palavras-chaves, chegou-se a 157 (cento e cinquenta e sete) textos acessados.

Dentre eles, 52 (cinquenta e dois) textos atendiam ao critério de selecionar textos que tratassem sobre meta-análise em pesquisas educacionais. As leituras foram realizadas e mapas conceituais foram elaborados. Eles tinham como objetivo compreender os principais conceitos e teorias que fundamentam o uso da meta-análise em pesquisas em educação.

Esses mapas conceituais extraíam as seguintes informações em cada texto:

- 1) o conceito de meta-análise - para conhecer os conceitos que os autores definiam a meta-análise;
- 2) o tipo de dados que a pesquisa coletou - para saber que dados foram extraídos através da meta-análise desenvolvida;
- 3) os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no texto – entender como incluir e excluir informações e dados;
- 4) as variáveis que o texto identificou - compreender como os textos analisavam um texto com o outro; e
- 5) as principais tabelas de análise aplicadas - como as tabelas foram elaboradas.

O intuito era compreender melhor a construção de uma meta-análise como aporte metodológico em pesquisas educacionais.

Quadro 4 – Modelo Mapa Conceitual – Meta-análise

Bibliographic Reference:	BASU, Arindam. <i>How to conduct meta-analysis: a basic tutorial</i> . Peerj Preprints, 15 may 2017. Doi.org/10.7287/peerj.preprints.2978v1
1) Concept of Meta-analysis (Authors and Theory)	<p>Meta-analysis refers to a process of integration of the results of many studies to arrive at evidence synthesis (Normand, 1999). Meta-analysis is essentially systematic review; however, in addition to narrative summary that is conducted in systematic review, in meta-analysis, the analysts also numerically pool the results of the studies and arrive at a summary estimate. P. 1</p> <p>PICO is an acronym for “Participant-Intervention-Comparator-Outcomes”. “Participant” [...] Intervention [...] Comparison [...] Outcomes. P. 1,2</p> <p>Think about the distinction between a systematic review and a meta-analysis. A systematic review is one where the analysts follow the same steps as above (frame a question, conduct a search, identify the right type of research, extract information from the articles). Then, in a systematic review but not in a meta-analysis, all studies that are fit to be included in the review get summarised and patterns of information are tabulated and itemised. This means, that all study findings for a set of outcomes and interventions are identified, tabulated and discussed in systematic reviews. On the other hand, in a meta-analysis, there is an implicit assumption that the studies have come from a population that is fairly uniform across the intervention and outcomes. This may indicate one of the two issues: either that the body of the studies that you have identified are exhaustive and the estimates that you will obtain for the association between the exposure or intervention and the outcome are based on the subset of evidence that you have identified and define or estimate the true association. This is the concept of fixed effects meta-analysis (Hunter and Schmidt, 2000). P. 5</p> <p>In summary, a meta-analysis is a method of analysis where data from diverse studies are synthesised to arrive at a summary estimate. The steps of meta-analysis are similar to that of a systematic review and include framing of a question, searching of literature, abstraction of data from individual studies, and framing of summary estimates and examination of publication bias. It is very important to conduct subgroup analyses and meta regression to test how the summary effects would change with different types of studies or different characteristics of participants in the study. We now move to a real life example of a meta-analysis to illustrate a few of these points. P. 8</p>

2)Data Collected	We intend to discuss the steps of a simple meta-analysis with a demonstration of the key steps from a published paper on meta-analysis and systematic review of the effectiveness of salt restricted diet on blood pressure control. P. 1
3)Criteria	<p>Step I: PICO question and framing of search terms</p> <p>Step II: Listing of the studies on which they based their meta-analysis</p> <p>Step III: Abstraction of data from the studies and developing the data set.</p> <p>Step IV: Examination whether the studies are heterogeneous (Cochran's Q and I²).</p> <p>Step V: Summary Estimates and Forest Plot.</p> <p>Step VI: Examination of Publication Bias.</p> <p>Step VII: Subgroup analysis and meta regression. P.8</p> <p>Nine Steps to Meta Analyses</p> <p>We recommend in general the following nine steps of meta-analysis. These nine steps are in general applicable to all meta-analyses.</p> <p>Frame a question (based on a theory)</p> <p>Run a search (on Pubmed/Medline, Google Scholar, other sources)</p> <p>Read the abstract and title of the individual papers.</p> <p>Abstract information from the selected set of final articles.</p> <p>Determine the quality of the information in these articles. This is done using a judgment of their internal validity but also using the GRADE criteria</p> <p>Determine the extent to which these articles are heterogeneous</p> <p>Estimate the summary effect size in the form of Odds Ratio and using both fixed and random effects models and construct a forest plot</p> <p>Determine the extent to which these articles have publication bias and run a funnel plot</p> <p>Conduct subgroup analyses and meta regression to test if there are subsets of research that capture the summary effects. P. 1</p>
4)Variable Analyzed	<p>Then, on the basis of PICO, we reframe the question as follows: "Among Adults, compared with all other approaches, what is the effectiveness of Mindfulness Meditation for the relief of Anxiety?". P.2</p> <p>"AND", "OR", and "NOT" in various combinations to expand or narrow down search results and findings. P. 3</p>
5)Tables/ Plots	<p>Second, we shall construct a Forest Plot to visually inspect how the effect estimates of each individual study are distributed around a null value but also around the overall effect estimates. P. 6 [...]</p> <p>In the "forest plot", the effect estimate of each study is presented in the form of a square box; the area of the square box is proportional to the weight assigned to this particular study; the weight in turn is assessed on the basis of their variances - the higher the variance the lower the area (so the area is inverse of the variance of each study). Then, across each study estimate runs a horizontal line - the length of this line is same as the width of the 95% confidence interval for the effect estimate for that particular study. The studies themselves are organised along the y-axis of the plot; the order in which the studies are arranged can be varied or as presented in the data set you created. On the x-axis of the forest plot the effect sizes are presented. A neutral point is plotted on the x-axis (this is either "1.0" when binary variables are studied in the meta-analysis so your effect for each study is measured in terms of relative risk or odds ratio, or 0 when you used continuous measures for your outcome variables, so your effect measure is in terms of differences in the effect size between those with intervention or exposure and those in the control arm). P. 7</p>

Fonte: a autora (2020)

Dentre os 52 (cinquenta e dois) textos selecionados, identificou-se que a história da meta-análise iniciou nos anos 1970, ao mesmo tempo em que as sínteses de pesquisas estavam sendo produzidas dada a demanda desse tipo de análise. Sendo assim, a meta-análise cooperou de forma renovadora em diversos campos científicos - com destaque nas ciências médicas e sociais (GUREVITCH, 2018). Porém, nos anos 1990, ela se estabeleceu no campo da estatística (HEDGES, 2015), formulando, assim, métodos qualitativos de análise.

De acordo com Maki (2018), "a meta-análise compara estudos que examinam um fenômeno semelhante e mede o tamanho do efeito que determinados fenômenos podem

alcançar; alterando desde comportamentos humanos à políticas, abordagens sociais, entre outras formas mais variadas”. Corroborando, então, com as palavras de Gurevitch - quando o autor enfatiza que "a meta-análise é usada para sintetizar evidências entre estudos para detectar efeitos, estimar suas magnitudes e variações e analisar os fatores que os influenciam" (Gurevitch, 2018, p.7).

Gurevitch (2018) apresenta, em seus estudos, os principais objetivos e vantagens que a meta-análise possui. São dois objetivos diferentes: o primeiro é avaliar evidências de efetividade de um problema em particular com um número menor de estudos. O segundo objetivo é gerar generalizações com uma grande quantidade de estudos que se debruçaram sobre o mesmo tema. Enquanto que as vantagens da meta-análise são reveladas pelo autor pela potência que apresenta em favor do avanço da ciência, pois ela proporciona a quantificação do que já é conhecido e identificação do que ainda não foi interpretado. Além disso, o autor destaca seu foco em buscar a precisão do efeito médio e geral, identificar fatores que o influenciam e, assim, identificar os fatores que modificam esse efeito. Dessa forma, beneficia a pesquisa científica em diferentes campos do conhecimento, inclusive na educação, por maximizar a eficácia da investigação científica.

Segundo Basu (2017) - que desenvolveu um tutorial para orientar a condução de uma meta-análise -, a revisão sistemática resume-se em enquadrar uma questão, conduzir uma busca, identificar o tipo certo de pesquisa e extrair as informações dos artigos. Sendo assim, para o autor, a meta-análise é um método que analisa os dados de uma grande quantidade de estudos através da síntese para obter uma estimativa resumida deles. Porém, ele também sinaliza que o início do processo da meta-análise é bem parecido com a revisão sistemática, mas se amplia quando se desenvolve através de diferentes etapas de análise. Ademais, Basu acrescenta que a essência da meta-análise está na elaboração de uma revisão sistemática que é produzida a partir do agrupamento numérico dos resultados dos estudos para chegar em uma estimativa resumida. Inferindo que esse tipo de revisão sistemática é uma ferramenta importante no fornecimento de evidências que auxiliam nas tomadas de decisões no campo da educação.

Para Zeng (2006), que realizou um estudo em educação através de uma meta-análise, a meta-análise é uma alternativa mais criteriosa de discutir pesquisas e revisões de literatura. Ele fundamenta seu argumento quando classifica a meta-análise como uma análise estatística de resultados de pesquisa de um grande número de estudos empíricos. Para ele, a meta-análise se expande além das revisões sistemáticas porque permite a avaliação de efeitos de diferentes resultados, metodologias e dados.

Percebeu-se, nos textos estudados sobre meta-análise, que um grupo de autores - sendo eles: Berwanger (2007); Gil e et al (2018); Gurevitch (2018); Hutton et al (2015); Maki (2018); Shenkin (2018) e Zhang et al (2018) - entende que os estudos desenvolvidos através da meta-análise precisam seguir protocolos. Isso significa, para eles, seguir uma série de instruções a partir de um documento normativo que direciona os procedimentos da pesquisa. Como modelo de referência, eles citaram o protocolo denominado *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA¹).

Embora interesse explicar como a meta-análise é desenvolvida através dos textos estudados, vale lembrar que os conteúdos encontrados são baseados nas epistemologias do norte (SANTOS, 2019). Notou-se no discurso dos textos selecionados palavras como “oficial”, “protocolo” e “critérios pré-estabelecidos”, que sinalizam as imposições das epistemologias do norte (não geograficamente compreendida, mas epistemologicamente) para validar uma meta-análise. Porém, compreende-se que as regras estabelecidas pela teoria do norte são inapropriadas para a realidade do sul. Por esse motivo, questionar a forma de estabelecer os modelos usados como instrumento de validação da meta-análise, torna-se uma reflexão relevante antes de apresentar o que os textos dizem. Uma vez que nem sempre as exigências do norte podem ser aplicadas na realidade do sul.

Sendo assim, a forma de avaliar a qualidade de uma meta-análise precisa levar em conta outras questões de análise, outras estruturas e conceitos que não se vislumbram nas epistemologias do norte. Nota-se, no trecho a seguir, a reflexão de Connel (2018) a respeito dessa postura intelectual:

Nesta economia do conhecimento, os trabalhadores intelectuais da periferia global são empurrados para uma determinada postura cultural e intelectual. Hountondji chama essa postura de "extraversão": ser orientado a autoridade externa à sua própria sociedade. Reflete-se, da maneira mais simples possível, nos padrões de citação. Pesquisadores do Norte global geralmente citam outros pesquisadores no Norte global, muitas vezes apenas pesquisadores do Norte global; pesquisadores do Sul global citam principalmente pesquisadores, especialmente teóricos, no Norte global. (...) A segunda questão diz respeito à agenda de mudanças. Grande parte da discussão frequente tem se concentrado no quadro intelectual e metodológico da sociologia, ou ciência social de forma mais ampla. A partir deste trabalho, uma agenda de mudança se concentraria em encontrar novas estruturas conceituais, ou repensar métodos familiares, para torná-los utilizáveis para os grupos sociais marginalizados pelo império (CONNELL, 2018, p. 401 e 406) *tradução nossa*.

Esse entendimento faz lembrar as palavras de Santos (2019, p. 233) quando ele declara que “o investigador pós-abissal [...] tem especial interesse em produzir e valorizar

¹ O PRISMA pode ser acessado através do link <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097>.

conhecimentos capazes de fortalecer a resistência contra a dominação”. Para melhor compreensão sobre do que se trata o pensamento pós-abissal, lê-se o trecho a seguir:

Num mundo em que o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado ainda dominam, o pensamento pós-abissal e a autoridade pós-abissal (isto é, relações de poder desiguais transformadas em relações de autoridade partilhada) apontam para um horizonte utópico. Apesar disso, em vez de se tratar de uma situação imaginada de forma abstrata sem qualquer relação com a realidade atual, como acontecia com as utopias modernas, são princípios orientadores de ação social e política que se incorporam em lutas concretas (SANTOS, 2019, p.203).

Santos (2019, p.216) compreende que, “do mesmo modo que o artesão se apropria das técnicas que aprendeu e aos instrumentos que usa, assim, o cientista pós-abissal recorre as metodologias criativamente e não mecanicamente”. Sendo assim, entende-se que as orientações encontradas nos textos estudados sobre a meta-análise servem como norteadores para uma orientação crítica. O senso crítico aplicado a essas orientações fomenta novas alternativas metodológicas e epistemológicas dentro da realidade das epistemologias do sul ao se apropriarem da meta-análise como metodologia de pesquisa. Acredita-se que, dessa forma, se enfraquece a soberania epistemológica e se amplia a criação e a divulgação de novas alternativas de produção de conhecimento.

Como dito anteriormente, os autores Berwanger (2007); Gil e et al (2018); Gurevitch (2018); Hutton et al (2015); Maki (2018); Shenkin (2018) e Zhang et al (2018) seguem modelos e protocolos; o mais citado para validar uma meta-análise é o modelo de protocolo PRISMA. Ele é usado para orientar a escrita de seus relatórios de pesquisa meta-analítica. Os autores sinalizam, em suas metodologias, que seus estudos cumpriram as etapas do modelo protocolar. Ainda segundo os autores, como um guia, o PRISMA vem sendo norteador e avaliador da qualidade dos estudos meta-analíticos. Porém, entende-se que esse protocolo pode ser um norteador para adaptar a realidade local, principalmente na realidade das epistemologias do sul.

Segue abaixo, o modelo usado pelos autores traduzido para o português no intuito de informar como esses estudos desenvolveram suas pesquisas.

Quadro 5 – PRISMA - Checklist

Seção/tópico	N.	Checklist
TÍTULO		
Título	1	Identifique o artigo como uma revisão sistemática, meta-análise, ou ambos.
RESUMO		
Resumo estruturado	2	Apresente um resumo estruturado incluindo, se aplicável: referencial teórico; objetivos; fonte de dados; critérios de elegibilidade; participantes e intervenções; avaliação do estudo e síntese dos métodos; resultados; limitações; conclusões e

		implicações dos achados principais; número de registro da revisão sistemática.
INTRODUÇÃO		
Racional	3	Descreva a justificativa da revisão no contexto do que já é conhecido.
Objetivos	4	Apresente uma afirmação explícita sobre as questões abordadas com referência a participantes, intervenções, comparações, resultados e desenho de estudo (PICOS).
MÉTODOS		
Protocolo e registro	5	Indique se existe um protocolo de revisão, se e onde pode ser acessado (ex. endereço eletrônico), e, se disponível, forneça informações sobre o registro da revisão, incluindo o número de registro.
Critérios de elegibilidade	6	Especifique características do estudo (ex. PICOS, extensão do seguimento) e características dos relatos (ex. anos considerados, idioma, se é publicado) usadas como critérios de elegibilidade, apresentando justificativa.
Fontes de informação	7	Descreva todas as fontes de informação na busca (ex. base de dados com datas de cobertura, contato com autores para identificação de estudos adicionais) e data da última busca.
Busca	8	Apresente a estratégia completa de busca eletrônica para pelo menos uma base de dados, incluindo os limites utilizados, de forma que possa ser repetida.
Seleção dos estudos	9	Apresente o processo de seleção dos estudos (isto é, busca, elegibilidade, os incluídos na revisão sistemática, e, se aplicável, os incluídos na meta-análise).
Processo de coleta de dados	10	Descreva o método de extração de dados dos artigos (ex. formas para piloto, independente, em duplicata) e todos os processos para obtenção e confirmação de dados dos pesquisadores.
Geometria de redes	S1	Descreva os métodos utilizados para explorar a geometria da rede de tratamento em estudo e possíveis vieses relacionados a ele. Isso deve incluir como a base de evidências tem sido graficamente resumidos para apresentação, e que características foram compiladas e usadas para descrever a base de evidências para os leitores.
Lista dos dados	11	Liste e defina todas as variáveis obtidas dos dados (ex. PICOS, fontes de financiamento) e quaisquer referências ou simplificações realizadas.
Risco de viés em cada estudo	12	Descreva os métodos usados para avaliar o risco de viés em cada estudo (incluindo a especificação se foi feito durante o estudo ou no nível de resultados), e como esta informação foi usada na análise de dados.
Medidas de sumarização	13	Defina as principais medidas de sumarização dos resultados (ex. risco relativo, diferença média).
Síntese dos resultados	14	Descreva os métodos de análise dos dados e combinação de resultados dos estudos, se realizados, incluindo medidas de consistência (por exemplo, I ²) para cada meta-análise.
Avaliação de inconsistência	S2	Descrever os métodos estatísticos utilizados para avaliar a concordância de evidências diretas e indiretas a (s) rede (s) de tratamento estudada (s). Descreva os esforços realizados para abordar sua presença quando encontrados.
Risco de viés entre estudos	15	Especifique qualquer avaliação do risco de viés que possa influenciar a evidência cumulativa (ex. viés de publicação, relato seletivo nos estudos).
Análises adicionais	16	Descreva métodos de análise adicional (ex. análise de sensibilidade ou análise de subgrupos, metarregressão), se realizados, indicando quais foram pré-especificados.
RESULTADOS		
Seleção de estudos	17	Apresente números dos estudos rastreados, avaliados para elegibilidade e incluídos na revisão, razões para exclusão em cada estágio, preferencialmente por meio de gráfico de fluxo.

Apresentação de estrutura de rede	S3	Fornecer um gráfico de rede dos estudos incluídos para permitir a visualização da geometria do rede de tratamento
Resumo da rede geométrica	S4	Fornecer uma breve visão geral das características da rede de tratamento. Isso pode incluir comentários sobre a abundância de ensaios clínicos e randomizados para as diferentes intervenções e comparações emparelhadas na rede, lacunas de evidências na rede de tratamento e possíveis vieses refletidos pela estrutura da rede.
Características dos estudos	18	Para cada estudo, apresente características para extração dos dados (ex. tamanho do estudo, PICOS, período de acompanhamento) e apresente as citações.
Risco de viés em cada estudo	19	Apresente dados sobre o risco de viés em cada estudo e, se disponível, alguma avaliação em resultados (ver item 12).
Resultados de estudos individuais	20	Para todos os resultados considerados (benefícios ou riscos), apresente para cada estudo: (a) sumário simples de dados para cada grupo de intervenção e (b) efeitos estimados e intervalos de confiança, preferencialmente por meio de gráficos de floresta.
Síntese dos resultados	21	Apresente resultados para cada meta-análise feita, incluindo intervalos de confiança e medidas de consistência.
Exploração para inconsistência	S5	Descrever resultados de investigações de inconsistência. Isso pode incluir informações como medidas de ajuste do modelo para comparar modelos de consistência e inconsistência, os valores de testes estatísticos, ou resumo de estimativas de inconsistência de diferentes partes do tratamento rede.
Risco de viés entre estudos	22	Apresente resultados da avaliação de risco de viés entre os estudos (ver item 15).
Análises adicionais	23	Apresente resultados de análises adicionais, se realizadas (ex. análise de sensibilidade ou subgrupos, metarregressão [ver item 16]).
DISCUSSÃO		
Sumário da evidência	24	Sumarize os resultados principais, incluindo a força de evidência para cada resultado; considere sua relevância para grupos-chave (ex. profissionais da saúde, usuários e formuladores de políticas).
Limitações	25	Discuta limitações no nível dos estudos e dos desfechos (ex. risco de viés) e no nível da revisão (ex. obtenção incompleta de pesquisas identificadas, viés de relato).
Conclusões	26	Apresente a interpretação geral dos resultados no contexto de outras evidências e implicações para futuras pesquisas.
FINANCIAMENTO		
Financiamento	27	Descreva fontes de financiamento para a revisão sistemática e outros suportes (ex.: suprimento de dados), papel dos financiadores na revisão sistemática.

Fonte: Hutton et al (2015) p. 779 e 780 - *Tradução nossa*

O protocolo acima apresenta 27 (vinte e sete) passos, porém Hutton et al (2015) diz que acrescentou 05 (cinco) novos passos para aprimorar a estrutura do protocolo. Esses novos passos estão identificados na tabela com a letra S e, em seguida, com um número sequencial (S1, S2, S3, S4, S5). No artigo de Hutton et al (2015) - onde foi elaborado um guia para o uso do PRISMA -, é informado que os 32 (trinta e dois) passos seguidos pelo pesquisador fazem com que seja desenvolvido um satisfatório relatório meta-analítico.

Os autores Berwanger (2007); Gil e et al (2018); Gurevitch (2018); Hutton et al (2015); Maki (2018); Shenkin (2018) e Zhang et al (2018) justificam o uso desse protocolo devido ao crescimento das revisões sistemáticas e dos desafios enfrentados para validação desses estudos.

Segundo eles, o protocolo foi elaborado com o intuito de melhorar o relato das revisões sistemáticas e, com intuito de validá-lo, criou-se uma rede de divulgação que fortaleceu o uso do PRISMA.

Shenkin (2018) e Zhang et al (2018) sinalizam, em seus trabalhos, que os estudos desenvolvidos através da meta-análise vêm sendo publicados em redes de divulgação e citam três plataformas que eles julgam mais acessadas: a Campbell², a Meta-analysis³ e a CRD.York⁴. Shenkin (2018) salienta que o trabalho meta-analítico deve ser registrado nesses espaços de compartilhamento para garantir a confiabilidade do estudo e cita como exemplo a plataforma *Campbell Collaboration*. Essa plataforma informa ter como missão a promoção de mudanças sociais e econômicas por meio da produção e uso de revisões sistemáticas e outras sínteses de evidências para políticas e práticas baseadas em evidências .

Na mesma perspectiva, Zhang e et al (2018) salienta uma atenção especial aos procedimentos que validam o processo metodológico da meta-análise, pois o autor preocupava-se em apresentar um registro do seu trabalho meta-analítico em uma plataforma que ratifica esse tipo de estudo através da plataforma denominada “Prospero⁵”. Essa plataforma registra e valida os trabalhos meta-analíticos para que os pesquisadores saibam que tipo de análise já vem sido feita. E visa evitar a duplicação, reduzindo, assim, a possibilidade de viés de relatório, o que permite a comparação da revisão concluída com o que foi planejado no protocolo. O autor ainda segue as normas do site⁶ de orientação às meta-análises que apresenta um esquema chamado *Comprehensive Meta-Analysis (CMA)*, o qual orienta ao pesquisador como realizar esse tipo de estudo de forma eficaz e segura. Com esses procedimentos, o autor compreende que o estudo meta-analítico em desenvolvimento ou já desenvolvido fica assegurado quanto a sua validação e qualidade.

Seguindo essa linha, Gurevitch (2018) diz que o termo meta-análise só pode ser utilizado em estudos que lançam mão de procedimentos e protocolos estatísticos. Na mesma perspectiva, Maki (2018) define a meta-análise como um tipo análise sistemática com procedimentos específicos, pois ela pode vislumbrar o viés das publicações para apreciar melhor os efeitos representativos dos estudos e também por usar diferentes protocolos de inclusão, exclusão e seleção de dados. Ademais, ele revela a potência que a meta-análise tem

² www.campbellcollaboration.org

³ <http://www.meta-analysis.com/index.php>

⁴ <https://www.crd.york.ac.uk/prospero/>

⁵ <https://www.crd.york.ac.uk/prospero/>

⁶ <http://www.meta-analysis.com/index.php>

por proporcionar condições de fornecer um quadro geral quantitativo de um fenômeno ou relacionamento munindo os formuladores de políticas de informações sobre os efeitos de um determinado tema.

Ainda nessa perspectiva, Shenkin (2018) também classifica a meta-análise como um tipo de revisão sistemática. Ele valida seu entendimento por compreender que a meta-análise, assim como as outras revisões, segue as mesmas etapas de revisitação e análise de dados já publicados. O autor enfatiza a indispensabilidade de seguir os critérios protocolares das plataformas que orientam o rigor de um estudo meta-analítico para que esse tipo de revisão sistemática tenha alta qualidade e não se desvie dos critérios pré-estabelecidos. Concordando com os estudos de Berwanger (2007) que indicam que uma meta-análise é avaliada a partir do protocolo definido e da abrangência da busca.

Vale destacar que um ponto importante da meta-análise, de acordo com Gurevitch (2018), é a capacidade que esse método tem de realizar uma síntese de evidências que detecta efeitos, mensura a abrangência e as variações dos fatores encontrados. Porém, Gil e et al (2018) apontam que há também fraquezas e uma bem conhecida é a qualidade do resultado dos estudos aglomerados. Quando os mesmos forem falhos, podem trazer conflitos e até enganos desnecessários por conta da baixa qualidade metodológica e ausência do cumprimento de critérios pré-estabelecidos. Em seu estudo, o autor avaliou a qualidade dos resultados dos estudos meta-analíticos a partir dos critérios protocolares mais conhecidos e já difundidos no campo da meta-análise que também avaliam os procedimentos metodológicos dos estudos primários.

Diante disso, percebe-se nos autores citados acima que eles recomendam aos estudos que se autodeclaram meta-análise o uso de um protocolo oficial para a realização de uma meta-análise. Nessa constatação, percebe-se que há uma demarcação de território de fala que não cabe na realidade do sul. Os autores alegam, ainda, que existem protocolos variados, porém acreditam que modelos protocolares são formas de fortalecer a meta-análise. Contudo, na visão desses autores, a meta-análise é um tipo de revisão sistemática científica e quantitativa de resultados de pesquisas. Eles entendem assim pois acreditam que ela seja capaz de gerar evidências através de métodos estatísticos e rigorosos procedimentos analíticos que mensuram, manifestam os efeitos dos estudos e alcançam generalizações, fornecendo uma visão mais ampla do fenômeno ou do caso estudado.

Todavia, acredita-se, nesta tese, que esse tipo de exigência na elaboração de meta-análise de pesquisas pode dificultar e enfraquecer a interpretação e a análise dos dados. Entende-se que esses modelos protocolares podem engessar as análises dependendo do tipo de

pesquisa e das questões a serem analisadas. Mesmo reconhecendo o valor dos protocolos como guias e entendendo que eles podem ser norteadores na construção metodológica da pesquisa, a rigidez imposta minimiza o potencial da meta-análise, principalmente em relação as pesquisas do sul. Sendo assim, compreende-se que a meta-análise pode ser flexível quanto ao processo de análise para ampliar as possibilidades de estudo, respeitando as especificidades do campo estudado.

Como exemplo, o NetEDU revela em seus trabalhos o respeito pelas nuances do campo de pesquisa e do contexto estudado. Em seu mais recente projeto de pesquisa “Etnografia e Exclusão: meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo núcleo de etnografia em educação (1984-2016)”, defende a meta-análise de pesquisas etnográficas da seguinte maneira:

A meta-análise refere-se à síntese estatística dos resultados de uma série de estudos, enquanto a meta-interpretação ou meta-análise etnográfica tenta manter a integridade dos artigos originais, cada um com suas nuances, de modo a validar qualitativamente seus dados. (MATTOS, 2018, p.2).

Com esse entendimento, o núcleo pretende pesquisar o movimento intelectual presente na trajetória da equipe; realizar uma síntese interpretativa da sua produção e descrever a relevância desses produtos no contexto da educação brasileira, de modo a informar sobre a dinâmica deste núcleo de pesquisa e, assim, contribuir para a formação de profissionais da pós-graduação no Brasil (MATTOS, 2018). Demonstrando, então, que a meta-análise pode ser trabalhada de forma flexível diante dos objetivos e questões da pesquisa a ser desenvolvida. No que diz respeito a etnografia em educação que compõe um conjunto de pesquisas relativamente recentes - assim como as pesquisas do NetEDU -, a meta-análise desses tipos de estudos pode evitar erros em futuras produções, eliminando parcialmente esforços que comprometam a validação e a fragilidade dos resultados dessas pesquisas.

O trabalho de Figueiredo Filho (2014) se aproxima do entendimento de Mattos (2018), porém cria uma lista como uma nova regra, mesmo que mais flexível, diferente do NetEDU que abre e estimula a criatividade do pesquisador. Para o autor, a meta-análise estuda estatisticamente um extenso número de resultados provenientes de estudos individuais com o intuito de integrá-los como uma opção de dar significado à literatura produzida sobre um determinado tema em rápida expansão. Ademais, é um método que compara tanto os resultados quanto os métodos das pesquisas. Com isso, o autor define a meta-análise como “uma utilização de técnicas para os resultados dos resultados empíricos de pesquisa com o objetivo de produzir sínteses de literatura” (FIGUEIREDO FILHO, 2014, p.210). Esse autor, inspirado nos estudos

de Cooper (2010), apresenta de forma simples e clara os estágios que precisam conter em uma meta-análise; sendo eles:

- 1) Identificação / formulação do problema de pesquisa
- 2) Coleta de literatura (livros, artigos, teses, documentos, artigos não publicados, etc.)
- 3) Coleta das informações de cada estudo
- 4) Avaliação da qualidade dos estudos
- 5) Análise e síntese dos resultados dos estudos
- 6) Interpretação dos dados coletados
- 7) Apresentação dos Resultados de pesquisa (FIGUEIREDO FILHO, 2014, p.210)

Com esse esquema, o autor compreende que a meta-análise é uma análise de dados que visa responder a pergunta de uma nova pesquisa com dados antigos, resumindo-se a um tipo de pesquisa que produz uma recopilação da literatura de um campo de pesquisa específico. Dessa forma, revela que é possível realizar uma meta-análise flexibilizando os processos de análise, de forma que enriqueça os resultados da pesquisa.

Diante do exposto, percebe-se a contribuição que a meta-análise agrega para o processo de revisitação de dados de pesquisas, pois ela deslumbra resultados que dão clareza e novas compreensões sobre os estudos produzidos. Porém, no prosseguir das leituras dos textos coletados referentes às pesquisas que utilizaram a meta-análise como metodologia, surgiu o texto de Fabbro (2018) onde se apresenta algumas perspectivas metodológicas de sínteses qualitativas de pesquisa em educação. Em seu texto, o autor destacou um outro tipo de metodologia de análise sistemática denominada metaetnografia. Esta autora interessou-se em compreender do que se tratava essa metodologia, pois o texto do autor despertou um entendimento que essa metodologia tinha como foco analisar e estudar pesquisas etnográficas. Percebeu-se ser mais aproximado da intenção do grupo NetEDU aplicar a metaetnografia, visto que se trata de uma derivação da meta-análise e da etnografia.

2.1.2 A Metaetnografia

Esta subseção apresenta a coleta de dados que visou buscar textos na plataforma da biblioteca on-line da *Fisher Library* com intuito de aprofundar-se nos estudos sobre a metodologia metaetnografia. Para esse processo de coleta, foram usadas as seguintes palavras-chave na plataforma da biblioteca on-line: *meta-ethnography*; *meta-ethnography in education*; *metaethnography in education research*. Na opção "Disciplina" e na opção "Conteúdo" não foi selecionada nenhuma dessas opções para ampliar a quantidade de textos coletados. Com a inserção dessas palavras-chave, chegou-se a 73 (setenta e três) textos disponíveis para download e percebeu-se que, além da área da educação, essa metodologia também era utilizada

na área da saúde, sociologia e psicologia. Foram selecionados 43 (quarenta e três) textos sob o critério de selecionar textos que tratassem sobre a metaetnografia, especificamente, desenvolvidos no campo da educação ou das ciências sociais.

Para as análises desses textos, elaborou-se mapas conceituais com o objetivo de entender e estudar os fundamentos teóricos e práticos da metaetnografia e aprender como ela é aplicada nas pesquisas em educação. Os mapas conceituais construídos visaram extrair as seguintes informações dos textos selecionados:

- 1) o conceito e os fundamentos da metaetnografia - para compreender os conceitos sobre metaetnografia;
- 2) os critérios, as produções e outros conceitos envolvidos - para verificar os critérios e procedimentos que os textos usaram para elaborar uma metaetnografia e se havia outros conceitos atrelados;
- 3) as tabelas de análise mais usadas - para conhecer os formatos das tabelas de análise criadas nos textos.

Conforme pode ser visto no modelo de mapa no Quadro 5 a seguir:

Quadro 6 – Modelo Mapa Conceitual – Metaetnografia

Bibliographic Reference:	Noblit, G., & Hare, R. The Idea of A Meta-Ethnography . In: <i>Meta-ethnography synthesizing qualitative studies</i> . Newbury Park, Calif. SAGE, 2018. p. 11-26
1) Concept of Meta-ethnography (Authors and Theory)	<p>Meta-ethnography is a term we use to characterize our approach to synthesizing understanding from ethnographic accounts. Our analogy here is obviously to meta-analysis (see Glass et al., 1981; Hunter et al., 1982) (p.3)</p> <p>Instead, meta-ethnography must be driven by the desire to construct adequate interpretive explanations. As the range of interpretive, qualitative social research expands, we will need to focus our discourse on how we might compare our accounts. This focus must occur even if, as Geertz (1973) argues, there is little prospect of creating a general theory of interpretivism. The more formal qualitative researchers (e.g., Miles and Huberman, 1984) see the issue of comparing studies as one of explicitness about the processes we use to analyze our data. We tend to agree with Marshall's (1985) assessment that this is the "bureaucratization" of data analysis. P. 4</p> <p>The meta-ethnographic approach we develop here takes a different tack: We focus on constructing interpretations, not analyses. To our way of thinking, the synthesis of qualitative research should be as interpretive as any ethnographic account. P. 5, 6</p> <p>A meta-ethnography is intended to enable: (1) more interpretive literature reviews (2) critical examination of multiple accounts of an event, situation, and so forth (3) systematic comparison of case studies to draw cross-case conclusions (4) a way of talking about our work and comparing it to the works of others (5) synthesis of ethnographic studies. P 7, 8</p> <p>We use the prefix meta to indicate our intent to focus on the synthesis enterprise. A meta-ethnography seeks to go beyond single accounts to reveal the analogies between the accounts. It reduces the accounts while preserving the sense of the account through the selection of key metaphors and organizers. The "senses" of different accounts are then translated into one another. The analogies revealed in these translations are the form of the meta-ethnographic synthesis. P.8</p>

	<p>In many ways, a meta-ethnographic synthesis reveals as much about the perspective of the synthesizer as it does about the substance of the synthesis. This is reflected in several ways in this book. First, we are concerned with an aspect of practice within the interpretive paradigm. Our audience, then, is interpretivists and students of interpretivism. Second, we are educational ethnographers. We want to know what interpretivism, ethnography, and qualitative research can reveal about the social institution of education. Third, we are interested in understanding education in our own society. p. 10,11</p> <p>The meaning of meta-ethnography for us is as a form of synthesis for ethnographic or other interpretive studies. It enables us to talk to each other about our studies; to communicate to policy makers, concerned citizens, and scholars what interpretive research reveals; and to reflect on our collective craft and the place of our own studies within it. P. 11</p> <p>One alternative to the aggregative theory is what we call meta-ethnography. We use this term, in part, because of the analogy to meta-analysis. We share the goal of those proposing meta-analytic and integrative research reviews of “putting together” all the research available to us. We hold to the “attitude” that Glass et al. (1981) suggest. Yet the analogy ends there. We use the phrase meta-ethnography to highlight our proposal as an interpretive alternative to research synthesis. P. 33</p> <p>A meta-ethnography involves some theory about how best to synthesize interpretive accounts. For this purpose, we have adapted Turner's (1980) notion that all explanation is essentially comparative and takes the form of translation. A meta-ethnography based in Turner's conceptualization simply extends his argument by constructing syntheses by translating multiple qualitative studies into one another's terms. P.34</p>
<p>2)Criteria / Procedure / Others conceptions</p>	<p>Even in their positivism, they give us hope for the analogy between meta-analysis and meta-ethnography. First, they denote meta-analysis as an “attitude” and “perspective,” reinforcing the idea that the concept is not limited to statistical applications. Second, they promote some humility, saying it is “nothing more than the attitude.” They suggest that the concept, while important, is not a paradigm shift, but rather an elaboration of existing understandings about data analysis. P.13 [...] The approach we call meta-ethnography is an attempt to develop an inductive and interpretive form of knowledge synthesis. P. 16</p> <p>The interpretation aims to bring to light an underlying coherence of sense.” Schlechty and Noblit (1982) conclude that an interpretation may take one of three forms: (1) making the obvious (2) making the obvious dubious, and (3) making the hidden obvious. An interpretation that makes the “obvious” is Geertz's (1973) study of the Bali cockfight, in which the meaning of the games, Geertz found, was essentially an expression of the culture and had no other function. P. 18</p> <p>Interpretive explanations are narratives through which the meanings of social phenomena are revealed. They represent the “multiperspectival reality” (Douglas, 1976) of any social event and the holistic meaning of these multiple perspectives. P. 18,19</p> <p>Our research reveals that social life varies dramatically by context: Research is to help us understand how that occurs. As Geertz (1973) argues, the goal of qualitative research is to enrich human discourse, not to produce a formal body of knowledge. P. 32</p> <p>As Geertz (1973) argues, all ethnography is but interpretations of interpretations. The ethnographer is “inscribing” (p. 19) the cultural interpretations that others create and, in doing so, creates a reading of a culture. P. 35</p>
<p>3)Tables</p>	<p>There isn't table</p>

Fonte: a autora (2020)

Dessa forma, foi possível compreender a origem, o fundamento, as bases teóricas e as orientações práticas para aplicabilidade da metodologia em pesquisas etnográficas, especialmente, no campo da educação.

Sobre a metaetnografia, foi encontrado o livro de Noblit e Hare (1988) onde os autores apresentam esta metodologia. Foi encontrado, ainda, o que se acredita ser o primeiro texto sobre o tema, publicado pelos autores Noblit e Hare (1983) antes da publicação do livro.

Dwight Hare, que faleceu em 2013, foi orientador de alunos de doutorado, avaliador de agências de fomento e especialista de dados educacionais no estado de Mississippi. Enquanto que, atualmente, George W. Noblit é professor de Sociologia da Educação na *University of North Carolina at Chapel Hill*, editor e autor de 19 (dezenove) livros; entre eles, o livro mais recente é o *Education, equity and economy: Crafting a new intersection for Springer de 2015*.

George W. Noblit iniciou sua experiência com a etnografia pesquisando em escolas e outros espaços escolares, inclusive em espaços de privação de liberdade de jovens. Com formação inicial em sociologia, Noblit buscava compreender sobre a construção social da raça e de como o conhecimento constrói poderes e diferenças (EMERGE, 2019).

Prosseguiu com seus estudos na Carolina do Norte e possui projetos em escolas que ele acredita cooperar com avaliações políticas que ajudam a moldar os processos em sociedade. O professor, etnógrafo, sociólogo e autor se considera um atuante pesquisador qualitativo que tem tido seu trabalho reconhecido através de diversas premiações (EMERGE, 2019).

Acredita-se que a metaetnografia foi elaborada e estabelecida por Noblit e Hare (1988) e baseada na teoria de Turner (1980), onde toda explicação é essencialmente comparativa e toma a forma de tradução, ou seja, interpretação. Baseia-se no legado literário do interpretativismo (TURNER, 1980; CLIFFORD; MARCUS, 1986;) e considera os conceitos elaborados nos estudos primários como metáforas e, quando estudadas ou traduzidas, são transformadas em analogias que comparam os sentidos em um outro olhar, criando, assim, uma nova interpretação (NOBLIT ; HARE, 1988).

A metaetnografia baseia-se na construção de sínteses traduzindo múltiplos estudos qualitativos um no outro. Os autores expressam que a metaetnografia:

(...) compara e analisa textos, criando novas interpretações no processo. É muito mais do que geralmente queremos dizer com uma revisão de literatura. Em segundo lugar, os pesquisadores qualitativos no processo de análise de dados criam vários textos: notas, matrizes, descrições preliminares e análises. Nós comparamos esses textos à medida que criamos uma interpretação holística. Nossa abordagem sugere uma maneira de abordar essa tarefa comparativa e interpretativa. Como ficará evidente, a pesquisa qualitativa sintetizada não é uma tarefa simples. Requer uma compreensão sofisticada da natureza da comparação e interpretação, uma prestação meticulosa, porém criativa, dos textos a serem sintetizados, e traduções recíprocas dos significados de um caso para os significados de outro. (Noblit & Hare, 1988, p. 9,10) [tradução nossa - texto original em inglês.]

Noblit e Hare (1988) acreditam que a etnografia em educação pode divulgar a instituição social da educação e, assim, entender a educação na nossa sociedade. Os autores dizem que a necessidade de analisar um grande número de estudos etnográficos fez com que desenvolvessem a metaetnografia e, para isso, a diferenciam da meta-análise. Eles explicam que a meta-análise agrega e combina resultados para interpretar a amplitude da combinação. Enquanto que a metaetnografia preserva a singularidade do estudo e emprega uma lógica de explicações como traduções, procurando preservar os fundamentos da abordagem etnográfica.

Quando os autores falam em tradução, estão se referindo a um tipo de tradução idiomática que traz o significado do texto, que implica descobrir as relações entre dois textos existentes, que salienta os seus significados e permite reter o sentido pleno do que o texto apresenta. Isso quer dizer que em metaetnografia elaborar uma síntese de textos etnográficos requer atenção aos detalhes dos relatos etnográficos e ao que eles dizem.

Porém, vale frisar que a questão da tradução é compreendida nesta tese como interpretação. Ou seja, a tradução de pesquisas significa, nesta tese, a interpretação da soma dos significados do que se identifica a partir do sujeito, do pesquisador e do contexto pesquisado. Isto é, o ato de interpretar ou traduzir está ligado a ideia de explicar, expressar e conceber o sentido de algo. Está baseado nos estudos de Souza-Andrade; Barbosa; Lourenço (2015) que apresentam as similaridades entre tradução e interpretação quando ele diz que ambos os processos envolvem a comunicação, a tomada de decisões ao declarar o sentido de algo e o conhecimento da cultura que a língua ou linguagem estão envolvidas.

A metaetnografia de Noblit e Hare, de modo particular, envolve sete etapas que devem resultar na produção de uma nova interpretação; reunindo as descobertas dos relatos dos participantes e as interpretações dos pesquisadores relatados nos estudos originais através de uma variedade de procedimentos, incluindo a análise de tradução recíproca, tradução refutável e síntese de linhas de argumento utilizadas por diferentes participantes das análises. O que se supõe um trabalho em equipe.

Para compreender a tradução recíproca, nota-se, nos estudos de Santos e Meneses (2013), que:

A existência da diferença epistemológica faz com que a comparação tenha de ser feita através de procedimentos de busca de proporção e correspondência que, no conjunto, constituem o trabalho de tradução. Como referi, para que estes procedimentos atuem é necessário que eles sejam levados a cabo por todos os saberes. Na acepção que aqui lhe dou, a tradução é tradução recíproca. Através dela, a diferença epistemológica, ao ser assumida por todos os saberes em presença, torna-se uma diferença tendencialmente igual. Os procedimentos de proporção e correspondência são procedimentos indiretos que permitem aproximações sempre precárias ao desconhecido a partir do conhecido, ao estranho a partir do familiar, ao alheio a partir

do próprio. Entre eles, menciono sinais, símbolos, conjecturas, enigmas, pistas, perguntas, paradoxos, ambiguidades etc. (Santos e Meneses, 2013, cap. 15)

Nas palavras do autor, a tradução recíproca busca a analogia e a compreensão dos significados encontrados nos estudos. Sendo assim, entende-se que, para Noblit e Hare (1988), tradução refutável é uma ação que pode ser contestada, que não é absoluta, que parte de uma interpretação, de um meio de comparação e de análise de significados que podem ser refutadas. Enquanto que a síntese de linhas de argumento diz respeito a coerência dos embasamentos que as pesquisas estudadas usam para validar seus argumentos.

Sendo assim, Noblit e Hare (1988) classificam a metaetnografia como uma abordagem de síntese qualitativa e interpretativa. Resumidamente, definem a metaetnografia como um método de síntese qualitativa completo que segue 07 (sete) etapas. Nelas, os pesquisadores selecionam, analisam e interpretam os estudos qualitativos através de um processo de tradução a fim de responder perguntas focadas em um tópico específico e obter novas interpretações. Diante disso, com o intuito de aprimorar os relatórios resultantes das metaetnografias produzidas e, assim, garantir melhores evidências que contribuem para os campos científicos, foi fundado o *Emerge Project* – site original com todas as informações do projeto: www.emergeproject.org.

A equipe do *Emerge Project* é composta por uma vasta lista de professores e doutores de diversas universidades e instituições sob a consultoria de Noblit, porém coordenado pela Dra. Emma France - doutora em psicologia e especialista em metaetnografia. A produção mais recente e o investimento mais longo dessa equipe nos últimos anos foi a elaboração de um guia para escrita de relatórios meta-etnográficos denominado *Emerge Meta-Ethnography Reporting Guidance*. Segundo France et al (2019), esse é um guia para construção de uma metaetnografia, porém destacam que, apesar de informar, as fases para a elaboração de uma metaetnografia, tem um caráter flexível e não se trata de uma abordagem linear. Para os autores, o guia apresenta uma estrutura do método, mas conta com a criatividade do pesquisador em adaptar a sua pergunta de pesquisa ao processo meta-etnográfico.

O estudo realizado pela equipe de pesquisa para o desenvolvimento do guia meta-etnográfico foi conduzido entre 2015 e 2017, enviado para publicação em 2018 e publicado em janeiro de 2019 (FRANCE ET AL, 2019). O guia foi elaborado obedecendo a critérios de análise e estudos, baseando-se em outros protocolos - como exemplo o PRISMA, de revisão sistemática e apresenta as fases da metaetnografia, assim como seus fundamentos e recomendações para a aplicação dessa metodologia. A seguir, o “Quadro 06” informa as fases e revela o guia de France et al (2019) traduzido para o português:

Quadro 7 – Guia de orientação para relatórios de Metaetnografia

Critérios	Procedimentos
Fase 1 – Selecionar e começar a metaetnografia	
Introdução	
1- Fundamentação e contexto para a metaetnografia	Descreva a lacuna na pesquisa ou conhecimento a ser preenchido pela metaetnografia, e o contexto mais amplo da metaetnografia.
2- Objetivo(s) da metaetnografia	Descrever o(s) objetivo(s) da metaetnografia.
3- Enfoque da metaetnografia	Descreva a(s) questão(s) ou objetivo(s) de revisão da metaetnografia.
4- Justificativa para usar a metaetnografia	Explique porque a metaetnografia foi considerada a mais adequada metodologia de síntese.
Fase 2 – Decidir o que é relevante	
Métodos	
5- Estratégia de busca	Descrever a lógica da estratégia da pesquisa bibliográfica
6- Processos de busca	Descrever como a pesquisa bibliográfica foi realizada e por quem
7- Seleção dos estudos primários	Descreva o processo de triagem e seleção do estudo e quem esteve envolvido.
Resultados	
8- Resultado da seleção dos estudos	Descrever os resultados das pesquisas de estudo e triagem.
Fase 3 – Ler os estudos incluídos	
Métodos	
9- Abordagem de leitura e extração dos dados	Descrever o método e processos de leitura e extração de dados.
Resultados	
10- Apresentar características dos estudos incluídos	Descrever características dos estudos incluídos.
Fase 4 – Determinar como os estudos estão relacionados	
Métodos	
11- Processo para determinar como os estudos estão relacionados	Descrever os métodos e processos para determinar como os estudos incluídos estão relacionados: -Que aspectos dos estudos foram comparados; e, -Como os estudos foram comparados.
Resultados	
12- Resultados de estudos relacionados	Descrever como os estudos se relacionam entre si
Fase 5 – Traduzir estudos entre si	
Métodos	
13- Processo de tradução de estudos, ou seja, interpretar os significados e reter o sentido	Descreva os métodos de tradução/interpretação: -Descreva as medidas tomadas para preservar o contexto e o significado das relações entre conceitos dentro e entre estudos; -Descreva como as traduções recíprocas e refutáveis foram conduzidas; -Descreva como potenciais interpretações ou explicações alternativas foram consideradas nas traduções.
Resultados	
14- Resultado da tradução	Descreva os achados interpretativos da tradução.
Fase 6 – Sintetizar as traduções	
Métodos	
15- Processo de síntese	Descrever os métodos usados para desenvolver conceitos abrangentes (“traduções sintetizadas”); Descrever como potenciais interpretações ou explicações alternativas foram consideradas na síntese.
Resultados	
16- Resultado do processo de síntese	Descrever a nova teoria, estrutura conceitual, modelo, configuração ou interpretação de dados desenvolvidos a partir da síntese.
Fase 7 – Expressar a síntese	
Discussão	
17- Resumo dos resultados	Resuma os principais resultados interpretativos da tradução, sintetize e compare-os à literatura existente
18- Pontos fortes, limitações e	Refletir e descrever as forças e limitações da síntese:

reflexividade	Aspectos -Metodológicos - por exemplo, descrever como os achados da síntese foram influenciados pela natureza dos estudos incluídos e como a metaetnografia foi conduzida; -Reflexividade - por exemplo, o impacto da equipe de pesquisa sobre os achados da síntese.
19- Recomendações e conclusões	Descreva as implicações da síntese.

Fonte: France et al (2019) – *tradução nossa*

O guia apresentado orienta sobre como realizar uma metaetnografia e esclarece as 07 (sete) fases de elaboração com 19 (dezenove) passos detalhados de como reportar os resultados e o processo de busca e análise do trabalho. Esse guia está baseado na obra de Noblit e Hare (1988) onde informa que a metaetnografia possui as fases de elaboração do estudo meta-etnográfico. Elas estão discriminadas na obra da seguinte forma:

- Fase 1- Começar e definir a base de dados;
- Fase 2- Decidir o que é relevante para o interesse inicial;
- Fase 3- Leitura dos estudos;
- Fase 4- Determinar como os estudos estão relacionados;
- Fase 5- Traduzir/Interpretar os estudos para o outro;
- Fase 6- Sintetizar traduções;
- Fase 7- Expressar a síntese. (NOBLIT e HARE, 1988, p. 26-29) *tradução nossa*.

Segundo Noblit e Hare (1988), essas fases contemplam a síntese meta-etnográfica que tem por objetivo produzir mais revisões interpretativas da literatura educacional; realizar exame crítico de múltiplos relatos de um evento, situação e assim por diante; produzir comparação sistemática de estudos de caso para tirar conclusões entre casos; falar sobre o próprio trabalho e compará-lo com as obras de outros e produzir síntese de estudos etnográficos. Diante do exposto, a metaetnografia tem em sua concepção ações que norteiam a interpretação dos dados gerando uma revisão sistemática qualitativa.

Segundo França et al (2019, p. 3), “a metaetnografia envolve a comparação sistemática de dados conceituais de estudos qualitativos primários para identificar e desenvolver novos conceitos, teorias e modelos abrangentes”. Assume-se, diante disso, a metaetnografia como uma análise qualitativa (GODOY, 1995) por compor um estudo de caráter descritivo com intuito de entender o fenômeno estudado e sua complexidade. Ela é caracterizada também como uma revisão sistemática de cunho qualitativo pelo enfoque indutivo no processo de análise de dados que recupera de forma retrospectiva e analítica o que existe sobre determinado tema no escopo de dados escolhido - no caso desta tese a imagem etnográfica.

Noblit e Hare (1988) possuem uma ideia de que a abordagem meta-etnográfica que eles desenvolveram tem como foco a construção de interpretações. Eles expressam isso em suas palavras: “Para nossa maneira de pensar, a síntese da pesquisa qualitativa deve ser tão interpretativa quanto qualquer explicação etnográfica” (Noblit e Hare, 1988, p. 5 e 6). Sendo

assim, entende-se que esse tipo de revisão sistemática com a natureza de uma investigação científica tem como objetivo levantar, reunir, avaliar criticamente a metodologia das pesquisas e sintetizar os resultados a partir dos estudos primários, gerando, assim, interpretações explicativas para revelar os significados dos fenômenos sociais.

2.1.3 Considerações sobre as metodologias meta-análise e metaetnografia

A metaetnografia e a meta-análise possuem aproximações e distanciamentos que ampliam as possibilidades de análise, pois ambas se dedicam a gerar novos sentidos e significados nos campos de investigação que elas forem aplicadas. Entende-se, ainda, que a escolha de uma metodologia de análise de dados se inspira nos objetivos e nas questões de cada estudo a ser analisado. Essa perspectiva é corroborada por Shenkin (2018) quando diz que, para definir qual tipo de revisão sistemática se apropriar, é preciso escolhê-la a partir da pergunta; ou seja, da questão principal e do objetivo da pesquisa que será desenvolvida. Por esse motivo, é crucial compreender as principais características que compõem uma determinada metodologia para defini-la como norteadora dos processos e análises de um estudo científico.

Ambas metodologias possuem potencial para um trabalho de análise de dados que contribui para a produção de conhecimento de modo a ampliar os estudos científicos que se propõe a analisar; inclusive, os estudos etnográficos. Ou seja, ambas metodologias se interessam em reunir estudos do mesmo campo de investigação ao sintetizar dados e conteúdos. A meta-análise combina os resultados com foco em interpretar a proporção dessa combinação, enquanto que a metaetnografia preocupa-se em interpretar e explicar os dados através de traduções/interpretações com intuito de preservar a singularidade e a comparação.

Os estudos apresentados nesta seção revelam que tanto a meta-análise quanto a metaetnografia podem ser flexíveis ao invés de lineares. Mesmo revelando a função dos protocolos, que é desenvolver um trabalho de qualidade que valoriza esses modelos de pesquisa, demonstram que essas metodologias são adaptadas as especificidades de cada pesquisa. Compreende-se, assim, que ambas metodologias possuem características e objetivos que amplificam os resultados de estudos que tem sido publicados em larga escala nas bases de dados em educação.

Tanto a meta-análise quanto a metaetnografia correspondem a um tipo de revisão sistemática que agrega e contribui em novas formas de ver, ressignificar as relações sociais e humanas e, dessa forma, ressaltar novos saberes que surgem e estão presentes nos diversos campos de investigação científica.

Porém, tanto a meta-análise quanto a metaetnografia possuem especificidades que devem ser levadas em conta na decisão metodológica de um estudo que revisitará dados de estudos primários. Para Noblit e Hare (1983), a meta-análise e a metaetnografia diferenciam-se porque a metaetnografia preserva os fundamentos da abordagem etnográfica por se apropriar de uma teoria da explicação social, diferente do que acontece na meta-análise, que estuda os resultados agregados. Enquanto que a metaetnografia transcende os achados individuais do estudo. Os autores entendem que, ao realizar uma metaetnografia, o pesquisador inscreve uma cultura revelando teias de significação (GEERTZ, 1973); por isso, as traduções constituem a base das analogias, revelando as perspectivas dos autores e apontando as implicações das diferentes visões de mundo. Esse entendimento fica bem claro quando os autores dizem “em qualquer forma de pesquisa interpretativa, sempre haverá um dilema de expressar o estranho na linguagem do familiar” (Noblit e Hare, 1988, p. 78).

Percebe-se, ainda, nos estudos de Noblit e Hare (1988), que a metaetnografia foca a revisitação de estudos etnográficos combinando os fatos que esse tipo de estudo compõe. Neste contexto, acredita-se que a metaetnografia é uma metodologia que se aproxima mais da proposta desta tese do que a meta-análise, visto que entende-se que a metaetnografia tem potencial para se revelar como um novo estilo de escrita etnográfica nos estudos em educação. Isto é, essa metodologia valoriza a pesquisa etnográfica e sustenta a etnografia como uma abordagem válida de pesquisa.

Sendo assim, compreende-se que a metaetnografia corresponde à complexidade que está proposta nos objetivos desta tese em estudar e analisar as pesquisas etnográficas do NetEDU. Pois, aqui, pretende-se interpretar os estudos do NetEDU e, a partir deles, elaborar novos conceitos e significados sobre o objeto de estudo - imagem etnográfica -, analisando sua produção e seu uso para entender de que forma elas contribuem na superação do fracasso escolar e da exclusão educacional.

Este capítulo apresentou os aspectos teóricos de ambas metodologias - meta-análise e metaetnografia. A metaetnografia é escolhida como metodologia norteadora desta tese e pretende agregar mais uma escrita etnográfica nos estudos em educação. Além disso, sua maior relevância é a revisão sistemática realizada a fim de superar as dificuldades encontradas, reconhecer as possibilidades futuras e evitar os erros de procedimentos, eliminando a validação e a fragilidade dos resultados das pesquisas.

O capítulo a seguir apresenta a metodologia elaborada nesta tese descrevendo as etapas metodológicas desenvolvidas para estruturação desta tese.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia desta tese descrevendo as etapas metodológicas desenvolvidas. Baseado no guia de orientação para relatórios de metaetnografia (FRANCE ET AL, 2019), foram construídas etapas de pesquisa para interpretação dos estudos etnográficos do NetEDU.

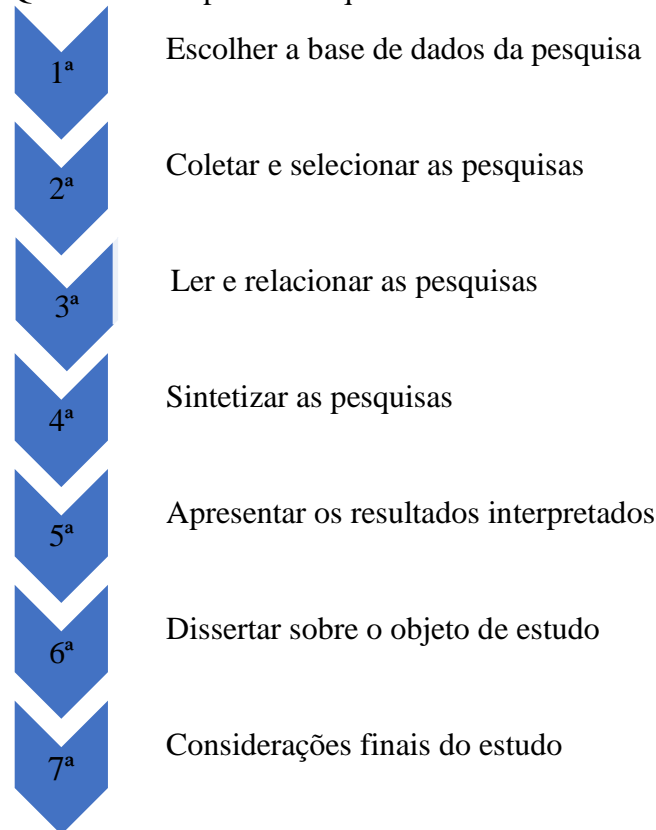
Vale destacar que, em um estudo realizado por Uny, France e Noblit (2017), os autores fizeram uma avaliação da qualidade dos resultados de alguns estudos que utilizaram a metaetnografia, tendo como base o guia da metaetnografia. Nesse levantamento, os autores chegaram à conclusão que as pesquisas em educação pouco utilizaram o potencial que a metaetnografia tem a oferecer. Para isso, eles ilustraram que valida-se a aplicação da metaetnografia de forma que acrescente no campo educacional, em acordo com os seguintes princípios:

- 1) é explicitamente interpretativo e procura desenvolver hipóteses; 2) procura diferença ao invés de assumir semelhança ou coesão de ideias e práticas; 3) invoca e fala à teoria; 4) aborda e crítica a relativa politização da política, prática, pesquisa e teoria; e, 5) conceitua a ação humana em seus contextos relevantes - com a complexidade e contradições que impactam e promovem a agência humana (UNY, FRANCE, NOBLIT, 2017, p. 255, *tradução nossa*)

Para esses autores, a metaetnografia flexibiliza as análises, mas eles enfatizam que é necessário que os pesquisadores sejam desafiados a se apropriarem do que essa metodologia pode explorar com seus critérios e processos interpretativos. Eles encerram seu texto informando que uma das grandes contribuições da metaetnografia à educação é de proporcionar a ela uma outra maneira de criticar, de avançar para novas ideias, gerar outros métodos de pesquisa e oferecer ao campo da educação um esforço intelectual diferenciado. Por esse motivo, nesta tese, buscou-se seguir as orientações publicadas no guia oficial sobre os processos e fases da construção de uma metaetnografia.

Tendo como base o guia de orientação para relatórios de metaetnografia (FRANCE et al, 2019)- conforme apresentado na seção anterior -, esta tese elaborou 07 (sete) etapas de pesquisa:

Quadro 8 – Etapas da Pesquisa



Fonte: A autora (2020) adaptado de FRANCE et al (2019)

O “Quadro 8” retrata as 07 (sete) etapas metodológicas desenvolvidas nesta tese. Com essas etapas, elaborou-se a metaetnografia das pesquisas do NetEDU selecionadas para este estudo. Para melhor compreensão desse quadro, a seguir, o detalhamento de cada etapa:

1ª etapa – Escolher a base de dados da pesquisa: justificar e apresentar a base de dados escolhida para o processo de coleta e seleção das pesquisas estudadas nesta tese.

2ª etapa – Coletar e selecionar as pesquisas - informar o processo de coleta das pesquisas dentro da base de dados escolhida, apontar os critérios para a seleção das pesquisas e informar as pesquisas selecionadas para o estudo.

3ª etapa – Ler e relacionar as pesquisas - apresentar o método utilizado para leitura aprofundada e a forma de análise das pesquisas selecionadas para determinar como os estudos estão relacionados.

4ª etapa – Sintetizar as pesquisas - apresentar o compêndio cada pesquisa selecionada para o estudo.

5ª etapa - Apresentar os resultados interpretados - revelar a interpretação das pesquisas elencadas e os principais achados.

6ª etapa - Dissertar sobre o objeto de estudo - expor, de modo sistemático e abrangente, como o objeto de estudo foi encontrado e analisar as pesquisas estudadas.

7ª etapa – Considerações finais do estudo - apresentar as reflexões sobre o estudo, os pontos positivos e negativos do desenvolvimento da pesquisa e as recomendações finais.

Nesta direção, esta tese desenvolveu-se a partir dessas etapas de análises dos resultados dos estudos etnográficos selecionados, estudou a produção, o uso e a contribuição das imagens etnográficas das pesquisas desenvolvidas pelo NetEDU no período entre 1984-2016.

3.1 Escolher a base de dados da pesquisa

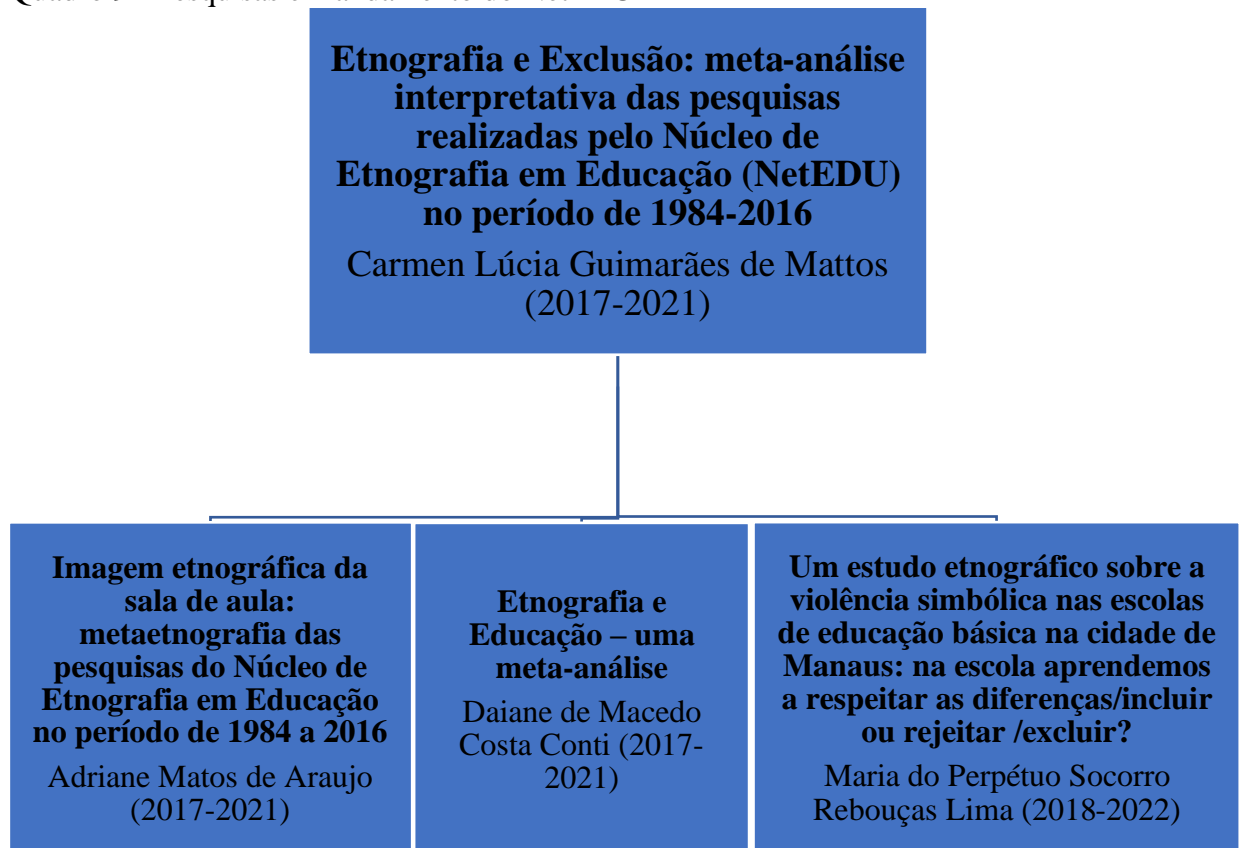
Esta seção apresenta a base de dados escolhida para levantamento das pesquisas que compõem as análises desta tese. Além disso, informa sobre a natureza desse banco de dados, suas características e o valor acadêmico-científico que ele possui para esta tese e estudos posteriores a ela.

As pesquisas acadêmicas realizadas pelo núcleo utilizaram como instrumentos de coleta e análise de dados: áudios, vídeos, fotografias e outras mídias tecnológicas, produzindo imagens sobre a escola e sobre a sala de aula que, até o momento, foram pouco exploradas e, com isso, possuem dados relevantes para subsidiar esta tese.

As principais produções do NetEDU discutiram e problematizaram o conceito de imagem e sua produção no contexto das pesquisas. Pensar como as imagens foram produzidas e como foram reveladoras das interpretações e das interações interpessoais em sala de aula, possibilitará a investigação do significado das imagens produzidas nos contextos atuais - como elas tangenciam as pesquisas educacionais, como utilizam e como formam conceitos e teorias constituintes da cultura escolar.

O NetEDU, já citado algumas vezes nesta tese, é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (ProPEd/UERJ) fundado na UERJ em 2004. Desde então, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, professora titular da Faculdade de Educação da UERJ e do ProPEd, que tem experiência na área de educação com ênfase em etnografia em educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: etnografia crítica, fracasso escolar, exclusão, tecnologias e ensino-aprendizagem. O núcleo funcionou no escritório da Gávea onde firmou-se como um espaço complementar à UERJ; anos depois, estabeleceu-se na sala 12019 Bloco "A" na Faculdade de Educação da UERJ e encerrou suas atividades em junho de 2018 quando da aposentadoria de sua coordenadora. Apesar disso, ainda existem pesquisas em andamento como parte das atividades a serem concluídas pelo núcleo, sendo elas:

Quadro 9 - Pesquisas em andamento do NetEDU



Fonte: Base de dados – NetEDU (2020)

A fundadora e coordenadora do núcleo realiza pesquisas etnográficas desde 1984 e trouxe para o NetEDU sua bagagem como pesquisadora, etnógrafa e professora; agregando ao núcleo relevância significativa dos estudos etnográficos em Educação no Brasil - com especial interesse na sala de aula e na exclusão de alunos no ensino fundamental. Devido as suas parcerias acadêmicas com outras universidades, o núcleo formulou acordos de cooperação internacional com as seguintes universidades: Universidade de *Peshawar*, Paquistão; Universidade de Padova, Itália e Universidade de *Northampton*, no Reino Unido. Esses acordos vigoram até 2021, quando a pesquisa intitulada "Etnografia e Exclusão: meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (1984-2016)" será concluída (MATTOS, 2018).

O quadro abaixo apresenta as pesquisas desenvolvidas e financiadas por agências de financiamentos educacionais e que fazem parte da história do NetEDU. Essas pesquisas estão disponíveis na base de dados do núcleo, assim como em outras bases de dados nacionais e internacionais. Nesta tese, se incluem dados de pesquisas compreendidas entre o período de 1984 a 2018, como se descreve no quadro 9 - Pesquisas do NetEDU.

Quadro 10 - Pesquisas NetEDU – Coordenadas por Carmen de Mattos

PERÍODO	TÍTULO DA PESQUISA
2021 - 2017	Etnografia e Exclusão: Meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (1984-2016)
2018- 2015	Inovação Pedagógica na Escola- um estudo etnográfico
2015 - 2012	Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica
2013 - 2010	Mulheres Encarceradas e seus Filhos(as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza - um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro
2012 - 2009	Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas
2011 - 2008	Gênero e Pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no estado do Rio de Janeiro
2010 - 2008	Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza
2008 - 2005	Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno
2005 - 2002	Imagens da Exclusão
2002 - 2000	TEJA / META: ações socioeducativas usando computadores
2002 - 1998	Metacogição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro
1993 – 1998	TEJA -Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. UERJ/UFF/UENF
1996 - 1992	Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre "Dificuldades Educacionais" entre Jovens de Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro UFF/INEP.
1992 - 1985	Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. Doutorado na PENN
1984 - 1982	Identidade do Aluno Rural. Mestrado na PUC/SP

Fonte: Base de Dados – NetEDU (2020)

As pesquisas do núcleo obtiveram financiamentos de agência de fomentos tais como: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro; CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Secretaria Estadual de Justiça – Degase; Università degli Studi di Padova; Programa de Pós Graduação em Educação – ProPED; University of Cambridge; University of Pennsylvania – PENN e Columbia University – UBC.

O núcleo teve como objetivo levar o conhecimento científico de modo prático à comunidade universitária e a outras instâncias educacionais de modo a diminuir a distância entre a academia e às pessoas que não convivem no meio acadêmico, como, por exemplo, as escolas do ensino fundamental envolvidas. Promoveu, também, a integração e o diálogo sobre como o saber científico pode ser inserido na realidade do dia a dia; isto é, buscou promover a interação entre a universidade e a escola (ARAUJO, 2014a).

Através da pesquisa colaborativa de natureza etnográfica, participaram do núcleo: alunos(as) de ensino fundamental e médio; professores(as) e gestores de escola pública do Estado do Rio de Janeiro; assim como, bolsistas de extensão da UERJ; alunos(as), professores(as) e pesquisadores/as da graduação e da pós-graduação a nível nacional e internacional.

Para alcançar seu objetivo, o NetEDU dispôs do Laboratório de Etnografia Digital (LED), dos eventos científicos Café com Pesquisa e o Colóquio Internacional de Educação, Cidadania e Exclusão (CEDUCE). Cada um deles são trabalhos de extensão da universidade e tinham como objetivo geral ampliar as perspectivas dos sujeitos escolares em associação aos conhecimentos acadêmicos-científicos, visando melhorias no processo de escolarização e no avanço científico, convergindo para os processos educacionais aplicados ao Ensino Básico e Superior.

O Laboratório de Etnografia Digital (LED) foi um espaço destinado à aproximação, interação e formação de alunos(as) e professores(as) das escolas públicas e da UERJ. Representou um avanço no cenário educacional e tecnológico do Estado do Rio de Janeiro na medida em que propôs esses atores sociais como agentes de mudança e inovação tecnológica na Educação (ARAUJO, 2014b).

A metodologia de trabalho do LED pautou-se nos estudos críticos-reflexivos de temas sobre exclusão e etnografia em Educação. Através dos seminários que eram realizados semanalmente, o grupo do LED/NetEDU revisitava instrumentos digitais disponibilizados em programas de TV, DVDs, internet, redes sociais, e-books, lousa interativa, I pads, tablets e outras ferramentas digitais para viabilizar suas discussões.

O LED contava com softwares para organização bibliográficas; com a criação de banco de dados com uso do *software EndNote*; realizava análise de dados com o *software Atlas.ti*; além de possuir equipamentos de edição de imagens disponibilizados para professores(as) e alunos(as) da UERJ e da Rede Pública que colaboravam com as pesquisas do NetEDU. Contou, também, com o apoio das principais agências de fomento à pesquisa no Brasil e no exterior, oferecendo bolsas a alunos(as) de graduação, pós-graduação e pós-doutorado.

O Café com Pesquisa acontecia bimestralmente em formato de palestras, conferências, oficinas, dentre outros, na Faculdade de Educação ProPEd/UERJ. O intuito era divulgar as atividades de pesquisadores(as) nacionais e internacionais associados aos trabalhos do núcleo. Era um evento aberto ao público em geral, em especial alunos(as) e professores(as) da escola básica, graduação e pós-graduação. Os convidados eram professores(as) e pesquisadores(as) que atuavam em colaboração com as atividades do NetEDU (ARAUJO, 2013).

Esses encontros promoviam interlocuções entre os participantes e os convidados, principalmente, em torno da integração entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Contribuindo para o entendimento sobre as políticas e práticas educacionais em diferentes partes do mundo. Os encontros eram gravados e compunham o acervo de imagens do NetEDU, podendo ser utilizados em aulas, seminários e, também, em outros espaços educacionais. Dentre inúmeras

edições, a título de exemplo, seguem algumas edições de destaque dos dois últimos anos dos encontros que o núcleo proporcionou:

Quadro 11 –Palestrantes Café com Pesquisa de 2014 a 2016

Nome	Título da Palestra
Alessio Surian da Università Degli Studi Di Padov	Crise política e educacional no Brasil: uma conversa com Alessio Surian.
Valentina Grion da Universidade de Padova, Itália	Sistema de Avaliação escolar na Itália: O que não funciona?
Cristina Devecchi da University of Northampton, UK	A Inclusão nas Escolas Europeias.
Arlindo Cornélio Ntunduatha da UERJ	Raízes, Identidades Culturais e Educação em Moçambique: um (des.) encontro geracional em busca de unidade nacional.
Maythé de Bríbean San Martin Pulici	A pesquisa acadêmica sobre ação afirmativa no Brasil - um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010.
Sandra Maciel da UFF	Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: um estudo de abordagem etnográfica.
Walcea Alves da UFF	A Escola no Espelho: as representações do aluno.
Tania Lucía Maddalena	A educação na Argentina: perspectivas para o século XXI

Fonte: Base de Dados - NetEDU (2020)

A “Figura 3” a seguir ilustra a popularidade dos eventos realizados no “Café com Pesquisa” - onde participavam, principalmente, as alunas do curso de Pedagogia.

Figura 3 – Alunas e pesquisadoras ao fim de um Café com Pesquisa – Prof.^a Carmen de Mattos e Prof.^o Cristina Devecchi



Fonte: Base de dados - NetEDU (2020)

Desta forma, a oportunidade da discussão sobre os temas se estendia amplamente e propiciava pesquisas e publicações para os participantes do núcleo. O Café com Pesquisa se mostrou um evento relevante no contexto da Faculdade de Educação devido a sua assiduidade, qualidade e abrangência em termos das temáticas sobre Educação.

O Colóquio Internacional de Educação, Cidadania e Exclusão (CEDUCE) era realizado bianualmente e visava ampliar as atividades acadêmico-científicas entre os diferentes sujeitos

dos espaços educacionais, impulsionando a participação de pesquisadores(as) internacionais e de várias regiões do Brasil.

O CEDUCE já realizou cinco edições bem sucedidas que proporcionaram o debate acadêmico, promoveram espaços de trocas entre pesquisadores(as), professores(as) e profissionais da área de Educação e afins e estimularam a produção acadêmica e o intercâmbio institucional. Em suas edições, buscou, ainda, favorecer espaços de resistência que fortaleceram a ação democrática, plural e coletiva; potencializando a participação popular e a cidadania crítica.

O I Colóquio foi realizado em 2005, com um dia de palestras, comunicações orais e teve o tema: "As contribuições da pesquisa qualitativa". Teve a participação dos(as) alunos(as) e colegas da UERJ. O II Colóquio aconteceu em 2007, entre os dias 19 e 21 de setembro. Com maior amplitude que a primeira edição, realizou 12 (doze) conferências e 115 (cento e quinze) comunicações orais, alcançando um público de 500 (quinhentas) pessoas. Essa edição contou com o financiamento das principais agências de fomento, teve os textos produzidos publicados em um livro e, assim, iniciou seu processo de internacionalização. O III Colóquio surgiu do desejo dos participantes por um novo evento e foi realizado entre os dias 04 e 06 de novembro de 2009 sob o título: "Gênero e Pobreza: imagens da escola". Essa edição alcançou 700 pessoas, mais de 200 trabalhos apresentados, conferências de pesquisadores(as) nacionais e internacionais. O IV Colóquio aconteceu nos dias 29 e 30 de junho de 2015. Nesse momento, ganhou o apelido de CEDUCE e teve como tema: "Didática e Avaliação", contando com a presença de 1200 participantes, mais de 300 trabalhos apresentados e diversos palestrantes nacionais e internacionais. O V Colóquio aconteceu de 28 a 30 de junho de 2018, na UFF, sob a coordenação das professoras Dr.^a Sandra Almeida e Dr.^a Walcéa Alves sob o tema: "Saberes da didática e as vozes da escola". Com a participação de centenas de pessoas, deu continuidade à participação de conferencistas nacionais e internacionais, assim como centenas de trabalhos apresentados. Estas pesquisadoras são ex-integrantes do NetEDU e adotaram o evento transferindo-o para a UFF, onde podem dar continuidade ao mesmo, caso faça parte de seus projetos.

Um evento de amplitude internacional que contou com a participação de variados professores e pesquisadores internacionais, dentre eles: Frederick Erickson; Raewyn Connell; Nigel Bagnall; Elizabeth Cassity; John Grey; Daniel Wagner; Mery Eno; Cristina Devecchi; Alison Cook-Sather; Valentina Grion; Lynn Davies; Michele Fine; Alessio Surian; Daniel Frendi; Maria Helena Torres; Sarah Zaller e Jamil Ahrmad. No âmbito dos pesquisadores nacionais, temos: Luiz Antônio Gomes Senna; Antônio Flávio Moreira Barbosa; Isabel Lélis; Menga Ludke; Vera Candau; Maria Helena de Souza Pato; Sandra Zackia; Angela Dalben;

Marli André; Ana Ivenicki; Ligia Marta; Alfredo Vega-Netto; Alba Zaluar; Guacira Lopes Louro; Marília Pinto de Carvalho; Elizabeth Macedo; Luiz Paulo da Moita Lopes; Stella Bortoni-Ricardo; Nishi Mitra vom Berg; Inês Barbosa de Oliveira; Mirian Paura; Helena Fontoura; Giseli Barreto da Cruz; Márcio Rodrigo Vale Caetano e Márcia Plestch.

A parceria entre esses profissionais resultou em publicações conjuntas entre os participantes do núcleo, visitas acadêmicas no Brasil e no exterior e a formalização de acordos de cooperação internacional entre as universidades correspondentes. As atividades desenvolvidas pelo NetEDU contribuíram de maneira efetiva nos espaços educacionais e sociais onde atuou. Possibilitou um avanço acadêmico e profissional à milhares de alunos(as), professores(as) e pesquisadores(as) que participaram de suas dinâmicas de trabalho.

Por fim, vale destacar a relevância no vasto escopo teórico que fundamentou as pesquisas do núcleo. O NetEDU parte do pressuposto que a Etnografia em Educação - como metodologia, epistemologia, hermenêutica e teoria - tem como aporte teórico os estudos baseados no interacionismo simbólico, com inspiração na Escola de Chicago e nos autores: Antony Giddens, Arjun Appadurai, Erving Goffman, Frederic Erickson, Howard Becker, Hugh Mehan, dentre outros.

Quadro 12 - Principais Autores e Temas Estudados nas Pesquisas do NetEDU

Nome / Ano	Temas
Alves (2012)	Reflexividade como espelhamento
Appadurai (2008)	Cultura Local
Becker (1963); Goffman (1959 a 1981)	Interação face a face; Carreira moral; Modelo sequencial; Ordenação simbólica; Quadros interativos; Escrita do texto etnográfico
Bourdieu (1999, 2002)	Violência
Castel (2008, 1998, 1997), Martins (1997); Sawaia (2007); Paugan (1996)	Exclusão; Vulnerabilidade; Pobreza; Violência
Connell (1982, 1995, 1997, 2002, 2005); Carvalho (2009, 2004, 2003, 2001); Messerschmidt (2004)	Ordenação de Gênero
Erickson (1992, 2004, 2007); Goffman (2009); Charlot (1992)	Reflexividade; Interacionismo simbólico; Etnografia de sala de aula; Microanálise etnográfica; Análise crítica; Análise Indutiva
Fine (2013, 1991, 1986)	Pesquisa participativa - ativa
Freire (1967; 1992)	Perspectiva crítico-emancipatória
Giddens (1982, 1994) e Geertz (1989)	Interacionismo Simbólico; Descrição Densa; Ontologia do poder
Grion e Cook-Sather (2013)	<i>Student's voice</i>
Hammersley (1992); Spradley (1979, 1980); Erickson (2004)	Etnografia e seus instrumentos
Ilgensfritz e Soares (2002)	Mulheres Presas
Mattos (1992)	Processo "bottom-up" (eixo de análise de baixo para cima)
Mehan (1992)	Estudos de sala de aula; Sujeito da pesquisa como agente
Patto (2004, 1999, 1990, 1984); Dubet (2003); Freitas (2003); Charlot (1992)	Fracasso Escolar

Fonte: Base de Dados - NetEDU (2020)

Diante do exposto, compreende-se a relevância da base de dados gerada pelo NetEDU e a importância de estudar as imagens etnográficas a partir dessas pesquisas em etnografia da educação - que tem potencial de informar novas ações políticas, práticas educativas, processos interativos e novos estudos etnográficos que se inserem no espaço escolar. Ao longo de mais de 30 anos, o núcleo produziu dezenas de pesquisas de relevância no cenário da Educação brasileira, ampliando o conhecimento científico sobre a abordagem etnográfica em Educação, trazendo para o foco das discussões as vozes do (as) aluno (as) que vivenciam o dia a dia da escola - principalmente, nas escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, a principal contribuição do núcleo foi a formação de centenas de alunos(as) e a geração de outros núcleos e grupos de pesquisa, ensino e extensão coordenados pelos(as) ex-alunos(as) e pesquisadores.

3.2 Coletar e selecionar as pesquisas

Esta seção informa o processo de coleta e seleção de textos advindos da base de dados do NetEDU - que se encontra em hardwares, softwares e na plataforma digital do núcleo. Outrossim, apresenta o critério de seleção das pesquisas que compõem as análises desta tese.

Buscou-se textos que utilizaram imagem etnográfica no escopo das pesquisas do NetEDU. Para isso, foram usadas as seguintes palavras-chave: imagem; imagens; imagem etnográfica e imagens etnográficas para proceder a busca dos textos mais relevantes (Quadro 13). Essa busca resultou em 376 (trezentos e setenta e seis) textos produzidos pelo núcleo; entre eles, pesquisas desenvolvidas pela coordenadora, teses, dissertações, monografias, artigos e textos de anais de eventos produzidos pelos participantes do núcleo. Ao verificar os estudos, percebeu-se que a quantidade era numerosa para uma análise minuciosa e específica. Por esse motivo, constitui-se alguns critérios de inclusão e exclusão dos textos para que o estudo pudesse atender a especificidade do objeto da tese.

Definiu-se, então, três critérios de inclusão para seleção dos textos, sendo eles:

- a) incluir-se somente documentos derivados de projetos e relatórios de pesquisa sob coordenação da professora Carmen de Mattos;
- b) incluir-se as pesquisas que usaram as imagens etnográficas nos processos de análise de dados;
- c) incluir-se as pesquisas que produziram imagens etnográficas como resultados do processo de análise de dados.

Sendo assim, o critério de exclusão foi descartar os textos fora dos critérios de inclusão estipulados acima.

A justificativa para a definição desses três critérios diz respeito ao tipo estudo que esta tese se propôs a realizar. Para realizar uma metaetnografia, é preciso estar pronto para traduzir os estudos de forma interpretativa e encontrar relações e diferenças entre eles de forma crítica, minuciosa, analítica e interpretativa. Por isso, focar em uma linha de produção etnográfica coordenada por uma mesma pesquisadora durante décadas em diferentes espaços-tempo engloba a possibilidade de desenvolver um estudo sistematicamente comparativo de acordo com o que se propõe em uma metaetnografia.

O NetEDU é composto por diversos pesquisadores(as), professores(as) e alunos(as), porém sempre foi coordenado pela professora Carmen de Mattos. Sendo assim, a seleção exclusiva das pesquisas que ela desenvolveu e a não ampliação de análise das pesquisas derivadas - tais como teses, dissertações e monografias de seus(as) alunos(as) - nos oferece a possibilidade de conhecer o viés desses estudos, os principais conceitos e teorias que nortearam as bases das produções do núcleo.

Os outros dois critérios de inclusão focaram em selecionar pesquisas que utilizaram e estudaram as imagens em seus processos de construção e de análise. Com intuito de estreitar o foco de análise, definiu-se estudar as pesquisas coordenadas pela professora Carmen de Mattos que trouxeram as imagens em seus projetos e resultados de pesquisa ao longo de 32 (trinta e dois) anos do NetEDU. Enquanto que o critério de exclusão visou, simplesmente, eliminar os textos que não se encaixavam nesses critérios de inclusão.

A partir do processo de busca e dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, elencou-se 09 (nove) pesquisas do NetEDU que atendiam aos 03 (três) critérios de seleção. Essas pesquisas possuíam projetos, relatórios e documentos - totalizando 25 (vinte e cinco) textos acadêmicos, sendo 11 (onze) projetos de pesquisa, 10 (dez) relatórios de pesquisa, 03 (três) artigos e (01) manual de pesquisa. Esses materiais foram lidos, visando confirmar se esses estudos traziam as imagens etnográficas em seus projetos e resultados.

Quadro 13 – Coleta e seleção das pesquisas estudadas

Base de dados EndNote	Critério de seleção	Textos analisados
376 textos sobre imagem e imagem etnográfica	-documentos de projetos e relatórios de pesquisa; -pesquisas que usaram e estudaram as imagens; -pesquisas que produziram imagens.	25 textos acadêmicos, sendo 11 projetos de pesquisa 10 (dez) relatórios de pesquisa, 03 (três) artigos e (01) manual de pesquisa. Totalizando o material de 09 pesquisas

Fonte: a autora (2020)

No “Quadro 13”, resumiu-se o processo de coleta e seleção das pesquisas que atendiam aos critérios de busca dos textos para esta tese. Enquanto que, no “Quadro 14”, descreve-se o ano da elaboração, os nomes das pesquisas, os instrumentos de coleta utilizados que geraram

as imagens e o tipo de texto acadêmico (projeto ou relatório) das pesquisas elencadas para esta tese.

Quadro 14 – Pesquisas do NetEDU selecionadas para a tese

ANO	TÍTULO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E IMAGENS	TIPO DE TEXTO ACADÊMICO
1) 2013-2010	Mulheres Encarceradas e seus Filhos(as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza - um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro	Filmagem em Câmera Digital; Fotografia Digital; Caderno de Campo; Observação Participante; Entrevistas Abertas; Documentos da escola.	01 Relatório 01 Projeto de Pesquisa
2) 2012 - 2009	Gênero e Pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no estado do Rio de Janeiro	Filmagem em Câmera Digital de Baixa Resolução; Fotografia Digital de Baixa Resolução; Caderno de Campo; Observação Participante; Grupo Focal; Entrevistas Abertas; Oficinas de Estudo	01 Relatório 01 Projeto de Pesquisa
3) 2012 - 2009	Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas	Filmagem em Câmera Digital de Baixa Resolução; Fotografia Digital de Baixa Resolução; Caderno de Campo; Observação Participante; Grupo Focal; Entrevistas Abertas; Oficinas de Estudo; Documentos da Escola	01 Relatório 01 Projeto de Pesquisa
4) 2010 - 2008	Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza	Filmagem em Câmera Digital de Baixa Resolução; Fotografia Digital de Baixa Resolução; Caderno de Campo; Observação Participante; Grupo Focal; Entrevistas Abertas; Oficinas de Estudo	01 Relatório 01 Projeto de Pesquisa
5) 2008 - 2005	Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno	Filmagem em Câmera Analógica e Digital; Fotografia de Baixa Resolução; Produção de desenhos e textos; Caderno de Campo; Observação Participante; Grupo Focal; Entrevistas Abertas	01 Relatório 01 Projeto de Pesquisa
6) 2002 - 2000	TEJA / META: ações socioeducativas usando computadores	Filmagem em Câmera Analógica; Fotografia de Baixa Resolução; Produção de desenhos e textos; Caderno de Campo; Observação Participante; Grupo Focal; Entrevistas Abertas; Oficinas de Estudo em laboratórios de informática com os sujeitos da pesquisa.	01 Relatório 01 Projeto de Pesquisa
7) 2002 - 1998	Metacoginição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro	Produção de desenhos e textos; Caderno de Campo; Observação Participante; Grupo Focal; Entrevistas Abertas; Oficinas de Estudo e Capacitação	03 Relatórios (foi produzido em 03 volumes) 01 Projeto de Pesquisa
8) 1998 - 1993	TEJA -Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. UERJ/ UFF/UENF	Filmagem em Câmera Analógica; Fotografia de Baixa Resolução; Produção de desenhos e textos; Caderno de Campo; Observação Participante; Grupo Focal; Entrevistas Abertas; Oficinas de Estudo em laboratórios de informática com os sujeitos da pesquisa.	03 Projetos de Pesquisa (UERJ, UFF e UENF), 03 artigos e 01 manual de pesquisa – essa pesquisa não teve relatório
9) 1996 - 1992	Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro	Filmagem em Câmera Analógica; Fotografia de Baixa Resolução; Produção de desenhos e textos; Caderno de Campo; Observação Participante; Entrevistas Abertas	01 Relatório 01 Projeto de Pesquisa

Fonte: Base de Dados – NetEDU (2020)

Sendo assim, as 09 (nove) pesquisas citadas no “Quadro 14” compuseram os dados específicos para a realização da metaetnografia das imagens etnográficas da sala de aula produzidas nesta tese.

3.3 Ler e relacionar as pesquisas

Nesta seção, apresentou-se as ações que propiciaram a leitura aprofundada das pesquisas selecionadas e descreveu-se a forma de análise delas para determinar como esses estudos estão relacionados. Para a leitura das pesquisas, foi elaborado um modelo de mapa conceitual com o intuito de organizar o conteúdo das pesquisas e coletar informações que auxiliassem nas análises das pesquisas para a tese. Enquanto que, para determinar como essas pesquisas estão relacionadas, foi utilizado o *software Atlas.ti*, de modo a gerar conexões e categorias que permitissem estabelecer relações entre elas.

3.3.1 Mapa conceitual

O mapa conceitual é um instrumento desenvolvido na década de 70, nos Estados Unidos da América, pelo pesquisador Joseph Novak. Segundo o autor, o mapa conceitual facilita a organização e representação do conhecimento. Sua utilização está, intimamente, ligada às questões da metacognição, que possibilitam uma aprendizagem reflexiva, ou seja, a estruturação do conhecimento em seu processo dinâmico de transformação (NOVAK, 1991).

Segundo Mattos (2011), o NetEDU adaptou do modelo original e construiu um modelo de mapa conceitual partindo de questões clássicas pertinentes à pesquisa de cunho qualitativo: “Como?; O que?; Por quê?; Para quê?; Onde?; Quando?”. Isto é, as perguntas são modificadas de modo a atender os objetivos de cada estudo realizado. Cada tópico descrito nos resumos dos mapas refere-se às questões: ‘Qual a explicação da temática?’; ‘Como foi feita?’; ‘Por que foi estudada?’. Este modelo adaptado do mapa conceitual baseia-se na teoria construtivista, entendendo que o indivíduo constrói seu conhecimento e significados a partir da sua predisposição para realizar esta construção. Servem como instrumentos para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz (MATTOS, 2013).

A utilização das questões propostas tem como objetivo a validação pelo grupo do trabalho individual. Os mapas permitem estabelecer uma relação entre significados e

significantes do objeto estudado evidenciando a sua construção pelo autor do texto. Segundo Mattos (2013, p. 10):

Os mapas representam de forma clara o conjunto de conceitos construídos em uma produção de conhecimento em acordo com a pertinência de um tema de pesquisa a ser investigado. Os mapas são utilizados, ainda, para catalogação e análise das fontes em mídia, som e imagens para tal será modificado de modo a atender essa forma de registro. Portanto, para cada tipo de estudo modifica-se o mapa em acordo com o objetivo do mesmo.

A seguir, o modelo de mapa conceitual no “Quadro 15” para leitura das pesquisas elencadas para esta tese. Esse mapa serve como modelo, pois foi o formato utilizado para ler e estudar as pesquisas selecionadas para esta tese. O modelo foi construído para estudar a pesquisa denominada: Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas (2009 – 2012).

Quadro 15 – Modelo de Mapa Conceitual

Referência Bibliográfica:	Conceitos, autores e abordagens teóricas sobre Imagem e Etnografia	Instrumentos Tecnológicos utilizados - vídeo, áudio, fotografia, desenho, etc.- Metodologia utilizada	Pressupostos e Abordagens Teóricas
MATTOS, C. L. G. Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas (2009 – 2012) – relatório da pesquisa	<p>Imagem</p> <p>Silva et. al. (1999) que afirma que as crianças entram na escola já com uma representação do professor e aluno, do homem e da mulher, pois vivenciam isso em seu cotidiano. Ele afirma que essa representação destaca a diferença entre alunos e alunas. Um exemplo significativo dessa questão é que um pai prefere muito mais que seu filho interprete</p>	<p>A pesquisa recursiva desenvolvida neste relatório é aquela que redimensiona no tempo e no espaço ações rotineiras registradas em documentos, imagens, sons e outros recursos originários de pesquisas anteriores e desenvolvidas com o objetivo de examinar novos</p>	<p>Pesquisa Recursiva</p> <p>A pesquisa recursiva é uma das formas de aplicação da microetnografia da interação. Nesta, procedimentos usualmente utilizados pela pesquisa etnográfica, como a observação participante e a entrevista, são registrados com o auxílio de equipamentos tecnológicos de imagem e de sons, ampliando a capacidade do pesquisador e do pesquisado para proceder as análises de dados, revisitando os mesmos, o quanto e como, se fizer necessário procurando dar sentido as ações vivenciadas pelos mesmos em um determinado contexto interativo. p. 04</p> <p>Padrões de comportamento</p> <p>Padrões de comportamento são sistemas de ‘normas’ para decidir: o que é; o que se pode ser; como se sente; o que se deve fazer; e como se vai fazer (GOODENOUGH, 1971, p. 21-22). p. 04</p> <p>Cultura</p> <p>Para Spradley (1979) a cultura é como um ‘mapa cognitivo’ que pode ser revelada, tanto em sua forma implícita, como explícita através da fala (p.9). Nesta direção Brailey (1978) traz uma contribuição explicando que os membros de um grupo engajam-se em interação social e criam ‘indexadores’ de expressão. Segundo o autor, estes indexadores são termos</p>

um papel de valentão e consequentemente leve notas razoáveis para casa, do que leve notas boas e seja considerado um marica por causa de seu bom comportamento. (SILVA *et al.*, 1999, p.222). p. 12

Etnografia

Evelyn Jacob (1987) explica que através da etnografia holística é possível descrever, no todo ou em parte, uma cultura, uma comunidade, ou um grupo a partir de suas crenças e práticas. Assim as singularidades das ações deste grupo contribuem para compreender a unidade geral desta ação (p. 10).p. 04

A etnografia holística pressupõe aspectos da cultura como fundamentais para a compreensão da vida em sociedade. Estes aspectos incluem: organização social, econômica, estrutura familiar, religião, políticas práticas, rituais, padrões de acultramento e de comportamento ritualizados

pressupostos teórico-metodológicos ampliando e, ao mesmo tempo, ressignificando esses dados a partir dos mesmos e/ou a partir de novos dados com o auxílio de teorias, categorias de análises, vinhetas de filmes e transcrições de eventos, dentre outros. p. 04

A pesquisa de campo consistiu em visitas semanais, no período entre 2010.2 e 2011.1, à escola para a realização de observação participante em duas salas de aulas, bem como para a realização de entrevistas com os alunos e professores participantes . p. 22

Os alunos relacionam violência com as punições dos pais em casa: **Marcos:** A minha mãe sempre fala que tem uma

cujos significados não são universais, pois dependem do contexto em que são expressos (p.249). p.05

Gênero

Para Connell, (2002; 2008) gênero é definido como uma forma de ordenação política e social, uma estrutura de relação social centrada na arena reprodutiva, um conjunto de práticas governadas por esta estrutura que trás distinções entre corpos dentro dos processos sociais (CONNELL, 2002; 2008, p. 10). p. 07

Gênero e a escola

De acordo com o estudo de Carvalho (2001) ela localiza a existência de problemas escolares no grupo dos meninos, já o aluno bom é aquele que tem um perfil mais associado ao das meninas brancas (e orientais), ou seja, um padrão mais manso, suave, calmo, mais feminino. Carvalho (2001) chegou a essa síntese após analisar as descrições das professoras sobre o “bom aluno”, ou seja, um aluno autônomo, participativo e que tem um bom envolvimento com o grupo. Apesar das meninas se enquadrarem no perfil de boas alunas, elas não são ressaltadas por essas características. (p.261). p. 10

De acordo com Walkerdine (1995), os meninos agitados, barulhentos, levados, indisciplinados, dispersivos, teriam seu desempenho escolar prejudicado pelo seu comportamento indisciplinado e seriam assim mais notados – mesmo que negativamente. p. 10

Carvalho (2003), ela diz: as professoras têm me indicado é que os ‘bons mesmo’, os ótimos alunos, são meninos. Quase sempre quando me descrevem suas classes, elas colocam os meninos nos dois polos, o dos ‘excelentes’ e o dos ‘muito complicados’, que têm muita dificuldade. E as meninas permanecem no círculo mediano: não são tão brilhantes, mas também não dão tanto problema. Isso mostra que há um grupo de meninos que tem conseguido articular algum tipo de afirmação da sua masculinidade com um desempenho escolar muito positivo do ponto de vista das professoras; indica também que precisamos ainda entender os múltiplos conceitos de masculinidade que circulam entre os nossos alunos (CARVALHO, 2003, p. 189). p. 11

Políticas Públicas na Educação

Stromquist (1996) ao discutir as políticas públicas na educação e em outros campos sociais, afirma que essas não alteram as estruturas de poder, pois facilitam a distribuição mais do que a redistribuição dos bens sociais. Essas políticas são pensadas como medidas coercitivas assumindo diversas formas. Questiona-se sobre a melhoria das condições sociais, uma vez que o Estado, através das políticas públicas, tem pressupostos e programas definidos. p. 16

Sobre o papel das políticas de inserção social, como as políticas de assistências, Castel (2008, p.31) afirma que “ações de inserção são, consideradas essencialmente, operações de reposição para preparar dias melhores”, assim,

(PELTO, 1970, p. 18). p. 05

A etnografia holística, na visão de Lutz (1981), é o estudo das ações investigadas num determinado contexto nos quais as pessoas as produzem, interpretam e explicam as relações interativas em seus próprios termos e o fazer de modo a expressar o todo do sistema do qual fazem parte. Para o autor, nesta abordagem etnográfica o pesquisador e os participantes interagem e se organizam de forma colaborativa e natural, isto é, o pesquisador participa da rotina dos pesquisados, observando, ouvindo e perguntando questões relativas ao objeto da investigação e desta forma os dados retratam de maneira compreensiva a questão da pesquisa (LUTZ, 1981, p. 58). P. 05

Microetnografia
Erickson (1992, p. 204) compreende pelo menos quatro propósitos:
i. descrever processos locais

primeira vez. Você é educado na primeira, na segunda. Quando chega na terceira já é um pouco mais difícil, você já fala com a voz um pouco mais elevada, chega na quarta aí já dá aquele grito, quando chega na quinta aí já estoura a mão na cara. Eu até sou um pouco desobediente .

Relatam vivências típicas da violência dos grandes centros urbanos:
Carolina:
Lá no morro do Complexo está sendo pacificado, mas ainda tem gangues que qualquer coisa, assim não pode tocar, não pode encostar o pé no território deles que já junta e bate, bate mesmo até matar. Os garotos bateram no outro de covardia, bateram até morrer.

são pensadas como estratégias limitadas no tempo, a fim de ajudar as pessoas num determinado momento de crise, mas que são findáveis. Algumas políticas tem sido presente no cotidiano de muitas famílias associadas à classe menos favorecida da sociedade, no caso do Brasil, como exemplo de ação de reparação de assistência governamental, pode-se citar os programas de transferência de renda, atribuídos aos pobres. Essa situação de pobreza, não está associada somente a baixa renda das famílias, mas, as condições de moradia, a fome, a miséria, portanto, a privação de direitos, através de uma relação de assistência entre eles e a sociedade em que vivem. p. 18

No sentido de aferição de gênero e violência, Mattos (2009) explica, a partir dos estudos de Connel, que: gênero tem haver com a forma como a sociedade humana lida com o corpo humano [...] e que os arranjos de gênero são reproduzidos socialmente, e não biologicamente, por estruturas de poder para coibir ações dos indivíduos (MATTOS, 2009, p.8). p. 24

Exclusão e Fracasso Escolar

De acordo com Mattos (2009), o fracasso escolar no Brasil vem sendo estudado há mais de quatro décadas, levantando as mais variadas explicações para o fenômeno. De acordo com Mattos (2009) “essas investigações buscaram explicações para esse fenômeno, apontando justificativas tais como as dificuldades dos alunos, situação socioeconômica e cultural das famílias, falta de instrumental técnico e teórico das escolas, mudanças frequentes no sistema escolar, ambiente social violento e pobre, processo pedagógico inadequado à cultura do aluno (...)” (p. 11). p. 08

Em um contexto escolar, Dubet (2001) afirma que “a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades” (p.12), ao reconhecer que a escola não é igualitária, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários, somados aos efeitos que ela deseja reduzir. p. 16

Para Mattos (2009) os alunos e alunas que fracassam na escola, em sua maioria, pertencem aos segmentos mais empobrecidos da sociedade brasileira. Afirma ainda a pesquisadora que eles têm sido marginalizados e as políticas públicas os atraem para participar de programas de inclusão social e educacional, com uma forte tendência desde os últimos anos da década de 90, através dos programas de redução da pobreza e desenvolvimento humano. p. 16

O conceito de exclusão, neste primeiro momento, será discutido a partir da contribuição de Castel (2008), quando o autor utiliza o termo desfilado, relacionado aos desempregados, sem domicílio, o jovem da periferia, mas, aponta também como fenômeno da exclusão as trajetórias e história de vida das pessoas, na luta contra a exclusão. No segundo momento, Paugam (2003) à temática nova pobreza é discutida a partir das condições de vida das pessoas e das dificuldades de inserção social. O conceito está relacionado a precarização dos vínculos com o mundo do trabalho associada ao enfraquecimento dos laços sociofamiliares, é analisada como um processo de desqualificação social, que

<p>que influenciam este ambiente de um modo geral;</p> <p>ii. documentar fatos e eventos interativos com uma precisão ainda maior do que é possível com a observação participante comum e com a entrevista;</p> <p>iii. observar de perto as ações e avaliar cuidadosamente características da interação e o significado das ações locais tendo em vista que o participante colabora para o entendimento da questão pesquisada;</p> <p>iv. identificar as formas como as interações rotineiras são organizadas. p. 06</p>	<p>Minha mãe até fala que não quer eu saindo muito, nessas coisas assim, baile, por causa dos casos de violência.</p> <p>Roberta: O mundo está muito violento. Tem muita violência na rua, na escola, em casa, tá todo mundo querendo brigar. p. 25</p>	<p>caracteriza o movimento para fora do mercado de trabalho. p. 17</p> <p>Observa-se então que em suas reflexões, Castel (2008) sustenta dois eixos principais de análise da exclusão: a integração dos sujeitos ao mundo do trabalho e as relações sociofamiliares. A exclusão ocorre em função das relações de trabalho, quando são percebidas como um mecanismo de inserção social, e sua falta provoca mudanças no processo produtivo e na dinâmica da sociedade capitalista que alteram as relações do homem com o meio. As mudanças intervêm nas várias esferas da vida social e na economia. O fenômeno mais importante é a globalização dos mercados ou a mundialização da economia, onde a competitividade afeta a produção e a organização do trabalho, surgindo assim, novas profissões e novos conhecimentos, tendo como consequência a diminuição de empregos. p. 18</p> <p>Castel (2008) acrescenta ainda a ideia de que parte dos sujeitos classificados como excluídos encontra-se nas faixas de vulnerabilidades, permanecendo ainda em risco de exclusão. E que é na zona de vulnerabilidade que considera as características que configuram essa zona como tal. São estas características conferem o significado e a gravidade da questão social. São pessoas que vivem em condições impróprias de moradia, que sobrevivem de um trabalho precário, que não conseguem pagar as despesas domésticas; ou, ainda, que estão integrados ao mundo do trabalho em condições temporárias, e que desta forma, são vulneráveis. Os chamados excluídos povoam as zonas mais periféricas, caracterizadas pela perda do trabalho e isolamento social. p. 18</p> <p>Ao refletir sobre as questões sociais contemporâneas, Paugam (2003) apresenta uma abordagem em seus estudos sobre a temática chamada nova pobreza e exclusão social. Para o autor, nova pobreza corresponde a um status social específico, inferior e desvalorizado, que marca a identidade de todos os que vivem essa experiência. Muitas vezes, é consequência direta ou indireta de um passado familiar, transmitida de geração em geração, de uma identidade aviltante e dificuldade de inserção social, assim marginalizados. p. 19</p> <p>Buscando estabelecer relações entre as reflexões dos autores sobre a exclusão social, talvez seja possível afirmar que embora Castel (2008) privilegie a dimensão econômica, através das regulações do trabalho e dos sistemas de proteção ligadas ao trabalho, há uma proximidade com as relações familiares. Segundo Paugam (2003), o foco de atenção não está na pobreza em si, mas, a partir da dimensão histórica e trajetórias de vida das pessoas, ou seja, na relação de assistência estabelecida entre eles e a sociedade em que vivem. p. 20</p>
---	--	--

Fonte: a autora (2020)O mapa conceitual foi elaborado para ler e analisar criticamente os documentos das 09 (nove) pesquisas do NetEDU, visando recolher as seguintes informações: os conceitos sobre imagem e etnografia discutidos nos textos das pesquisas etnográficas; identificar quais os instrumentos tecnológicos mais utilizados nas pesquisas e suas metodologias e conhecer os principais pressupostos e abordagens teóricas que nortearam as pesquisas.

3.3.2 Software Atlas.ti

O *software Atlas.ti* possui a função de realizar uma análise que favorece o entrecruzamento dos dados e proporciona uma verificação que gera conexões e categorias que permitem estabelecer relações entre códigos e documentos. Com o uso do *software*, foi possível gerar uma tabela de frequência de palavras que foi exportada para o programa *Microsoft Excel*, fornecendo a recorrência das palavras em uma planilha por ordem crescente de contagem. A partir das análises das palavras e grupamento por significado, formou-se grupos de palavras que derivaram categorias temáticas.

A forma detalhada do uso do *software Atlas.ti* descrita a seguir pretende, além de descrever o processo analítico do conteúdo que o *software* proporciona, auxiliar outros(as) pesquisadores(as) a percorrerem o mesmo trajeto, de modo a validar os seus dados de pesquisa.

O processo de análise foi iniciado pela criação de um arquivo dentro da plataforma do *software Atlas.ti*. Foram inseridos, na função “*Import Documents*”, os 25 (vinte e cinco) textos acadêmicos, sendo 11 (onze) projetos de pesquisa, 10 (dez) relatórios de pesquisa, 03 (três) artigos e (01) manual de pesquisa, totalizando o material das 09 pesquisas selecionadas (Quadro 12).

Essa função carrega todos os textos e os disponibiliza para que seja criada uma unidade hermenêutica. A seguir, procedeu-se a criação de uma lista com todas as palavras contidas nos textos pela função *Word Cruncher*, que aparece no menu do programa. Esta função gera uma tabela de frequência que é exportada para fora do programa em formato *Excel* e gera uma listagem com a recorrência das palavras existentes no total dos textos inseridos.

A planilha que gerou a tabela de frequência continha cerca de 22.753 (vinte e dois mil setecentos e cinquenta e três) palavras. Após a eliminação de palavras com uma, duas ou três letras, as palavras foram selecionadas e colocadas em ordem decrescente, possibilitando a sua associação pela forma de escrita. Na sequência, a partir das análises das palavras cujos significados eram semelhantes e seu grupamento, formaram-se grupos de palavras por significado que possibilitaram a identificação de categorias temáticas utilizadas nas pesquisas. Selecionou-se, a priori, 20 categorias elencadas no “Quadro 16” que surgiram das palavras mais frequentes e dos grupos de significados; sendo elas:

Quadro 16 – Categorias Iniciais

Categorias Iniciais		
1	aluno	5251
2	pesquisa etnográfica	3074
3	professor	2516

4	fracasso escolar	1653
5	processo	1025
6	análise	936
7	metacognição	930
8	imagem	841
9	dados	826
10	trabalho	747
11	gênero	713
12	interações	680
13	entrevista	648
14	conselho de classe	477
15	desigualdades	468
16	pobreza	438
17	violência	425
18	colaboração	407
19	exclusão	364
20	relações	271
	Total	22690

Fonte: a autora (2020)

Diante disso, entendeu-se que essas palavras são as categorias encontradas, ou seja, são as palavras-chave que compõem o conjunto de pesquisas selecionadas do NetEDU descritas no “Quadro 14”. Com o objetivo de gerar relatórios de citações que o Atlas.ti oferece, decidiu-se associar novamente essas palavras pareando seus grupos de significados para selecionar novas categorias e, assim, sintetizar as categorias, conforme descritas abaixo no “Quadro 17”.

Quadro 17 – Categorias Finais

Categorias Finais		
1	aluno	5251
2	pesquisa etnográfica	4836
3	professor	3263
4	gênero, pobreza e violência	1762
5	fracasso escolar	1653
6	colaboração	1432
7	interações	951
8	metacognição	930
9	imagem	841
10	entrevista	648
11	exclusão	646
12	conselho de classe	477
	Total	22690

Fonte: a autora (2020)

Definidas as categorias no “Quadro 17”, elas auxiliaram na emissão de relatórios de citações que ajudam a desenvolver as análises de conteúdo das pesquisas em busca de responder as questões desta tese. Para conferir a relação entre as categorias, antes de gerar os relatórios, clicou-se na opção *link* para verificar as categorias que estão ligadas entre si. Ou seja, ao clicar no ícone da tela principal, onde apresenta-se os códigos criados a partir das categorias, é possível conferir os códigos que estão interligados; como na “Figura 4” abaixo.

Figura 4 – Análise dos links entre as categorias geradas no *software Atlas.ti*

Code	#	Name	Text Content	Document	Codes
aluno	1965	10:25	nos parece pertinente estudar esses d...	2002_2005_Proj...	aluno, gênero, p...
colaboração	111	10:28	Os estudos sociolinguísticos preocupa...	2002_2005_Proj...	aluno, gênero, p...
conselho de classe	188	10:30	A renda familiar vem sendo principal fa...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
entrevista	479	10:31	Os subgrupos étnico-raciais constitue...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
exclusão	450	10:32	Assim, podemos concluir que as oport...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
fracasso	815	10:33	Para Haddad a inserção marginal da ed...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
gênero, pobreza e...	1179	10:34	Tradicionalmente, os homens compara...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
imagem	180	10:35	Na moderna etnografia, o legado da et...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
interações sociais	424	10:36	Atendendo à necessidade de se estabe...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
metacognição	523	10:37	Esse estudo nos leva à questão da pob...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
pesquisa etnográfica	84	10:38	A pobreza aflige cerca de 53 milhões d...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
professoras e pes...	809	10:39	Mas quando Castel nos fala em exclusã...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
12 Code(s)		10:40	degradação. Os novos pobres não fora...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...
		10:41	A exclusão. como uma metacategoria c...	2002_2005_Proj...	gênero, pobreza...

nos parece pertinente estudar esses dados à luz da atual situação do Brasil, de modo a situar o que para nós pode ser considerado, mesmo que provisoriamente, risco educacional; 1) a comparação entre os EUA e o países industrializados, enquanto aqui hoje se faz uma comparação entre os países mais pobre e o Brasil, destacando o nosso país entre os últimos em desempenho educacional; 2) o corte etário entre os jovens de 17 anos ou mais é o mesmo que é dado ênfase hoje no Brasil pelo PNAD, INEP e IBGE, demonstrando a situação demográfica e o aumento do número de jovens entre a população; 3) o declínio progressivo, por vários anos, do desempenho dos EUA em termos educacionais, e as duas décadas perdidas apontadas por FERREIRA (1999) aqui no Brasil; 4) o baixo desempenho de alunos nos testes (ENEM) desde a sua criação. Tudo isso aponta um momento crítico de reavaliação de estratégias para a eliminação do analfabetismo funcional e do analfabetismo clássico como forma de combate à pobreza crônica e consequentemente à exclusão social.

Quotation 10:25

nos parece pertinente estudar esses dados à luz da atual situação do Brasil, de modo a situar o que para nós pode ser considerado, mesmo que provisoriamente, risco educacional; 1) a comparação entre os EUA e o países industrializados, enquanto aqui hoje se faz uma comparação entre os países mais pobre e o Brasil, destacando o nosso país entre os últimos em desempenho educacional; 2) o corte etário entre os jovens de 17 anos ou mais é o mesmo que é dado ênfase hoje no Brasil pelo PNAD, INEP e IBGE, demonstrando a situação demográfica e o aumento do número de jovens entre a população; 3) o declínio progressivo, por vários anos, do desempenho dos EUA em termos educacionais, e as duas décadas perdidas apontadas por FERREIRA (1999) aqui no Brasil; 4) o baixo desempenho de alunos nos testes (ENEM) desde a sua criação. Tudo isso aponta um momento crítico de reavaliação de estratégias para a eliminação do analfabetismo funcional e do analfabetismo clássico como forma de combate à pobreza crônica e consequentemente à exclusão social.

In Document

2002_2005_Projeto_imagens da exclusão.pdf

Comment

2002_2005_Projeto_imagens da exclusão.pdf

Links

- aluno
- gênero, pobreza e violência
- exclusão

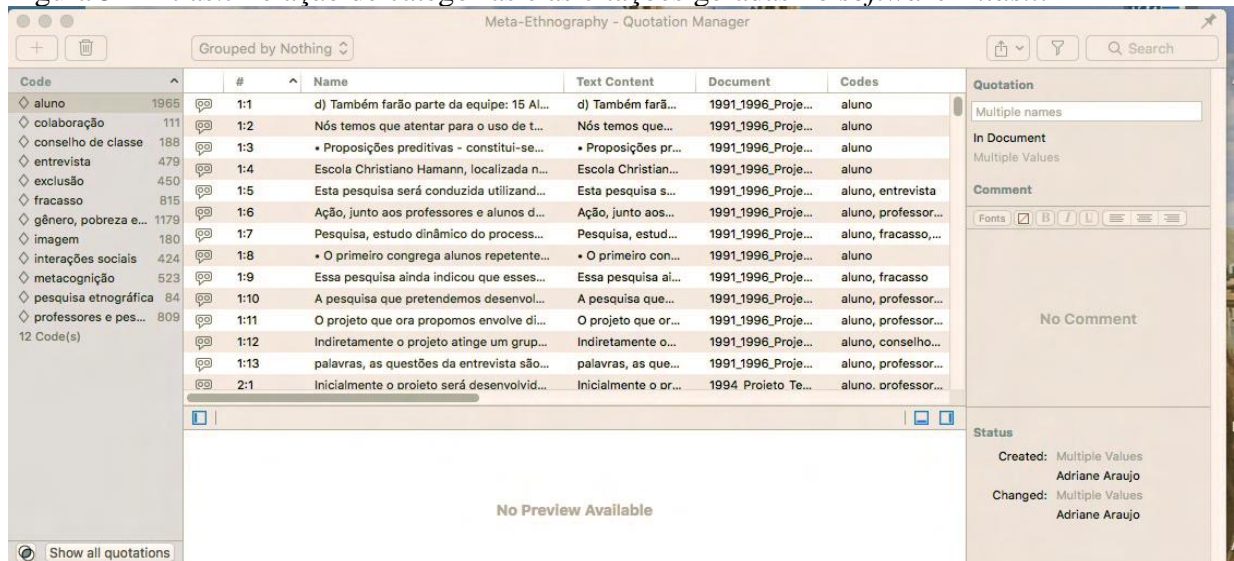
Fonte: a autora (2020)

Esses dois processos expressos nos “Quadros 15 e 16” e na “Figura 4” foram fundamentais para que a unidade hermenêutica gerada pelo *Atlas.ti* pudesse ser significada de modo a validar algumas das expressões textuais, pressupostos teóricos e conceituais mais utilizados nas pesquisas analisadas.

O próximo passo de análise com o uso do *Atlas.ti* foi gerar os relatórios de citações. Para isso, as categorias tornaram-se palavras-chaves e foram encontradas dentro dos textos através do acesso a função “Code / Auto Coding” no menu do programa. Essa função abre uma pequena tela de opções para que seja inserida a palavra que deseja ser encontrada dentro da categoria desejada e a extensão do trecho. No caso desta pesquisa, definiu-se como trecho a ser sinalizado a opção “parágrafo” para visualizar a citação completa. Após esses preenchimentos, o passo seguinte foi clicar na opção “code all”, para que todos os parágrafos que tiverem a palavra selecionada fossem codificados.

A partir disso, criou-se um relatório com as citações geradas referente às categorias correspondentes às palavras-chaves em cada texto (Figura 5). Para criar os relatórios das categorias inseridas nos textos, acessou-se no menu principal a função “Quotation / Output / Quotation by codes”. Uma nova e pequena tela abriu-se para filtrar as opções do relatório. As opções definidas nesta pesquisa foram “In document” - essa opção elenca o nome do texto da citação apresentada. E a outra opção foi “Contents”, que habilita a inserção do trecho completo onde a categoria foi selecionada. Por fim, selecionou-se a função “Export as report” para que o programa exporte os dados e gere, no *Microsoft Word*, um relatório com todos trechos encontrados, dentro da categoria eleita, que aparecem em forma de citações.

Figura 5 – Atlas.ti relação de categorias e as citações geradas no *software Atlas.ti*



Fonte: a autora (2020)

Os relatórios de citações foram organizados por categoria, gerando, assim, um bloco de cada categoria com os trechos pertinentes às palavras-chaves utilizadas para as buscas. Os blocos totalizaram 905 (novecentos e cinco) páginas de relatório. Com os relatórios das categorias em mãos, foi possível a releitura das discussões concernente as interpretações de cada categoria considerada relevante ao tema deste estudo, mapeando, de modo criterioso, os conteúdos relevantes ao objeto de estudo da tese.

Compreende-se que os relatórios gerados para cada categoria nortearam o processo de escrita para novas análises, interpretações e traduções das pesquisas elencadas para a realização da metaetnografia empreendida na tese enquanto metodologia empregada.

3.4 Considerações sobre a metodologia

Diante do exposto, acredita-se que as três primeiras etapas de pesquisa descritas acima apresentam a parte metodológica desta tese. Nos capítulos a seguir, mais quatro etapas de pesquisa foram desenvolvidas percorrendo, assim, as 07 (sete) etapas propostas no “Quadro 7” com o intuito de revelar os resultados interpretativos orientados pela metaetnografia.

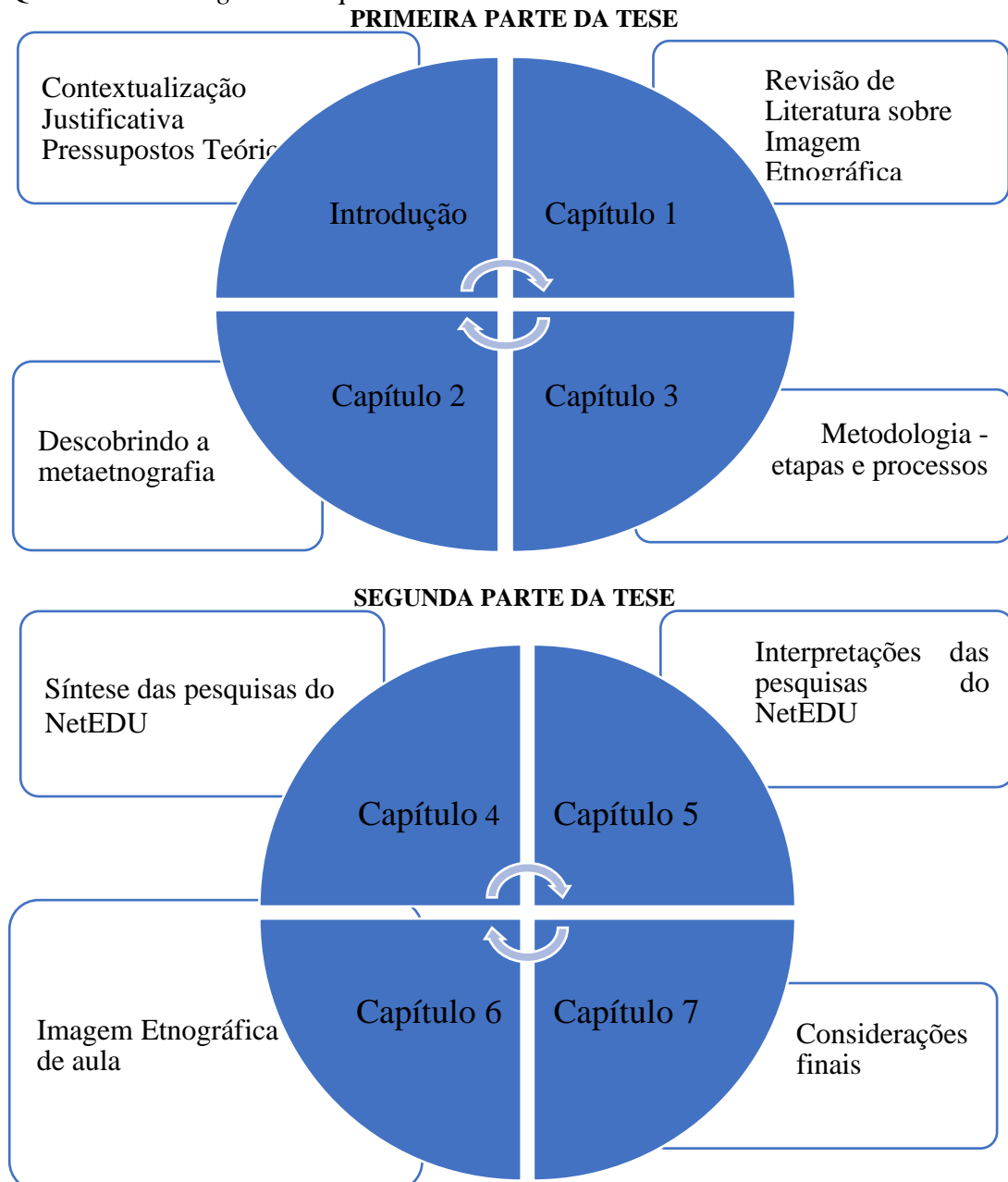
Para o direcionamento metodológico da tese, na parte introdutória, trabalhou-se a contextualização do objeto de estudo, os pressupostos teóricos, a justificativa para o estudo, a elaboração de uma revisão de literatura sobre imagem etnográfica e a apresentação dos aspectos teóricos da metodologia escolhida dando base para a escolha da metodologia da tese. Em sequência, na parte metodológica gerou-se as 07 (sete) etapas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa que se apresentam na parte de discussões e resultados. Conforme ilustrado no “Quadro 18” a seguir:

Quadro 18 – Estrutura da tese

Introdução	Revisão de Literatura; Aspectos Teóricos da Metodologia
Metodologia	Etapa 1 – Escolher a base de dados da pesquisa Etapa 2 – Coletar e selecionar as pesquisas Etapa 3 – Ler e relacionar as pesquisas
Resultados	Etapa 4 – Sintetizar as pesquisas Etapa 5 – Apresentar os resultados interpretados
Discussões	Etapa 6 – Dissertar sobre o objeto de estudo
Conclusões	Etapa 7 - Considerações finais do estudo

Fonte: a autora (2020)

Para finalizar este capítulo de metodologia, será apresentado o *design* da pesquisa que visa esclarecer como esta tese foi desenvolvida através do “Quadro 19”:

Quadro 19 – *Design* da Pesquisa

Fonte: a autora (2020)

O “Quadro 19” revela o *design* desenvolvido para o estudo desta tese e visa esclarecer a estrutura acadêmica produzida. Nota-se que a tese divide-se em duas partes, na primeira parte, apresenta-se a introdução do estudo que contextualizou e justificou a tese; a revisão de literatura que buscou verificar o que o campo em educação tem encontrado sobre e com as imagens etnográficas; descobrindo a metaetnografia que visou justificar a escolha da metodologia desta tese e o capítulo de metodologia dedicou-se a descrever as etapas metodológicas definidas no estudo. Enquanto que a segunda parte engloba os resultados, discussões e as considerações finais do estudo. Para isso, apresentou-se o capítulo quatro, descrevendo a síntese das pesquisas estudadas; o capítulo cinco revelou as interpretações sobre o NetEDU conforme orientação da metodologia proposta; o capítulo seis dissertou sobre o objeto de estudo visando atender as questões de pesquisa do estudo e, por fim, as considerações finais que trouxeram as reflexões e as recomendações finais do estudo.

Sendo assim, acredita-se que este capítulo demonstrou as etapas metodológicas elaboradas neste estudo - tendo como base o guia de orientação para relatórios de metaetnografia. A seguir, no “Capítulo 4 - Síntese das pesquisas do NetEDU”, inicia a segunda parte desta tese e visa apresentar seus resultados, as discussões e conclusões.

4 SÍNTESE DAS PESQUISAS DO NETEDU

Este capítulo apresenta a síntese das pesquisas do NetEDU elencadas para o estudo desta tese. Traz, ainda, os principais conteúdos, características e produções que as pesquisas do NetEDU utilizaram nas imagens ao longo da trajetória do núcleo. Tem por objetivo verificar como as imagens auxiliam nas análises e resultados das pesquisas estudadas e conhecer quais os tipos de produção acadêmica que o NetEDU produziu. Porém, vale dizer que as imagens apresentadas neste capítulo são imagens ilustrativas; por mais que elas sejam evidências imagéticas de um percurso de pesquisa. Pois, as imagens etnográficas que resultam nesta tese foram discutidas e apresentadas no capítulo 6.

4.1 Síntese das pesquisas do netedu

Após a leitura das pesquisas selecionadas e das análises realizadas pelos mapas conceituais e do *software Atlas.ti*, foi possível sintetizar as pesquisas do núcleo e validar sua relevância para a tese. Elas serão apresentadas e analisadas nas subseções a seguir por ordem cronológica de suas publicações, juntamente com a análise de imagens produzidas nas pesquisas. Para melhor compreensão da linha do tempo das pesquisas, segue a “Figura 6”:

Figura 6 – Linha do Tempo das Pesquisas do NetEDU



Fonte: a autora (2020)

A “Figura 6” revela a linha do tempo das pesquisas elencadas para a análise desta tese. Essa linha do tempo mostra que esta tese analisa mais de duas décadas de produção de pesquisa etnográfica. O NetEDU permaneceu nesse período, de forma quase que ininterrupta e até concomitante, desenvolvendo pesquisas etnográficas a longo prazo, o que deu ao núcleo importante relevância nesse tipo de pesquisa pela experiência adquirida.

4.1.1 Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre "Dificuldades Educacionais" entre Jovens de Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro UFF/INEP (1992-1996).

Esta pesquisa é um desdobramento da tese de doutorado (MATTOS, 1992) e foi considerada a primeira fase dos estudos sobre o fracasso escolar. Ampliou-se o foco dos estudos sobre o fracasso escolar dedicando-se ao exame dos(as) alunos(as) fracassados(as) que continuavam na escola. Ou seja, alunos(as) que se encontravam entre 02 (dois) e até a 05 (cinco) anos de repetência. Analisou-se dois sistemas educacionais distintos - um da rede do município de Cachoeiras de Macacu e outro da rede municipal do Rio de Janeiro - onde foram estudadas duas escolas, uma em cada local, e se acompanhou durante 04 (quatro) anos duas salas de aula em cada escola.

Vale informar que o referencial teórico desta pesquisa compõe a perspectiva bottom-up (Mattos, 1992); a análise de contexto em Spradley (1980) e Goffman (1974); as relações de poder em Bourdieu (1990) e Foucault (1992) e a etnografia em sala de aula na obra de Erickson (1981; 1986). As análises foram pautadas na perspectiva crítico-dialética que considera a reflexividade dos participantes e as transformações de suas práticas como ponto fundamental de estudo.

Nessa pesquisa, foi realizado um longo trabalho etnográfico na permanência dos 04 (quatro) anos em sala de aula. Nesse tempo, foram aplicados os princípios, os conceitos e as teorias etnográficas tanto para o tempo em campo, quanto para o momento da análise e escrita. A observação participante permitiu a presença dos pesquisadores, porém, devido ao tempo de permanência, percebeu-se nos relatos das pesquisas que os(as) alunos(as) acostumaram com essa presença.

Vale retomar aqui os aspectos etnográficos, pois eles foram amplamente utilizados nessa pesquisa (Mattos, 1996). Por isso, ressalta-se que a observação participante (MATTOS, 2004b) é o meio pelo qual o pesquisador aprende os específicos da atuação contextualizada, ou seja, envolve a participação ativa com aqueles que são observados. A participação do

pesquisador pode variar entre participação mínima - envolvendo a presença durante os eventos que são descritos - e máxima - envolvendo as ações do pesquisador quase como qualquer outro membro. O observador participante deve atentar fortemente para não influenciar o curso que os eventos podem tomar.

Dessa forma, foi possível realizar notas de campo, horas e horas de filmagem, fotografias, entrevistas e, assim, em outra fase da investigação, estudar junto ao grupo de pesquisa os dados e achados para realização das análises e conclusões das pesquisas. Em destaque, o caderno de campo e o etnógrafo estão imersos na observação e na vivência do cotidiano do outro. Com ele, escreve-se narrativamente notas de campo sobre o comportamento verbal e não verbal dos participantes nos eventos observados. As notas de campo (MATTOS, 2004b) podem incluir breves passagens de especulação teórica sobre o significado do que foi observado, bem como breves notas sobre as suas reações emocionais. O conteúdo de descrição nas notas se torna um registro da perspectiva do observador sobre as ações e eventos observados, incluindo maiores reflexões e impressões.

Dentre os principais resultados dessa pesquisa, elenca-se que a pesquisa: a) sustentou o conceito bottom-up, que diz respeito à dimensão de análise de baixo para cima partindo do que é considerado a base da pirâmide como topo da mesma e os demais representantes das relações de poder abaixo dele; b) apresentou o(a) aluno(a) como vítima do fracasso, na maioria das vezes, por não querer fazer parte da complexa relação professor/aluno, ou por sofrer a marca de incapaz, se apropriando deste status, até para evitar conflitos com o(a) professor(a) e c) estudou alunos(as) com 05 (cinco) anos, ou mais, de repetência.

Esses resultados podem ser notados na vinheta etnográfica produzida na pesquisa de Mattos (1996, p. 61 e 62), conforme a seguir:

Os alunos falaram principalmente dos motivos que os levam à repetência e à exclusão, como por exemplo na entrevista realizada no dia 7 de dezembro: dois alunos contaram o caso de um colega que foi “convidado” a sair da escola antes do final do ano letivo pela professora por motivo de bagunça e por uma suposta repetência. Os alunos Ricardo (12 anos) e Almir (14 anos) falaram que o seu colega de sala Edmir (13 anos) era um bom aluno no começo do ano e que, no meio do ano começou a fazer muita bagunça e isso prejudicou os seus estudos. Esta afirmação foi feita na seguinte passagem do vídeo:

Fala do aluno Ricardo: “Começou a vir companhia. Uma companhia, mau companhia. Aí começou a botar ele pra bagunça. Ele vinha pro colégio, botava a caderneta ali, ia pra rua, não vinha pro colégio. Aí chegava a hora da saída ele pegava a caderneta, chegava em casa e falava pra mãe que vinha pro colégio, porque tinha presença”.

A entrevista continua normalmente até que perguntamos por quê o aluno continuava a vir à escola, mesmo sem querer nada. Foi então que o aluno Ricardo respondeu que ele não vinha mais. Perguntamos então, porquê Edmir deixou de vir a escola no final do ano, já que veio o ano inteiro. Foi aí que os alunos nos deram uma resposta que nos surpreendeu:

Ricardo: “Porque a Dona Rita falou com a diretora que não queria ver a cara dele nem pintada aqui no colégio”.

Entrevistadora: Então ele foi expulso?

Ricardo: Não.

Almir: Só avisou que ele não ia passar de ano... (referindo-se a professora da turma)

Ricardo: Não ia passar de ano, então não precisava vir mais.

Este foi um dos motivos, dentre outros tantos contados pelos alunos nas entrevistas, que levam uma criança da escola pública a sair da escola antes do final do ano e por “simples” desejo do professor.

Na vinheta acima, nota-se nas narrativas dos participantes da pesquisa que a professora excluiu o aluno Edmir rotulando-o como um fracassado antes mesmo da conclusão do ano letivo. Dessa forma, percebe-se que essa atitude expulsa da escola os alunos ditos fracassados, principalmente por questões voltadas ao comportamento. Ademais, nessa pesquisa, a autora discute teoricamente com Andrade (1998), Brandão (1982) e Barreto (1980) as questões de pouca consciência dos professores sobre a cultura do aluno e pouco interesse quanto aos problemas dos repetentes e evadidos como questões atribuídas ao fracasso escolar.

Em outro trecho, a pesquisa revela a estigmatização (GOFFMAN, 1978) dos(as) alunos(as) através de pré-conceitos e julgamentos por parte dos professores:

Finalmente, é no âmbito da sala de aula que a construção do fracasso fica mais evidente, relações baseadas em ironia, desrespeito e indefinição de tarefas, levam professores e alunos a uma verdadeira batalha no contexto de sala de aula. Como resultado o aluno é levado ao fracasso, na maioria das vezes, por não querer fazer parte deste jogo incompreensível que é a relação professor/aluno, outras vezes por encontrar nesta relação a natureza de suas próprias dificuldades, isto é, sendo ele ou ela estigmatizado como incapaz acaba por acreditar no fato e desempenhar este papel, até para agradecer o professor ou professora (MATTOS, 1996, P. 11)

Percebe-se que a pesquisa demonstra que os(as) professores(as) entendem o processo de ensino e aprendizagem de forma dicotomizada (FREIRE, 1987), ou seja, o que eles(as) ensinam aos(às) alunos(as) aprendem. Os(as) professores(as) pouco compreendem esse processo de forma dialógica.

Dentre os impactos relevantes encontrados nessa pesquisa, foram: a) se destacar pelo amplo uso dos recursos etnográficos; b) ouvir as vozes dos(as) alunos(as) e, com isso, identificar que as bases para a construção do fracasso escolar em sala de aula fica mais evidente nas relações assimétricas e conflituosas entre professores(as) e alunos(as) onde prevalecem a ironia, o desrespeito e a indefinição de tarefas; e c) descrever o Conselho de Classe como articulador da orquestração marginalizadora do(a) aluno(a) que fracassa. Como pode se notar na imagem a seguir, que trata-se de uma representação imagética do NetEDU sobre o conselho de classe:

Figura 7 – Conselho de Classe – Orquestração



Fonte: Mattos (1996)

A “Figura 7 – Conselho de Classe – Orquestração” foi editada a partir de uma montagem de fragmentos de cenas de vídeo extraído no conselho de classe e revela o quanto o vídeo serve para montar uma cena. A orquestração no conselho de classe é um fato etnográfico narrado no texto etnográfico (MATTOS, 2004b) e bem representado através dessa imagem. Porém, por mais que seja uma imagem que revela o fato etnográfico, ela ainda não chega a ser propriamente uma imagem etnográfica.

Nesta imagem, percebe-se uma reunião de professoras e outros profissionais da escola no conselho de classe, sendo esse um espaço de deliberações validado pela comunidade escolar. Pela imagem - que é um fragmento de vídeo de um dos conselhos, mas que representa uma série deles observados durante 04 (quatro) anos -, entende-se que este é um espaço restrito e exclusivo para as professoras discutirem as questões e as pautas em relação às turmas. Apesar de que é sabido que, para compor um conselho de classe, é necessário ter a presença de alunos representantes das turmas. Pois de acordo com o parecer 1367 de 19/02/1971, os objetivos do conselho de classe são voltados à avaliação do desempenho dos(as) alunos(as) e da escola e a promoção da integração da equipe escolar. Entretanto, nos conselhos observados, esta presença não ocorreu como previsto no parecer.

A pesquisa relata que os(as) alunos(as) participam do conselho de classe somente no primeiro momento - como visto na imagem acima - mostrando cartazes com pontos positivos e negativos que as turmas haviam deliberado sobre a escola, sob a orientação da Orientadora Educacional que auxiliava os alunos a produzirem as reivindicações. Em seguida, os(as) alunos(as) são convidados a saírem, revelando, assim, a não participação efetiva dos(as) alunos(as) no conselho de classe; somente uma pequena oportunidade de expor algumas necessidades que, segundo os relatos das pesquisas, não eram tratadas de forma atenciosa. Fazendo do conselho de classe um espaço de força e soberania por parte das professoras.

A pesquisa também mostra que as avaliações desenvolvidas no conselho de classe são, de modo geral, embasadas em opiniões, perspectivas e convicções pessoais sobre os(as) alunos(as) e, raramente discutem, analisam ou avaliam a interação pedagógica. Outros aspectos

da avaliação que são desconsiderados nas falas das professoras nos conselhos de classe são: as características individuais, o tempo de aprendizado individual, as questões e ordenações de gênero. Isto é, ordenação de gênero diz respeito à forma como o nicho mais conservador da sociedade organiza e arranja as questões de gênero - ordena o que é ser menina ou ser menino.

Esses aspectos demonstram que é estabelecido ao aluno um padrão de comportamento, de ordenação de gênero e social que invalida suas diferenças, identidades e particularidades. Diante disso, os(as) alunos(as) que não se encaixam nesse padrão são avaliados pelas ações comportamentais e não pela aquisição de conhecimento e, muito menos, pela ação coletiva – professor e aluno – na interação pedagógica. Percebe-se, nos relatos da pesquisa, que as professoras se isentavam de sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem quando o assunto abordava o fracasso escolar de um(a) aluno(a).

Sendo assim, os professores se eximiam da culpa sobre o fracasso do aluno, imputando ao próprio o seu fracasso. Encontrou-se, também, a culpabilização e a responsabilização da família quanto ao fracasso escolar do(a) aluno(a). A maioria dos relatos, sinalizam patologias com indicações de tratamentos médicos e psicológicos. Esses casos eram direcionados e encaminhados às instituições governamentais fora da escola, como, por exemplo, o conselho tutelar.

Diante disso, o conselho de classe é compreendido pelo NetEDU como um espaço de culpabilização do(a) aluno(a) em detrimento da sua individualidade, promovendo a exclusão e o impedimento da construção da sua cidadania. Ao invés de ser um espaço de equilíbrio e análise das relações escolares de forma linear, em busca de avaliar o desempenho tanto do(a) aluno(a), quanto dos(as) professores(as) e da escola, em favor da superação do fracasso escolar. Percebeu-se, ainda, o conselho de classe como um espaço de regras rígidas que, de forma acrítica, coopera com a exclusão dos(as) alunos(as) em vulnerabilidade social.

Por fim, vale destacar que essa pesquisa teve como característica relevante compreender que o fracasso escolar alcança dois grupos de pessoas: "os de fora e os de dentro". O grupo denominado "os de fora" é composto pelos(as) alunos(as) que foram marginalizados e não estão mais dentro da escola; enquanto que "os de dentro" são os(as) alunos(as) que fracassam dentro da escola e são potencialmente marginalizáveis. Outra característica que se destaca é que as pesquisas do núcleo desenvolvidas adiante desmembraram-se na investigação da situação educacional desses dois grupos identificados, "os de fora da escola" e "os de dentro da escola".

4.1.2 TEJA - Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar - UFF/UENF/UERJ (1993-1998).

Essa pesquisa compõe a segunda fase dos estudos do núcleo sobre fracasso escolar, dedicando-se aos(as) alunos(as) fracassados(as) que desistiram da escola e formavam um grupo de "meninos de rua"; isto é, alunos(as) em evasão escolar e em situação de rua. O pressuposto do estudo compreende o fracasso escolar como um fenômeno construído socialmente e está associado a fatores internos da escola que provocam a marginalização dos(as) alunos(as).

O desenvolvimento do projeto da pesquisa TEJA iniciou-se na UFF e na UENF, porém ela foi desenvolvida e concluída na UERJ. Vale informar que essa pesquisa não teve relatório final, ela foi divulgada a partir de trabalhos acadêmicos, sendo eles no formato de 03 (três) projetos de pesquisa (UERJ, UFF e UENF); 03 (três) artigos denominados: a) “A busca da cidadania e o encontro com a tecnologia de computadores: o caso do ‘menino de rua’ Maciel” por Mattos e Guimarães (1998), b) “TEJA: Tecnologia educacional para jovens e adultos – o banco de dados” por Mattos e Puggian (1998) e c) “Tecnologias, interações e confronto cultural: meninos e meninas de rua, computadores, alunos e alunas em formação profissional” por Mattos (1998); e, 01 (um) manual de pesquisa denominado: “TEJA – Tecnologia educacional para jovens e adultos: enfrentando o fracasso escolar – Manual de sobrevivência em campo” por Mattos (1997).

Nesse contexto, a premissa que orientava a pesquisa era de que o uso de computadores com meninos repetentes por mais de 03 (três) anos e que não frequentavam mais a escola por se encontrarem em situação de rua poderia representar um resgate à alfabetização desses alunos; assim como uma melhora na autoestima daqueles que viviam nas ruas sem esperança de integração em uma vida cidadã - que lhes é permitida por direito e dever do Estado. Vale destacar que os meninos contavam com o auxílio de uma ONG - "Se essa rua fosse minha" - que os apoiava oferecendo atendimento do dia a dia, como higiene, comida e oficinas de cunho profissional.

Com uma atitude reflexiva, a equipe do NetEDU percebeu que não se dava oportunidade aos(as) meninos(as) de conduzirem as tarefas com autonomia. Essas análises só foram possíveis porque a abordagem etnográfica crítica foi utilizada na pesquisa. Percebeu-se, durante a interação dos(as) meninos(as) com a equipe do NetEDU, um confronto cultural no uso de tecnologias, na relação de classes sociais, na linguagem, no enfrentamento dos desafios acadêmicos, dentre outros aspectos das interações sociais. Isto é, na prática, não havia o

reconhecimento dos diferentes saberes construídos pelo grupo de sujeitos estudados, como pode-se notar a seguir nas duas imagens dos vídeos da pesquisa:

Figura 8 – Mão da monitora sobrepondo a mão do aluno



Fonte: Mattos (1998)

Nota-se nas “Figura 8” que o menino cede a interferência da monitora na condução do mouse. Acredita-se que esse comportamento de ceder e deixar ser conduzido por um professor - mesmo nesse caso sendo um monitor que tinha um papel similar - são comuns em sala de aula. Ou seja, intrinsecamente, a assimetria de poder que os alunos estão acostumados é avaliada pelo nível de conhecimento. Deste modo, no entendimento desses alunos, a monitora está acima deles - assim como eles se veem abaixo do professor. Portanto, acredita-se que eles cederam por conta dessa validação da assimetria de poder dentro da sala de aula.

Faz-se pensar sobre a importância de uma postura reflexiva e dialógica nas práticas pedagógicas tanto por parte do professor, pesquisador ou do monitor, quanto por parte do aluno. Pois, os(as) alunos(as) acostumados com a condição imposta a eles - quando no processo de ensino aprendizagem não se reconhece que há uma troca - geralmente, abrem mão da disputa. Disputa essa que diz respeito à autonomia e a postura proativa no processo de ensino e aprendizagem.

Esse pensamento corrobora com o NetEDU quando informam que os(as) alunos(as) que resistem a esse tipo de cultura dominante no processo educacional são reprovados por esse comportamento e têm sua avaliação comprometida de forma negativa.

Porém, essa pesquisa ficou alerta e fez questão de se expor ao sinalizar os resultados das análises das interações dos seus próprios pesquisadores. Dessa forma, o NetEDU denota a discussão do quanto essas práticas endógenas e culturais distanciam e trazem apatia nas interações escolares. Cooperando, assim, com o desinteresse do(a) aluno(a), com a falta de

participação e, conseqüentemente, com os processos de exclusão que os levam ao fracasso escolar.

Importante frisar que houve uma reflexão entre as pesquisadoras e as monitoras ao assistirem seus próprios vídeos. Pois, quando perceberam suas ações de controle, pararam de colocar a mão e notaram que permitir o aluno refletir e participar fez com que escrevessem de forma reflexiva, tirando-os da sua condição passiva. Por isso, a pesquisa percebe que, em determinados momentos de novas análises de vídeos e observação participante, os(as) meninos(as) reagem e lutavam por seu espaço e produziam seus próprios textos e desenhos com engajamento, conforme imagem da pesquisa a seguir:

Figura 9 – Engajamento dos alunos



Fonte: Mattos 1998

Vale destacar que o uso de computadores para acessar o nível de escolarização dos jovens e introduzi-los à alfabetização tornou-se um importante facilitador nos processos de socialização, resgate da autoestima e retorno à escolarização formal. Dando a essa pesquisa um caráter inovador para a época ao colocar em pauta habilidades de leitura e escrita na construção de textos com o uso de softwares para computadores pessoais e sendo desenvolvido por alunos(as) excluídos ou fora do sistema educacional.

A pesquisa do TEJA foi sobre a escrita dos alunos em situação de rua considerados fracassados e excluídos da escola. A proposta era desenvolver uma pesquisa que estimulasse esses alunos a retomarem a escrita através do computador. Os desafios impostos para sua implementação eram diversos; dentre eles é que, para que fosse dado início à pesquisa, era

necessário um laboratório de informática em funcionamento e algumas autorizações de coordenadores e diretores de diferentes departamentos da UERJ permitindo o acesso e a permanência dos meninos(as) de rua nas dependências da universidade. Nas aulas de seminário (MATTOS, 2019) ministradas pela Prof.^a Carmen de Mattos, a mesma relatava os bastidores das pesquisas que não foram descritos nos relatórios de prestação de contas dos fomentos.

Entre tantos relatos sobre a pesquisa, destaca-se, ainda, os olhares, o receio e o estranhamento das pessoas que frequentavam a universidade ao encontrar com esses(as) meninos(as). As pesquisadoras e monitoras apoiavam esses(as) meninos(as) com doações de roupas - camisetas da universidade - lanches e, também, ofereciam atenção a eles(as) diante de suas narrativas de vida expostas durante as aulas. Entretanto, um dos relatos (MATTOS, 2019) mais comoventes é a história de uma menina de rua que participava do projeto e estava grávida - como pode ser visto nas imagens abaixo extraídas nos vídeos da pesquisa:

Figura 10 – Aluna TEJA – grávida



Fonte: Mattos (1998)

Segundo os relatos sobre a pesquisa (MATTOS, 2019), essa menina grávida foi acolhida pelas monitoras e pesquisadoras a ponto delas irem até o local onde ela vivia - um viaduto próximo a universidade. Ela relatava que não desejava ir para nenhum abrigo porque sabia que seu filho lhe seria tomado e o que ela mais queria era estudar, aproveitar essa oportunidade de retomar à escrita para tentar uma vaga de trabalho para poder sair daquela condição. Em pouco tempo, essa menina parou de aparecer na aula e as monitoras e pesquisadoras foram a sua procura. Chegando no local onde ela morava, souberam por outros moradores de rua que recentemente havia acontecido uma inserção policial que ocasionou na morte dessa menina ainda grávida. Uma triste realidade que acontece no dia a dia da cidade do Rio de Janeiro e esteve presente nesta pesquisa que buscava a reinserção socioeducacional desses(as) meninos(as) de rua através da educação; pois o NetEDU acredita que a educação pode muito

mais do que uma ação social. A coordenadora do NetEDU descreveu em uma das ministrações de aula do seminário uma reflexão sobre essa pesquisa, onde a nota a seguir pode expressar:

A sociedade brasileira é flagrantemente estratificada: há os pobres, e há o resto. Jovens malsucedidos são percebidos como cumprindo seu destino. Eles nascem pobres e crescem sem educação - espera-se que continue assim. Os programas educacionais devem atender às necessidades de aprendizagem dos jovens, removendo barreiras para a participação educacional. Nossos estudos mostraram que programas destinados a compensar as incapacidades cognitivas, culturais e sociais dos alunos servem apenas para perpetuar sua exclusão. De fato, a partir do mito da inadequação e patologia, as escolas, por meio de práticas discriminatórias e desiguais, contribuem para a socioconseqüência do fracasso entre os jovens empobrecidos. No entanto, tem havido formas de resistência dos jovens, expressas por: sua presença na escola após ser expulso, sua resiliência após sucessivas retenções de notas, sua falta de disciplina, suas brigas entre si e com professores e diretores, bem como sua resistência silenciosa em sala de aula. Infelizmente, essas formas de resistência têm sido interpretadas como manifestações da inaptidão dos jovens para as escolas. Para enfrentar esse problema, os programas educacionais devem considerar a realidade social dos alunos e professores, não para compensar sua privação, mas para oferecer oportunidades de aprendizagem significativa, permitindo a constituição de identidades de cidadania por meio de agência e participação. Os programas educacionais devem dar conta das realidades sociais dos alunos e professores, superando os mitos de aprendizagem associados à pobreza e ao preconceito (MATTOS, 2019, p.1)

Conclui-se no estudo que, com auxílio de monitores bolsistas da UERJ e FAPERJ, os(as) meninos(as) utilizaram o programa computacional de escrita e leitura sem dificuldade e desenvolveram textos e desenhos sobre suas próprias vidas. Percebeu-se que, na prática, a aquisição de novas habilidades de leitura e escrita a partir do uso de computadores, tornou-se uma realidade pedagógica que afetou o curso de pedagogia na época, pois estimulou a aplicação desses recursos na faculdade. Destacou-se, também, o trabalho em conjunto dos(as) alunos(as) e da equipe do NetEDU que resultou no estímulo dos(as) meninos(as) excluídos da escola regular ao demonstrarem em suas produções processos de criatividade e sensibilidade, gerando, assim, um enorme interesse em retomar a escolarização formal e suas vidas regulares de modo a enfrentar novas oportunidades sociais.

Vale destacar que essa pesquisa desenvolveu uma relevante produção, a construção de um banco de dados - "TEJA Banco de Dados" - pelas participantes da pesquisa Cleonice Puggian e Carmen de Mattos; homologado pelo certificado de registro de programa de computador RS 02373-0 em 24 de agosto de 1998. Esse banco de dados teve como objetivo agilizar, acessar e compilar a pesquisa bibliográfica auxiliando a equipe nas produções acadêmicas que se debruçavam nos estudos do tema "Educação de Jovens e Adultos".

Por fim, notou-se que, de forma pioneira, essa pesquisa atraiu os alunos(as) ditos fracassados para o espaço universitário com a sugestão de estudarem com as novas tecnologias. Podendo, então, viverem uma experiência diferenciada da que já tinham tido e terem um

reencontro com o conhecimento escolar. Ademais, os alunos relatam que ainda acreditam que a escola pode ser um dos poucos lugares em que podem reverter a situação de pobreza e desigualdade que vivem, mas que não acreditam mais no tipo de escola que está em vigor. Por isso, buscam outros meios alternativos não institucional para aquisição de conhecimento.

Verifica-se, ainda, que, nessa pesquisa do TEJA, o contato com outras formas de aprendizagem desperta o interesse e estimula o processo cognitivo e intelectual, inclusive dos alunos marcados pelo fracasso; pelo fato de serem ouvidos e terem sua autonomia resgatada. E, desse modo, monitoras, pesquisadoras e alunos(as) aprenderam juntos. Vale informar que, no período das pesquisas (entre 1993 e 1998), não eram comuns práticas pedagógicas que inserissem as tecnologias digitais, prevaleciam as práticas mais tradicionais. Neste período, a internet era discada e os softwares fechados em programas como Basic e Pascal; portanto, o TEJA foi um projeto que abriu fronteira nos estudos de Tecnologia em Educação na UERJ.

4.1.3 Metacogição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro (1998-2002).

Essa pesquisa foi parte do convênio entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) com objetivo de produzir informações para subsidiar políticas públicas na aplicação de medidas socioeducativas voltadas ao jovem em conflito com a lei do Estado do Rio de Janeiro. Essa pesquisa era integrante do Projeto “Pró-Adolescente” do Programa de Cooperação Técnica UERJ/DEGASE. Atuou, em 1998, na Instituição Padre Severino; em 1999, na Escola João Luís Alves e, em 2000, no CRIAM da Penha. Estudou os processos metacognitivos entre jovens em conflito com a lei ao se aprofundar no conceito de metacogição e, assim, compreendeu de que forma os sujeitos pensam sobre os seus próprios pensamentos; ou seja, como eles gerenciam sua aprendizagem de modo a entender o como e o porquê aprendem.

Os estudos cognitivistas (VYGOTSKY, 1993; 1994; PIAGET, 1958; FLAVELL, 1996) e as estratégias metacognitivas (FLAVELL, 1979, 1985 e 1996; BROWN, ARMBRUSTER e ECHOLS, 1983; MATTOS, 1992, 1995 e 1998; BORUCHOVICH, 1993) foram o repertório teórico no desenvolvimento da pesquisa Metacogição.

Os estudos cognitivistas tratam do conceito de assimilação de novas informações e conteúdos ao compreender que ela acontece em um movimento dialético do raciocínio que reestrutura o novo conhecimento. Ademais, estuda a relação linguagem e cogição, estruturas

da mente, desenvolvimento da inteligência e o conceito de desenvolvimento proximal - que analisa a cooperação entre os alunos. Enquanto que as estratégias metacognitivas tratam do pensar sobre o pensar, da consciência cognitiva sobre o conhecimento, principalmente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, entender o aluno como monitor da sua própria aprendizagem, pois, dessa forma, ele compreende o que está fazendo através da desconstrução e reconstrução de um processo de pensamento. Trata da compreensão do seu próprio pensamento, isto é, como gerencia o seu aprendizado (WEINSTEIN e MAYER, 1985).

Nota-se que foi possível a construção de um projeto pedagógico mediado por estratégias e teorias metacognitivas, mesmo no espaço socioeducativo, ao salientar a intermediação e monitoração do professor e a participação da equipe pedagógica, dando abertura aos(as) alunos(as) de acessarem a aprendizagens reflexivas.

As atividades e os resultados da pesquisa originaram um material publicado em um relatório de pesquisa desenvolvido em três volumes com rico conteúdo teórico e etnográfico. A pesquisa foi realizada na Escola João Luís Alves - casa de internação de menores em conflito com a lei já julgados e em cumprimento de medida socioeducativa - e foi parte do Programa de Cooperação Técnica UERJ/CRIAM com duração de 05 (cinco) anos. Além disso, a pesquisa propôs ensinar aos(as) alunos(as) a monitorar, planejar e prever sua própria aprendizagem, lhes dando autonomia no processo de construção de seu conhecimento e decisão de qual uso fará desse novo conhecimento. O que pode ser visto na vinheta etnográfica abaixo elaborada na pesquisa:

Solicitamos ainda, antes do encerramento uma reflexão escrita sobre o que aprenderam durante esta tarefa. A prática de escrever sobre o que aprenderam foi realizada em todas as tarefas, nossa intenção era termos os registros da evolução dos alunos durante a pesquisa, à partir de suas avaliações. Além disso pensamos que este procedimento os auxiliaria a criar o hábito de reflexão sobre a aprendizagem. Neste dia três alunos e uma aluna escreveram que não haviam aprendido nada, doze disseram que aprenderam ser “necessário pensar antes de fazer qualquer coisa” e onze escreveram que “além de pensar antes de fazer qualquer coisa era necessário ter uma organização”. As falas abaixo representam o que o último grupo falou:

“- Eu aprendi a se organizar com os amigos e a pensar nas outras pessoas antes de fazer as coisas que queremos” (Jorge)

“- Eu aprendi que para trabalhar em grupo é preciso ter união e concordância” (Wellington)

“- Eu aprendi que tudo que agente faz de bom podemos fazer melhor, e que é só praticar para aprender mais e mais.” (Silvana)

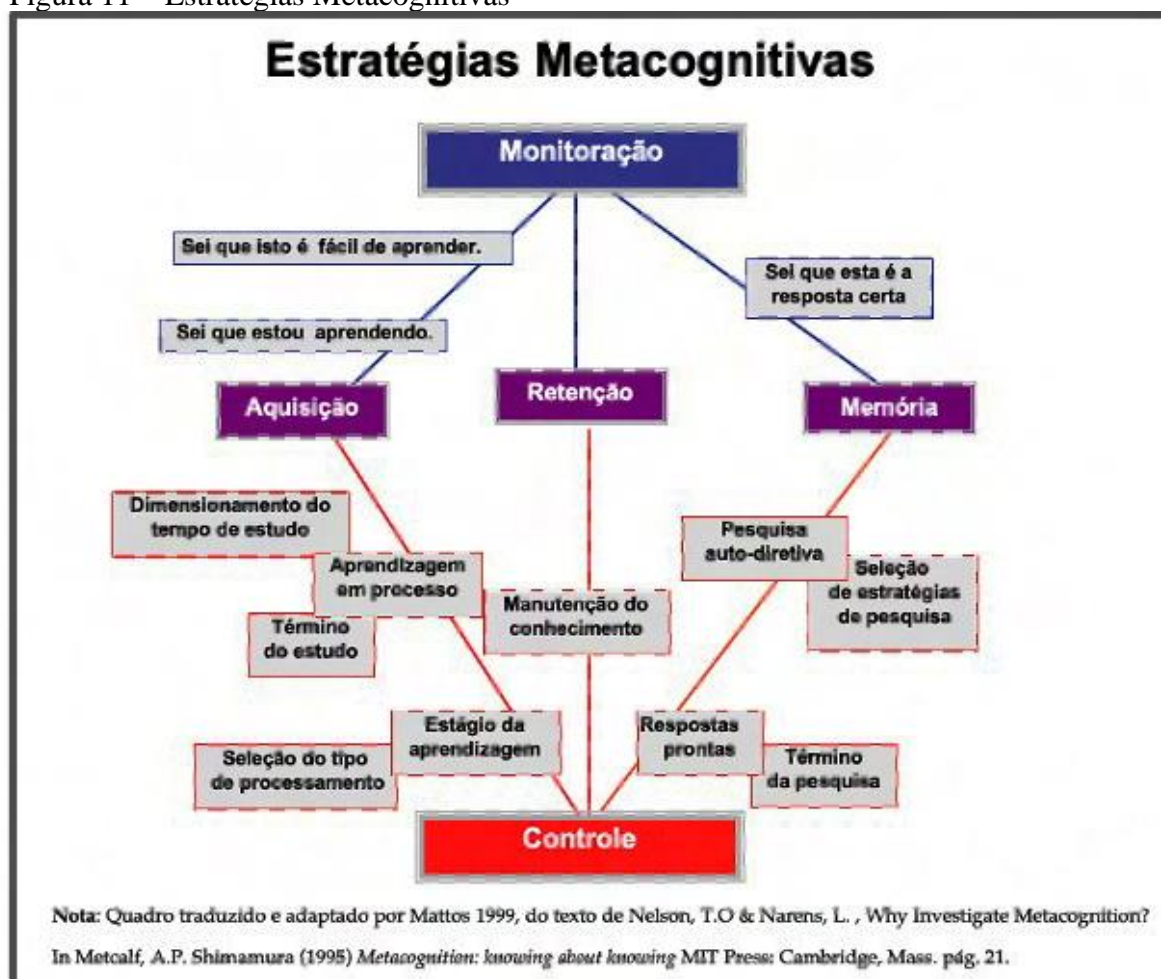
Podemos interpretar que: houve uma reflexão bastante elaborada sobre o processo de aprendizagem e os alunos e alunas beneficiaram-se no sentido de entenderem alguns passos necessários para a realização de uma tarefa acadêmica (MATTOS; ALMEIDA, 2002)

Essa pesquisa focou em estudar sobre as estratégias metacognitivas para contribuir no entendimento de processos mentais de aquisição de novos conhecimentos. Esses estudos foram realizados a partir de um projeto piloto que desenvolveu 13 (treze) atividades com 150 minutos

diários. O mais interessante foi que as tarefas acadêmicas foram aplicadas em dois grupos: um que se dizia capaz de realizar tarefas com sucesso - tanto pelos(as) professores(as) quanto por eles(as) mesmos(as) - e o outro grupo os que se reconheciam e eram reconhecidos pelos(as) professores(as) como fracos, com dificuldades e queriam melhorar.

Essa pesquisa apontou 05 (cinco) etapas de ensino e aprendizagem a partir do conceito de metacognição, sendo eles: a) a consciência do saber; b) a ideia de fazer exige um processo; c) o papel da memória e a importância do outro; d) o monitoramento do fazer; e) planejar e prever os resultados do que fazemos. Entende-se que, através da escuta da voz do aluno, buscou-se encontrar qual era o nível de conhecimento dos alunos do sistema socioeducativo e verificar o que realmente era o fracasso ou não. Para isso, o NetEDU desenvolveu uma proposta pedagógica metacognitiva a partir das estratégias cognitivas propostas pelos estudiosos e adaptou à realidade dos alunos que se pretendia aplicar; como pode se notar nas “Figura 11 e 12” a seguir:

Figura 11 – Estratégias Metacognitivas



Fonte: Mattos; Almeida (2002)

Figura 12 – Proposta Metacognitiva

Proposta Pedagógica Metacognitiva		
CATEGORIAS	SIGNIFICADO	ATIVIDADES E/OU MEIOS
Reflexividade do fazer	Compreensão sobre as operações, atividades e funções cognitivas. Interiorização dos mecanismos intelectuais. Identificação de pistas sobre o funcionamento de suas mentes e elaborando suas próprias estratégias metacognitivas.	Método não diretivo. Comparação, observação e análise do processo de aprendizagem. Reflexão sobre o fazer e saber fazer. "Fazer certo". Análise do processo visto de fora.
Processo reflexivo do fazer	Elaboração de meios para aprender. Ação crítica e analítica sobre o seu processo de aprender a aprender. Compreensão sobre como o processo de aprendizagem é construído.	Exercício e reflexão sobre a própria prática. Reflexão crítica. Ação dialógica. Distanciamento epistemológico da aprendizagem. Reflexão sobre "erros e acertos".
Memória e importância do outro	Identificação das estratégias mais utilizadas para aprender através da memória. Conhecimento sobre como a memória funciona. Identificação de facetas de sua aprendizagem, através do conhecimento que o outro tem sobre você. Reconhecimento do papel do outro no processo de aprendizagem.	Utilização de estratégias "antigas" em novas situações. Transferência dos conhecimentos adquiridos de um contexto para outro. Lembrança coletiva, reconstrução coletiva da aprendizagem.
Monitoramento reflexivo do fazer	Conscientização sobre o processo, o planejamento da aprendizagem e reconhecimento da expectativa do outro. Avaliação e controle sobre o processo de aprendizagem pelo sujeito. Identificação dos diferentes graus de compreensão do conteúdo.	Sujeito acompanha passo a passo o processo de aprendizagem. Resolução de problemas individualmente e em grupo. Auto-avaliação. Monitoramento do tempo e da realização da aprendizagem.
Planejar e prever o resultado	Planejamento, organização, monitoramento da aprendizagem e prevenção sobre o sucesso ou fracasso da aprendizagem. Conhecimento sobre seus recursos cognitivos.	Retenção, aquisição e lembrança do conhecimento. Testagem prévia sobre os procedimentos e estratégias de aprendizagem.

Fonte: Maciel, S. A.; Mattos, C.L.G.: aprendendo a aprender, 1998.

Fonte: Mattos; Almeida (2002)

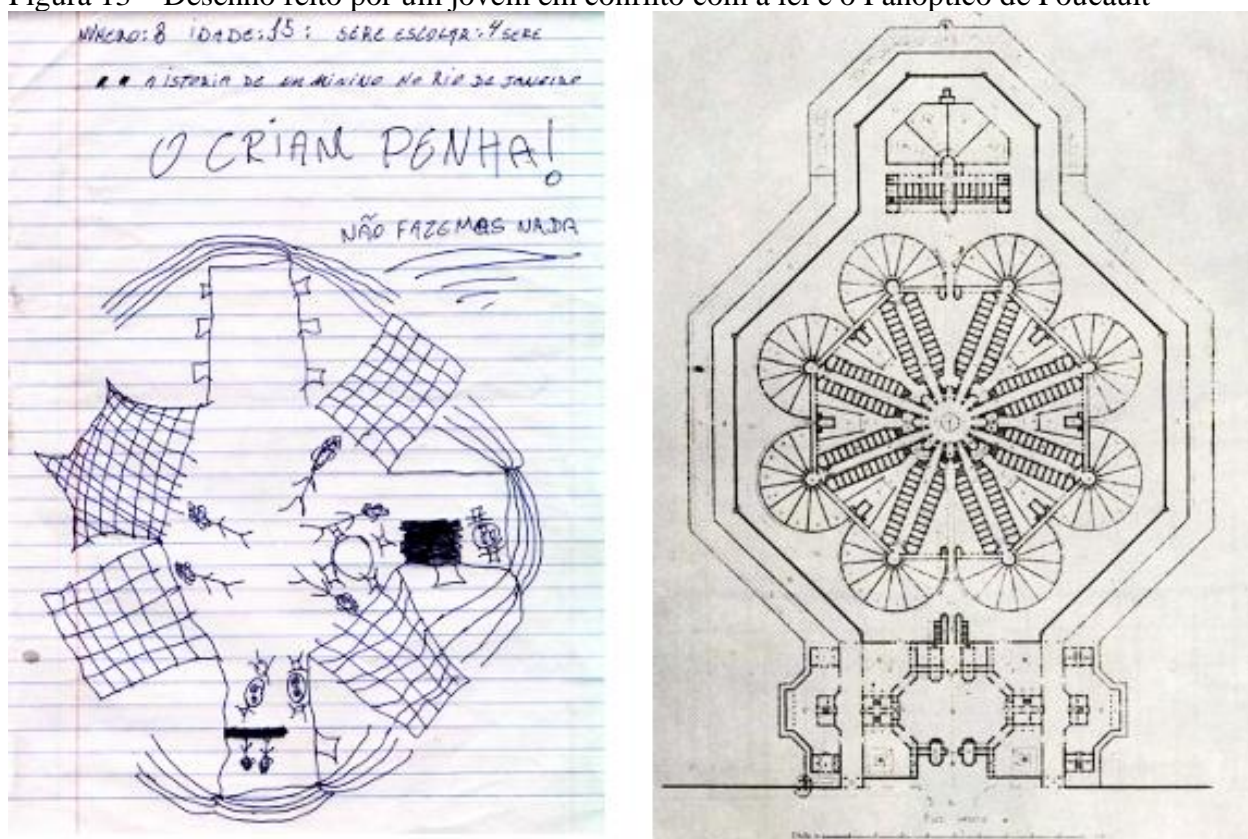
A “Figura 11” revela o quadro com as estratégias metacognitivas que o NetEDU se inspirou para o desenvolvimento da pesquisa. Enquanto que a “Figura 12” mostra a proposta pedagógica metacognitiva desenvolvida pelo NetEDU que norteou o direcionamento e a aplicação da pesquisa; assim como as análises realizadas que levaram aos resultados do estudo e de toda produção acadêmico-científica gerada pelo núcleo.

Arrisca-se a dizer que se trata de um dos trabalhos etnográficos mais complexos do NetEDU por conta dos critérios adotados e do material etnográfico e teórico produzido. Entre tantos trabalhos acadêmicos produzidos como relatórios de pesquisa, artigos e trabalho em eventos científicos, uma das pesquisadoras desenvolveu sua dissertação de mestrado a partir dessa pesquisa. A dissertação de mestrado intitulada “Metacognição como proposta pedagógica” (ALMEIDA, 2000) debruçou-se nos dados da pesquisa e desenvolveu um estudo pertinente ao tema da metacognição. Uma das imagens da pesquisa que a mestrande, na época,

destacou foi um desenho feito por um jovem em conflito com a lei que muito intrigou os pesquisadores durante o processo de análise.

Apesar de não ter tido autorização para registro de imagens audiovisuais, houve uma produção de imagens através de textos, desenhos e de intensa atividade de campo registrados em cadernos de campo. Pode-se notar, na imagem a seguir, a complexidade das análises e dos resultados dessas atividades ao verificar a comparação feita pelos pesquisadores entre o desenho produzido por um jovem participante da pesquisa que estava cumprindo medida socioeducativa no CRIAM da Penha e o Panóptico de Foucault (1987).

Figura 13 – Desenho feito por um jovem em conflito com a lei e o Panóptico de Foucault



Fonte: Mattos; Almeida (2002)

A “Figura 13”, no formato de desenho, é parte das tarefas solicitadas pela equipe do NetEDU; uma vez que solicitou-se aos alunos que contassem, em forma de desenho, a história de um menino do Rio de Janeiro. O surpreendente foi que os pesquisadores notaram uma grande semelhança com a imagem do Panóptico de Michel Foucault, que trata sobre forças de vigilância, poder e disciplina (FOUCAULT, 1987).

Essa análise foi desenvolvida pelo NetEDU na época das análises dos dados da pesquisa, sendo assim, se atentou à semelhança das imagens e a forma como o aluno retrata o ambiente que ele vivenciava. Demonstrando, assim, que seus desenhos refletem claramente sua

realidade; assemelhando, inclusive, a imagem produzida em uma obra que estuda a temática de vigilância e punição, o que respalda esse tipo de reflexão intelectual. Porém, o mais relevante é perceber que o desenho evidencia uma crítica ao espaço dito educacional, pois não apresentava características de escola e, sim, de um espaço prisional.

Os relatos sobre a pesquisa (MATTOS, 2019) revelam que as aulas não eram regulares porque os jovens eram escolhidos a dedo para frequentá-las. Uma espécie de escala que nem ao menos era estipulada pelo nome dos meninos, mas por números, pois assim eram identificados. Notou-se, também, durante a pesquisa, que, nas sessões de atendimento psicológico, eles eram chamados pelos números do processo. Por exemplo, quem tinha condenação por roubo era identificado por “157”. Entre tantas outras ações desumanas testemunhadas pelas pesquisadoras durante o campo, o que mais se constata é que a natureza do espaço era mais de um presídio do que de um sistema socioeducativo como o proposto. Porém, a pesquisa esforçou-se em desenvolver sua proposta pedagógica metacognitiva em meio aos desafios impostos pelo contexto.

Por fim, verifica-se que, ao estudar e utilizar o conceito de metacognição, o NetEDU valoriza, mais uma vez, o aluno. Pois todo o conceito e as atividades propostas durante o desenvolvimento das pesquisas buscaram alternativas de enfrentamento do fracasso escolar. Os resultados denotam que, ao participarem da pesquisa, os alunos se tornam autônomos, buscando superar suas dificuldades de aprendizagem, e despertam um olhar mais atento em busca de outras formas de aprender.

Essa pesquisa estudou o conceito de metacognição e a aplicação das estratégias metacognitivas nas práticas educativas em sala de aula a partir das pesquisas de campo realizadas no período. Com o foco em entender o fracasso escolar dos(as) alunos(as), essa pesquisa analisou os dados de campo a partir da perspectiva de que os alunos(as) podem ser reflexivos e, com isso, superar as questões desse fracasso. Apontando, mais uma vez, o aluno como o principal foco do processo de aprendizagem ao buscar recursos educativos que estimulem-o(a) ao sucesso e a autonomia no processo escolar.

4.1.4 TEJA/META: ações socioeducativas usando computadores (2000-2002).

Essa pesquisa é um dos desdobramentos das pesquisas "TEJA" - anteriormente apontada - e da pesquisa "Metacognição em sala de aula" - descrita acima. Ela foi rica em imagens de vídeo, fotografias e desenhos na medida em que utilizou entrevistas, gravações em vídeo e áudio e software de computadores para interagir com os menores. E, ainda, desenvolveu uma

animação experimental com o uso de massa de modelagem. Investigou, também, as estratégias metacognitivas entre os jovens em conflito com a lei nas atividades de produção de textos, com utilização de computadores e animação experimental.

As pesquisadoras Mattos e Puggian (2002) desenvolveram essa pesquisa no mesmo *locus* da pesquisa anterior - metacognição - com intuito de inserir a tecnologia nos estudos e nas práticas metacognitivas. Além dos integrantes do NetEDU, essa pesquisa teve apoio do DEGASE, com a liberação da Prof.^a Wilma Sessa, e da UERJ, com a liberação da Prof.^a Therezinha Nóbrega da Silva, que participaram ativamente durante os anos que a pesquisa foi desenvolvida.

A pesquisa liderada por Mattos; Puggian (2002) contou com a participação da equipe do NetEDU, da Prof.^a Wilma do DEGASE e da equipe de alunos da Prof.^a Raquel Villardis - que apoiou a pesquisa aplicando o software educativo derivado do livro "Encontro à meia-noite" nas atividades e envolveu 20 (vinte) jovens que cumpriam medidas socioeducativas em semiliberdade.

Os participantes do grupo de pesquisa trabalharam como monitores no desenvolvimento de atividades metacognitivas com o uso de computadores. Como resultado desses esforços e com um caráter inovador, desenvolveu-se o projeto de extensão: "Aprendendo a gostar de ler", onde as pesquisadoras observaram e analisaram as estratégias metacognitivas utilizadas a partir do software aplicado - que auxiliou tanto a equipe, quanto os professores(as) e alunos(as) em atividades de leitura e escrita. Foram 15 (quinze) encontros de pesquisa que ocorreram de forma alternada, uma vez por semana, durante duas horas, no período de quatro meses. Os sujeitos da pesquisa eram vítimas do fracasso escolar no sistema regular de ensino público. Porém, segundo os resultados da pesquisa, ao utilizarem o computador com o auxílio das pesquisadoras, aprenderam com facilidade o uso da máquina.

Teve, ainda, como foco, o uso do computador como tecnologia. Produzindo, junto aos jovens infratores, uma animação experimental que auxilia no processo de identificação de estratégias metacognitivas aplicadas a eles como forma alternativa de superação das dificuldades de leitura e escrita. Aqui, a tecnologia foi uma ferramenta para elucidar isso. Sendo assim, a pesquisa possibilitou alternativas pedagógicas de transformação do processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) do sistema socioeducativo.

A pesquisa revela o projeto da história do Kikito, onde os alunos criaram essa história expressando suas perspectivas, preparando o material, usando câmera de filmagem para gravar um vídeo, massinha para preparar o material manual e usando um *software* nos computadores disponíveis para as oficinas, como podemos ver nas imagens abaixo produzidas durante a pesquisa:

Figura 14 – Jovens infratores usando a câmera de vídeo da pesquisa



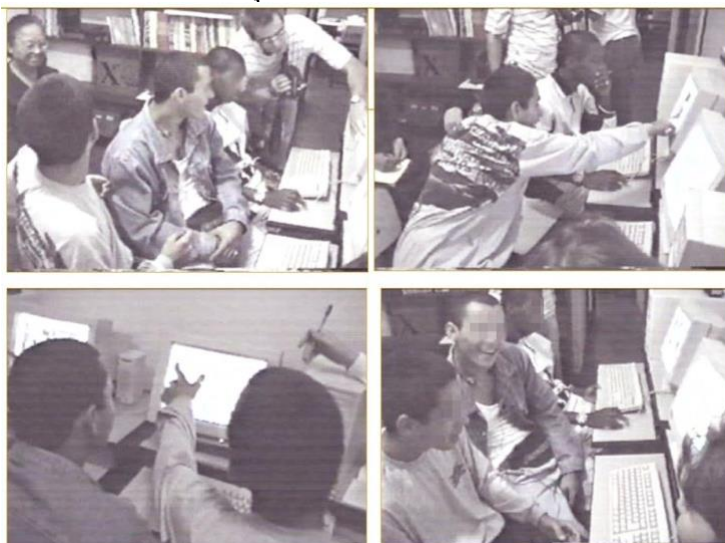
Fonte: Base de dados NetEDU (2020)

Figura 15 – Pesquisadora e jovens infratores produzindo material manual com massinha



Fonte: Mattos; Puggian (2002)

Figura 16 – Pesquisadores e jovens infratores usando o software de animação



Fonte: Mattos; Puggian (2002)

Figura 17 – Material produzido para Animação experimental



Fonte: Mattos; Puggian (2002)

As “Figura 14, 15, 16, 17” retratam os jovens infratores participantes da pesquisa criando figuras com massa de modelagem, realizando as gravações de vídeo e produzindo animação através de um software no computador para montar uma história em animação experimental. Essas atividades revelaram a viabilidade da elaboração de uma atividade pedagógica com alunos internos do sistema socioeducativo, mediada por estratégias e teorias metacognitivas com o protagonismo dos alunos.

No final da produção da animação, percebeu-se que esses jovens infratores contavam a história, denominadas por eles como “A morte do Kikito”, como se fossem sujeitos da história ao narrarem esse assassinato. Para melhor ilustração, segue a imagem da pesquisa:

Figura 18 – A morte do Kikito e sujeito do crime



Guerreiro do tráfico. Marcos,
12 anos. Teja-Meta. 2000-2002
Fonte: Mattos; Puggian (2002)



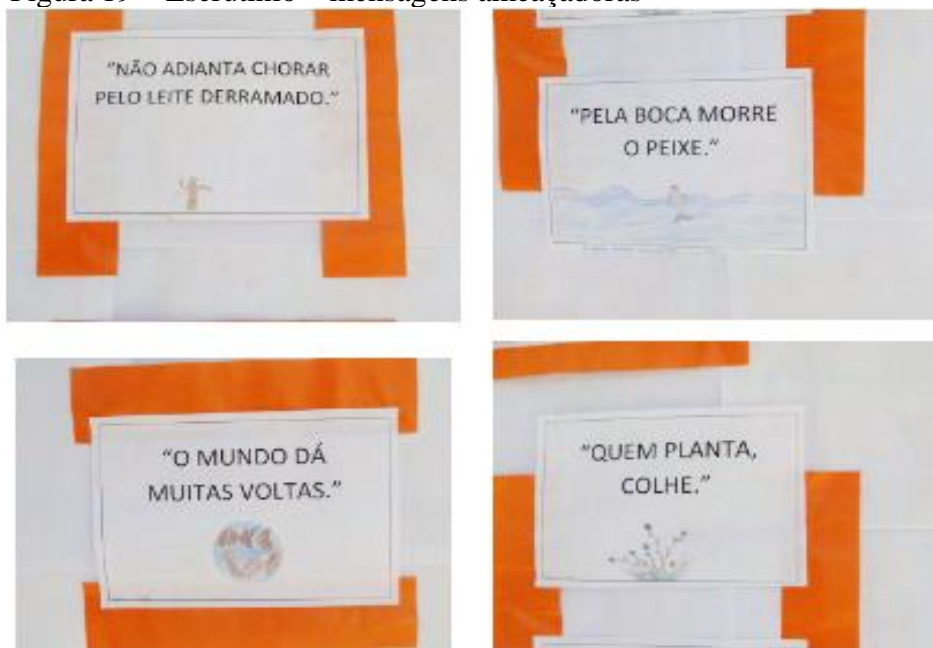
O assassino do Kikito. Felipe.
13 anos. Teja-Meta .2000-2002

As imagens da “Figura 18” revelam que os participantes deram seus próprios nomes ao sujeito do assassinato do Kikito, inspirados na realidade do dia a dia de violência vivenciados por eles.

Segundo os relatos sobre pesquisa (MATTOS, 2019), durante a realização das atividades e desenvolvimento da pesquisa, as pesquisadoras constataram que a condição de infrator prevalece e se consolida no dia a dia e nas práticas dentro do sistema socioeducativo. Percebeu-se o escrutínio nas atividades educacionais, uma vez que as notas são expostas e as tarefas são infantilizadas.

Outra forma de escrutínio era a exposição de mensagens nos quadros próxima a sala de aula que aparentavam um caráter educacional, mas que, na verdade, possuíam um tom ameaçador; reforçando um ambiente punitivo, conforme imagens da pesquisa expostas na “Figura 19” a seguir:

Figura 19 – Escrutínio – mensagens ameaçadoras



Fonte: Mattos; Puggian (2002)

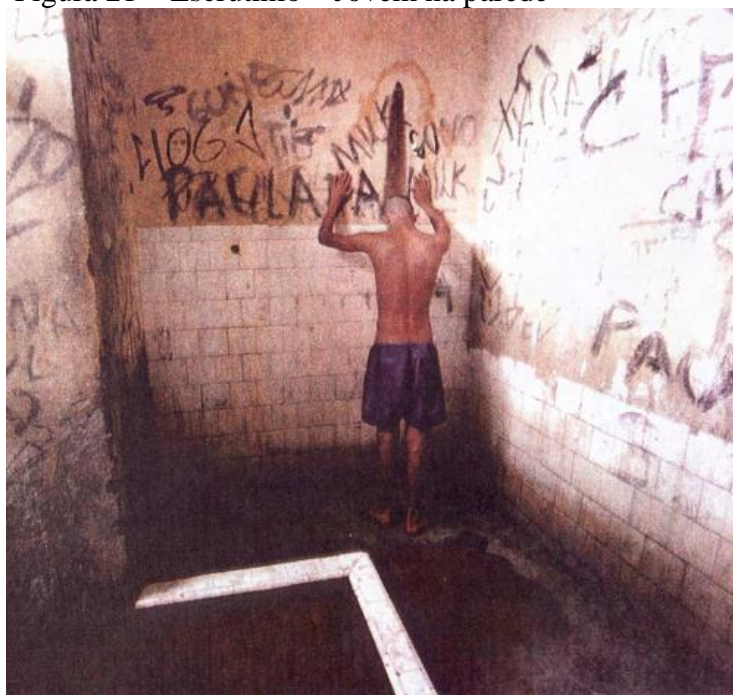
Porém, a forma de maior grau de escrutínio identificado foi a forma desumana que eles viviam nas celas precarizadas. Faltavam-se colchões, espaço para dormir e, inclusive, vaso sanitário e espaço para banho. As imagens a seguir foram captadas pelas pesquisadoras durante a pesquisa:

Figura 20 – Escrutínio – Garrafas de urina



Fonte: Base de Dados NetEDU (2020)

Figura 21 – Escrutínio – Jovem na parede



Fonte: Base de Dados NetEDU (2020)

Nos relatos sobre a pesquisa (MATTOS, 2019), apontou-se que as pesquisadoras ficavam diante do dilema ético entre desenvolver a pesquisa e a denúncia da cruel situação vivida pelos jovens infratores. Esse tipo de trabalho possui riscos no processo de colaboração, tanto que, após os 05 (cinco) anos de pesquisa, a Prof.^a Wilma - funcionária cedida do DEGASE -, inadvertidamente, foi demitida.

Por fim, apesar de todos os percalços que atravessam as pesquisas desenvolvidas em *locus* de medidas socioeducativas, a pesquisa aponta alternativas para a superação do fracasso

escolar, pois, na construção de sua linha argumentativa, o NetEDU buscou estudar o fracasso escolar com o intuito de compreender sua natureza no contexto de sala de aula. Porém, o mais enriquecedor é que os resultados das atividades propostas com a estratégia metacognitiva e a reflexão produzida pelo aluno através dessas estratégias ainda se revelam com potencial para reverter o fracasso escolar.

Sendo assim, essa pesquisa enriqueceu os estudos sobre a reflexividade do aluno sobre outras formas de aprendizagem para aquisição de conhecimento e, especialmente, voltou-se o olhar para alunos(as) do sistema socioeducativo. Dando à pesquisa - e aos trabalhos derivados dela - um diferencial assertivo de escuta da voz do aluno que, geralmente, não é ouvida. Considerar esses alunos é ir além da escuta de um aluno, mas, sim, a escuta de um cidadão que, em linhas gerais, tem sua voz silenciada.

4.1.5 Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno (2005-2008).

Essa pesquisa foi desenvolvida no CIEP Nação Rubro Negra e na Escola C.C. Educandário Romão de Mattos Duarte, ambas escolas da rede municipal na zona sul do Rio de Janeiro. A pesquisa estudou a natureza do fracasso escolar e sua construção dentro e fora de sala de aula com o objetivo de contribuir com as políticas públicas educacionais do estado. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira na realização de uma pesquisa documental para elaboração de um banco de dados sobre o fracasso escolar e a segunda etapa com uma pesquisa de campo, como pode ser visto no trecho da pesquisa a seguir:

A primeira etapa foi de pesquisa documental para a busca e análise de mil (1000) textos e criação do banco de dados sobre o tema “fracasso escolar”, a que chamaremos ainda de “estado da arte” sobre o “fracasso escolar. Esta etapa foi cumprida em sua totalidade e o banco de dados está disponível, tanto de forma impressa (na sede do Núcleo de Etnografia em Educação - NetEDU), quanto digitalizada. A segunda etapa foi de pesquisa de campo desenvolvida em duas Escolas Públicas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro com o objetivo de produzir um filme etnográfico com imagens de entrevistas, de sala de aula, depoimentos e locais significativos para os participantes da pesquisa (alunos e professores). Esta etapa foi cumprida e cinco filmes etnográficos foram produzidos e devidamente registrados (MATTOS, 2008, P.1).

A pesquisa de campo utilizou como eixo de análise o conceito bottom-up (MATTOS, 1992) para edição de filmes etnográficos que retrataram a natureza do fracasso escolar a partir do olhar dos sujeitos estudados e levou em conta o viés etnográfico na perspectiva da psicologia e sociologia do conhecimento e da pedagogia.

Essa pesquisa realizou a análise comparativa entre duas classes de progressão observadas por dois anos consecutivos. Como resultado do estudo, foram produzidos 05 (cinco) filmes etnográficos sobre: Classe de Progressão; Conselhos de Classe, além de imagens de sala de aula retratando a realidade dos(as) alunos(as) em interação entre eles(as) e com a professora. A pesquisa percebeu que os(as) alunos(as) possuíam uma defasagem idade-série de mais de 02 (dois) anos, ou seja, os chamados multirrepetentes. Isto é, os sujeitos da pesquisa eram repetentes de 02 (dois) anos ou mais e não havia ações efetivas para avanços desse quadro na escola.

As pesquisas se basearam no referencial teórico sobre exclusão e fracasso escolar de Castel (1997), Castells (1997) e Dubet (2003), onde entende-se que os alunos são estereotipados e marcados pelas suas marcas da exclusão e violência; sobre identidade e diferença de Patto (1990, 2004), Castel (1997), Castells (1997), Giddens, Beck e Scott (1997); sobre a etnografia em sala de aula de Erickson (2004a; 2004b) e retomou os estudos sobre as estratégias metacognitivas de Mattos (1998, 1996, 1992). A pesquisa caracterizou-se por debruçar nos estudos sobre a repetência, ampliando a questão do fracasso escolar, e arrisca-se dizer que foi a pesquisa que mais gerou imagens dentre as produções do NetEDU.

Percebe-se, ainda, uma influência advinda do campo da psicologia que analisa o fracasso escolar também pelo viés da psicopedagogia e psicopatologia. Um ponto bem sinalizado nos estudos foi a questão da medicalização do fracasso escolar reconhecido como um fenômeno pelos autores Gouveia (1971), Barreto (1975, 1980), Baeta (1992), Brandão (1981, 1982, 1986), Carraher (1982), Carvalho (2001a; 2001b) e Patto (1984). Percebeu-se nos relatos que a utilização de medicamentos tinha como objetivo reverter as dificuldades de aprendizagem e, ainda, para medicalizar maus comportamentos dentro das famílias, conforme trecho a seguir retirado do relatório da pesquisa diz:

(...) como pode ser confirmado pelas análises realizadas por nossas pesquisas através de entrevistas com alunos e depoimentos individuais de professores em Conselhos de Classe e durante as visitas que realizamos às Escolas. O único fato que se alterou nessas análises foi o deslocamento dessas explicações da culpabilização do fracasso, que passou do aluno para a família. O grande fator, identificado nos textos, que contribuiu para esta mudança nos contextos brasileiros pesquisados por nós foi a recente presença de outro participante nas decisões da escola nos “encaminhamentos” dos alunos após o diagnóstico promovido pelo processo de “medicalização”. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1991, os Conselhos Tutelares (CT) passaram a participar da vida da Escola, das famílias e das decisões sobre o que fazer com a criança “faltosa”, “mal comportada”, ou aquelas que as famílias não “davam conta”. Desta forma a criança passou a correr o risco de ser “retirada da família” e ser transferida para “famílias sociais” ou “abrigos provisórios”. Esta situação foi teorizada pelos autores dos textos pesquisados como sendo a “patologização da família” e, nesse sentido, afirmamos que no processo de construção

do fracasso escolar, a medicalização da criança foi deslocada agora para toda a família (MATTOS, 2008, p. 3)

Como pode-se notar, verificou-se que, atreladas a essas decisões de medicalização tanto do aluno com dificuldades escolares e a família, as pesquisas identificaram uma forte participação dos conselhos tutelares no controle e nas decisões futuras sobre o aluno. Diante disso, identificou-se que as ações dos conselhos tutelares mais debilitava a vítima do fracasso escolar do que providenciava o suporte e apoio necessário.

Além disso, a pesquisa aponta formas de avaliação que se destacaram e foram apresentadas pelos(as) pesquisadores(as) como categorias de estudo, sendo elas: “(des) controle”, psicologização e diferenças de gênero.

Na questão do “(des) controle”, eles ressaltam o excesso de regras e controles que não são claramente transferidas aos(as) alunos(as), fazendo com que as mesmas sejam burladas. Ou, ainda, são definidas regras rígidas e retrógradas que impossibilitam a absorção de todos(as) os(as) alunos(as). Diante disso, os(as) alunos(as) são avaliados de acordo com o comportamento apresentado diante desse controle excessivo ou “(des) controle” e, muitas vezes, são intimidados(as) com essa forma de avaliação.

Enquanto que a questão da psicologização diz respeito a forma que os(as) professores(as) justificam o fracasso dos(as) alunos(as) por não possuírem um bom desempenho cognitivo, pelas dificuldades de aquisição de conhecimento, por conta da lentidão cognitiva ou imaturidade, por apresentar dificuldades em aprender e por conta do comportamento agressivo. Diante disso, o fracasso escolar é interpretado pelos(as) professores(as) como um problema orgânico que precisa de acompanhamento médico e/ou psicológico.

Do mesmo modo, sobre as questões de ordenação de gênero, as pesquisas apontam que o fato dos(as) professores(as) rotularem a maioria dos meninos como briguentos e desinteressados, por conta de brigas e resistências as regras. Enquanto que as meninas, em sua maioria, são dóceis e mais obedientes no cumprimento das tarefas e regras. Porém, as pesquisas identificam que as meninas também brigam, mas simulam um comportamento “feminino” na presença da professora para obter aprovação. Foi analisado pelos(as) pesquisadores(as) nos conselhos de classe que 73% dos meninos receberam apreciação negativa e tiveram suas avaliações prejudicadas por conta de comportamento. Enquanto que 46% das meninas tiveram apreciação negativa.

O que vale frisar, neste ponto, é que as pesquisas pouco encontraram a avaliação por conta do processo de aprendizagem e da interação pedagógica e educacional, fazendo do

comportamento, da conduta e da disciplina armas poderosas de avaliação. Sendo assim, marginalizando os(as) alunos(as) à linha da evasão e, conseqüentemente, do fracasso escolar.

Outra temática que se destaca nessa pesquisa é a questão das classes de aceleração da aprendizagem, ciclos de formação e classes de progressão que surgem a partir do ano 2000 como enfrentamento ao fracasso escolar por parte do governo, pois o alto índice de evasão escolar dizia respeito as múltiplas repetências dos alunos (RIBEIRO, 1991). A pesquisa concorda que essas modalidades sejam um avanço quanto a questão do fracasso escolar, conforme trecho da pesquisa a seguir:

Compartilhamos com esses autores citados, a crença de que a mudança do sistema de seriação para outro, seja ciclo, progressão, aceleração, promoção automática ou o bloco único, apresentará soluções desde que haja um projeto pedagógico articulado de modo “pedagogicamente sensível” entre professores, alunos, pais ou responsáveis, diretores, e pessoal da coordenação geral, oportunizando assim maiores chances de funcionalidade. Mas para tal exige, esforços e continuidade administrativo-pedagógica (MATTOS, 2008, p. 4)

Diante disso, entende-se que, quando o aluno fica reprovado do regime tradicional, a marca de fracasso é dele; enquanto que a progressão continuada em ciclos sinaliza o fracasso como da escola e da equipe pedagógica envolvida, inclusive dos professores (NEUBAUER, 2001).

Essa pesquisa aponta que o governo investe na implantação dos Ciclos e Classes de progressão com o foco de superar a defasagem idade-série e como tentativa de superação ao fracasso escolar e os processos de exclusão. Sendo assim, por volta de 2007, o IBGE aponta a vulnerabilidade de 27% dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e o governo disponibiliza os recursos para implantação dos ciclos e classes de progressão. Porém, encontra resistência por parte de professores e da comunidade escolar, como pode ser visto no trecho da pesquisa a seguir:

Uma crítica comum aos programas alternativos à seriação, expressa no conteúdo dos textos analisados em nossa pesquisa, é quanto à resistência de professores e comunidade escolar que se expressa na manutenção da tradicional prática de reprovação dos alunos. Esta crítica está associada à ausência de espaços favoráveis às discussões “teórico-metodológicas” nas escolas, essenciais para a reestruturação do processo pedagógico e para a promoção de uma “proposta de mudança” no sistema pedagógico que envolva toda comunidade escolar (MATTOS, 2008, p. 4)

Diante disso, a pesquisa sinaliza a importância de espaços de debate para que a implementação dessa modalidade de classes possa ser uma alternativa de enfrentamento à evasão escolar e, conseqüentemente, ao fracasso escolar.

Outro tema relevante desenvolvido nesta pesquisa foi a questão da identidade/diferença, pois está relacionada ao ritmo de cada um no seu processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-

se, na pesquisa, que lidar com isso de forma indiferente era um fator que favorecia os processos de exclusão. Trata-se, ainda, de questões de identidade social que trazem marcas e rótulos às pessoas tanto na vida em sociedade, quanto no no ambiente escolar.

Leva-se em conta que na sala de aula se refletem os grupos sociais do entorno da comunidade escolar; como exemplo das periferias, as gangues de tráfico de drogas que reverberam os conflitos que acontecem entre os(as) alunos(as), sendo esse mais um desafio nas questões de identidade em sala de aula. Havia um aluno - com apelido de “Capitão” - que exercia autoridade na escola, reverberando as ações do crime organizado em torno.

Figura 22 – Identidade em sala de aula – O Capitão



Fonte: Mattos (2008)

A “Figura 22” revela a sala de aula como um espaço de identidades variadas, ou seja, diferentes identidades, posturas e ações. Pois a sala de aula torna-se um espaço público, democrático, de expressão da criatividade e da pluralidade de quem dela participa. Porém, certamente, cada um encara seus desafios e processos de aprendizado em perspectivas e tempos diferentes por conta das suas particularidades. Essa imagem nos faz refletir o quão rica e desafiadora é a construção do conhecimento desenvolvida no espaço escolar e nos faz pensar que, quando a individualidade dos(as) alunos(as) em sala de aula não são reconhecidas, os processos de exclusão acontecem. Uma vez que o(a) aluno(a) que não se encaixa no perfil tradicional torna-se um excluído socioeducacional, pois as questões da exclusão social que ele(a) já vive fora dos muros da escola se reproduzem dentro.

Diante do exposto até aqui, vale trazer um relato sobre a pesquisa (MATTOS, 2019) desenvolvida pela coordenadora do NetEDU que resume o estudo desenvolvido nessa pesquisa:

Crianças pobres e jovens, assim como seus pais, podem fazer contribuições significativas para a transformação de suas realidades sociais. Eles fazem sentido e têm sabedoria. No entanto, muitas vezes são sem voz devido ao seu baixo status econômico social, o que justifica um desrespeito geral por suas opiniões dentro de uma sociedade dominada por classes médias e altas. Nossos estudos quebram o mito

de que as pessoas pobres não têm consciência. Desafia a patologia atribuída a esse grupo, mostrando evidências de sua consciência, mas impotência para efetivar mudanças. Eles são impotentes porque mesmo quando suas vozes são "ouvidas", seus comentários foram mal interpretados, e suas opiniões são mal interpretadas. Crianças e famílias continuam a ser culpadas por sua própria marginalização. Enquanto a legislação brasileira determina no artigo 19 que 'toda criança ou adolescente tem o direito de ser criado e educado no meio de sua família e, excepcionalmente, em uma família adotiva', dados coletados entre jovens marginalizados apontam para a persistência de divergências impedindo a aplicação da lei. Por exemplo, conselhos tutelares, que devem proteger os direitos dos jovens, muitas vezes aplicam ações contra as famílias, que perdem a guarda de seus filhos. Como sugere Freire (1974), as iniciativas educativas devem promover entre adultos e jovens marginalizados uma consciência crescente sobre suas próprias realidades sociais, permitindo-lhes transformar suas vidas, tornar-se autônomos, recuperando a independência material e moral. Esse processo implica maior participação na sociedade civil, assim o empoderamento dos pobres, para que eles possam ter voz (MATTOS, 2019, p.2)

Por fim, entende-se que os jovens e suas famílias são críticos de sua condição social e devem ser ouvidos no desenho da política educacional. E essa pesquisa disponibiliza uma produção científica de abordagem etnográfica em educação que corrobora com essa constatação.

4.1.6 Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza (2008-2010).

Essa pesquisa partiu do pressuposto que a pobreza e as ordenações de gênero são categorias que influenciam o fracasso escolar. Partiu-se da hipótese de que os meninos fracassam mais do que as meninas e nela se explica que os(as) alunos(as) expressavam os seus entendimentos sobre fracasso escolar e demonstravam sensibilidade e conhecimento sobre a sua situação de fracasso, vulnerabilidade e exclusão. Ademais, caracterizou-se por se basear em teorias que tem como viés ouvir as vozes dos(as) alunos(as) a partir das suas formas de ver o mundo.

Os teóricos utilizados nesta pesquisa foram Connell (2002) - onde a autora estuda e teoriza sobre as questões de interação, configuração e ordenação de gênero, feminilidade e masculinidade -; Goffman (1978), que teoriza sobre diferenciações de gênero e o construtivismo interacionista; Frederick Erickson (1986; 1992) como base para microetnografia, que fundamentou, ainda, a aplicação do uso de imagens e sons na pesquisa etnográfica em educação; e, finalmente, Freitas (2004a, 2004b) e Dubet (2003), que discutem sobre o baixo desempenho escolar estar associado à situação de pobreza que os(as) alunos(as) vivenciam. Enquanto que Abramovay e Avancini (2004) e Bragança (2008) associam o baixo desempenho escolar a situação de violência vivenciada pelos(as) alunos(as).

Dessa maneira, notou-se que a questão das ordenações de gênero e da pobreza foram norteadoras das observações e análises dessa pesquisa com o escopo desenvolvido pela coordenadora do NetEDU, que estava recém-chegada de *Sydney* na Austrália. Lá, ela realizou o estágio de pós-doutoramento entre outubro de 2008 e março de 2009 na “*The University of Sydney*”, onde teve a supervisão da Prof.^a Dr.^a Raewyn W. Connell com bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Programa de Capacitação de Docente (PROCAD) da UERJ e Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIENCIA) da FAPERJ. Nesse estágio, além dela dar continuidade aos estudos sobre fracasso escolar, a coordenadora visou entender como a situação de pobreza e as diferenças de gênero estavam vinculadas e analisou, também, como essas relações afetavam as ordenações de gênero sob a ótica de práticas e as políticas de programas educacionais de “inclusão” (MATTOS, 2017).

Nessa pesquisa, aponta que há diversos fatores associados à questão da pobreza, além dos mais comuns como baixa renda, fome e condições de miséria nas moradias. Os(as) alunos(as) se identificavam como pobres, visto que eles moravam nas favelas próximas à escola. Os fatores citados estão ligados às condições sociais dentro do contexto que as pessoas vivem, sendo eles: problemas de saúde por não ter atendimento gratuito e de qualidade disponível à comunidade local; proliferação de doenças por conta de baixa qualidade no saneamento básico - foram citados os casos de sarna e piolho, entre outras -; tiroteio próximo ao acesso à escola e a moradia; chuva forte que inviabiliza o acesso à escola por falta de material adequado para se proteger das chuvas; não acompanhamento dos pais nas tarefas escolares por conta da ausência por longas jornadas de trabalho ou baixo nível de escolaridade.

Nessa pesquisa, os pesquisadores criticam os programas compensatórios e assistencialistas propostos aos estudantes e as escolas por parte do governo. Como exemplo de maior apontamento, destaca-se o Programa Bolsa Família. Esses programas atraem os(as) alunos(as) para participarem dos programas como proposta de inclusão social. Porém, a pesquisa aponta que a forma de exigir a frequência obrigatória criou um dispositivo legal que trouxe um espaço de disputa política e um discurso de descrédito à escola; uma vez que o papel de transformação social da escola através da educação foi substituído pela possibilidade de ganhar dinheiro.

Outrossim, um dos recursos dessa pesquisa foi a entrevista etnográfica tendo como foco as falas dos(as) alunos(as) que foram gravadas em áudio e vídeo e, depois, foram transcritas para facilitar o processo de análise. A seguir, uma imagem do campo no momento em que os(as) alunos(as) participavam das entrevistas.

Figura 23 – Alunos e pesquisadora - entrevistados na pesquisa



Fonte: Mattos (2010)

Na “Figura 23”, percebe-se uma cumplicidade no trabalho entre a pesquisadora e os alunos(as) participantes das entrevistas. Posteriormente, cada uma delas foram analisadas pela equipe de pesquisa. Na imagem a seguir, nota-se o trabalho de entrevista desenvolvido pelos próprios alunos participantes da pesquisa com outros alunos da escola, após o treinamento junto aos pesquisadores do NetEDU.

Figura 24 – Entrevista feita por aluno participante da pesquisa com aluna da escola



Fonte: Mattos (2010)

Entre outros resultados dessas entrevistas, destaca-se o fato que o(a) aluno(a) que fracassa é, muitas vezes, crítico às suas dificuldades, mas seu conhecimento é ignorado pela escola. Mesmo assim, esses(as) alunos(as) percebiam as professoras como pessoas carinhosas e a escola como um espaço de aprendizagem, alegria, amizade e memórias a serem lembradas, como nota-se no trecho da pesquisa a seguir:

Desse modo, na pesquisa de campo, buscou-se ‘ouvir’ diretamente o aluno e a aluna que fracassou na escola. Eles demonstram sensibilidade e conhecimento sobre a sua situação de fracasso, por outro lado, continuam a sentirem-se culpados pelo seu baixo desempenho e fracasso. Esses alunos percebem os professores como muito bons e carinhosos e a escola como um espaço de aprendizagem, de alegria, de amizade, e que precisa ser lembrada mais tarde em suas vidas (MATTOS, 2010, p. 76).

Ademais, os(as) alunos(as) entrevistados revelaram que não culpabilizam a professora, pelo contrário, eles(as) tinham muito carinho por ela. Inclusive eles(as) demonstram entender que estão na trajetória do fracasso, mas acreditam que a escola ainda é o lugar que eles(as) podem transformar sua condição.

Em sequência, essa pesquisa sinalizou reflexões sobre a violência em sala de aula a partir da análise de imagens de vídeos que foram produzidas na pesquisa anterior a essa (MATTOS, 2008). Verificou-se que a sala de aula, muitas vezes, se torna um ambiente de brigas onde meninas e meninos manipulam a ordem vigente, brincam e brigam de forma violenta. Para isso, os(as) pesquisadores(as) fizeram uma análise indutiva ao realizar uma minutagem dos vídeos de sala de aula. Com isso, revela uma sequência de socos, tapas, pontapés, enforcamentos, empurrões, entre outras expressões violentas que ora se caracterizavam como brigas, ora se caracterizavam como brincadeiras. Pode se compreender melhor na “Figura 25” a seguir:

Figura 25 – Sequência de imagens de vídeo – briga ou brincadeira?



Fonte: Mattos (2010)

A sequência de imagens na “Figura 25” advindas da observação participante dessa pesquisa revela a sala de aula como um espaço de expressão de conflitos que reflete a violência

vivenciada pela comunidade em torno e pelo dia a dia desses(as) alunos(as). Isso pode ser notado, ainda, no trecho da pesquisa a seguir:

Foram presenciadas e gravadas em vídeos brigas violentas em sala de aula. Essas ocorriam por qualquer motivo e não havia distinção de sexo, todos brigavam entre si. Uma das razões apontadas por um dos alunos para explicar essa atitude foi que a maior parte dos alunos era 'filho de bandido', e entre eles era 'assim que se resolviam as coisas'. Os resultados dessas brigas culminavam, umas vezes, com a presença dos responsáveis na escola para registrar queixa junto a professora. Outras vezes, a vítima, temendo sofrer nova violência faltava às aulas. Mas, via de regra, o que acontecia era a formação de grupos em que os mais fracos se submetiam à proteção de um mais forte com reconhecimento na turma. Deste estudo, resulta, dentre outros, no entendimento de que é na sala de aula que se dá os conflitos escolares e a violência escolar. O estudo realizado pode oferecer indicadores para políticas e programas de superação da violência nas escolas oferecendo indícios de como estes conflitos são construídos (MATTOS, 2010, p. 70, 71).

Por muitas vezes, os alunos naturalizam atos de violência como brincadeira, mesmo que findassem em lesões físicas e morais entre eles. Nos relatos da pesquisa, pouco percebe-se a interferência da professora nos conflitos e, quando isso acontece, possui tom de ameaça, tom de voz elevado ou até intimidação, não há diálogo, nem reflexões e nem possibilidade de reconciliação entre os(as) alunos(as). As relações entre professor/aluno e entre os alunos são consideradas uma micro relação simbólica assimétrica de poder (BOURDIEU, 1977; HABERMAS, 1984; FOUCAULT, 1979; BAKHTIN, 1981) existentes na sociedade como um todo. Fazendo com que a violência escolar tenha foco na autoridade do professor e a na indisciplina do(a) aluno(a). Sendo assim, os conflitos externos refletem na sala de aula perpetuando os atos de violência.

A pesquisa declara que as brigas e os conflitos violentos de forma verbal ou física que acontecem frequentemente em sala de aula interferem no desenvolvimento das tarefas coletivas e individuais. Os(as) alunos(as) envolvidos nos conflitos são punidos e isso os mantêm ausentes das aulas, prejudicando, ainda mais, o progresso escolar. Demarcando, assim, a sala de aula como lugar de conflito constante.

Essa pesquisa revela que o conflito em sala de aula reflete a violência instaurada e vivenciada pelos(as) alunos(as) tanto dentro do lar (violência doméstica e abusos), quanto proveniente da comunidade. Além disso, baseada nas perspectivas dos(as) alunos(as), a pesquisa recolheu sugestões dadas pelos próprios alunos(as) - sujeitos das pesquisas - sobre o que eles sugeririam como ações de melhorias sobre as condições que eles vivem. E eles informaram as condições, sendo elas: acolhimento e diálogo com os(as) alunos(as); melhorias no ambiente escolar, adaptando as necessidades dos(as) alunos(as); remanejamento dos problemas com formas alternativas que não prejudiquem o desempenho escolar e

aperfeiçoamento das relações de convivência. Essas sugestões foram dadas pelos(as) alunos(as) entrevistados e apontam para a consciência crítica que os(as) alunos(as) possuem em relação aos desafios que enfrentam em sala de aula.

Sobre a questão da avaliação, nessa pesquisa, identificou-se que a forma como os(as) alunos(as) estavam sendo avaliados valorizava mais os índices da escola do que o propósito de trazer qualidade nos processos avaliativos, como percebe-se no trecho da pesquisa a seguir:

[...] destacou-se nos resultados dessa pesquisa que a universalização e a obrigatoriedade de matrícula não garantiram a qualidade do ensino abrindo espaço para que o sistema de aprovação automática seja apenas uma válvula de escape para atender aos alunos que permaneciam durante anos na mesma série, favorecendo, ainda, as estatísticas educacionais (MATTOS, 2010, p. 79).

Com isso, constatou-se que a obrigatoriedade de matrícula não garante a qualidade do ensino. Abrindo espaço para que o sistema de aprovação automática promova alunos(as) reprovados(as) e, assim, favoreça mais as políticas de avaliação e índices educativos do que os próprios(as) alunos(as).

Vale destacar um relevante produto que essa pesquisa gerou: foi desenvolvido um vídeo que descreve o fracasso escolar que foi enviado ao CNPq como parte do relatório da pesquisa; um vídeo sobre a sala de aula - local denominado “cocaína” - que revela as questões sociais no entorno da escola e foi aplicado durante as reuniões de seminários de pesquisa; possui vídeos das entrevistas gravadas e feitas pelos alunos(as) e com os(as) alunos(as); entre outros vídeos de sala de aula.

A pesquisa conclui que as reflexões produzidas pelos(as) alunos(as) continuam a demonstrar que eles se culpam pelo baixo desempenho e fracasso escolar; além de confirmar a hipótese inicial, visto que os meninos eram reprovados pelo comportamento e as meninas por cumprirem sem, muitas vezes, questionarem a natureza da tarefa de sala de aula. Além do mais, os(as) alunos(as) relatam que o fracasso escolar os empurra cada vez mais para a situação de pobreza.

Por fim, ressalta-se que a questão da pobreza está associada, nessa pesquisa, para compreender como as condições de pobreza e as diferenças de gênero se articulam como fatores que engendram o processo de construção do desempenho e do fracasso escolar no dia a dia de sala de aula. Entendendo que as questões de gênero, de pobreza e de violência são severos fatores que impulsionam o fracasso escolar e que essas temáticas precisam ser descortinadas e discutidas à luz de pesquisas que se dediquem aos estudos de sala de aula e do dia a dia da escola.

4.1.7 Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas (2009-2012).

Essa pesquisa estudou as ordenações de gênero e as desigualdades sociais à luz das teorias educacionais, políticas e práticas pedagógicas. Os teóricos utilizados foram Abramovay; Castro (2003); Connell (2004, 2002, 2000, 1995, 1987); Carvalho (2004, 2003, 2001a, 2001b) e Brito (2006) que estudam que as ordenações, interações e padrões de gênero na escola favorecem o desempenho escolar das meninas se comparado aos meninos. Para os estudos sobre pobreza, utilizou-se Castel (1997; 2008), que entende a pobreza como modalidade aplicada às minorias sociais por imposição econômica ou raciais privadas de direitos e da participação de atividades sociais de forma plena. Sendo assim, ao pensar na escola como espaço de desigualdade social que reproduz os efeitos da sociedade que está inserida, usou-se Dubet (2001). Por fim, para as questões sobre identidade e diferença, teve como aporte as obras de Castel (1997), Castells (1997), Giddens, Beck e Scott (1997) e Dubet (2003).

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas: revisitou pesquisas anteriores e realizou pesquisa de campo. A pesquisa revisitou dados de pesquisas anteriores devido ao extenso material produzido e utilizou os recursos da microetnografia (ERICKSON e SHULTZ, 1981) e realizou, ainda, uma pesquisa de campo em uma escola estadual na cidade de Nova Iguaçu, área do Grande Rio.

Na etapa de revisitação de pesquisas anteriores (MATTOS, 1992; 1996; 2008; 2010), essa pesquisa analisou diversas reuniões de conselhos de classe e constatou que os(as) professores(as) definem diferenças entre meninos e meninas; caracterizando meninos como mais agitados, inquietos, desatentos e as meninas como meigas, obedientes, estudiosas.

Esses diferentes tipos de imagem/representação dos(as) alunos(as) não se confirmaram durante a análise da pesquisa quando verificou-se um comportamento manipulador das ordenações de gênero pelas meninas - que utilizam essas representações junto à professora para se fazerem de vítimas dos meninos enquanto brigam e se comportam em acordo com as representações dada aos meninos. Assim, trocam de papéis sempre que lhes é conveniente. Enquanto que os meninos, por serem resistentes as aulas chatas e improdutivas, são punidos com notas inferiores as das meninas. Embora, isso não seja indicativo de que eles sejam menos produtivos. Diante disso, a pesquisa concluiu que os meninos não se “conformam” com o tipo de aula oferecido pelas escolas e se subvertem, enquanto as meninas “cooperam mais” e recebem boas notas.

A pesquisa analisa, também, registros de vídeos sobre um conselho de classe e informa que os(as) professores(as) persistem em rotular a maioria dos meninos como mais briguentos e desinteressados do que as meninas. Porém, as pesquisas identificam que as meninas também brigam, mas simulam um “comportamento feminino” na presença da professora para obter aprovação. Foi analisado pelos(as) pesquisadores(as) nos conselhos de classe que 73% dos meninos receberam apreciação negativa e tiveram suas avaliações prejudicadas por conta de comportamento. Enquanto que 46% das meninas tiveram apreciação negativa, como pode ser visto no trecho a seguir:

As análises realizadas indicaram que meninos e meninas foram separados de acordo com o tipo de apreciação/avaliação que receberam. Esses alunos foram separados em três grupos: o primeiro: as apreciações foram positivas, o segundo: as apreciações foram negativas e o terceiro onde as apreciações foram igualmente negativas e positivas (...) Nas apreciações positivas as meninas superaram os meninos, com 23 menções para os meninos (cerca de 9% deles), enquanto 35 meninas (22% do total) foram mencionadas positivamente. Quando as apreciações/ avaliações eram ao mesmo tempo avaliações positivas e negativas: 44 meninos foram mencionadas, enquanto 51 meninas receberam esse tipo de apreciação, correspondendo aos percentuais de 18% e 32%, respectivamente (MATTOS, 2012, p. 9)

Vale frisar que as pesquisas pouco encontraram a avaliação por conta do processo de aprendizagem e da interação pedagógica e educacional. Pelo contrário, fazem do comportamento, do gênero, da conduta e da disciplina armas poderosas de avaliação. Nota-se que o estereótipo das diferenças de gênero está relacionado ao fracasso escolar.

Desse modo, entende-se que pesquisas como essa atenuam a divulgação dessa discrepância na forma de avaliar os(as) alunos(as) por conta das ordenações de gênero impostas nas relações sociais. Sendo assim, acredita-se que desenvolver um processo avaliativo focado no indivíduo, ou seja, no aluno independente do gênero, evita a marginalização dele à linha da evasão e, conseqüentemente, ao fracasso escolar.

Na segunda etapa da pesquisa, durante a execução da pesquisa de campo, através dos relatos dos próprios alunos(as), os dados emergiram e percebeu-se, então, que mais um tema, além de gênero e pobreza, atravessava a questão do fracasso escolar; como, por exemplo, a questão da violência, que foi inserida durante o desenvolvimento da pesquisa.

Interessante frisar que essas temáticas da escola provocam intercessões que representam o dia a dia dos sujeitos. Isso porque, quando o NetEDU, junto aos alunos(as) participantes da pesquisa, estudou sobre as ordenações de gênero, foi preciso relacionar a temática da violência às discussões e estudos dos temas que se desdobram a partir do tema, sendo eles: violência e tecnologia; cyberbullying; violência e escola; gangues; violência e saúde; gravidez na adolescência, entre outros.

A pesquisa gerou imagens desse trabalho em equipe que revelou o protagonismo dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa, pois desenvolveu produções que foram elaboradas na escola e, posteriormente, levadas à universidade como uma forma de parceria entre escola e universidade; que resultou no engajamento dos(as) alunos(as) em participar de todas as fases desse processo.

Esse trabalho de campo aconteceu da seguinte forma: no início da pesquisa, em 2008, um grupo de alunos(as) se voluntariou à participar da pesquisa como pesquisadores-colaboradores. Nessa época, eles estavam no 9º ano do ensino fundamental, porém, no ano seguinte, ao ingressarem no 1º ano do ensino médio, foram associados ao grupo de pesquisa como bolsistas na modalidade de Iniciação Científica (IC) Júnior através do Departamento de Estágios e Bolsas da UERJ. Suas atividades eram, com auxílio dos pesquisadores, conduzir entrevistas com alunos do 6º ano do ensino fundamental, captar as imagens da sala de aula, dos espaços escolares, das entrevistas e dos grupos focais. No grupo focal, nota-se, na imagem a seguir, um espaço onde eles participavam da atividade e compartilhavam, junto aos(as) pesquisadores(as) e outros(as) alunos(as), as questões pertinentes ao cotidiano escolar atrelado à questão do fracasso escolar.

Figura 26 – Grupo Focal com alunos e pesquisadores



Fonte: Mattos (2012)

O uso da imagem oferece uma oportunidade para rever o que não poderia ser percebido durante a observação participante ou na entrevista ou no grupo focal. Entende-se o grupo focal (MORGAN, 1997; VEIGA; GODIM, 2001) como mais um instrumento de investigação da pesquisa qualitativa e como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Sendo assim, as imagens tornam-se documentos de pesquisa que enriquecem as análises interpretativas associadas com outras produções de dados do campo estudado.

As pesquisas destacaram algumas falas retiradas da transcrição das imagens analisadas que ilustram que o tema violência e seus desdobramentos emergiram dos dados da pesquisa durante a observação participante, as entrevistas e os grupos focais. Dando a pesquisa novos pontos de análise a partir das discussões sobre as ordenações de gênero, a pobreza e, especialmente, a violência através da escuta das vozes dos alunos durante o processo de investigação.

Foram 09 (nove) alunos(as) do 1º ano do ensino médio como pesquisadores-colaboradores na escola estadual na cidade de Nova Iguaçu desenvolvendo atividades com os alunos da turma do 6º ano do ensino fundamental. Os alunos pesquisadores se empenharam de forma autônoma e, com apoio da equipe de pesquisa, se aprofundaram nas temáticas da violência, até chegarem nas discussões dos subtemas implicados à violência como o bullying e o cyberbullying.

Para isso, os pesquisadores do grupo, através de oficinas de estudo com discussões teóricas sobre violência, bullying e cyberbullying, ministraram oficinas de estudo aos alunos pesquisadores-colaboradores. Vale destacar que os subtemas “bullying e cyberbullying” surgiram nas entrevistas com demais alunos da escola. Os alunos pesquisadores-colaboradores perceberam o pouco conhecimento dos(as) alunos(as) sobre as consequências que as práticas do bullying e do cyberbullying poderiam causar na vida das pessoas. A seguir, imagens do campo das atividades relatadas.

Figura 27 – Oficina de Estudo com alunos pesquisadores na UERJ



Fonte: Mattos (2012)

Figura 28 – Alunos pesquisadores em treinamento para a realização das entrevistas



Fonte: Mattos (2012)

A “Figura 27” revela o desenvolvimento da oficina de estudos voltada às questões conceituais e teóricas sobre violência, bullying e cyberbullying. Enquanto que a “Figura 28” revela o treinamento dos alunos do 1º ano do ensino médio para realização das entrevistas com os alunos do 6º ano do ensino fundamental. Nota-se a inserção dos alunos pesquisadores-colaboradores nas atividades de pesquisa tanto no espaço da escola (*locus* da pesquisa), quanto na universidade junto aos pesquisadores do NetEDU.

Os alunos pesquisadores-colaboradores decidiram criar três tipos de ações de enfrentamento à violência dentro da escola: um blog, uma cartilha digital e uma peça teatral.

Na primeira ação de enfrentamento à violência escolar, os(as) alunos(as) criaram um blog chamado “A diferença Soma⁷” e disponibilizaram o link na página da escola. O objetivo era explicar detalhes da pesquisa e informar sobre as causas e efeitos do cyberbullying. O blog estava disponível e foi amplamente divulgado na comunidade escolar.

Figura 29 – Blog: A diferença que soma

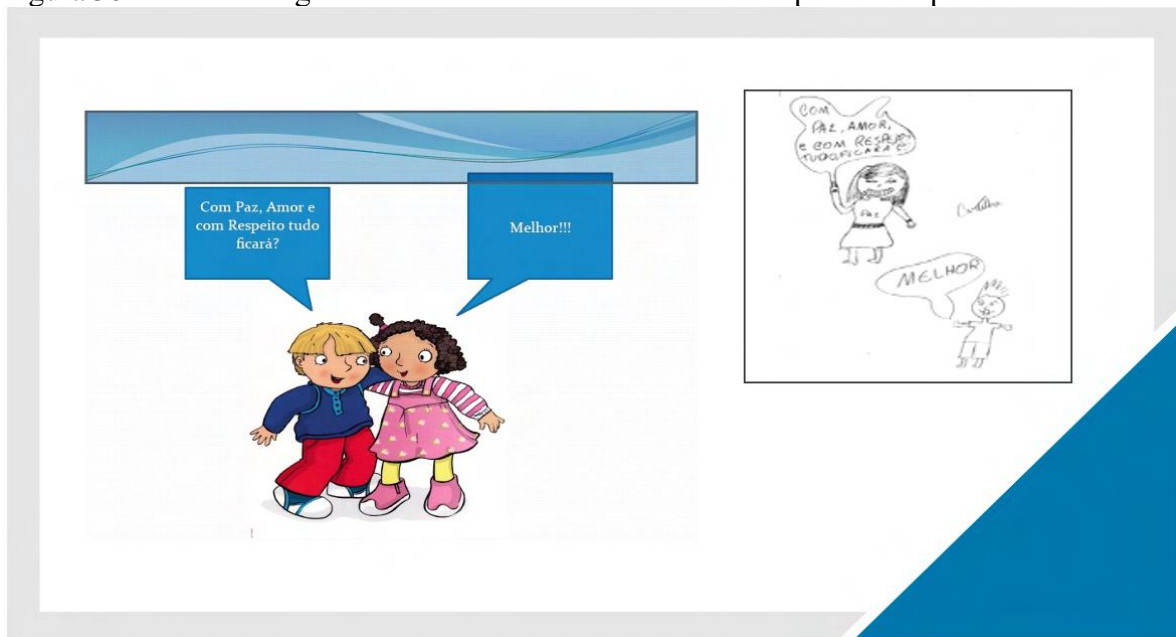


Fonte: Mattos (2012)

A segunda ação foi a elaboração coletiva do livreto chamado “Mais amor Por Favor” em formato de cartilha digital com textos e ilustrações produzidas pelos(as) próprios(as) alunos(as). Através de uma atividade transdisciplinar da professora de língua portuguesa, os(as) alunos(as) criaram produções escritas sobre violência escolar e o conglomerado dessas produções deu vida à Cartilha Digital “Mais amor Por Favor”. O objetivo dessa cartilha era alertar aos(as) alunos(as) e a comunidade escolar como um todo sobre ações simples e efetivas que dariam uma melhor qualidade na convivência social e no ambiente escolar. Os desenhos criados pelos alunos inspiraram aos alunos pesquisadores-colaboradores a criarem, de forma digital, essa cartilha; como pode-se notar essa comparação na “Figura 30” a seguir..

⁷ <http://menteabertaumnovoolhar.blogspot.com.br>

Figura 30 – Cartilha Digital “Mais amor Por Favor” e desenho produzido pelos alunos da escola



Fonte: Mattos (2012)

Na terceira ação, os(as) alunos(as) criaram, ensaiaram e executaram uma encenação teatral. Essa peça teatral foi escrita, ensaiada, conduzida e encenada pelos próprios(as) alunos(as) e tinha o nome de “Tá na Rede”. O objetivo dessa peça era gerar empatia nos(as) alunos(as) a respeito das causas e efeitos do cyberbullying através de encenações de situações do cotidiano que pareciam brincadeira, mas que, na verdade, causava sérios danos nas relações sociais e ao indivíduo vitimizado.

A peça contava a história de uma aluna nova que veio de uma outra cidade. Ela era tímida e estudiosa, o que despertou antipatia em alguns alunos; fazendo com que as práticas de bullying fossem iniciadas. Essas práticas começaram com a chamada “zoação” até chegar em pequenos toques físicos com teor violento. O professor percebe, orienta a turma, mas, durante o intervalo de aulas ou na saída da escola, as vexações continuaram aumentando. O fato estava afetando negativamente o cotidiano da nova aluna. Há uma cena onde os pais se preocupam com o comportamento depressivo da aluna e a chamam para conversar, mas ela prefere não comentar sobre o assunto e chora sozinha. A partir daí, acontece a ideia de aumentar o vexame dessa aluna por parte dos alunos mais antigos, eles decidem fazer uma montagem com uma foto da aluna vitimada e colocá-la nas redes sociais. A aluna vitimada percebe muitos outros alunos acessando seus celulares e rindo dela, mas não consegue entender o que está acontecendo. Até que chega a cena onde os alunos colocam essa foto no retroprojetor na sala de aula, gerando crises de gargalhadas e levando a aluna a uma profunda humilhação. Nesse momento, uma aluna que não concorda em participar dessa prática se levanta e leva a aluna vitimada à diretoria.

A diretora, junto com professor, chama a atenção do grupo, exige a remoção da montagem e, como reparação, determina que eles organizem uma peça teatral para toda escola sobre o que é o Cyberbullying - suas causas, práticas e consequências. Durante a peça, acontece a troca de cenários, uma narradora ao fundo vai esclarecendo e conceituando os fatos. A seguir, uma imagem do ensaio da peça na escola:

Figura 31 – Ensaio da peça ‘Tá na rede’ na escola



Fonte: Mattos (2012)

A “Figura 31” revela os(as) alunos(as) concentrados ensaiando para a apresentação da peça “Tá na rede”. Vale frisar que os ensaios foram dirigidos pelos(as) próprios(as) alunos(as) participantes da pesquisa que estimulavam os demais colegas de classe a participarem. Essa encenação foi apresentada na escola para os(as) alunos(as) e para a comunidade escolar em geral, trazendo uma repercussão positiva e gerando um movimento de engajamento contra atos de violência escolar, principalmente relacionadas ao bullying e ao cyberbullying. A seguir, a imagem com todo elenco da peça e integrantes do NetEDU que deram apoio na elaboração e execução da peça.

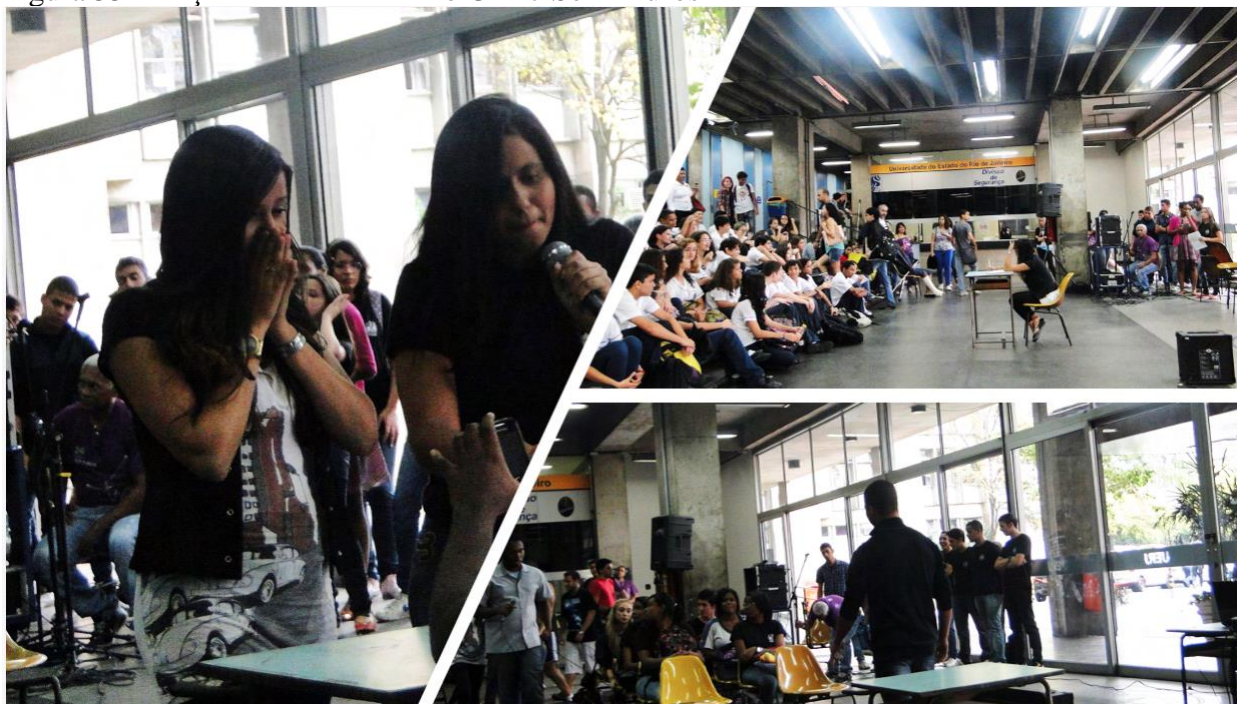
Figura 32 – Elenco da peça “Tá na rede”



Fonte: Mattos (2012)

Destaca-se que os(as) alunos(as) não ficaram só na escola, houve um evento chamado “UERJ Sem Muros” naquele mesmo ano e o NetEDU conseguiu inscrever o projeto e os(as) alunos(as) puderam encenar a peça na UERJ como participação de um evento científico.

Figura 33 – Peça “Tá na Rede” - no UERJ Sem Muros



Fonte: Mattos (2012)

As “Figuras 31, 32, 33” mostram as três ações de enfrentamento à violência (blog, cartilha digital e peça teatral), Revelando o quanto os(as) alunos(as) foram agentes de das ações que empreenderam a partir de suas participações na pesquisa, no processo e no resultado da pesquisa; dando ao NetEDU um diferencial por partir de uma perspectiva educacional tendo o aluno e a escuta de sua voz como o centro dos seus estudos.

As ações da pesquisa atenderam não só as necessidades de análise da pesquisa, mas, também, as necessidades da comunidade escolar, que encontrou, no grupo de pesquisa, um espaço de diálogo. Pois o tema “violência” surgiu a partir da solicitação dos(as) alunos(as) durante o desenvolvimento da pesquisa. Foram realizadas oficinas, palestras, discussões e uma peça de teatro elaborada e atuada pelos(as) próprios(as) alunos(as) - tanto na escola quanto em um evento científico na UERJ. Nessa troca, revelou-se, na fala dos sujeitos, a violência vivenciada por eles nos meios familiares; o que serviu como pano de fundo para explicar o comportamento deles na escola e nas relações sociais como um todo.

Outro resultado encontrado sobre violência ocorreu quando a pesquisa constatou que a equipe pedagógica da escola qualificava alguns alunos(as) como violentos ou como

responsáveis pelos chamados ‘núcleos de violência’. Tais núcleos são caracterizados pela liderança em sala de aula. No contexto de sala de aula, as "gangues" tradicionais que atuam nas favelas do Rio de Janeiro são representadas pelos alunos(as) que se declaram pertencer aos grupos denominados ADA, CV, Milícias, etc. Os(as) alunos(as) reproduzem as organizações criminosas advindas das gangues de tráfico de drogas nas relações do dia a dia - dentro da escola e da sala de aula.

Dessa forma, é refletido na escola o espaço de conflito social espelhado no que está ao redor, nas ações violentas que fazem parte do cotidiano dos alunos da escola. Muitas das vezes, os(as) próprios(as) alunos(as) já fazem parte, efetivamente, das gangues de tráficos de drogas e isso interfere na relação entre eles dentro da escola. Logo, essa pesquisa revela um elo entre a pobreza e a violência quando aponta o dia a dia violento que se desvelou na escola pesquisada. Acredita-se que essa rotina se traduz em uma forma de manifestar as condições de desigualdade, pobreza, violência e exclusão social.

Por fim, compreende-se que o NetEDU pautou seus estudos em uma linha teórica e argumentativa que delineou os conceitos de gênero, pobreza e violência de forma que ressaltou e deu eco à voz dos alunos e alunas das escolas pesquisadas. Dessa forma, o escopo teórico e a escuta das vozes dos alunos pesquisados resultaram em reflexões e sugestões de ações nas escolas pesquisadas e geraram estudos com potencial para enriquecer práticas pedagógicas e informar políticas públicas de aplicação prática à ação educativa.

Portanto, essa pesquisa mostrou que os alunos participantes não mudaram a escola, pois, segundo os relatos sobre a pesquisa (MATTOS, 2019), soube-se que a diretora que deu apoio foi transferida para outra escola logo após o fim das atividades; e a forma de ensino local em nada se alterou. Porém, os afetados e transformados pelo projeto foram os alunos, uma vez que a maioria dos alunos pesquisadores-colaboradores ingressaram na universidade - o que não era comum na realidade vivenciada pelos alunos dessa comunidade escolar. Fazendo desses alunos protagonistas da própria escola e deixando documentadas essas ações de superação do fracasso escolar.

4.1.8 Gênero e Pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratores no estado do Rio de Janeiro (2009-2012).

Essa pesquisa teve como objetivo principal investigar a situação educacional dos filhos de mulheres presas e dos filhos de jovens infratoras. Para isso, foram visitadas três instituições:

duas penitenciárias - uma no complexo de Bangu, no Rio de Janeiro, e a outra em Brasília - e uma instituição de atendimento a jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro.

O referencial teórico que norteou essa pesquisa é extenso e permitiu o desenvolvimento das discussões realizadas. Para analisar o conceito de gênero, a pesquisa se debruçou nos estudos de Connell (2004; 2002; 2000; 1995; 1987), Rosemberg (2001a, 2001b) e Brito (2006) que estudam conceito de gênero no sentido de estrutura das relações sociais guiadas por ordenação política e social e as questões de ordenações, interações e padrões de gênero na escola. Enquanto que, para as reflexões sobre gênero no cárcere do Brasil, estudou-se Ilgenfritz (2003) e Machado (2000) para analisar o conceito de gênero como base da construção cultural que é interpretada pelas diferenças sexuais. Nas discussões sobre pobreza, buscou-se Rosemberg (2006; 2001a, 2001b) para discutir sobre o desempenho escolar associado à situação de pobreza; Costa (2002) para estudar a pobreza como privação dos requisitos mínimos para subsistência comparado as condições sociais vigentes na sociedade; Connell (1987) para compreender a feminilização da pobreza; Castel (2008) para os estudos sobre a vulnerabilidade socioeducacional das mulheres; Paugam (2003) para entender a nova pobreza; Martins (1997) para estudar a nova desigualdade social através da inclusão precária na sociedade; Bourdieu (1999; 2002) com os estudos sobre a violência simbólica e, por fim, Saffioti (2004) com patriarcado e violência.

Essa pesquisa etnográfica utilizou as entrevistas como instrumento principal para coletar dados no campo de pesquisa. Obteve-se acesso a documentos das instituições de privação de liberdade para realização deste estudo. Além disto, foram realizadas 80 (oitenta) entrevistas etnográficas com as mulheres presas e jovens infratoras com duração entre 40 (quarenta) minutos à 02 (duas) horas.

Todavia, as pesquisadoras tiveram que se adaptar às regras de segurança interna de cada espaço. Isso por conta de diversos fatores burocráticos que limitaram o acesso da equipe de pesquisa dentro das instalações do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) e dos presídios. Porém, as pesquisadoras atenderam a todo rigor as exigências do sistema de segurança; investiram horas dos seus dias de pesquisa para acesso ao espaço, conferência de documentos e revista de cada pesquisador. Contudo, o processo meticuloso do acesso não intimidou as pesquisadoras que conseguiram autorização para acesso das câmeras e demais materiais de pesquisa em espaços separados para realização das entrevistas.

As entrevistas tinham como foco estudar as condições de escolarização das mulheres, assim como as dos seus filhos. Através das entrevistas etnográficas, foi possível extrair narrativas das vidas das presas que possibilitaram a análise dos temas “gênero, pobreza e

violência”, que apareceram como os principais pontos que cercearam as condições dessas jovens e mulheres entrevistadas - tanto na vida antes da prisão, quanto na situação educacional que algumas delas vivenciam no presídio.

Entre outros resultados, o destaque foi o fato dessa pesquisa gerar mudanças positivas na unidade de cumprimento de medida socioeducativa em relação ao funcionamento da escola. A mudança mais marcante foi quando, durante a pesquisa, instigou-se debates sobre os direitos das mães, mesmo adolescentes, de ficarem com seus filhos no período de aleitamento. E, diante dessa postura, de modo inédito, percebeu-se, no período da pesquisa, que foi permitido a presença de um bebê recém-nascido junto à mãe adolescente que se encontrava encarcerada. A seguir, a imagem desse momento que ficou registrado pela pesquisa:

Figura 34 – Jovem mãe com seu bebê no DEGASE



Fonte: Mattos; Castro; Almeida (2012)

A pesquisa relata que, no caso das jovens em conflito com a lei, devem ser observados os dispositivos da Lei nº 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nele, está prevista a garantia do direito da mãe e do bebê de permanecerem juntos após o nascimento. Com essa ação, a pesquisa cooperou com a efetivação de um direito já estabelecido pela lei e que ainda não havia sido vivenciado pelas jovens do sistema socioeducativo.

No caso do presídio feminino pesquisado no Rio de Janeiro, as mulheres presas que ganham bebês são alocadas na Unidade de Recém-Nascido (URN) - um espaço fora do local das celas. Esse local é considerado uma creche no presídio, porém a realidade encontrada é de um espaço diferenciado das celas, mas que não há nenhuma adaptação para o desenvolvimento do bebê, como deve acontecer em uma creche. Trata-se de uma casa com um salão onde ficam os berços dos bebês, uma sala para brincar e um pequeno espaço externo.

Figura 35 – Mães e bebês na URN



Fonte: Mattos; Castro; Almeida (2012)

Essas imagens da pesquisa nas “Figuras 34 e 35” revelam a presença de bebês dentro do cárcere. Além disso, essa pesquisa traz um relevante resultado encontrado a partir dos relatos das jovens e mulheres presas: a intergeracionalidade na vida criminal. Isto é, a recorrência de pessoas da mesma família serem presas era persistente nas narrativas das detentas; como pode ser visto na vinheta etnográfica a seguir que foi produzida na pesquisa:

O caso de Marcela nascimento na prisão. Marcela nasceu na prisão, a mãe é egressa do sistema prisional e a irmã está presa na mesma penitenciária. Ela trabalha na zeladoria da MP. Condenada a 4 anos de prisão, sendo já reincidente, está presa a um ano e dez meses e aguarda liberdade em um mês. A mãe de Marcela esteve presa diversas vezes, e nesses períodos ela morou com a irmã e com uma mãe adotiva. O pai morreu assassinado quando tinha dois anos de idade. Atualmente, a sua mãe cuida do filho de 12 anos de idade. O filho de 7 anos de idade vive em um abrigo, pois a mãe de Marcela perdeu a guarda da criança. A história de vida de Marcela é marcada pela situação de encarceramento desde o seu nascimento. Marcela conta que ela, a irmã e a mãe já tiveram várias passagens pelo sistema prisional. O primeiro filho, hoje com 12 anos de idade, também nasceu na prisão.

“ela (a mãe) é ex-presidiária também. Agora as filha também é presidiária, minha irmã tá aqui.

Eu e minha irmã. (...) Quando eu fiz um ano e seis meses presa ela foi presa. (...) Minha mãe já ficou um bom tempo presa, já ficou presa aqui, já ficou lá em São Paulo. (...) Minha irmã já teve muitas entradas, cinco vezes ela já foi presa”.

“Eu tive meu filho eu tava em Bangu 6, aí eu fui pra Praça XV, fiquei 3 dias, essa mesma que tá aqui (a irmã), foi lá e buscou ele, levou pra casa. Aí quando fez 2 meses que eu ganhei ele eu ganhei a liberdade”.

A situação de vulnerabilidade vivida na infância em função do aprisionamento da mãe, atualmente se repete com o próprio filho, que vive em um abrigo.

“Ela (a mãe) tava indo no hospital, o meu filho tava com ela, por isso que ela perdeu, eu esqueci o nome do hospital, lá perto de Manguinhos que ela ia pra pegar remédio, se tratava. Aí os médico lá, viram que ela não tinha condição de fica com o meu filho aí pegar o meu filho lá e levaram pro abrigo”.

Sobre o filho de 7 anos, Marcela fala que, quando sair da prisão, pretende retomar a guarda do filho e, junto com seu outro filho, se mudar para Minas Gerais morar com seus parentes que não tem envolvimento com a criminalidade.

“Quando eu sair daqui eu vou pegar meus filho, ir embora e levar lá para Minas. Porque lá minha família é tudo do bem” (Mattos; Castro; Almeida, 2012)

A pesquisa revela que esse relato se repetiu com outras mulheres presas e que elas desejam romper com esse ciclo, porém, a pesquisa ressalta, ainda, a necessidade de compreensão desse fator para cooperar com soluções que norteiem as pessoas que vivenciam essa realidade familiar. Vale destacar que a pesquisa identificou que os filhos delas são uma fonte de esperança, ou seja, um vínculo para recomeçarem suas vidas fora do presídio.

Entre as condições precárias informadas pelas mulheres presas, estão: a desumanidade no momento do parto das mulheres presas grávidas ou que engravidam durante o tempo de encarceramento; a questão dos filhos que são retirados de suas mães ainda bem pequenos, antes da data prevista por lei; o fato de que, quando há dificuldades dos familiares cuidarem dos bebês, as crianças podem ser encaminhadas à adoção pela vara de infância e a precarização da vida dos filhos que se encontram em casa com as famílias das presas e sofrem com a ausência das mães, com a situação de extrema pobreza e com o estigma. Dessa forma, a pesquisa realizada perpassa por diversas questões que vão além da educação dessas mulheres e que impactam a vida social e moral delas. A seguir, imagem de uma mulher presa com seu bebê e a vinheta etnográfica que relata mais uma forma de condição precária que essas mulheres vivenciam.

Figura 36 – Mulher presa com seu bebê



Fonte: Mattos; Castro; Almeida (2012)

A “Figura 36” foi extraída na URN. As pesquisadoras se depararam com situações de extrema vulnerabilidade dos direitos humanos - que incluem as condições precárias de saúde física, mental e emocional das mulheres presas, conforme vinheta etnográfica a seguir:

Os dois outros filhos de Leandra moram com a avó que não quer saber da filha encarcerada e que impede o contato dela com os seus filhos. O adolescente de 17 anos de idade estuda em colégio público federal no Rio de Janeiro e a menina de 5, a mãe

não soube informar se está frequentando alguma escola. A mãe de Leandra, tem a guarda dos dois netos, mas não aceitou ficar com o bebê. O bebê ia ficar com uma colega que conheceu no hospital durante o parto. Fato que foi confirmado um mês depois com a sessão judicial entregando a guarda da menina para essa egressa do sistema penitenciário. Após a liberação da menina, mãe e filha não se encontraram mais até a saída da equipe de pesquisa do MP em novembro de 2010.

Devido a intolerância da mãe de Leandra em relação a situação prisional da filha ela não tem notícias dos filhos a 3 anos.

“A minha mãe é uma pessoa que faz questão de dizer para os outros que eu estou presa, acho que o maior preconceito ele (o filho) sofre é dentro de casa, com a minha mãe, minha irmã. Eu não tive mais contato com ele depois que... (fui presa)”. Ele me escreveu um única carta perto do dia das mães em 2007, (...) Ele bota assim: - não vou te desejar um feliz dia das mães, porque isso seria uma ironia eu te desejo saúde e juízo - Isso é frase da minha mãe. Foi a única coisa que ele mandou pra mim.”

A relação de Leandra com a mãe afastou-a da convivência com os filhos, ainda que a legislação vigente lhe assegure esse direito. Mesmo quando a separação é inevitável, como no caso de Leandra, a situação de privação de liberdade da mãe não pode privar as crianças de convivência, afeto e contato com a mãe.

“Assim, tem coisas que eu entendo (fala a Leandra sobre a mãe), quando ela diz que, realmente, eu não precisava estar aqui, isso aí eu entendo. [...] Mas não é desse jeito que ela vai mudar alguma coisa na minha vida, virando as costas e me privando da presença dos meus filhos” (MATTOS; CASTRO; ALMEIDA, 2012, p.29)

A pesquisa concluiu que o descaso e ausência do poder público afeta as mulheres presas e em cumprimento de medidas socioeducativas, estendendo-se, ainda, à vida de seus filhos. Inclusive, para elas, a escola se tornou “um fio invisível” que se expande como a uma possibilidade de futuro pós-cárcere. Para que elas e seus filhos possam retomar a vida ao lado de pessoas e lugares que não tenham ligação com a criminalidade. Em contrapartida, percebeu-se, também, que a frequência à escola - embora gere “tempo de remissão da pena” - não é atraente para as mulheres, sendo o “trabalho” é uma opção mais atrativa, pois rende, além do tempo de remissão, algum dinheiro.

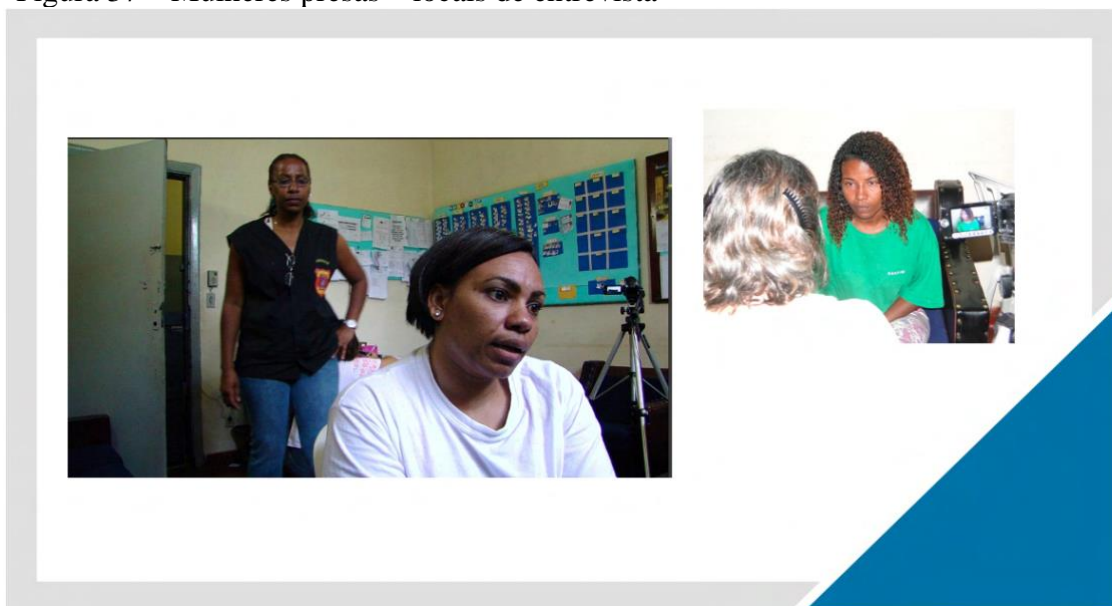
4.1.9 Mulheres encarceradas e seus filhos(as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza - um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro (2010-2013).

Essa pesquisa buscou conhecer a dinâmica dos processos educacionais no grupo de mulheres encarceradas e seus filhos e as intersecções de gênero e pobreza; tendo um caráter de revelar graves ações de violação ao direito humano com as mulheres encarceradas. Deu continuidade à pesquisa anterior “Gênero e Pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no estado do Rio de Janeiro” (MATTOS; CASTRO; ALMEIDA, 2012), as entrevistas e as atividades de pesquisa desenvolvidas nela, como pode ser visto no trecho da pesquisa a seguir:

Entretanto, similar aos resultados de estudos sobre o fracasso escolar (2010), a maioria dessas jovens e mulheres, são funcionalmente analfabetas, carecendo de qualidade de estudos que lhes garanta um processo de ressocialização e de reinserção na “sociedade produtiva” de modo a superar a exclusão social de que são vítimas. É partindo desses pressupostos que pretende-se dar continuidade aos estudos realizados de modo mapear a situação educacional dessas mulheres e tentar compreender de forma mais significativa a dinâmica dos processos que contribuem para manutenção das desigualdades e discrepâncias de modo a informar políticas e programas educacionais culturalmente sensíveis a esta realidade socioeducacional excludente em que se encontra este grupo (MATTOS, 2013, p.5)

Da mesma forma que a pesquisa de Mattos, Castro e Almeida (2010), essa pesquisa foi realizada em dois presídios, um no sistema prisional feminino no Rio de Janeiro, outro em Brasília e, ainda, no sistema socioeducativo DEGASE. Com isso, sofreu os mesmos desafios nas questões de acesso ao local, às mulheres e aos documentos com todas as autorizações de acesso dos pesquisadores, das câmeras e outros materiais. No sistema socioeducativo, os pesquisadores conseguiram acesso à sala de aula; enquanto que, no sistema prisional feminino, haviam salas de aula, porém sem aulas e, em todos os espaços, havia a supervisão das guardas, como pode ser visto nas imagens a seguir:

Figura 37 – Mulheres presas – locais de entrevista



Fonte: Mattos (2013)

As entrevistas foram realizadas no DEGASE, no berçário e na sala da segurança do presídio no Rio de Janeiro e, em Brasília, em salas de aulas vazias. As pesquisadoras perguntavam sobre as aulas, porém, de acordo com as presas, elas não gostavam e não faziam questão delas por dois motivos: o primeiro porque as aulas eram infantilizadas e o segundo porque a frequência às aulas não beneficiava a tanto remissão quanto o trabalho.

Entende-se que o sistema penitenciário tem por finalidade o cumprimento da pena, com o objetivo da ressocialização dos indivíduos - no caso do feminino, das mulheres - sob a responsabilidade do Estado que tem o dever de assegurar os direitos e garantias das mulheres detidas. A principal finalidade do sistema penitenciário é a organização dos serviços destinados à execução penal, tendo como objetivo a regeneração das condenadas, readaptando-as à vida social (NETO, 2013).

Enquanto que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) concebe, para os adolescentes infratores, um sistema de responsabilização diferenciado; comparando-o ao sistema de justiça criminal comum, que, no caso do Rio de Janeiro, é o DEGASE - que trata das medidas socioeducativas e não de pena.

O principal aporte teórico dessa pesquisa baseou-se em Saffioti (2004), Carvalho (2003) e Irigaray (1985a, 1985b) para tratar sobre as relações de poder nas questões de gênero e sobre a filosofia feminista; em Hawkesworth (1997) com a diversidade de conceitos de gênero que dificultam a conceituação nas áreas de conhecimento; em Connell (2004, 2002, 2000) sobre as relações sociais e institucionais articuladas com os conceitos de regime de gênero e configurações de gênero; em Costa (2002) que percebe a pobreza como privação dos requisitos mínimos para subsistência comparado as condições sociais vigentes na sociedade; sobre feminilização da pobreza com Connell (1987); Vulnerabilidade socioeducacional das mulheres com Castel (2008) e sobre a vida e a violência nas prisões femininas em Soares e Ilgenfritz (2002).

Nessa pesquisa, as entrevistas etnográficas foram utilizadas como principal instrumento etnográfico. Foram realizadas 80 (oitenta) entrevistas com as jovens e as mulheres presas. As entrevistas etnográficas possuem o caráter qualitativo e tem um diferencial, uma vez que evitam a formalidade, inclinam-se mais para uma conversa e se caracterizam como entrevistas abertas. Os objetivos da pesquisa são como norteadores das entrevistas, mas as pesquisadoras permitem que o entrevistado flua no que deseja comunicar sobre o tema. Elas podem ser planejadas ou acontecer espontaneamente e exigem muita habilidade do entrevistador para manter o foco dos objetivos a serem cumpridos. Elas, geralmente, iniciam e são conduzidas ao longo da conversa com questões genéricas, tais como: “Por que? Quantos? Quem? Quando? O que é? Pode esclarecer?”. Dessa maneira, as entrevistas fluem como conversas mais naturais e os resultados dos relatos expressam mais espontaneidade. Como pode ser visto no seguinte relato:

[...] fornece evidências das perspectivas dos participantes bem como evidências com relação aos eventos que o pesquisador não foi capaz de observar em primeira mão. No trabalho de campo etnográfico a entrevista é feita informalmente. Quando um evento está acontecendo o pesquisador poderá fazer algumas perguntas sobre as ações

que estão ocorrendo, ou poderá fazê-las imediatamente depois. Em entrevistas mais formais o pesquisador pode testar hipóteses interpretativas mais exaustivamente. Se uma entrevista formal é gravada em áudio será ainda bom tomar notas durante a entrevista. Estas notas servem mais tarde como um índice pra os conteúdos do registro em fita. Geralmente em pesquisa etnográfica, porém, a entrevista é feita menos formalmente. As notas de entrevista informal na entrevista são escritas retrospectivamente. Um dos propósitos principais da entrevista é fornecer evidências referentes aos pontos de vista dos participantes que estão sendo estudados. As evidências das entrevistas podem confirmar ou não confirmar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes que foram feitas pelo pesquisador com base na observação participativa. Mattos (2004^a, p.36-37)

O uso das entrevistas etnográficas nessa pesquisa estão baseadas em Erickson e Shultz (1981), que compreendem que as análises dos registros de vídeos das entrevistas procuram assistir a fala, os modos de fala, os olhares, gestos, expressões, pausas, comportamentos, posturas, ou seja, ações verbais ou não-verbais. Baseia-se, também, nos estudos de Erickson (1992) por entender que a análise das entrevistas busca também analisar os contextos onde os sujeitos e o *locus* se encontram. Percebe-se que os pesquisadores buscaram a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) de forma mais simétrica entre eles, proporcionando, assim, uma ação recíproca e mais confortável. Corroborando, então, com os estudos de André (1995) ao pensar que, mesmo que cada um tenha uma função, um de entrevistar e o outro de ser entrevistado, isso pode ser estabelecido de forma não hierárquica.

As entrevistas etnográficas ofereceram para as análises do NetEDU o maior suporte de informações e registro de falas que foram fundamentais para o processo de triangulação dos dados. Inclusive, as entrevistas também eram utilizadas tanto para produção e coleta de dados, quanto para conferência e esclarecimento deles quando os(as) pesquisadores(as) julgavam necessário. Dessa forma, as entrevistas registradas em vídeos eram consideradas evidências que tinham seu conteúdo transcrito e as falas mais relevantes ao estudo eram categorizadas com o foco em realizar as análises e, assim, resultar na escrita dos textos. Por fim, as entrevistas tornam-se uma forte aliada dos(as) pesquisadores(as) do núcleo, pois possuem a capacidade de gerar as imagens das interações durante a entrevista e, também, extraem os relatos que revelam as perspectivas dos sujeitos das pesquisas sobre os temas de estudo como foco principal.

Os resultados dos relatos das entrevistas pós-análise etnográfica foram surpreendentes e, graças ao tipo de entrevista, foi possível encontrar variadas categorias de análise que possibilitaram as pesquisadoras ampliarem o entendimento das condições dos processos educacionais dessas mulheres; avançando para a compreensão não só do processo de escolarização, mas das questões sociais, questões de gênero, das situações socioeducacionais e condições vivenciadas por essas mulheres. A seguir imagens das entrevistas:

Figura 38 – Entrevista - pesquisadoras e mulheres presas – Rio de Janeiro e Brasília/DF



Fonte: (Mattos, 2013)

Nas imagens da “Figura 38”, nota-se a presença da câmera diante das pesquisadoras e das mulheres presas. A pesquisa informa que os locais concedidos para as entrevistas ficavam em constante vigilância, trazendo tensão ao ambiente. Mesmo assim, as entrevistas fluíram e, em sua maioria, foram longas - podendo durar entre 40 minutos e 02 horas de entrevista.

Embora o principal instrumento etnográfico tenha sido a entrevista, essa pesquisa utilizou a observação participante a medida em que a presença das pesquisadoras no campo era regular e que a coleta de outros documentos, tais como tarefas escolares, cartazes, livros feitos pelas presas, entre outros, também contribuíram para as análises da pesquisa e impactaram nos seus resultados.

Essa pesquisa analisou os relatos sobre as vidas das mulheres presas e as dificuldades no processo de escolarização e foi além da questão escolar, pois também estudou as diferentes ações de gênero e sua influência no contexto prisional. Diante disso, a pesquisa traz relatos da vulnerabilidade e quebra de direitos humanos garantidos por lei, como, por exemplo, o uso excessivo de medicamentos, psicotrópicos, isolamento, tratamento abusivo, transportes inadequados e maus tratos nos hospitais. O tratamento abusivo nos transportes é assustadoramente expresso nos relatos das mulheres presas, elas narram seus sofrimentos, principalmente, quando estão em trabalho de parto. A seguir, uma vinheta etnográfica que relata essa situação:

Joelma – mulher presa – é mãe de dois filhos, o mais velho, com 09 anos de idade, filho de seu primeiro relacionamento e mora com o pai. O filho mais novo, recém nascido, está com ela na URN. Joelma alega ter sido espancada grávida durante sua

permanência na delegacia, quando houve uma tentativa de fuga das detentas. O pai de seu filho mais novo também está preso, segundo ela, as mulheres que encontram-se privadas de liberdade estão presas por ligação do marido com o crime. Entretanto, dados levantados pela pesquisa contestam essa informação, pois em sua maioria, as detentas reportam terem outros membros da família direta como pais, irmãos e tios que as iniciaram no crime.

Joelma relata, ainda, que perdeu três filhos, dois filhos gêmeos com problemas de má formação e outro por negligência, segundo ela, foi maltratada no percurso da prisão para a maternidade, pelo funcionário do transporte e humilhada e discriminada pelos médicos da maternidade por ser detenta. Após a perda do filho recebeu tratamento psiquiátrico e só se conformou quando engravidou novamente, cinco meses depois.

Joelma: - No dia em que eu fui ganhar ele eu senti dor, uma dorzinha leve e tal, pedi pra chamar a SOE, não queria ir, porque eu tenho pavor da SOE (serviço que faz o transporte das presas), não queria ir. Oh, o barulhinho oh, eu tenho pavor desse barulhinho. Eu não queria ir nesse dia. Hum, que nada! Dor apertou, chamaram o SOE, fui. Fui pro hospital. Quando chegou lá (na maternidade), aí, eu tenho uma cesariana que tem mais ou menos um ano e dois meses, porque eu tive filho (..) e ele veio a falecer. Aí a cesariana tá muito recente, então no caso era pra ser feita uma outra cesariana né; quando chegou lá os médicos... por que é presa me forçaram a ter normal, meu parto foi muito, muito, como disse a enfermeira: sofrido, parto sofrido; porque eu demorei muito na sala de parto pra ter ele, muito. O médico subiu em cima de mim e eu não conseguia botar ele pra fora. Não conseguia. Então foi muito doloroso. E eu falando que tinha que ser cesariana e ele nem aí pra mim... Pra senhora ter noção, eu sentindo dor, eu fui me apoiar no médico, no braço dele, ele virou pra mim e falou assim: "Tira a mão de mim presa!". Entendeu? Então aquilo ali foi horrível pra mim. Foi horrível! Sentindo aquela dor toda...

Pesquisadora: - E no SOE? Como é que foi daqui pra lá?

Joelma: - Ai! Deus me livre! Eles me pegaram no presídio, pararam lá, ali na frente aonde entra o complexo, aonde eles se reúne; pararam ali porque era o jogo do Brasil nesse dia, ficaram tomando cerveja, E ainda virava pra mim e falava assim: "Se você parir aí tu vai levar na cara!". E eu sentindo dor, quietinha, entendeu? A mulher quer se contorcer, quer botar a mão aqui, quer botar a mão ali, não pode porque tá algemada. Eu gritei e falei: "pelo amor de Deus! Me leva pro hospital porque eu não to guentando mais (...). Aí eles vieram e me levaram pro hospital, reclamando: Essa presa quer parir logo hoje que eu queria tomar a minha cervejinha em paz, não perturbação na minha cabeça!" Essas merdas!". Entendeu? "Apronta de barriga, pô, ainda vem acabar com a festa da gente!" [Fragmento da entrevista na URN com Joelma em agosto de 2010] (MATTOS, 2013, p. 8 e 9)

Vale frisar que essa pesquisa se desmembrou em uma tese de doutorado (ALMEIDA, 2013) que explorou os relatos etnográficos narrados por essas mulheres onde outras violações do direito humano foram explicitadas e demais características educacionais desse grupo excluído da sociedade. A vinheta acima descreve o relato de uma mulher presa e a condição desumana vivenciada no momento do parto. E não para por aí, as pesquisas revelam que as mulheres presas relatam suas condições quanto a chegada e a permanência do recém-nascido na prisão. Mesmo com a garantia da Lei nº 11.942, de 27 de maio de 2009 que dá nova redação aos Art. 14, 83 e 89 da Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984, da Lei de Execução Penal em assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência, as mulheres relatam a precária realidade vivenciada por elas e pelos seus filhos como na vinheta a seguir:

As mulheres afirmam, no entanto, que crianças que completam 06 meses de idade são, em sua maioria, encaminhadas para o cuidado de algum familiar, pois a instituição não possui instalações adequadas para crianças maiores. A maioria das mulheres entrevistadas desconhece o teor da lei, no entanto, quando informadas de seus direitos afirmam que se a prisão tivesse uma creche que oferecesse condições de atender as crianças com qualidade elas ficariam mais tempo com seus filhos e filhas. Essa é a afirmação, por exemplo, de Marcelle - mulher presa - 19 anos, 5 filhos, sendo que, o filho mais novo está com ela no presídio. O pai das crianças está preso, a mãe cuida dos seus filhos, seu pai e irmão são falecidos. Segundo ela, a decisão de entregar o seu filho a algum parente seria outra, caso a instituição fosse adequada para atender às necessidades de seu filho.

Pesquisadora: - se tivesse assim, uma creche, um espaço, com brinquedo, umas coisas próprias pra ele, se tivesse passeio?

Marcelle: - Eu poderia ficar se tivesse assim, igual, uma escola, né, uma creche mesmo, conforme a idade dele, de estudar, pra ele estudar, eu ficaria. Pra ele estudar, tendo professora né, agora, se não, não ficaria não, pra ele ficar só o tempo todo comigo, o tempo todo comigo, não ficaria não. (Fragmento da entrevista na URN com Marcelle em setembro de 2010).

As mulheres relatam ainda a angústia da separação, o que, segundo elas, provoca ansiedade diante da incerteza em relação ao destino de seus filhos (MATTOS, 2013, p. 11)

Essa pesquisa informa que há um espaço que é denominado creche, mas conclui que esse lugar não corresponde ao que se espera de uma creche e, muito menos, atende o que a lei assegura sobre o atendimento dessas crianças. A seguir, uma imagem coletada pela pesquisa do nome da creche que fica dentro do presídio:

Figura 39 – Placas da creche na penitenciária

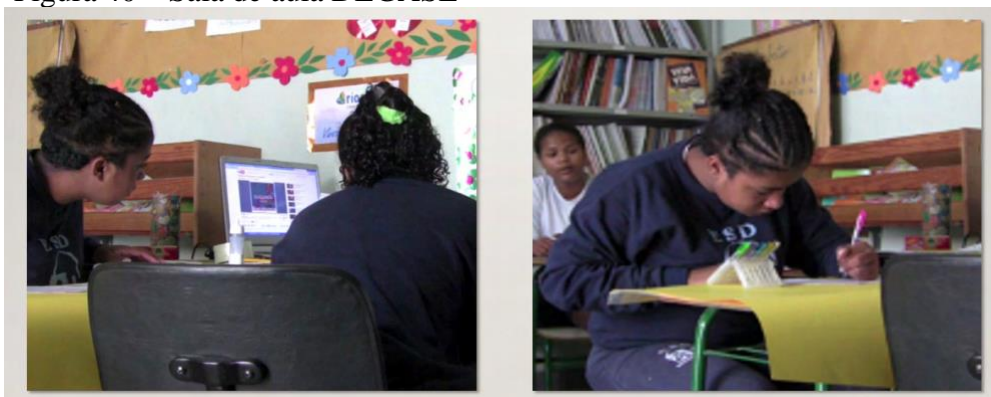


Fonte: Mattos (2013)

Como pode-se notar nas imagens da “Figura 39”, as duas placas - tanto do governo estadual, quanto do governo federal - denominam o espaço como creche. Apesar do nome creche, o espaço onde são dispostos os recém nascidos não se configura em uma creche. Pois, entende-se como creche um ambiente pensado e analisado pedagogicamente para o desenvolvimento pleno da criança pequena. Percebe-se que o que está disposto para o atendimento dos filhos das presas não se trata de uma creche, mas, sim, resume-se a um local reservado onde são depositados os bebês e suas mães por um curto período de tempo. E após esse curto período não há um direcionamento efetivo para essas crianças manterem os vínculos familiares.

Entre outros resultados, a pesquisa revela que as desigualdades no sistema de educação excluem as mulheres dos processos escolares, destaca, ainda, que o tempo de escolarização dessas mulheres se assemelha a média da população em geral, desconstruindo o estereótipo de que as mulheres presas em geral são analfabetas. As presas confirmam a importância da escola para melhoria das suas condições de vida, mas falaram que não conseguem se integrar às atividades pedagógicas oferecidas nas instituições, pois as consideram infantilizadas. As imagens da pesquisa a seguir expressam o ambiente da sala de aula do DEGASE conforme relatado pelas participantes,

Figura 40 – Sala de aula DEGASE



Fonte: Mattos (2013)

As imagens da “Figura 40” foram capturadas pelos pesquisadores durante a observação participante dentro da sala de aula do DEGASE. Como são menores de idade, a constituição brasileira exige que os adolescentes internados no regime socioeducativo tenham aula regularmente. Nos relatos dessas jovens, os pesquisadores perceberam que as salas de aula são multisseriadas e os conteúdos, assim como as tarefas escolares, são infantilizados e as práticas pedagógicas não têm atraído o interesse dessas alunas. Esse fato afasta as jovens da escola e leva a uma avaliação negativa que culmina em ampliar o número de reprovações das mesmas no sistema socioeducativo, levando-as ao fracasso escolar.

Figura 41 – Tarefa infantilizada e notas baixas expostas

Ano	Sem.	PORT	MAT	CIÉ	E.S.	HIST	GEO	BIO	SOC	FIL	L.ART.	L.F.	L.E.	RES. FI
2008	2º	50	50	45	50							55		Apr 100
2009	1º	40	40	40	40									Rep 200
2009	2º	com relatório										Rep 200		

Fonte: Mattos (2013)

A “Figura 41” expressa a imagem de uma tarefa com cunho infantil aplicada às jovens infratoras constatando o motivo do desinteresse delas pela escola e revela também uma ficha com os dados de uma das alunas com notas baixas reforçando a questão do fracasso escolar.

Nessa pesquisa identificou-se ainda que os fatores intergeracionais vivenciados pelas mulheres presas contribuem para as histórias de pobreza e criminalidade delas e de seus (as) filhos (as). Isso significa dizer que se encontrou filhas, mães e avós com histórias de encarceramento. Em geral, associadas à familiares, pais, tios, irmãos, primos e não somente aos companheiros e maridos. Sobre a questão educacional, revelaram que o nível de escolaridade dessas mulheres está dentro da média de escolaridade do país e que elas preferem trabalhar do que estudar para dar conta de contribuir nas despesas da família. Quanto a questão de sobrevivência no presídio, tanto delas quanto dos recém nascidos, as pesquisas revelam descaso e a desumanidade nos relatos expressos nas entrevistas.

Dentre outras explicações, as mulheres informaram que seu encarceramento não impacta só a vida delas, mas a dos(as) seus(as) filhos(as), pois, antes da prisão, elas eram as responsáveis financeiras em casa. Por esse motivo, optam por atividades que gerem recursos financeiros e remissão de pena. Dessa forma, os resultados da pesquisa revelam que a educação nos espaços de privação de liberdade pouco ou nada favorece a reinserção social e o retorno à sociedade.

4.2 Produções acadêmicas do NETEDU

Durante as análises, notou-se que o NetEDU desenvolveu diversos tipos de produções acadêmicas derivadas das pesquisas elencadas para esta tese. Ou seja, as pesquisas estudadas foram como pesquisas-mãe que abriam possibilidades para alunos(as) da graduação e da pós-graduação desenvolverem seus estudos a partir de sua vinculação à orientação acadêmica da coordenadora.

É interessante frisar que há uma questão de temporalidade entre a conclusão da pesquisa-mãe e a elaboração dos trabalhos acadêmicos dos(as) alunos(as) que participaram do NetEDU. Ou seja, os(as) alunos(as) de graduação e da pós-graduação, geralmente, realizavam seus trabalhos simultaneamente ao desenvolvimento das pesquisas do núcleo ou herdavam os dados e os estudos da pesquisa anterior e elaboravam seus novos projetos baseados nesses estudos.

As pesquisas do NetEDU consideradas “mãe”, ou seja, coordenadas pela Prof.^a Carmen de Mattos subsidiaram os trabalhos acadêmicos de alunos(as) de doutorado, mestrado e

graduação participantes do núcleo. Outrossim, os dados das pesquisas-mãe eram independentes dos dados das pesquisas dos alunos de graduação e pós-graduação. Porém, eles se interconectavam de alguma forma, podendo ser através dos dados gerados no campo, quando no ano da elaboração do novo projeto, pelos sujeitos pesquisados ou pelas categorias de análise, entre outros fatores que ligavam as pesquisas-mãe com os trabalhos acadêmicos dos(as) alunos(as) integrantes do núcleo. Sendo assim, há uma extensa lista de produção acadêmica que os participantes do núcleo desenvolveram a partir de pesquisas realizadas no NetEDU, cada um na sua modalidade de trabalho e na sua função nas pesquisas.

Diante disso, a seguir serão listadas as teses, as dissertações e as monografias produzidas pelos participantes do NetEDU como fruto das pesquisas-mãe elencadas e que foram desenvolvidas entre 1984 e 2016. O intuito dessa análise é revelar como o NetEDU amplificou e aprofundou seus estudos com a participação dos integrantes do núcleo, configurando um aporte teórico e intelectual substancial para o campo educacional.

Abaixo, as teses de doutorado e os pós-doutorados desenvolvidas pelos integrantes do NetEDU. Apesar da coordenadora do NetEDU também ter coorientado teses de doutorado, escolheu-se aqui listar somente as de orientação direta, que são frutos das pesquisas aqui estudadas por ordem cronológicas dos anos de conclusão do curso:

- a) 1995. Vera Lúcia Anselmi Melis Paolillo. Formação de profissionais de Educação. Explicitação de conceitos sobre tecnologia educacional - uma abordagem etnográfica. Tese - Doutorado em Educação (1991-1995).
- b) 2009. Maria Inês Matos de Coelho. Título do Projeto: Violência na escola, educação e formação humana: uma perspectiva etnográfica. Pós-doutorado (2008-2009).
- c) 2011. Cleonice Puggian. Título do Projeto: Fracasso escolar: gênero e pobreza conversa com especialistas. Pós-doutorado (2010-2011).
- d) 2011. Lúcia de Mello Mourão. Estudo etnográfico das percepções dos alunos da educação básica sobre a TV. Tese - Doutorado em Educação (2007-2011).
- e) 2011. Paula Almeida de Castro. Tornar-se aluno: Identidade e Pertencimento - um estudo etnográfico. Tese - Doutorado em Educação (2007-2011).
- f) 2012. Eliane de Moura Silva. O ensino no Grupo Escolar Vidal de Negreiros (GEVN) nas décadas de 1940 a 1960. Tese - Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (2008-2012)

- g) 2012. Suziane de Santana Vasconcellos. A (re) construção da Identidade de Alunos Repetentes no ambiente multicultural da escola: um estudo de caso etnográfico. Tese - Doutorado em Educação (2008-2012).
- h) 2013. Sandra Maciel de Almeida. Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: um estudo de abordagem etnográfica. Tese - Doutorado em Educação (2009-2013).
- i) 2015. Walcéa Barreto Alves. Título do Projeto: O aluno como agente de mudança na escola: o uso da tecnologia digital no contexto educacional. Pós-doutorado (2014-2015).
- j) 2016. Sandra Cordeiro de Melo. Título do Projeto: Pesquisadores e professores em colaboração: Etnografia Participativa. Início: 2015. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutorado (2015-2016).
- k) 2018. Mônica Pereira dos Santos. Título do Projeto: Construindo a perspectiva omnilética. Pós-doutorado (2017-2018).
- l) 2018. Luís Paulo Cruz Borges O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. Tese - Doutorado em Educação (2014-2018).
- m) 2018. Maythé de Bríbean San Martin Pulici. A lei de cotas sob a perspectiva dos estudantes de ensino médio de uma escola pública no Acre. Tese – Doutorado em Educação (2014-2018).
- n) 2019. Antonia Valbenia Aurélio Rosa. Migração do nordeste para Rio das Pedras: um estudo de caso etnográfico. Tese – Doutorado em Educação (2015-2019).

Nota-se que todas as teses utilizaram a abordagem etnográfica em seus estudos e, associados a etnografia, outros temas foram investigados pelos integrantes do NetEDU na realização das suas teses que surgiram a partir das pesquisas-mãe desenvolvidas pelo núcleo. As principais temáticas de estudo abordadas foram: tecnologia, identidade do aluno, exclusão, fracasso escolar, violência, gênero, pobreza, educação prisional, ensino, conhecimento, juventude, futuro escolar, lei de cotas, colaboração e migração.

As teses de doutorado e os pós-doutorado apontados revelam a ampliação dos estudos etnográficos em educação na pós-graduação, uma vez que elas utilizaram a abordagem etnográfica em suas pesquisas. Outrossim, notou-se nos textos que a escuta da voz do aluno e a valorização das suas perspectivas sobre as questões educacionais também são destaque nas investigações desenvolvidas nas teses produzidas pelos integrantes do NetEDU. Mostra-se,

assim, que os integrantes do NetEDU nortearam seus estudos através da voz do aluno, assim como as pesquisas-mãe fizeram.

Dando continuidade, a seguir a lista de dissertações produzidas pelo NetEDU a partir das pesquisas-mãe elencadas para esta tese. Assim como na listagem anterior, aqui também não serão listadas as dissertações coorientadas pela coordenadora do NetEDU, escolheu-se aqui listar somente as de orientação direta em ordem cronológica dos anos de conclusão do curso:

- a) 2003. Walcéa Barreto Alves. A Reflexividade na Pesquisa Etnográfica. Dissertação - Mestrado em Educação (2001-2003).
- b) 2004. Marta Cristina Wisnescky Ferreira Lage. Imagens de uma sala de aula: um estudo etnográfico dos processos sócio educacionais e metacognitivos numa turma de 8a série do ensino fundamental público do Rio de Janeiro. Dissertação - Mestrado em Educação (2002-2004).
- c) 2006. Paula Almeida de Castro. Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula. Dissertação - Mestrado em Educação (2004-2006).
- d) 2007. Inti Maya Soeterik. Entre Democracia e Excelência: Uma pesquisa sobre dinâmicas de inclusão em um Colégio de Aplicação no Rio de Janeiro. Dissertação - Mestrado em Educação (2005-2007).
- e) 2008. Fernanda Carvalho Ramalho Raposo. Fracasso Escolar: a voz de quem sofre as suas consequências. Dissertação - Mestrado em Educação (2006-2008).
- f) 2008. Grazielle Avellar Bragança. A produção do saber nas pesquisas sobre o Fracasso Escolar (1997-2007). Dissertação - Mestrado em Educação (2006-2008).
- g) 2009. Frederico Antônio de Araújo. Bullying: uma abordagem teórica dessa construção social. Dissertação - Mestrado em Educação (2007-2009).
- h) 2010. Suziane de Santana Vasconcellos. A Classe de Repetentes: um estudo etnográfico. Dissertação - Mestrado em Educação (2008-2010).
- i) 2012. Antonia Valbenia Aurélio Rosa. Pobreza e Educação: um estudo teórico-epistemológico sobre a produção do conhecimento no período de 2000 a 2010. Dissertação - Mestrado em Educação (2010-2012).
- j) 2013. Daiane de Macedo Costa. O estado do conhecimento sobre gênero na bibliografia internacional. Dissertação - Mestrado em Educação (2011-2013).

- k) 2015. Aline Menezes de Barros. Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação: estudo bibliográfico. Dissertação - Mestrado em Educação (2013-2015).
- l) 2016. Adriane Matos de Araujo. Exclusão digital em educação no Brasil: um estudo bibliográfico. Dissertação - Mestrado em Educação (2015-2016).
- m) 2017. Juliana Linhares de Oliveira. A tecnologia digital na escola: um estudo etnográfico. Dissertação - Mestrado em Educação (2015-2017).
- n) 2018. Igor Frederici Trombini. O teatro do oprimido e os possíveis diálogos e transbordamentos entre espaços educacionais – uma etnografia junto ao grupo maremoto. Dissertação - Mestrado em Educação (2016-2018).
- o) 2018. Nathália Masson Bastos. A interação não-verbal como pistas de contextualização: um estudo de caso sobre duas classes de progressão. Dissertação - Mestrado em Educação (2016-2018).
- p) 2019. Juliana Rebelo Ferreira. Meta-análise de turmas de tecnologias e educação no curso de pedagogia da Uerj no período de 1997 a 2017. Dissertação - Mestrado em Educação (2017-2019).

Nota-se que algumas dissertações utilizaram a abordagem etnográfica em seus estudos associados a outros temas, mas a maioria utilizou abordagens de estudos teóricos. Das 16 (dezesesseis) dissertações, 10 (dez) foram estudos teóricos e 06 (seis) foram estudos de abordagem etnográfica.

Percebe-se que as dissertações de mestrado foram desenvolvidas, em sua maioria, no formato de estudos teóricos, tais como: estudo epistemológico, estudo bibliográfico, pesquisa bibliográfica, estudo de caso e meta-análise. Com isso, produziu o estado do conhecimento dos principais temas derivados e discutidos nas pesquisas-mãe. Vale destacar que, das 16 (dezesesseis) dissertações listadas, 06 (seis) delas (LAGE, 2004; CASTRO, 2006; SOETERIK, 2007; VASCONCELLOS 2010; OLIVEIRA, 2017 e TROMBINI, 2018) realizaram trabalho de campo com a abordagem etnográfica. Acredita-se que o tempo para integralização do mestrado - dois anos - possa ser o motivador para o NetEDU dar preferência ao aprofundamento teórico no mestrado e, assim, ao dar continuidade aos estudos no doutorado, possa ter uma base teórica mais consolidada para a realização da tese. Porém, nota-se, também, que não era uma regra, pois foram desenvolvidas seis pesquisas de campo com abordagem etnográfica. De qualquer forma, as dissertações expressam o aprofundamento dos principais temas discutidos pelo NetEDU de forma coletiva e potente na pós-graduação.

Na sequência, a lista de monografias produzidas pelo NetEDU a partir das pesquisas-mãe elencadas para esta tese por ordem cronológica de conclusão do curso de pedagogia:

- a) 1995. Sandra Maciel de Almeida. O conselho de classe como articulador de uma orquestração marginalizadora do aluno. Monografia - Graduação em Pedagogia (1991-1995).
- b) 1998. Cleonice Puggian. TEJA - Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: o Banco de Dados. Monografia - Graduação em Pedagogia (1994-1998).
- c) 2001. Catia Maria Souza de Vasconcelos. A animação experimental como tecnologia educacional: alternativas e possibilidades inovadoras em educação – um estudo de caso do CRIAM-Penha/DEGASE. Monografia - Graduação em Pedagogia (1997-2001).
- d) 2002. Aline Silva Pascoinho. A Ressocialização dos Jovens em Conflito com a Lei no Rio de Janeiro: o papel da escola. Monografia - Graduação em Pedagogia (1998-2002).
- e) 2002. Daxé Araújo Silva Côrbo. Interação Humana: um estudo sobre a construção do conhecimento através do desenvolvimento da linguagem entre jovens, no interior do DEGASE. Monografia - Graduação em Pedagogia (1998-2002).
- f) 2005. Juliana Junqueira Bastos Arruda. Bullying: inegável realidade escolar. Monografia - Graduação em Pedagogia (2001-2005).
- g) 2007. Érika Aroucha Silva. O impacto do atendimento diferenciado aos grupos sociais formados em sala de aula. Monografia - Graduação em Pedagogia (2003-2007).
- h) 2007. Giselle Guedes Ferreira. A violência: uma face do fracasso escolar no Ensino Fundamental Monografia - Graduação em Pedagogia (2003-2007).
- i) 09) 2007. Tatiana Bezerra Fagundes. Fracasso escolar: um estudo etnográfico em uma classe de progressão na Rede Pública do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia).
- j) 2007. Thaís Delpupo. Identidade e Diferença: conceitos e aplicações. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia).
- k) 2008. Luís Paulo Cruz Borges. Exclusão como categoria de análise: um estudo conceitual pela ótica das pesquisas sobre o Fracasso Escolar. Monografia - Graduação em Pedagogia (2004-2008).

- l) 2008. Aline Leal da Silva. Estigmatização na sala de aula: aspectos etnográficos da relação professor-aluno sob a ótica da exclusão. Monografia - Graduação em Pedagogia (2004-2008).
- m) 2008. Adriana Maria Ribeiro Dantas. Classes de 14 e 15 anos: um programa compensatório de superação do fracasso escolar - um estudo de caso etnográfico. Monografia - Graduação em Pedagogia (2004-2008).
- n) 2009. Laélia Cristina Gomes de Almeida. Multiculturalismo e Identidade Cultural: um estudo etnográfico sobre Fracasso Escolar. Monografia - Graduação em Pedagogia (2005-2009).
- o) 2009. Liliane de Alcantara Albuquerque. Ciclos: uma proposta compensatória para a superação do Fracasso Escolar - Um estudo etnográfico. Monografia - Graduação em Pedagogia (2005-2009).
- p) 2009. Michelle Tavares da Silva. Violência na sala de aula: a inter-relação com os processos de ensino-aprendizagem. Monografia - Graduação em Pedagogia (2005-2009).
- q) 2009. Priscila Andrade Magalhães Rodrigues. Possibilidades e Desafios do Estágio na Formação de Professores: uma análise a partir dos relatos dos alunos do curso de Pedagogia da UERJ. Monografia - Graduação em Pedagogia (2005-2009).
- r) 2009. Elizabeth da Silva Ribeiro. Fracasso Escolar: a avaliação para além de suas práticas. Monografia - Graduação em Pedagogia (2005-2009).
- s) 2010. Aline Danielle Batista Borges. Os Sentidos da Escola para a Juventude: um estudo sobre mobilidade social, mercado de Trabalho e formas de exclusão e eliminação escolares. Monografia - Graduação em Pedagogia (2006-2010).
- t) 2010. Daiane de Macedo Costa. Um estudo etnográfico sobre as ordenações e relações de gênero no ensino Trabalho de conclusão de curso de graduação fundamental: observação de conselhos de classe. Monografia - Graduação em Pedagogia (2006-2010).
- u) 2010. Elianai Guimarães Figueira. Pobreza e Educação no Brasil: uma análise bibliográfica de 1992 a 2009. Monografia - Graduação em Pedagogia (2006-2010).
- v) 2011. Leticia do Amaral Gaspar. Fracasso escolar e gênero: revisão dos mapas conceituais no Seminário Permanente de Pesquisa do Núcleo de Etnografia em Educação. Monografia - Graduação em Pedagogia (2007-2011).

- w) 2012. Daniele Francisca Cordeiro. Incluir para Excluir: uma análise dos conceitos e categorias analíticas construídas por Pierre Félix Bourdieu. Monografia - Graduação em Pedagogia (2008-2012).
- x) 2012. Jackson Nunes. Bullying na Escola Pública. 2012. Monografia - Graduação em Pedagogia (2008-2012).
- y) 2013. Patrícia de Oliveira Mesquita Teixeira. A violência simbólica: instrumento de dominação nas interações assimétricas de poder exercidas no ambiente escolar. Monografia - Graduação em Pedagogia (2009-2013).
- z) 2014. Adriane Matos de Araújo. Os filhos e filhas da exclusão: um estudo exploratório sobre a creche na prisão. 2014. Monografia - Graduação em Pedagogia (2011-2014).
- aa) 2014. Flávia Mesquita Bernardo da Silva. Diálogo entre escola e universidade públicas: um estudo sobre a pesquisa na escola estadual Comendador Soares na perspectiva do sujeito aluno da escola. Monografia - Graduação em Pedagogia (2010-2014).
- bb) 2014. Juliana Linhares de Oliveira. A percepção do aluno/a de Pedagogia da UERJ sobre o uso do computador: experiências na educação básica. Monografia - Graduação em Pedagogia (2010-2014).
- cc) 2017. Julia Helena Figueiredo de Barros. O papel do educando em estudos sobre “*student voice*” na pesquisa de Alison Cook-Sather. Monografia - Graduação em Pedagogia (2013-2017).

A listagem de alunos(as) da graduação que foram orientados em monografia pela coordenadora do NetEDU não se esgota nessa relação. Isso porque essas informações acima foram extraídas do “Relatório de progressão para professor titular” (MATTOS, 2017) desenvolvido pela Prof.^a Carmen. Sendo que esse formulário limitava a informação de 15 (quinze) anos de orientação. Porém, a coordenadora do NetEDU nas aulas de seminário (MATTOS, 2019) sinalizou que orientou mais de 250 (duzentos e cinquenta) bolsistas e a maioria deles teve orientações em seus trabalhos de conclusão de curso da graduação. Contudo, para esta tese, escolheu-se analisar somente os temas das 29 (vinte e nove) monografias listadas no relatório citado (MATTOS, 2017) para se ter uma ideia das produções dos(as) alunos(as) de graduação.

Nota-se uma variada temática nas produções de monografia dos integrantes do NetEDU, inclusive 02 (duas) monografias utilizaram a abordagem etnográfica, porém as demais desenvolveram estudos de abordagem teórica em temáticas similares ou derivadas das

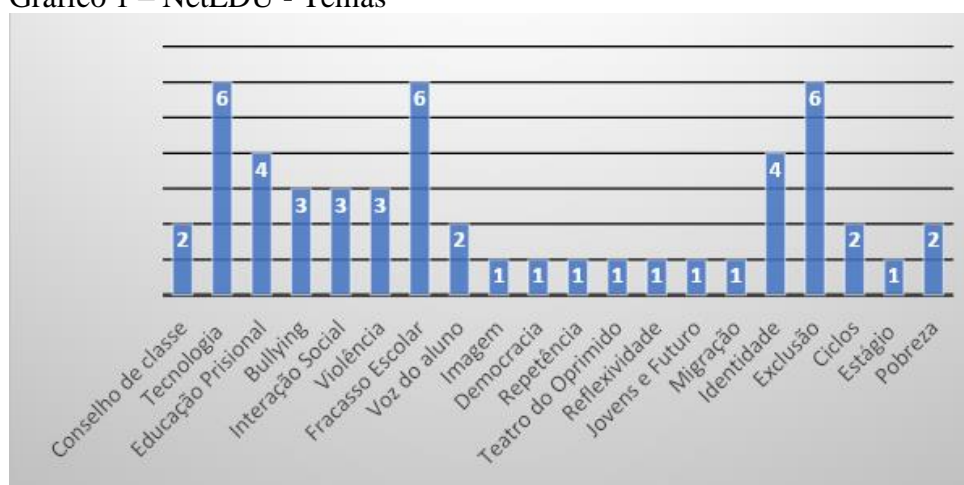
pesquisas-mãe. As principais temáticas que emergem das monografias são: exclusão, fracasso escolar, estágio, tecnologia, violência, bullying, conselho de classe, interação social, educação prisional, ciclos, voz do aluno e pobreza.

As monografias revelam que os(as) alunos(as) de graduação participantes do NetEDU se interessaram pelas temáticas estudadas pelo NetEDU e se debruçaram em seus projetos desenvolvendo suas monografias como trabalho de conclusão do curso de pedagogia da UERJ. Os temas mais trabalhados nas monografias foram a exclusão e o fracasso escolar, porém vale lembrar que os demais temas são variáveis dessa temática.

Diante disso, entende-se que o NetEDU propagou a difusão da construção de novos conhecimentos e saberes que analisaram questões sobre a desigualdade socioeducacional, a violência, estereótipos de gênero, estigmatização, o fracasso escolar e a exclusão vivenciada por alunos(as) da educação básica.

Por fim, nota-se que as produções acadêmicas do NetEDU, sendo elas monografias, dissertações e teses elencaram temáticas derivadas dos principais objetos de estudo das pesquisas-mãe, tais como exclusão e fracasso escolar. Dando ao NetEDU um encadeamento teórico de temáticas que refletem a desigualdade socioeducacional vivenciada na escola brasileira. E por ter a abordagem etnográfica como epistemologia que norteia os estudos do núcleo, esses trabalhos dão visibilidade aos processos de exclusão relatados pelo principal ator social da escola, o aluno. A seguir, o “Gráfico 1” com o resumo dos principais temas abordados em todas as produções acadêmicas apresentadas:

Gráfico 1 – NetEDU - Temas



Fonte: a autora (2020)

Notou-se que as produções acadêmicas dos(as) alunos(as) de graduação e pós-graduação integrantes do NetEDU exploraram os temas desenvolvidos nas pesquisas-mãe e temas derivados delas. Contudo, os temas em destaque são: fracasso escolar, exclusão,

tecnologia, educação prisional e identidade. Revelando, assim, que a equipe trabalhou de forma coesa e colaborativa durante a execução das pesquisas-mãe.

Sendo assim, deram abertura para a ampliação desses temas, uma vez que os dados, as análises e os resultados produzidos despertarão questionamentos e problematizações advindos de outros(as) pesquisadores(as), cooperando, assim, com a rede de conhecimentos na área educacional.

Pode-se afirmar que as pesquisas-mãe, as teses, as dissertações e as monografias tiveram seus resultados publicados em textos para anais de eventos científicos, artigos, capítulos de livros e livros e podem ser encontrados no currículo *Lattes* de cada aluno(a). Essas produções propagam os conteúdos de uma forma ampla àqueles que se interessam pelo campo e, ainda, beneficiam os estudos em educação, especialmente, aqueles que tratam dos alunos, das escolas e das salas de aula.

Por isso, vale destacar que foram encontradas, no banco de dados do NetEDU, diversas produções acadêmicas dos(as) alunos(as) da graduação e da pós-graduação em outros formatos, além dos trabalhos de conclusão de curso. Porém, como explicado anteriormente, limitou-se aqui analisar somente os trabalhos de conclusão de curso por conta do extenso número de trabalhos produzidos e publicados. Mesmo assim, vale informar que alguns artigos publicados pelos participantes do NetEDU obtiveram premiações devido a relevância dos estudos, sendo eles:

- a) 1)1994. MATTOS, Gláucia. MATTOS, C. L. G. de. Microanálise Etnográfica no estudo do conselho de classe: a estrutura de participação no compartilhamento da liderança. IV Seminário de Iniciação científica da UFF. Niterói.
- b) 2011. COSTA, D. M ; MATTOS, C. L. G. de. Conselho de Classe não mudou em 40 anos: uma análise crítica de documentos legais e científicas contradições e divergências entre teoria e prática. In: 10º Encontro de Pesquisa da Região Sudeste Pós-graduação em Educação na Região Sudeste em suas múltiplas dimensões, 2011, Rio de Janeiro. p. 1-1. ISBN: 978.85.60316.16.8

Os dois textos foram premiados em 1994 e em 2011. Primeiramente, em 1994, o texto “Microanálise Etnográfica no estudo do conselho de classe: a estrutura de participação no compartilhamento da liderança” ficou em 3º lugar no prêmio Vasconcelos Torres de Ciência e Tecnologia para alunos de iniciação científica da UFF. Em sequência, no ano de 2011, o texto “Conselho de Classe não mudou em 40 anos: uma análise crítica de documentos legais e científicas contradições e divergências entre teoria e prática” recebeu premiação na categoria de iniciação científica no evento que foi publicado devido à relevância da discussão e do tema.

Além dessas premiações, nas aulas de seminário (MATTOS, 2019), a coordenadora sinalizou que entre esses anos de 1994 e 2011 os(as) alunos(as) integrantes do NetEDU eram indicados aos prêmios todos os anos.

Essas publicações revelam não só um estudo sobre “o que é” e “o que acontece” no conselho de classe, realizado dentro das escolas públicas do Rio de Janeiro – *locus* das pesquisas -, mas, também, entende-se delas um alerta sobre um espaço escolar orquestrado por professores(as) e demais profissionais da educação que geram o fracasso escolar. Uma vez que a principal forma de avaliação que os(as) alunos(as) são submetidos é baseada em ponderações especulativas sobre eles, ao invés de se apropriarem de critérios avaliativos de origem acadêmica e pedagógica.

A forma avaliativa executada no conselho de classe torna os(as) alunos(as) com qualquer fragilidade, qualquer variação de comportamento ou qualquer tipo de dificuldade educacional suscetíveis às decisões soberanas do Conselho. Tornando, assim, o conselho de classe um instrumento de favorecimento ao fracasso escolar que ratifica os processos de exclusão social que os(as) alunos(as) são submetidos quando entram na escola.

Por fim, acredita-se que o NetEDU se dedicou aos estudos e a compreensão dos processos de exclusão socioeducacional que afetam diretamente os(as) alunos(as) da educação básica que vivenciam variados tipos de vulnerabilidade social e são atingidos nos seus processos de ascensão educacional e social. Portanto, entende-se que o NetEDU, através dos(as) alunos(as) da graduação e da pós-graduação, agregou um repertório teórico de novos saberes e conhecimentos que pôde - e ainda pode ser - compartilhado por meio de publicações e eventos científicos pelo Brasil e no exterior.

4.3 Considerações sobre a síntese das pesquisas do NETEDU

As pesquisas aqui expostas apresentaram suas principais características; dentre elas, a valorização da voz do sujeito da pesquisa e o valor científico que as imagens produzidas em campo possuem para os estudos etnográficos. Os sujeitos das pesquisas foram participantes ativos com autonomia e se tornaram agentes do conhecimento produzido. Para isso, os pesquisadores lançaram mão de análises científicas e base teórica construída que valorizaram as vozes dos sujeitos e as suas próprias imagens. Diferente do senso comum, as imagens corroboram evidências científicas que comprovam afirmações e pressupostos da pesquisa.

As imagens produzidas nas pesquisas do NetEDU geraram um acervo documental que, dentre outros aspectos, denuncia os processos de exclusão socioeducacional entre os sujeitos pesquisados e demonstra diferentes formas de violação de direitos desses sujeitos. As imagens

construídas revelaram, entre outros fatores, a desconstrução de estereótipos de gênero e socioeducacionais.

As primeiras pesquisas desenvolvidas pela coordenadora do núcleo (MATTOS, 1992; 1996) que trataram sobre o fracasso escolar deram o pontapé inicial a um eixo de estudo que voltou-se não somente a questão do fracasso, mas para o aluno fracassado. Na sequência dos estudos, o aluno fracassado continuou no cerne dos interesses de investigação. Constata-se isso nas pesquisas desenvolvidas com base na pesquisa “TEJA” (MATTOS, 1998) que envolvia tecnologia. Com isso, o NetEDU torna-se pioneiro na universidade de origem ao trazer o aluno excluído da escola e sociedade para dentro da universidade. E não só isso, traz os jovens em situação de rua para uma experiência tecnológica ao oferecer um espaço de aprendizado com computadores dentro da faculdade de educação. Dessa maneira, confere ao NetEDU um caráter visionário, desafiador e inovador, pois dar ao aluno excluído da sociedade e fracassado na escola a possibilidade de imersão no mundo tecnológico - que ainda estava sendo desbravado dentro da universidade - é uma ação de alteridade.

O NetEDU prosseguiu com suas pesquisas acrescentando significantes contribuições ao investir nos estudos sobre as estratégias metacognitivas com alunos do sistema socioeducativo (MATTOS, 2000, 2002). As pesquisas desenvolveram uma intensa produção etnográfica e, ainda, aplicaram as estratégias metacognitivas de forma a revelar a eficácia da questão da reflexividade do aluno nos seus processos cognitivos, dando a eles a produção autônoma de novos hábitos e conhecimentos.

Em sequência a esses intensos trabalhos, o NetEDU tomou fôlego e levou novamente a pesquisa etnográfica para dentro da escola pública - dessa vez, na cidade do Rio de Janeiro na favela da Rocinha. Com toda a base adquirida de mais de duas décadas de estudos sobre o fracasso escolar e etnografia, o núcleo desenvolve uma pesquisa dentro da escola carioca, na sala de aula do ensino fundamental. Dentre as outras pesquisas, a pesquisa com título “imagens etnográficas da inclusão: o fracasso escolar na perspectiva do aluno” (MATTOS, 2008) é a que mais mergulha em conceitos que buscam compreender como o fracasso escolar tem sido interpretado academicamente. Nos resultados, essa pesquisa identifica uma vigorosa contribuição advindas dos estudos da psicologia para refletir sobre as questões de fracasso, sendo que muitos deles ainda atribuem ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar.

A partir do depoimento dos alunos, encontrou-se, também, que a culpabilização pelo fracasso passou dos alunos para os pais dos alunos, ou seja, para a família. Corroborando, então, com os autores da psicologia quando identificavam esses processos nomeando-os como “patologização da família” (MATTOS, 2008), deslocando até a questão da medicalização da

criança para família. Ademais, essa pesquisa percebeu nos relatos o envolvimento dos Conselhos Tutelares em ações punitivas para as famílias em relação as decisões sobre absenteísmo do aluno, mal comportamento ou conflitos que as famílias não conseguissem resolver, colocando em risco a permanência da criança no lar. Por fim, essa pesquisa enriquece as discussões teóricas sobre o fracasso escolar à luz do olhar etnográfico dos pesquisadores e, mais um vez, intensifica a voz do aluno. Entende-se, também, que a construção das ideias, conceitos e teorias do NetEDU sobre a sala de aula, a escola e a educação se desenvolveram a partir da concepção dos(as) alunos(as) que vivenciam o dia a dia das escolas pesquisadas.

As pesquisas que trataram das temáticas sobre gênero e pobreza Mattos (2010, 2012, 2015) e Mattos; Castro; Almeida (2012) tiveram como destaque permitir que outros temas não propostos no princípio da pesquisa surgissem e fossem amplamente estudados e discutidos com o aluno, especialmente o tema violência. Ao permitir a escuta da voz dos alunos (sujeitos das pesquisas), o núcleo assinalou outras questões que alimentam o fracasso escolar e que até feriam a dignidade humana. Dessa forma, expôs, através das pesquisas, questões invisibilizadas que precisam de atenção prioritária e apresentou alternativas e ações pedagógicas possíveis através do engajamento dos próprios alunos. Vale destacar que as pesquisas que investigaram a situação educacional de mulheres presas - tanto em presídio feminino quanto em espaços de medidas socioeducativas - vão às margens da sala de aula. Um trabalho que exigiu investimento de tempo, equilíbrio emocional, recursos financeiros e tantos outros elementos que não se pode ver claramente nos relatos, mas pode-se supor, revela que o NetEDU valoriza não só a escuta do aluno, mas a voz do ser humano.

As pesquisas mostram o quanto o NetEDU não mediu esforços para cooperar com os alunos que fracassam, que são excluídos e que são esquecidos. Pois, tanto no caso do presídio, quanto na escola, as pesquisas desenvolvidas propuseram ações imediatas e deram visibilidade às condições precárias não só relacionadas à educação, mas também à vida humana.

Diante do exposto, pode-se constatar que as pesquisas produzidas pelo NetEDU cooperaram de forma individual e coletiva com os sujeitos investigados ao investir esforços no processo efetivo de ensino e aprendizagem. Quando dito de forma individual, quer dizer que cada pesquisa contribuiu para revelar tanto as facetas do fracasso escolar, quanto as dissoluções dele. E, de forma coletiva, ao entender que as pesquisas estudadas nesta tese caminharam de forma coerente no sentido de se aprofundar em caminhos e formas novas de produção do conhecimento que superem o fracasso escolar.

5 INTERPRETAÇÕES DAS PESQUISAS DO NETEDU

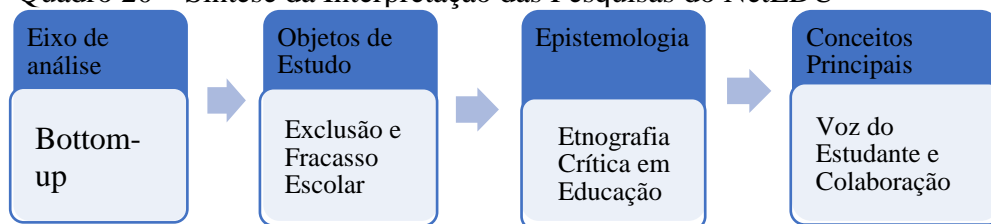
Este capítulo revela a interpretação das pesquisas do NetEDU elencadas para esta tese. Surge a partir da análise dos relatórios gerados pelo Atlas.ti e pela análise dos mapas conceituais desenvolvidos. Vale lembrar que o objeto de estudo desta tese é a imagem etnográfica. Por esse motivo, neste capítulo, dispõe-se a interpretação das imagens etnográficas geradas nas pesquisas com intuito de responder as seguintes questões:

- a) Quais os principais conceitos, significados e teorias utilizados pelo NetEDU que, associados a produção das imagens etnográficas, revelam a sala de aula?
- b) Quais as limitações e dificuldades na produção das imagens etnográficas no campo de pesquisa?

Leva-se em conta que, nesta tese, a imagem é compreendida como uma forma de linguagem visual, de expressão e de comunicação humana com o mundo a partir de um universo cultural. Entende-se que o uso e a produção de imagens nas pesquisas etnográficas em educação são fundamentais para o processo analítico e traz à tona representações sobre discriminação e vulnerabilidades sociais existentes na vida dos(as) alunos(as) que frequentam as salas de aula.

Diante disso, este capítulo apresenta os resultados interpretativos das pesquisas do NetEDU que utilizaram imagem etnográfica em suas produções de pesquisa, da seguinte maneira:

Quadro 20 – Síntese da Interpretação das Pesquisas do NetEDU



Fonte: a autora (2020)

O eixo de análise, os principais objetos de estudo, a principal epistemologia e os principais conceitos encontrados foram interpretados a partir das pesquisas do NetEDU que produziram imagens etnográficas.

As imagens apresentam-se como um instrumento etnográfico fundamental, especialmente para o NetEDU, pois elas revelaram aos pesquisadores a cultura da sala de aula. Dessa forma, desvelou as relações de poder dentro da escola, ou seja, a hierarquização que coloca o aluno em última posição, inclusive de fala. Isto é, relações de poder entre professor-aluno que são um microcosmo das relações simbólicas de poder que refletem a sociedade (FOUCAULT, 1979; BORDIEU 1975).

Diante disso, compreende-se que a sala de aula torna-se uma arena de identidades constituintes por ser um espaço público com diferentes identidades. Revela-se, ainda, o desafio do professor em ser o único mediador dos processos de aprendizagem, respeitando as particularidades e identidades dos(as) alunos(as). Além disso, nota-se que a cultura elitista prevalece excluindo quem não se enquadra nesse padrão, mesmo sendo distante da realidade da maioria dos participantes das salas de aula (DELPUPPO, 2007; BERGER e LUCKMAN, 2004).

Porém, percebeu-se, no conjunto de pesquisas do NetEDU, que o cerne do processo educacional é o aluno. A partir das análises das imagens produzidas no campo, associadas as análises teóricas, os(as) pesquisadores(as) foram capazes de elaborar significados à sala de aula partindo do pressuposto que o aluno está no centro do processo de ensino e aprendizagem.

5.1 O eixo de análise, os objetos de estudo e a epistemologia do NETEDU

O processo bottom-up foi o eixo de análise que sustentou as discussões, os argumentos e os resultados do conjunto de pesquisas estudadas do NetEDU. O processo bottom-up foi desenvolvido pela coordenadora do núcleo na sua tese de doutorado (MATTOS, 1992) que recebeu prêmio de distinção pelo delineamento teórico e metodológico. Na sua primeira pesquisa, que deu continuidade aos estudos da sua tese, a coordenadora explica sobre o processo bottom-up:

[...] constitui-se em uma prática dialética de conversação promovida pelo pesquisador que se torna o mediador das questões propostas numa ordem inversa das que usualmente participantes de pesquisa estão acostumados (*top-down*). Em outras palavras, as questões da entrevista são produzidas pelo interlocutor imediatamente inferior "hierarquicamente" (aluno para professores, professor para diretores, diretores para secretários de educação etc.) promovendo-se assim uma comunicação dialógica entre os participantes (MATTOS, 1996, P.22)

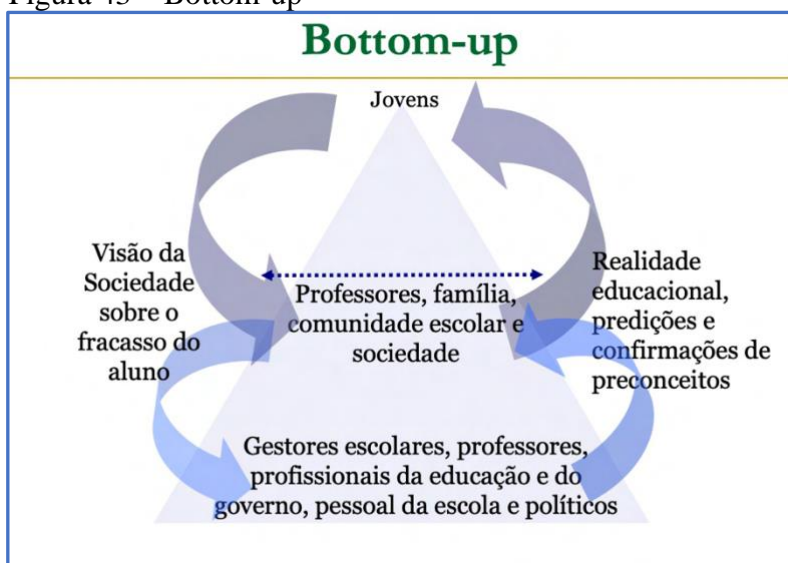
Figura 42 – Eixo de análise Bottom-up



Fonte: Mattos (1992)

Trata-se de uma dimensão de análise de baixo para cima que considera como topo da análise aquele que, muitas vezes, é considerado a base da pirâmide, levando em conta outras representações de poder. Com essa perspectiva, é possível fazer da escola um lugar de construção ativa de conhecimento sobre a ótica dos 'sujeitos' da educação, os alunos. Essa perspectiva tornou-se uma linha de argumentação do início ao fim da realização das pesquisas do núcleo.

Figura 43 – Bottom-up



Fonte: Mattos (1992)

Enquanto que os principais objetos de estudo encontrados nas pesquisas do NetEDU estudadas nesta tese se desmembram em dois conceitos: exclusão e fracasso escolar.

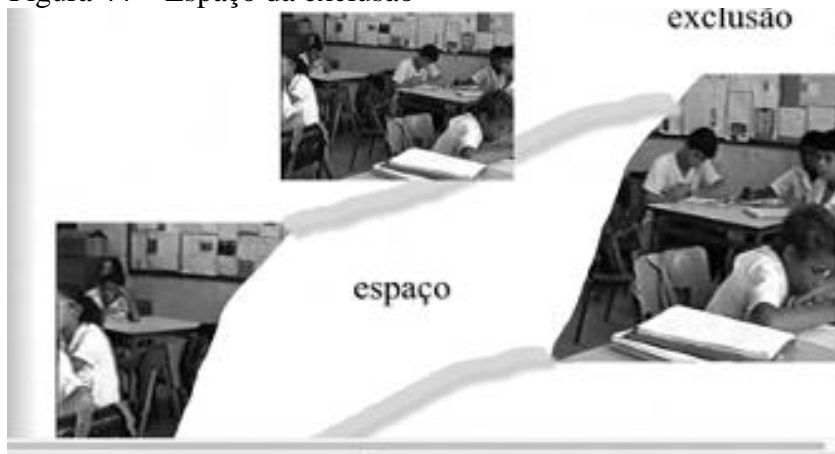
Para o NetEDU, o conceito de **exclusão** parte da reflexão que o excluído aparece no resultado de trajetórias, ou seja, as pessoas não nascem excluídas, elas se tornam. O termo exclusão caracteriza as pessoas que estão à margem da sociedade e reproduzem essa condição hereditariamente (CASTEL, 1997; FREIRE, 1967; 1987; GIDDENS, BECK e SCOTT, 1997; DUBET, 2003; GOFFMAN, 1978; PAUGAM, 2003) e são excluídos pela escola (PATTO, 1984;1990; ANGELUCCI et al., 2004).

Ademais, o núcleo aponta que as questões intergeracionais, riscos de violência constante e a criminalidade são fatores que fomentam a culpabilização do(a) aluno(a) pelo seu próprio fracasso escolar. Mesmo que, conforme os relatos dos(as) próprios(as) alunos(as), eles acreditem que a educação e o ensino sejam o caminho para superação da desigualdade que estão imersos. Conforme pode ser visto abaixo em um trecho da pesquisa (MATTOS, 2008) onde os pesquisadores analisam as entrevistas realizadas no campo com os(as) alunos(as):

Os fragmentos resultantes das entrevistas demonstram a autodeterminação de alguns alunos entrevistados. Diante da contingência em que vivem nas Classes de Progressão, marcados pelo “fracasso escolar” e, muitas vezes, marginalizados pela comunidade escolar, eles ainda acreditam em si mesmos e buscam nas próprias vidas uma realidade escolar diferente da realidade do seu dia a dia: sem brigas, em que é obediente a professora, cheio de esperança no futuro. Buscam também uma perspectiva de vida diferente das dos seus colegas que também se encontram excluídos, ou seja, o “eu” diferente do “outro”, o “eu” melhor, com “possibilidades” (MATTOS, 2008, p. 13 e 14)

A questão da desigualdade ao acesso escolar é apontada nas pesquisas do núcleo como uma variável da exclusão. Acreditando que a escola seja o espaço que intermedia as relações sociais, não proporcionar esse acesso mantém as pessoas vulneráveis e inviabiliza sua ascensão social e educacional. Ainda assim, as pesquisas partem do entendimento que, mesmo na escola, o(a) aluno(a) pode vivenciar a exclusão (DUBET, 2011; FREITAS, 2002; 2004a; 2004b; MILLER, 1987). Isto é, a evasão escolar acontece de forma gradativa e, se o envolvimento do(a) aluno(a) com a escola não se der através de atividades pedagógicas pensadas a partir de suas condições, isso pode manter o aluno em situação de exclusão dentro da sala de aula. O que é notório na “Figura 44”, a seguir, onde a imagem produzida na pesquisa de Mattos (1992) revela que o espaço de exclusão criado em sala de aula leva a construção do fracasso escolar. Essa imagem identifica que o espaço físico delimita o corpo e pode marcar a inclusão ou não do(a) aluno(a) no grupo de sala de aula. Com o entendimento de que há uma linha divisória que permanece estigmatizando o(a) aluno(a), o chamado espaço da exclusão.

Figura 44 – Espaço da exclusão



Fonte: Mattos (1992)

Na “Figura 44”, percebe-se como a pesquisadora sinalizou essa divisão geográfica da exclusão em sala de aula que gera o fracasso escolar. Percebe-se que o aluno se situa na zona do fracasso, uma vez que o espaço que ele está o invisibiliza e dificulta sua interação com os demais alunos(as) e com a professora. A imagem revela situações dentro da sala de aula que dizem respeito às ações pedagógicas que levam ao fracasso escolar.

Para o NetEDU, o conceito de fracasso escolar tem relação com as desigualdades raciais e ideologias do determinismo cultural que estão recheadas de preconceitos e estigmas de pessoas pobres e as rotula como incapazes para o sucesso escolar e não como autoras das suas próprias histórias de vida.

O estigma trata-se de uma marca social que o indivíduo carrega. Para exemplificar, pensa-se nas implicações na vida de uma pessoa com deficiência física - visto como desacreditado. Na interação face-a-face, ele é rotulado como alguém incapaz. Dentro desse estigma, verificamos o dilema de um indivíduo estigmatizado que, muitas vezes, tem que corresponder à expectativa da sociedade a respeito de sua limitação. Fazendo com que o indivíduo tenha dificuldade de expressar quem realmente é para que possa se encaixar na realidade e nos padrões construídos pela sociedade que está inserido. Nas palavras de Goffman (1978, p. 12):

Enquanto um estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente dos outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável ... Assim, deixamos de considerá-lo uma criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma ... e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

O estigma de incapaz que o aluno com dificuldades recebe o estimula a firmar essa marca e, conseqüentemente, a fracassar (MATTOS et al, 2005); assim como a falta de consciência dos professores sobre a cultura do aluno e a indiferença aos problemas dos repetentes e evadidos são questões atribuídas ao fracasso escolar à luz de Andrade (1998), Brandão (1982) e Barreto (1980). Isto é, quando o aluno fica reprovado do regime tradicional, a marca de fracasso é dele; enquanto que a progressão continuada em ciclos sinaliza o fracasso como da escola e da equipe pedagógica envolvida, inclusive dos professores (NEUBAUER, 2001).

O NetEDU avança nas reflexões sobre o fracasso escolar ao sustentar, a partir dos estudos de FREIRE (1967, 1987) juntamente com os resultados da pesquisa “TEJA”(MATTOS, 1998), que os(as) alunos(as) marcados pelo estigma do fracasso escolar possuem postura crítica sobre suas condições e apresentam lucidez sobre as soluções para o problema. Diante disso, o NetEDU acredita na possibilidade que a escola, independente da classe social, possui capacidade para transformação social e política dos(as) alunos(as). Dessa forma, prossegue, ao longo dos anos, com suas pesquisas tendo como objeto de estudo o fracasso escolar. Contribuindo, assim, para novos estudos e teorias no campo da educação.

Em consequência disso, o NetEDU consolida a etnografia crítica em educação como uma epistemologia; uma vez que dá o protagonismo ao aluno e segue na contramão das relações

de poder naturalizadas na sala de aula, na escola e na sociedade através de uma vertente de análise crítica de baixo para cima. Outrossim, entende-se que a sala de aula é um lugar de episteme, ou seja, um espaço microssocial que gera culturas e saberes e, desse modo, constrói novos conhecimentos que auxiliam diretrizes para o campo da educação.

A etnografia crítica em educação analisa a sala de aula considerando-a um espaço microssocial. Haferkamp (1987, p. 178) explicita o nível micro como:

O nível micro envolve normalmente um pequeno número de atores que têm a possibilidade de observar-se mutuamente. A interação face a face caracteriza esse nível: pessoas, ações, padrões de comportamento e aspectos específicos da situação são passíveis de serem observados em sua totalidade. Na prática de pesquisa, no entanto, os pesquisadores reduzem sua atenção a determinados aspectos da cena social.

Na etnografia crítica em educação, é possível focar na observação dos detalhes nas formas de fala, significar a interação em sala de aula (SHULTZ; FLORIO, 1982) e analisar a interação face a face (GOFFMAN, 1981; 2011) através da microanálise da interação (ERICKSON, 1992). A microanálise da interação diz respeito a análise de destaques de segmentos das ações encontradas nas observações do campo que analisam o modo de fala, os padrões culturais da fala e o uso da linguagem nos encontros em sala de aula. Revelando, assim, a interação social pelas ações do dia a dia e nas relações assimétricas de poder que há no convívio social da sala de aula.

O NetEDU significou seus resultados a partir das análises das relações sociais que aconteciam em cada circunstância, ou seja, verificava-se quais os significados, linguagens e símbolos que definiam as atitudes dos sujeitos das pesquisas que, no caso, eram os alunos. Esse processo de análise pautou-se no interacionismo simbólico (BLUMER, 1937) que é um dos principais marcos conceituais da etnografia.

Mattos e Castro (2011) esclarecem que a etnografia como recurso metodológico propõe-se a estranhar a realidade, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade. Com isso, percebe-se, nessas pesquisas, que a imagem se compõe a partir de fatos variados, traduzindo e gerando relatos e interpretações que asseguram a existência de determinadas culturas, tipos de sociedade ou grupo. No caso da escola, dá uma outra perspectiva aos processos educacionais que demonstram os fatores que levam alunos a fracassarem. Ou seja, amplia a escuta de um tipo de voz que, normalmente, não seria ouvida com atenção e, muito menos, seria validada.

Entende-se que o NetEDU se debruçou nos estudos sobre a exclusão e o fracasso escolar através da etnografia crítica em educação. Assumir que o NetEDU estuda etnograficamente a exclusão e o fracasso escolar é o mesmo que dizer que as análises das questões do cotidiano da

escola - em especial, da sala de aula - estão baseadas a partir da atitude etnográfica (FAGUNDES, 2017) dos pesquisadores e da equipe.

A atitude etnográfica - um conceito cunhado por Fagundes (2017, p. 18) - é entendida “como uma postura de encontro com o outro que pode se dá em diferentes espaços” e entende o aluno “como outro diferente de mim, assumindo seu protagonismo na elaboração de um conhecimento” (Fagundes 2017, p. 69). Assim sendo, percebeu-se, nos estudos, que os(as) pesquisadores(as) posicionados(as) com essa atitude etnográfica abriram o diálogo com o outro e possibilitaram um encontro de ideias que gerou um novo formato aos modos de aprendizagem e de produção do conhecimento.

Com essa atitude, os(as) alunos(as) sentiram-se seguros em compartilhar suas percepções, visão de mundo, seu cotidiano, suas sugestões de processos de ensino e aprendizagem; dando ao NetEDU ferramentas para gerar um outro retrato da sala de aula. Sendo esse um retrato de dentro para fora com os que estão dentro do espaço escolar, os que são o sentido da escola existir, ou seja, os alunos. Contrastando com políticas públicas educacionais que, muitas vezes, realizam suas análises sobre a sala de aula de fora para dentro com os que estão fora ou com quem não é o cerne da escola.

Mesmo que esse aluno pesquisado estivesse em processo de exclusão ou já tivesse sido excluído da escola, ele já esteve lá ou ainda está lá perseverando. Ouvir suas opiniões sobre o que é a sala de aula, quais seus sentimentos em relação a sua permanência ou ausência resultaram nas expressões que o NetEDU conseguiu resgatar através dos seus estudos etnográficos. Diante disso, as interpretações das pesquisas neste estudo revelam o retrato da sala de aula pelo lado de dentro, isto é, pelo olhar e pela voz do aluno.

Por fim, esta seção apresenta o eixo de análise bottom-up que norteou as pesquisas do NetEDU aqui estudadas e revelou os dois principais objetos de estudo: fracasso escolar e exclusão - foco das investigações do núcleo. Ademais, ratificou o uso da etnografia crítica em educação como epistemologia por considerar o valor epistémico do espaço microssocial que é a sala de aula e por gerar ou revelar novos conhecimentos e saberes a partir dela. E metodologia por aplicar a etnografia como um método científico de pesquisa.

5.2 Conceitos principais: voz do aluno e colaboração

O NetEDU consolidou, em suas discussões, dois conceitos que se fizeram presentes no desenvolvimento e nos resultados das pesquisas estudadas, sendo eles: a voz do aluno e a colaboração. Esses conceitos se apresentam nas pesquisas como norteadores das ações em campo e no processo de análise das pesquisas.

5.2.1 A voz do aluno (student voice) e o NetEDU

Tendo como base as análises feitas das pesquisas selecionadas para esta tese, percebe-se que o NetEDU, além da abordagem etnográfica, utiliza os princípios da abordagem voz do aluno que é internacionalmente conhecida como “*student voice*”. Essa prática de ouvir o aluno sempre existiu no NetEDU, embora tenha se consagrado como teoria nos estudos de Grion; Cook-Sather (2013) e Cook-Sather (2009; 2011) e, hoje, tenha ganhado notoriedade nas epistemologias do norte (CONNEL, 2018). Nota-se essa prática no NetEDU devido a aplicação da perspectiva bottom-up (MATTOS, 1992) como eixo de análise desde 1992 nas pesquisas e nas práticas pedagógicas de metacognição (MATTOS; ALMEIDA, 2002) que são trabalhadas desde 1998.

Para compreender melhor isso, propõe-se, de forma breve, esclarecer o que essa abordagem tem como principal característica e, deste modo, esclarecer essa constatação que o NetEDU tornou-se um grupo de pesquisa que se apropriou da abordagem “*student voice*” em suas pesquisas.

A abordagem “*student voice*” tem como principal foco possibilitar maneiras diferenciadas de capacitação de alunos através da escuta de suas vozes, incentivo à autonomia e a participação ativa nas tomadas de decisões da escola. *Student voice* é um termo amplo que indica “escutar” o que os estudantes tem a dizer, buscando ativamente a sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem (HOLDSWORTH, 2018A; GRION; COOK-SATHER, 2013; COOK-SATHER, 2009; 2011). Tem como destaque o envolvimento dos(as) alunos(as) nas escolhas sobre o que e como eles aprendem, levando-os a participar de forma direta nas tomadas de decisões compartilhadas com o corpo docente - tanto para decisões de ações em sala de aula, como no contexto geral da escola.

Para Holdsworth (2018a), a abordagem possui três intenções principais: ouvir a voz, dar autonomia e estimular a participação dos estudantes com intuito de fomentar questões escolares em diversos níveis, tanto em sala de aula, como na escola e, até mesmo, no sistema de ensino. Segundo o autor, quando um sistema de educação ou uma escola decide implementar a abordagem *student voice*, essas intenções (voz, autonomia e participação) podem ser transformadoras diante de um conceito de ensino tradicional e melhorar três posicionamentos escolares: Prática docente; Engajamento estudantil; Processos de aprendizagem.

Em um artigo posterior, Holdsworth (2018b) delineou as dimensões estruturais desses conceitos e intenções que seguirão descritos no quadro abaixo:

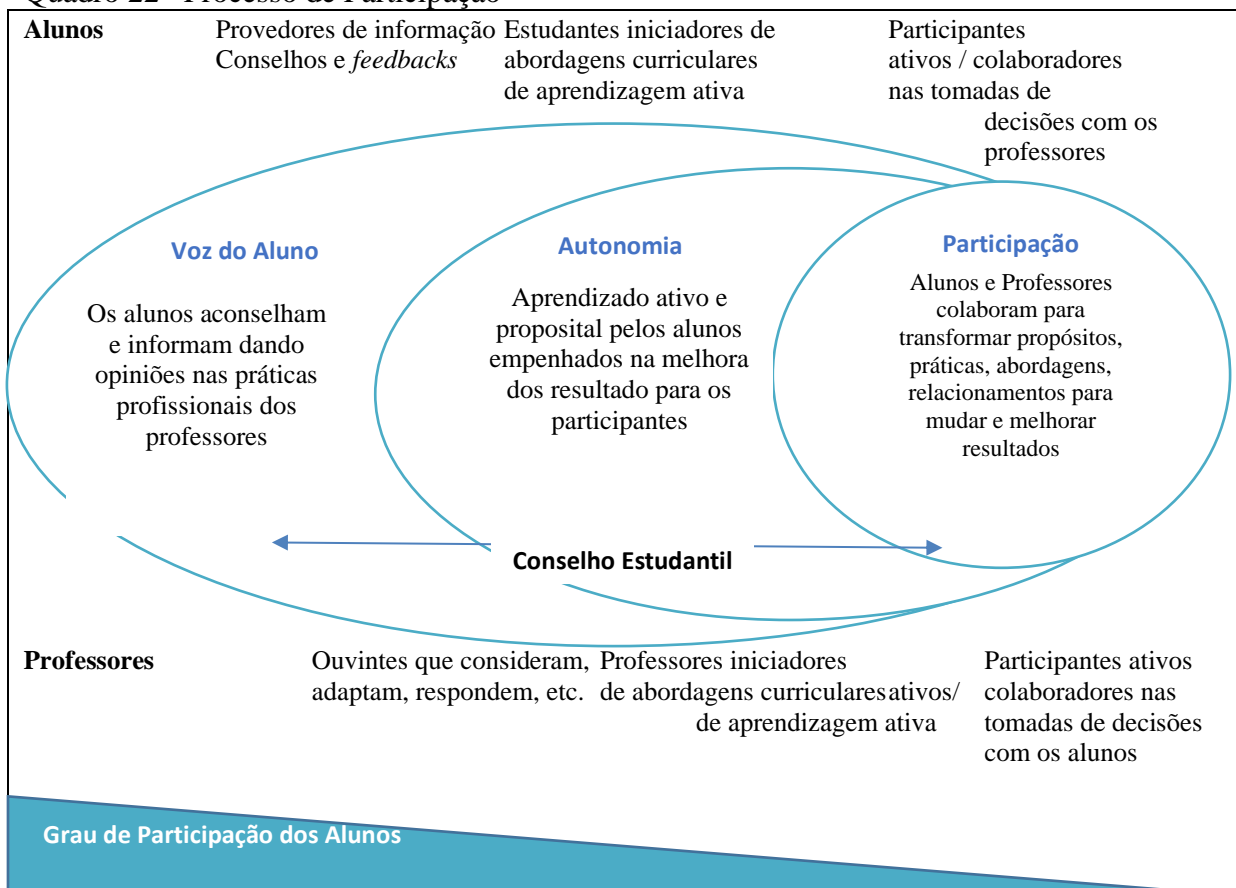
Quadro 21 - Dimensões da Voz do aluno

	Dimensão do aluno	Dimensão da escola	Resultados do processo
Voz do aluno	Maior capacidade e disposição para formar pontos de vista, defendê-los e argumentá-los.	Maior capacidade e disposição de outros agentes da escola em ouvir e agir em resposta às vozes dos estudantes.	Mudanças nas práticas de outros agentes da escola (ex. Professores), a fim de melhorar os resultados para todos.
Autonomia do aluno	Maior capacidade e disposição para planejar e tomar atitudes.	Maior capacidade e disposição das escolas e outras organizações educacionais para abordar os problemas e preocupações da sociedade.	Mudanças de políticas, práticas, ações e atividades a fim de melhorar o mundo onde vivem.
Participação do aluno	Maior capacidade e disposição dos estudantes para tomar decisões compartilhadas com os outros.	Maior capacidade e disposição de sistemas para incluir os estudantes na tomada de decisão compartilhada.	Mudanças nas decisões e práticas do sistema de ensino para melhorar os resultados para todos.

Fonte: Holdsworth, 2018 b [tradução nossa]

Diante disso, entende-se que o objetivo principal é permitir que alunos expressem suas vozes, desenvolvam sua autonomia e participem na construção de processos educacionais inclusivos e colaborem com os professores. Holdsworth mostrou essa reflexão de forma ilustrativa em um diagrama que explica o processo de participação ativa dos alunos e as responsabilidades deles e dos professores. A seguir:

Quadro 22– Processo de Participação



Fonte: Holdsworth, 2018 a [tradução nossa]

Holdsworth (2018a) mostra, neste diagrama, que a “voz do aluno” pode ser entendida como orientadora e modificadora das práticas pedagógicas dos professores ao passo que a intenção da “autonomia estudantil” (que inclui e se baseia na “voz”) possibilita as ações dos estudantes. Os papéis dentro da aprendizagem melhoram diretamente seus resultados e a “participação dos alunos” (com base na “voz” e na “autonomia”) fornece uma comunidade colaborativa de tomadores de decisão onde todos aprendem juntos. O entendimento exposto no diagrama corrobora com o trabalho de Cook-Sather (2009) quando ela diz que a escola pode incentivar os estudantes a serem autônomos e a pensarem sobre a reforma da educação (participação) a partir da perspectiva deles.

Barros explorou, em sua monografia, a perspectiva de Cook-Sather sobre o *student voice* quando aponta que a autora acredita que os estudantes e professores "assumem riscos juntos; aprendem juntos; e nunca param de escrever, rever e reler suas próprias histórias de alunos, bem como os professores" (Barros 2017, p. 21). Cook-Sather (2009) destaca a importância a respeito da tomada de decisão compartilhada entre professores e estudantes, uma vez que o processo tem dois lados: o ensino e a aprendizagem. Para Barros (2017), as vantagens apontadas por Cook-Sather da participação efetiva dos estudantes no centro do processo escolar são numerosas. Entre elas, destacam-se:

a consciência de quando, por que e como consultar os estudantes com mais eficiência; a criação de um compromisso formal para continuar a desenvolver diferentes oportunidades de consultoria; e, usar os resultados para o progresso do espaço educacional (BARROS, 2017, p. 23).

Entende-se que escutar a voz do aluno é uma abordagem que precisa ser aplicada em um movimento reflexivo constante, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem flui em uma transição constante e as mudanças devem ser vistas, revisadas e aplicadas constantemente de forma prática.

Os apontamentos acima esclarecem as características da abordagem *student voice* e remetem às ações de pesquisa colaborativa que o NetEDU desenvolveu ao longo de décadas. As características apontadas no “Quadro 21 – Processo de Participação” podem ser notadas nas atividades de pesquisa do NetEDU conforme quadro abaixo:

Quadro 23 – Características do *Student Voice* nas Pesquisas do NetEDU

Característica da Abordagem <i>Student Voice</i>	Ferramenta de pesquisa aplicada pelo NetEDU para escuta dos (as) alunos (as)	Pesquisa do NetEDU
O Aluno Provê as Informações – Voz do estudante	Através das entrevistas etnográficas individuais; Grupo Focal; Desenhos e textos; Produções digitais e analógicas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre "Dificuldades Educacionais" entre Jovens de Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro UFF/INEP; 2) TEJA/META: ações socioeducativas usando computadores; 3) TEJA Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando do fracasso escolar. UERJ/UFF/UENF; 4) Metacoginição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro; 5) Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas; 6) Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza; 7) Gênero e Pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no estado do Rio de Janeiro; 8) Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno; 9) Mulheres Encarceradas e seus Filhos(as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza - um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro.
Conselhos e Feedbacks - Autonomia	Através do Grupo Focal; Peça de teatro aplicada pelos (as) alunos (as) tanto para a escola quanto para a universidade	<ol style="list-style-type: none"> 1) Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas; 2) Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza;
Aprendizagem Ativa, Participação Colaborativa e Tomada de Decisões - Participação	Oficina de estudos em laboratório para capacitação em informática; Oficina para produção de animação digital; Produção de animação experimental; Oficina para conhecimento conceitual sobre Bullying (tema que surgiu a partir dos alunos); Realização de oficinas sobre Bullying e Cyberbullying na escola; Aplicação da teoria estudada em formato de peça teatral; Autoria do roteiro da peça e preparação do elenco	<ol style="list-style-type: none"> 1) TEJA -Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. UERJ UFF/UENF; 2) TEJA/META: ações socioeducativas usando computadores; 3) Metacoginição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro; 4) Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas; 5) Fracasso Escolar no Brasil: Gênero e Pobreza;

Fonte: A autora (2019)

O quadro acima analisa as ações executadas pelo NetEDU em suas pesquisas que revelam a aplicação dos princípios da abordagem *student voice* em sua perspectiva de trabalho. Percebe-se, nos resultados das pesquisas elencadas, o quanto a voz do aluno foi valorizada, considerada e ouvida ao longo do processo de investigação. Gerando, assim, uma ação colaborativa entre os pesquisados e os pesquisadores. Na imagem da pesquisa “TEJA/META: ações socioeducativas usando computadores” (MATTOS; PUGGIAN, 2002), pode-se perceber essa prática dialética, pois os alunos participantes da pesquisa produziram conteúdos a partir da perspectiva deles e com as ferramentas dos próprios pesquisadores.

Entende-se que o NetEDU priorizou a voz do aluno em suas coletas de dados, análises e resultados, cooperando com a educação de maneira geral ao permitir surgir a voz de quem, realmente, é o centro da educação. A conexão entre o *student voice* e a abordagem etnográfica revela um interessante potencial nas dimensões mais amplas do processo de ensino e aprendizagem dentro da escola a partir da escuta e interpretação do que os estudantes tem a dizer e a contribuir.

Revelar uma perspectiva etnográfica associada à escuta das vozes dos principais sujeitos da escola - os(as) alunos(as) - salienta uma nova forma de fazer escola. O trabalho realizado pelo NetEDU ensina sobre essas contribuições por terem permitido a escuta das vozes dos alunos e enriquecem o campo educacional brasileiro com a abordagem etnográfica e com a abordagem *student voice*.

5.2.2 A Colaboração e o NetEDU

Percebeu-se, nesta tese, que o NetEDU possui em seu caráter de estudo a colaboração; isso porque buscou promover a interação entre a escola e a universidade. A colaboração aconteceu porque o NetEDU, além de ter ido à escola para desenvolver pesquisas etnográficas, também trouxe a escola para dentro da universidade e investiu na parceria entre pesquisador e aluno, pesquisador e professor e vice versa.

No texto “Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração” (MATTOS, 1995) que é fruto dos estudos da pesquisa de Mattos (1996), a coordenadora do NetEDU explica o sentido de colaboração para o núcleo:

Acreditamos, no entanto, que a parceria das universidades com a rede pública de ensino é uma exigência para que as pesquisas educacionais sejam mais relevantes e eficazes na reversão do quadro de falência educacional. Mediante esta parceria, o professor como pesquisador torna-se um ator social importante para a facilitação não só das pesquisas nas escolas, mas na determinação do que é importante a ser

pesquisado dentro da sala de aula e fora dela. Acreditamos, ainda, que em etnografia crítica de sala de aula a colaboração entre professor e pesquisador é condição indispensável para o avanço na pesquisa educacional (MATTOS, 1995, p. 101 e 102).

Para o NetEDU, a colaboração entre professor-pesquisador-aluno tem o potencial de gerar reflexões e pontuar perspectivas que tragam solução às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem que deliberam sobre soluções nas práticas pedagógicas. Porém, destacam que o trabalho da pesquisa não é trazer mudanças extraordinárias, mas promover o diálogo genuíno, a reflexão e as ações pedagógicas conscientes e com objetivos claros diante da complexidade das interações pessoais, sociais e ideológicas que se encontram dentro da sala de aula.

O NetEDU utilizou a concepção crítica-emancipatória de Freire (1987) como base do processo de colaboração do grupo. Além disso, inspirou-se em Erickson (1986) e Bolster (1983) para evidenciar o que fica invisível para quem está imerso na rotina da escola, valorizando o envolvimento do pesquisador com o local da pesquisa e a parceira do pesquisador/escola. Inspirou-se, ainda, em Gumperz (1982) e Hymes (1974) na etnografia da comunicação para entender a organização da interação e o significado da comunicação dos grupos e culturas.

A colaboração destacada no NetEDU foi composta pela participação de professores colaboradores, pesquisadores nacionais e internacionais, alunos bolsistas de ensino médio e alunos bolsistas da graduação, onde ampliou o grupo dentro da escola com os próprios estudantes. Trazendo o entendimento de Guimarães quanto a pesquisa colaborativa:

Esta modalidade de pesquisa pode realmente contribuir para a reconstrução da prática pedagógica devido ao seu caráter participativo e colaborativo. Além disso, essa modalidade tem como objetivo não somente informar, mas intervir sobre a situação, considerada problema. A escola, ao buscar um trabalho cooperativo ou uma parceria colaborativa com a universidade, está contribuindo “para a produção de conhecimentos no contexto escolar pelo e para o profissional que os usa”. Guimarães (2004, p. 69)

Todas as pesquisas do NetEDU foram realizadas com colaboração, ou seja, com voluntários da instituição pesquisada. Vale destacar que a ação voluntária não era um trabalho não remunerado, pelo contrário, as instituições (escolas, sistema socioeducativo, universidades nacionais e internacionais) cediam seus funcionários para se dedicarem à pesquisa em colaboração.

A ação voluntária diz respeito a um desejo em participar da pesquisa e não em trabalho gratuito - tanto no caso do professor quanto no caso do aluno-, uma vez que os todos alunos do ensino médio e da graduação participantes das pesquisas eram bolsistas de fomentos que financiavam a pesquisa ou da própria UERJ. Dando aos participantes da pesquisa um vínculo de colaboração institucional, mesmo que em ação voluntária e espontânea.

No caso dos alunos, na maioria das pesquisas, eles eram sujeitos primários, mas, nas pesquisas de Mattos (2010; 2012), foram disponibilizadas bolsas de pesquisa para alunos de ensino médio. Para a participação e aquisição dessas bolsas, os pesquisadores do NetEDU realizaram uma triagem para saber quem estava interessando em participar da pesquisa; solicitaram a produção de uma redação, realizaram entrevistas com os alunos candidatos e os que tiveram mais interesse expressivo pela pesquisa foram selecionados para participar dela. Essas avaliações passaram, também, pelo parecer da diretora da escola que era uma das participantes da pesquisa através do vínculo institucional.

Figura 45 – Alunos bolsistas do ensino médio



Fonte: (Mattos, 2012)

Figura 46 – Alunos, professores e pesquisadores nacionais e internacionais



Fonte: (Mattos, 2012)

Com isso, professores(as), alunos (as) da escola, os pesquisadores(as) nacionais e internacionais, alunos(as) da pós-graduação e bolsistas de graduação da UERJ compuseram um sólido grupo de colaboração que criou uma rede de pesquisa de compromisso entre

pesquisadores e participantes da pesquisa. Já que trazia as questões da escola para a universidade, levava os especialistas à ela ou trazia os alunos e professores para a universidade, como mostram as imagens a seguir:

Figura 47 – Pesquisadores e professores na escola e na universidade



Apresentação Café com Pesquisa – depoimentos sobre colaboração da diretora da escola no grupo de pesquisa (2009)



Apresentação da oficina “Violência na Escola”. Cachoeiras de Macacu Fevereiro 2006

Fonte: (Mattos, 2012)

Constatou-se que, no processo de análise ou microanálise das pesquisas do NetEDU, o aspecto que se observava, em especial, era a colaboração que ocorria entre aluno/aluno, aluno/professor, professor/professor, professor/aluno, professor/pesquisador, pesquisador/professor; e os resultados se basearam nessas investigações. Sendo assim, o núcleo constatou que tanto os(as) alunos(as), quanto os(as) professores(as) e pesquisadores(as) eram colaboradores das pesquisas, participando ativamente do processo de significação dos dados.

Porém, toda colaboração envolve conflito e riscos e com o NetEDU não foi diferente. Na pesquisa de Mattos (2010), a Prof.^a Elizabel que, a princípio, havia se candidatado voluntariamente para participar da pesquisa, após meses de observação participante e registro de vídeos de suas aulas, desistiu de participar da pesquisa. Os pesquisadores tinham como prática passar os vídeos para os professores que foram observados assistirem para que eles autorizassem ou não o andamento dos procedimentos da pesquisa. Sendo que, quando a Prof.^a Elizabel assistiu suas próprias imagens, não se sentiu confortável e alegou que não ficou bem e que não estava se sentido bem com esse tipo de exposição. Essa situação faz parte dos possíveis riscos assumidos pelo pesquisador em uma pesquisa em colaboração.

Porém, essa prática colaborativa é considerada relevante, pois, durante as pesquisas do NetEDU na escola, os pesquisadores costumavam convidar a diretora, as professoras e os alunos participantes da pesquisa para analisarem vídeos de sala de aula; como nota-se nas imagens a seguir:

Figura 48 – Prática colaborativa de análise de vídeo



Fonte: Mattos (2012)

Outros conflitos e riscos relevantes - inclusive já citados anteriormente, mas que valem a pena serem destacados -, foram o caso de demissão da Prof.^a Wilma Sessa do DEGASE e o caso de transferência de escola ao fim do trabalho colaborativo da Prof.^a Riselda Oliveira, diretora da escola onde foi desenvolvida as pesquisas de Mattos (2010; 2012). Conjecturando, assim, diferentes tipos de conflitos e riscos que a pesquisa em colaboração pode causar.

Mas o que interessa na pesquisa em colaboração é a troca, a negociação e o acordo com a finalidade de melhorar o desempenho das atividades de pesquisa voltadas à ação pedagógica e educativa. Entretanto, o NetEDU entendeu que compartilhar com os alunos e professores sobre os dados da pesquisa faz com que as interações sejam menos invisibilizadas. Com isso, eles podem entender com mais atenção os processos do dia a dia da sala de aula e, assim, melhorá-los. Apontam, ainda, que os dados qualitativos da pesquisa etnográfica podem ser validados pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Para exemplificar a colaboração no NetEDU, selecionou-se as pesquisas MATTOS; PUGGIAN, 2002, MATTOS, 2010 e MATTOS, 2012 que promoveram a colaboração e trouxeram esse processo em seus resultados, corroborando, então, com a relevância da colaboração em pesquisa. Para isso, desenvolveu-se sínteses das experiências de colaboração dessas pesquisas a seguir.

Na pesquisa “TEJA / META: ações socioeducativas usando computadores” (MATTOS; PUGGIAN, 2002), os pesquisadores incentivaram os(as) professores(as) a utilizarem o computador como uma tecnologia de apoio e produção de conhecimento. Por meio de conversas e entrevistas, essas questões eram estimuladas e discutidas sobre a importância de trabalharem juntos com(as) alunos(as) através do computador. Porém, a reação dos(as) professores(as) era de recusa por medo da alienação, da dominação e da dependência da tecnologia. Ou seja, pela falta de conhecimento do uso e da apropriação da tecnologia apresentada. Todavia, os(as) pesquisadores(as) incentivaram os(as) professores(as) a desenvolverem suas próprias estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, assim como faziam com os alunos da pesquisa.

Em destaque, na pesquisa “Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas, Teorias e Tecnologias Educacionais - Imagens de Escolas (MATTOS, 2012)”, foi considerada a colaboração entre professor e pesquisador como uma condição essencial nas definições do que é importante ser pesquisado com intuito de cooperar com a melhoria nos processos educacionais. No desenvolvimento da pesquisa os(as) alunos(as) sinalizaram aos(as) pesquisadores(as) o quanto as questões de violência atravessavam o cotidiano da escola e a importância de se pesquisar esse tema. A princípio, a pesquisa tinha o objetivo de investigar o fracasso escolar, mas se debruçou sobre o tema para, juntamente com os participantes, entender o fenômeno da violência escolar e desenvolver ações de combate a ela.

Como ação colaborativa, o NetEDU desenvolvia produções acadêmicas de forma coletiva entre os pesquisadores, professores e alunos da escola e da graduação. Essas produções eram publicadas anualmente em um evento dentro da UERJ - denominado UERJ sem Muros - e em um evento fora da UERJ com intuito de articular e expandir o universo acadêmico dos participantes do núcleo. Elegeu-se como o evento externo de caráter nacional e anual a Reunião Anual da “Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)”. Vale frisar que o NetEDU eleger, ainda, um evento internacional como espaço de publicação e articulação, o *Ethnography in Education Research Forum da Penn*, que acontece anualmente na *University of Pennsylvania* na *Philadelphia/EUA*. Na maioria das vezes, os alunos de pós-graduação, professores e pesquisadores associados ao NetEDU se organizavam para essa inserção internacional anual, porém, em alguns anos, os(as) alunos(as) da graduação conseguiram financiamento dos fomentos das pesquisas e vivenciaram uma experiência acadêmica internacional. Como exemplos: no ano de 1998, a aluna Cleonice Puggian; no ano de 2004, a aluna Fernanda Raposo; no ano de 2012, esta doutoranda, entre outros alunos(as).

Na pesquisa (MATTOS, 2012), o NetEDU desenvolveu textos científicos sobre uma peça teatral produzida pelos(as) alunos(as) e apoiada pelos(as) pesquisadores(as) que rendeu publicações acadêmicas. A peça desenvolvida chamada “Tá na rede” foi realizada no espaço escolar aberto à comunidade e na universidade no evento “UERJ Sem Muros” em setembro de 2013. Essa peça, já apresentada no capítulo anterior, foi uma das expressões de colaboração entre pesquisadores, professores e alunos.

Além disso, após as apresentações da peça na escola e na UERJ, os participantes da pesquisa desenvolveram, juntos, textos acadêmicos e publicaram na 65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Recife/PE. Um grupo de alunos(as) participantes da pesquisa, junto com professores(as) e pesquisadores(as), foram participar desse encontro acadêmico de estimada importância no campo educacional brasileiro. Os textos publicados nos anais do evento e apresentados em formato de pôster durante o evento foram:

- a) Texto: A ação da escola em combate ao Cyberbullying – Autores: Adriane Araujo (aluna de graduação), Marcelo Alex e Marlon de Andrade (alunos do ensino médio da escola pesquisada). Site dos anais com o link do texto: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/indiceautores.htm#M> ;
- b) Texto: O uso de tecnologias digitais no Colégio Comendador Soares para o enfrentamento da violência escolar – a criação de um e-book para a comunidade – Autores: Riselda Oliveira e Tânia Machado (professoras da escola pesquisada), Marcelo Alex (alunos do ensino médio da escola pesquisada) e Tatiana Fagundes (pesquisadora). Site dos anais com o link do texto: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/3072.htm> ;
- c) Texto: Etnografia nas prisões femininas: ouvindo as mães para conhecer a situação educacional de seus filhos e filhas dentro e fora dos presídios – Autores: Antônia Valbênia (pesquisadora), Juliana Linhares, Flávia Mesquita e Juliana Rebelo (alunas da graduação). Site dos anais com o link do texto: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/3074.htm> ;
- d) Texto: Pesquisas etnográficas em uma escola pública do Rio de Janeiro: a contribuição para a formação do aluno pesquisador – Autores: Juliana Linhares, Flávia Mesquita e Juliana Rebelo (alunas da graduação), Ludmila Moreira e Jonathan Ruas (alunos do ensino médio da escola pesquisada). Site dos anais com o link do texto: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/3194.htm> .

A imagem a seguir mostra os alunos, professores e pesquisadores que participaram e publicaram na 65ª SBPC:

Figura 49 – Alunos, professores e pesquisadores na 65ª SBPC



Fonte: a autora (2012)

Na “Figura 49”, nota-se que alunos(as) do ensino médio, alunos(as) da graduação, professores(as) da escola pesquisada e pesquisadores(as) - todos(as) participantes das pesquisas do NetEDU - estão reunidos à frente da fachada da 65ª SBPC. Essa imagem registra um momento que foi resultado de um trabalho de colaboração.

Compreende-se que o aspecto da colaboração proporciona uma ação que amplia as dimensões dos processos de ensino e aprendizagem aproximando a universidade e a escola e, assim, valoriza os saberes escolares e acadêmicos, fundindo-os e gerando novas perspectivas de conhecimento. Sendo assim, constata-se que a colaboração é um instrumento que avança no entendimento da importância de outros saberes e torna-se uma ação fundamental de enfrentamento ao fracasso escolar. Pois, na prática da colaboração mútua, é promovido uma simetria nas relações de poder e, assim, abre-se novas portas e janelas de acesso ao conhecimento para todos os envolvidos.

O NetEDU desenvolveu projetos de extensão ao longo da sua existência que consolidaram a colaboração entre a escola e a universidade. Esses espaços abriam oportunidades para que alunos e professores da escola básica, alunos da graduação e pesquisadores desenvolvessem pesquisas de forma colaborativa com aquisição de bolsas de pesquisa de variados níveis através de financiamentos dos fomentos de educação. Além disso, produções acadêmicas colaborativas entre os participantes do NetEDU e as publicações delas em eventos científicos a partir de projetos de extensão. Cumprindo, assim, com os tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

O NetEDU pôde demonstrar como a colaboração tem um lugar fundamental nos estudos e análises do núcleo, proporcionando resultados e reflexões que cooperam com práticas pedagógicas mais conscientes, de modo que o processo de ensino e aprendizagem possa se desenvolver de forma mais ampla. Pode-se pensar que todo o processo de pesquisa estimula, corrobora com a colaboração dos(as) alunos(as) e enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque os resultados das pesquisas revelaram que a aproximação da escola com a universidade renderam frutos que cooperaram no enfrentamento do fracasso escolar entre alunos com dificuldades educacionais ou processos de vulnerabilidade social. Uma vez que o NetEDU estreitou os laços da comunidade acadêmica e escolar trazendo tantos os(as) pesquisadores(as) para escola, quanto os(as) alunos(as) para universidade, permitiu que surgissem as impressões e as expectativas de ambos sobre a escola, dando ao aluno a atenção devida.

5.3 Limitações e dificuldades na produção das imagens etnográficas no campo de pesquisa

Os relatos das pesquisas do NetEDU, através das notas de campo e dos vídeos que geraram as imagens e das notas de aula desta doutoranda, informam algumas das limitações e dificuldades para a produção das imagens etnográficas no campo.

Durante as aulas de seminário de pesquisa (MATTOS, 2019) que voltou-se aos estudos da pesquisa “Etnografia e Exclusão: Meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (1984-2016)”, a coordenadora do NetEDU relatou que o acesso ao campo de pesquisa com câmera, seja na escola regular ou no sistema prisional, foi sempre difícil. Disse, ainda, que foi preciso passar por várias etapas de autorização de órgãos externos e burocracias internas para acesso à escola e, com isso, investir em uma expressiva quantidade de tempo só para regularizar o acesso com os instrumentos de captação de imagens.

Porém, vale lembrar que as pesquisas aqui estudadas possuem registros que todas cumpriram as normas éticas para pesquisas com seres humanos prevista pela Comissão Nacional de ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP), pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UERJ e dos comitês de igual envergadura nas instituições envolvidas nas diferentes pesquisas.

Mesmo com todas as dificuldades, a equipe de pesquisa atendeu aos procedimentos internos de cada escola ou sistema e, inclusive, todos os participantes da pesquisa - mesmo os que não fizeram entrevista, mas só por estarem sendo filmados - precisavam fornecer a autorização de imagem. Essas autorizações eram assinadas pelos responsáveis em caso de menoridade legal e os demais assinaram por si. Claro que, no caso dos(as) jovens do sistema socioeducativo e das mulheres presas, o processo burocrático foi muito mais complexo, envolvendo liberação do judiciário em instâncias diferentes, ainda foram necessárias liberações por parte da direção do presídio e também do sistema socioeducativo dentro de todas as regras e restrições exigidas. Uma forma de atender essas exigências era que os pesquisadores solicitavam ao participante que declarasse, sempre que possível, seu consentimento nas gravações do vídeo.

Outro relato nas notas de aula (MATTOS, 2019) que foi percebido como possível limitação nas pesquisas estudadas é perceber que, na entrada ao campo, a presença dos aparatos digitais e seus suportes chamavam a atenção dos(as) alunos(as), dos(as) professores(as) e funcionários(as) e isso tornou-se alvo de preocupação inicial dos pesquisadores(as). A preocupação era que o maquinário intimidasse as ações do cotidiano, porém os(as)

pesquisadores(as) perceberam que, em pouco tempo, as câmeras e tripés e, inclusive, a presença dos(as) próprios(as) pesquisadores(as) não eram mais percebidos, dando a impressão de que o tempo de permanência e de observação deles os tornavam parte do ambiente.

Uma outra limitação percebida nas notas de aula era de transportar todo o aparato digital da UERJ para o *locus* das pesquisas que, muitas vezes, eram em bairros ou pequenas cidades bem distantes da universidade. Mesmo com os financiamentos das pesquisas, os recursos eram limitados para garantir o transporte, a segurança e evitar o desgaste desses materiais tão fundamentais para a pesquisa. Porém, mesmo com todas as restrições, os(as) pesquisadores(as) ávidos em realizar seus estudos, em alguns momentos, disponibilizaram seus próprios recursos para que as pesquisas acontecessem no tempo previsto. Uma vez que a coordenadora do NetEDU era Procientista da UERJ/FAPERJ e todos os alunos tinham bolsas, isso colaborou para cobrir as despesas dos projetos e maquinários para automação do escritório.

Diante disso, percebeu-se que as limitações encontradas foram superadas, uma vez que notou-se, nos relatórios, que o tempo necessário para cumprimento de todas as etapas - tanto de exigências burocráticas, quanto de permanência no campo - foram atendidas. Em consequência disso, notou-se que, apesar dos desafios, as pesquisas foram desenvolvidas e cumpridas nos prazos estabelecidos.

5.4 Considerações sobre as interpretações das pesquisas do NETEDU

As imagens produzidas e analisadas nas pesquisas do NETEDU, juntamente com as escolhas teóricas dos pesquisadores, revelam que uma relação horizontal gera mais produtividade acadêmica e escolar e tem potencial de superar o fracasso escolar. Uma vez que o aluno é o centro do processo de aprendizagem e as relações circulam em favor dele os processos escolares fortalecerão o desenvolvimento acadêmico, intelectual e humano dele. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de forma individual com o aluno e de forma coletiva com a sociedade.

Nota-se que, a partir da escolha do bottom-up como eixo de análise aplicado pelo NetEDU, com os objetos de estudo “fracasso escolar e exclusão” como alvo de investigação; a etnografia crítica em educação como epistemologia nas produções e nos resultados das pesquisas e com os conceitos de colaboração e voz do aluno como práticas norteadoras das pesquisas, o NetEDU se revela como um grupo de pesquisa etnográfica em educação interessado em valorizar o aluno e potencializar seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

Isto porque as pesquisas demonstram o quanto o aluno tem para oferecer e, muitas vezes, é calado ou invisibilizado por conta dos processos de exclusão que acontecem no dia a dia da sala de aula. Além do mais, o NetEDU denota em seus resultados que o aluno é culpabilizado pelo seu próprio fracasso. Outrossim, as pesquisas mostram que há diversos fatores que, independente dele, o atravessam; como as condições individuais do aluno, os conflitos nas interações em sala de aula e, ainda, questões nas relações sociais e humanas que precisam ser consideradas.

Essa constatação é percebida pelo esforço dos estudos etnográficos desenvolvidos sobre as salas de aula que revelam como as relações intraescolares e pedagógicas podem contribuir para o entendimento dos processos de exclusão que levam o aluno ao fracasso e possibilitam a visualização de estratégias para sua superação.

Diante disso, percebe-se o quanto as imagens produzidas em campo, suas análises e interpretações geraram conceitos e significados sobre a realidade vivida pelos alunos, especialmente, os que vivenciam os processos de exclusão. As imagens produzidas e estudadas pelo NetEDU geraram indícios de que extrapolam a si próprias, pois foram produzidas pelos sujeitos que as descrevem e as significam. Constata-se que, na pesquisa etnográfica, a imagem possui relevância para os estudos em educação, pois se compromete a aprofundar relatos e vivências de pequenos grupos sociais. Sendo assim, coopera com a superação do fracasso escolar, pois traz à tona a voz do aluno.

6 IMAGEM ETNOGRÁFICA DA SALA DE AULA

One picture is worth a thousand words

Fred R. Barnard, 1921, USA

Este capítulo destinou-se a explorar a tese - imagem etnográfica. Notou-se, nas pesquisas etnográficas do NetEDU, a relevância que a imagem exerceu nos processos de coleta e de análise de dados que impactaram os resultados dos estudos etnográficos da sala de aula. Porém, nesta tese, identificou-se que a imagem etnográfica tem um caráter peculiar como imagem porque produz a realidade no universo cultural imagético e como etnográfica porque constrói interpretações sobre a realidade.

Afirma-se, mais uma vez, a imagem como cultura visual, constatação baseada na pesquisa “Imagens da Exclusão” (MATTOS, 2005) que desenvolveu uma análise crítica sobre imagem. Essa pesquisa norteou, de forma completa, o conceito de imagem que o NetEDU se baseou em todos seus estudos, tanto anteriores quanto posteriores a ela. Entende-se, ainda, que a imagem envolve representação mental, contextual e sonora da apresentação da realidade; compreendida, então, como linguagem visual em seus diferentes formatos: desenhos, fotos e vídeos.

Sendo assim, os teóricos utilizados sobre o conceito de imagem que nortearam os estudos do NetEDU foram Margolis (2000); Grosvenor et al (2000); Coles; Nixon (1998); Mitchell e Weber (1998), que usaram as imagens produzidas na escola e na sala de aula para análise dos processos escolares através de fotografias, vídeos, desenhos e documentos. Todavia, quanto ao entendimento de que a imagem reflete a realidade e a representação, pois, além de objetos, ela produz sujeitos, apropriou-se dos estudos de Villefane (1988). Esse autor entende, ainda, as imagens por intermédio de dois domínios: o imaterial e o material (MATTOS, 2005; MATTOS; CASTRO, 2005). Sendo o domínio material desenhos, fotos, pinturas, hologramas, vídeos e coisas do gênero como representações visuais. Enquanto que o domínio imaterial são as imagens da nossa mente (ALVES, 2012; BASTOS, 2018), como visões, fantasias e coisas semelhantes a essas. Ou seja, a função icônica da imagem, assim como as diferenças e as semelhanças entre a imagem e aquilo que ela representa.

O NetEDU entende a imagem como uma forma de interpretação (MATTOS, 2005; ALVES, 2012; VASCONCELLOS, 2016; BORGES, 2018), porém acentua-se que toda interpretação tem perdas e, por esse motivo, nenhuma forma de descrição da imagem a substitui. Já que interpreta-se a partir do que se tem sobre nossas representações, visões de mundo e

conceitos. Usou, ainda, Sicard (1998), que entende a imagem mais que aparência, pois, para ele, a imagem faz parte do objeto da realidade. Aplicou, também, Goffman (1959) na questão do self socialmente construído a partir das interações humanas e referências culturais, ou seja, a imagem autoprojeta na perspectiva teatral.

A despeito da realidade como um conjunto de imagens e memória como preservação da imagem, trabalhou com os estudos de Bergson (1968). Enquanto que visitou Santaella (1983) para estudar a imagem enquanto signo e portadora de cognição como semiótica da imagem. Em Mitchel (1992), estudou sobre as dimensões da imagem, tais como gráficas, óticas, perceptivas, mentais e verbais. Contudo, em Sontag (1977), estudou que as mudanças sociais são substituídas por mudança de imagem, como exemplo minicâmeras de vigilância subjetivam a realidade com a intenção de objetiva-la. Acrescentou esse pensamento com Noth; Santaella (1999) com o entendimento da representação da imagem como resultado da mente e imagem da mente como resultado de objetos concretos. Por fim, estudou sobre a etnografia da imagem em Kendon (1977), Erickson (1986; 1992), Becker (1985) e Mattos (2004b).

Percebeu-se um fator interessante na pesquisa de Mattos (2005) onde constatou-se que o uso de imagem não era bem aceito na educação; muitas vezes, ela foi questionada sobre seu uso nas diferentes formas de análise do campo educacional. Diante disso, os(as) pesquisadores(as) interpretaram de forma crítica essa constatação, uma vez que a área da educação privilegiava letras e números, desmerecendo o valor da imagem.

A partir disso, entende-se que, principalmente na época da produção dessas pesquisas, a imagem ainda não tinha a grande proporção de produção como nos dias de hoje, pois nos anos 90 (noventa), o uso de imagem exigia câmeras pesadas e hoje apenas um telefone celular já é o suficiente. Acredita-se, também, que a imagem ainda não era considerada criticamente como um texto, uma mensagem ou uma linguagem visual. Porém, mesmo na época, os(as) pesquisadores(as) do NetEDU já criticavam essa postura e entendiam, segundo os relatos das pesquisas, que a imagem era um instrumento de esclarecimento da realidade e de práticas que valem um debate crítico.

Para fomentar essas reflexões, vale reforçar o quanto a imagem é poderosa. Esse poder pode impactar sociedades e eternizar evidências da realidade que a imagem traz na sua essência. Como exemplo dessa força, pode-se notar o trabalho de um premiado fotógrafo brasileiro chamado Sebastião Ribeiro Salgado. Ele desenvolveu uma série de trabalhos fotográficos publicados em livros que revelam a realidade da desigualdade social e da privação de direitos humanos vivenciada por pessoas pobres em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil.

Em uma exposição realizada em 31 de julho de 2019, Sebastião Salgado destacou a disputa pelo ouro em Serra Pelada. Um episódio histórico no Brasil dos anos 80 (oitenta) onde mais de 50 (cinquenta) mil homens de várias partes do Brasil se aglomeraram como um formigueiro humano. Nas legendas dessa obra, o fotógrafo conta histórias de garimpeiros que largaram tudo e investiram o pouco que tinham, porém, como esse tipo de garimpo ilegal, acarretava graves riscos; a maioria saiu sem vida ou com as mãos vazias.

Figura 50 – Serra Pelada – Sebastião Salgado



Fonte: Salgado (1997)

Essas imagens na “Figura 50” extrapolam o aspecto fotográfico e revelam o caráter universal que elas expressam, ou seja, de forma imagética, identifica-se o espaço, os elementos e objetos desse espaço e a ação das pessoas tanto comportamental quanto social de forma clara. A partir dessa percepção, compreende-se que uma imagem que possui essas peculiaridades é caracterizada como uma imagem etnográfica.

No aspecto da sala de aula, que é o recorte de estudo desta tese, notou-se, nas pesquisas do NetEDU, que usaram imagens em suas produções e que algumas delas possuíam o caráter de imagem etnográfica. Uma vez que elas são imagens etnográficas, não por serem fruto da pesquisa etnográfica, mas porque são imagens que revelam a realidade da sala de aula de forma cultural de entendimento universal. Ou seja, em qualquer contexto social, a imagem etnográfica pode ser interpretada, dando a esse tipo de imagem uma especificidade no processo interpretativo e na produção de conhecimento em educação.

No contexto da escola, entende-se que a imagem etnográfica coopera na representação, na significação e na interpretação dos aspectos culturais do contexto da sala de aula, pois, na análise de uma imagem etnográfica, ela fala por si só, ela se traduz no mundo, ou seja, tem uma conotação mundial.

Para clarificar essa explicação, escolheu-se uma imagem que traduz o que significa imagem etnográfica a partir da ideia exposta. Essa imagem não é do acervo do NetEDU, mas é

de uma sala de aula na Universidade de Oklahoma, nos Estados Unidos, no ano de 1948. Ela corrobora no entendimento do quanto a imagem etnográfica possui um significado universal quando analisada.

Figura 51 – George W. McLaurin – primeiro afro-americano da Universidade de Oklahoma



Fonte: Cross (1975)

A imagem etnográfica exposta na “Figura 51” revela o enfrentamento de McLaurin para estudar em uma sala de aula na Universidade de Oklahoma nos Estados Unidos no ano de 1948. No contexto da época, as pessoas afro-americanas sofriam com a segregação racial, facilmente notada ao analisar essa imagem, onde McLaurin foi excluído geograficamente dentro da sala de aula. Percebe-se o mesmo espaço de exclusão na sala de aula encontrado na pesquisa de Mattos (1996), exposta na “Figura 44” nesta tese. Sendo que, dentro do contexto dos anos 40 (quarenta), as pessoas afro-americanas lutavam pelo seu acesso e seu direito à educação. Contudo, a implacável exclusão educacional e todos os estigmas e preconceitos que a acompanham faziam parte do dia a dia dessas pessoas nessa época e, ainda, perseveraram nos espaços escolares nos dias atuais, conforme revelam as imagens das pesquisas estudadas nesta tese nos capítulos anteriores.

É sobre essa potência visual que a imagem etnográfica possui que se constata esta tese. Pois, entende-se a imagem etnográfica como representação cultural do contexto, ou seja, ela tem uma conotação mundial e não precisa de uma explicação ao visualizá-la. Se levarmos em conta a etnografia como epistemologia, facilmente, compreendemos a “Figura 51” como uma imagem etnográfica pelo fato da imagem por si só expressar valores, comportamentos, cultura, o núcleo das relações, a ação social e por identificar os atores sociais que se revelam através do

visual refletido na imagem. Mas, se a etnografia for considerada somente uma metodologia, não será possível compreender essa imagem como etnográfica, uma vez que não se sabe se é uma imagem construída em campo de pesquisa etnográfico. Todavia, trata-se de uma imagem criada repleta de sentidos e representações universais.

Com o avanço da tecnologia digital na indústria da imagem, o uso de imagens no campo de pesquisa vem sendo aprimorado. Hoje, a imagem está em praticamente tudo, nos meios de comunicação, no jornalismo, nas atividades domésticas, individuais e pessoais. A imagem tornou-se um lugar das “verdades”, ou seja, se não tem imagem, não tem verdade.

De certa forma, isso facilita o trabalho de pesquisadores que podem usar o registro de imagens de diferentes formas e perspectivas e podem, ainda, armazená-las de maneira segura. As imagens podem ser revisitadas, reestudadas, reinterpretadas, reanalisadas considerando o contexto e comparadas com novas descobertas em novas pesquisas; cooperando, substancialmente, com novos estudos, uma vez que o processo educacional é dinâmico e transitório.

Todavia, a imagem etnográfica é diferenciada da imagem do senso comum, como pôde-se notar nas imagens das “Figuras 50 e 51”, pois ela vai além de uma imagem produzida em campo de pesquisa. Ela surge a partir da análise e da interpretação de novos conhecimentos e saberes através de uma linguagem visual que desvela contextos sociais. Isto é, a imagem etnográfica aplicada no campo educacional reflete muito mais do que uma imagem, mas, sim, uma expressão da realidade de forma visual, pois explora a concepção de que a imagem é a representação, a percepção e a expressão da realidade.

Para o NetEDU, a imagem revela o sentido dos textos e dos contextos, ou seja, através das imagens, busca-se entender a hermenêutica da cultura visual identificada. Isto é, o NetEDU parte da abordagem semiótica, onde as relações tanto com o objeto quanto com os outros signos eram a base da análise por considerar a imagem enquanto signo. Dessa forma, comparar a imagem física e seu significado a partir dos planos da expressão: sobre o que a imagem mostra; do significante: sobre a realidade que a imagem se refere. E a do significado: sobre o conteúdo material. Afinal, o NetEDU interpreta as imagens questionando sobre percepções, tais como: situações sociais, econômicas e culturais do contexto estudado. Baseado nos estudos de Rogoff (1998), que entende que as imagens tem uma relação não só com o que se vê, mas com o que se ouve, com o que se fala, sobre o espaço e sobre a história da conjuntura.

Sendo assim, compreende-se que, para o NetEDU, a imagem não pode ser reduzida ao que ela revela materialmente ou somente ao que ela representa contextualmente; na verdade, é a tradução do conjunto dessas análises. Ou seja, a imagem como uma pista empírica para

compreender epistemologicamente o objeto de estudo que, no caso das pesquisas, foi o fracasso escolar e a exclusão educacional. Porém, não só para tomar consciência da situação educacional, mas para reflexão de alternativas de emancipação. Enfim, entende-se que a imagem é construída socialmente dentro dos padrões e ordenações culturais preconcebidas que indicam as relações simétricas e assimétricas de poder dentro do contexto.

A imagem nas pesquisas do NetEDU ofereceu relevantes fontes de significação e interpretação que revelaram as perspectivas dos(as) alunos(as) sobre o fracasso escolar e exclusão. As imagens etnográficas foram usadas para questionar e refletir o que se via nas imagens e como essas imagens eram construídas no contexto pesquisado, dando a ele maior visibilidade. Dessa forma, percebe-se que a imagem etnográfica torna-se uma forte aliada na ação colaborativa entre pesquisador e pesquisando na construção de conceitos, teorias e ações que favorecem práticas educativas e geram registros documentais que podem ser revisitados e comparados em diferentes momentos.

Para o processo de seleção das imagens etnográficas da sala de aula desta tese, geradas nas pesquisas do NetEDU, elaborou-se um quadro de análise para avaliar se a imagem produzida era etnográfica ou não. Ao entender a etnografia como interpretação de contexto e ao assumir-se que a imagem é representação, cultura e linguagem visual e significado da realidade, elegeu-se quatro conceitos: “representação (GOFFMAN, 2009), cultura (GEERTZ, 1989a), linguagem visual (MATOS, 2005) e significado (SANTAELLA, 1983)”. Gerou-se, a partir desses conceitos, quatro perguntas:

- a) O que está acontecendo nessa imagem?
- b) Qual é o núcleo das relações?
- c) Que lugar é esse?
- d) O que significa esse espaço?

Definiu-se que, ao se deparar com uma imagem, era preciso que essas perguntas fossem respondidas individualmente, mas, ao final das quatro primeiras perguntas, precisava-se saber se as respostas possuíam um reconhecimento de caráter universal, gerando assim, a quinta pergunta do quadro analítico: “Tem caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?”. Essa resposta precisava ser positiva para que uma imagem fosse considerada etnográfica, pois a interpretação da imagem tem que impactar o particular e o geral. Os detalhes podem ser vistos no “Quadro 24” a seguir:

Quadro 24: Quadro Analítico da Imagem Etnográfica

Quadro Analítico da Imagem Etnográfica	
Conceito	Pergunta
Representação	1) O que está acontecendo nessa imagem?
Cultura	2) Qual é o núcleo das relações?
Linguagem Visual	3) Que lugar é esse?
Significado	4) O que significa esse espaço?
Pergunta final que transpassa todas elas: 5) Tem caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?	

Fonte: a autora (2020)

Cada imagem encontrada nas pesquisas do NetEDU passou pelo processo analítico exposto no “Quadro 24”. Elegeu-se 10 (dez) imagens que foram consideradas etnográficas fruto das pesquisas do NetEDU. Essas imagens foram categorizadas em 03 (três) temáticas que eram comuns entre elas: briga, crime e sala de aula. Na categoria “briga”, encontra-se imagens de brigas dentro da sala de aula,; na categoria “crime”, encontra-se imagens que remetem ao crime organizado de tráfico de drogas e na categoria “sala de aula e a relação professor-aluno”, encontra-se imagens que revelam a imagem da sala de aula e as relações professor-aluno. As análises dessas imagens serão apresentadas a seguir por categoria temática.

6.1 Imagens etnográficas – categoria “briga”

As imagens etnográficas expostas nas “Figuras 52 e 53” revelam a manipulação das ordenações de gênero que circundam a sala de aula e refletem as relações sociais de fora da sala de aula, como pode-se notar a seguir:

Figura 52 – Imagem etnográfica: Briga - menina



Fonte: Mattos (2008)

Figura 53 – Imagem etnográfica: Briga – menino



Fonte: Mattos (2008)

As imagens das “Figuras 52 e 53” foram analisadas e identificadas como imagens etnográficas, como pode ser visto a seguir nas respostas dadas e orientadas pelo quadro analítico da imagem etnográfica (Quadro 23).

Figura 54: Imagem etnográfica: Briga – menina

- a) O que está acontecendo nessa imagem? Na primeira imagem, uma menina está brigando e apresenta agressividade na presença de outras crianças. Enquanto que, na segunda imagem, a mesma menina aparenta expressões dóceis quando está na presença da professora.
- b) Qual é o núcleo das relações? A menina se comporta de forma masculinizada quando precisa impor seu posicionamento diante de outros alunos e se comporta de forma feminilizada diante da professora quando precisa se defender. Isto é, nota-se manipulação das ordenações de gênero.
- c) Que lugar é esse? Aparenta ser uma sala de aula.
- d) O que significa esse espaço? Uma sala de aula pela estrutura que se vê de mesas, janelas e crianças juntas, pelo uniforme que as crianças estão usando e pela presença da professora.
- e) Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?
Sim

Figura 53: Imagem etnográfica: Briga – menino

- a) O que está acontecendo nessa imagem? Nas duas imagens, um menino libera golpes em outro menino em meio a aula, a professora encontra-se em frente ao quadro branco preenchendo com conteúdo e outros alunos estão ou em pé ou em suas mesas.

- b) Qual é o núcleo das relações? O menino se comporta de forma violenta com o outro menino, mesmo que podendo ser ação de brincadeira ou ação de briga. Porém, não há reação da professora quanto a isso, caracterizando uma ação masculinizada comum, baseado nas questões de ordenação de gênero.
- c) Que lugar é esse? Aparenta ser uma sala de aula.
- d) O que significa esse espaço? Uma sala de aula pela estrutura que se vê de mesas, quadro branco escrito, e crianças enfileiradas, pelo uniforme que as crianças estão usando e pela presença da professora.
- e) Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?
Sim

Diante dessas respostas, constata-se que as imagens das “Figuras 52 e 53” são imagens etnográficas. Revelam, ainda, questões de ordenação de gênero conforme os estudos de Connell (2005), que problematizam essas ordenações estipuladas na sociedade, como pode se notar no trecho da pesquisa de Mattos (2010) a seguir:

Para Connell, (2002; 2008) gênero é: uma forma de ordenação política e social, uma estrutura de relação social centrada na arena reprodutiva, um conjunto de práticas governadas por esta estrutura que trás distinções entre corpos dentro dos processos sociais (CONNELL, 2002; 2008, p. 10). A autora explica que existem arranjos convencionais ou ‘ordens de gênero’ que variam de acordo com os padrões e diversidades de gênero na sociedade. Ela teoriza sobre as relações sociais institucionais de gênero introduzindo os conceitos; ‘regimes de gênero’ que são os modos de vida das pessoas no interior nas instituições; ‘configurações de gênero’ que são estruturas individuais manifestas das práticas de gênero nas diversas instituições sociais; e ‘relações de gênero’ que são as diversas formas de interações entre gêneros orientadas por concepções de masculinidade e feminilidade (MATTOS, 2010, p. 61).

Nessa pesquisa (Mattos, 2008), há uma reflexão sobre as questões de ordenações de gênero, uma vez que, quando a menina precisa se impor, ela se coloca de forma agressiva, de forma masculinizada, dentro dos padrões de ordenação de gênero. Porém, quando ela precisa se render, devido a repreensão da professora quanto ao seu comportamento, ela age de forma dócil. Demonstrando, assim, padrões de comportamento feminilizado dentro da ordenação de gênero definida em sociedade. Enquanto que o comportamento do menino parece ser naturalizado em sala de aula.

Baseado em Foucault (1979) e nas análises do campo, compreendeu-se que tanto os alunos quanto as alunas usavam ora os artifícios da feminilidade, ora os da masculinidade para garantir as relações assimétricas de poder. Quando precisavam de algo com os(as) professores(as), se apresentavam de formas feminilizadas, mas, quando precisavam de algum espaço de poder com a turma, se apresentavam com aspectos masculinizados de autoridade. Ou

seja, houve trocas de relações de poder através das ordenações de gênero. Percebeu-se que a mesma assimetria de poder presente nas relações sociais é reproduzida dentro do espaço escolar e, em especial, na sala de aula.

Sendo assim, essas imagens etnográficas revelam padrões de comportamento de manipulações das ordenações de gênero dentro da sala de aula como forma de poder e controle. Ou seja, o NetEDU deu à imagem um lugar de destaque, principalmente porque através dela foi possível - além de escutar as vozes dos(as) alunos(as) e amplificá-las - que o núcleo também revelasse o contexto, os corpos, os modos de fala, os múltiplos comportamentos e o histórico da sala de aula através da perspectiva do(a) aluno(a).

6.2 Imagens etnográficas – categoria “crime”

As imagens etnográficas expostas nas “Figuras 54 e 56” revelam as atividades do crime que estão ao redor da comunidade escolar e fazem parte do dia a dia dos alunos. O tráfico de drogas é uma atividade ilegal que se espalhou pelo mundo e vem afetando culturas, territórios e encontra lugar, inclusive, em escolas, como pode-se notar nas pesquisas estudadas nesta tese. Elencou-se duas imagens que refletem a realidade social dos alunos pesquisados.

Figura 54 – Imagem etnográfica: Crime – realidade do aluno



Fonte: Mattos; Puggian (2002)

Figura 55 – Imagem etnográfica: Crime –linha de cocaína



Fonte: Mattos (2010)

As imagens das “Figuras 54 e 55” foram analisadas e identificadas como imagens etnográficas, como pode ser constatado a seguir nas respostas dadas e orientadas pelo quadro analítico da imagem etnográfica (Quadro 23).

Figura 53: Imagem etnográfica: Crime – realidade do aluno

- a) O que está acontecendo nessa imagem? Atividades ligadas ao tráfico de drogas, tais como o uso de droga, a venda das drogas e a forma como o crime organizado trata o os indivíduos.
- b) Qual é o núcleo das relações? Revela a cultura do crime organizado de tráfico de drogas, uma vez que esse tipo de comércio se mobiliza com ameaças violentas, com o uso de armas e com o dinheiro do comércio das drogas.
- c) Que lugar é esse? Aparenta ser um ponto de venda de drogas.
- d) O que significa esse espaço? Os homens armados, o homem fumando, a mesa de contagem de dinheiro, o homem suplicando por drogas e sendo ameaçado violentamente por uma arma de fogo.
- e) Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?
Sim

Figura 54: Imagem etnográfica: Crime –linha de cocaína

- a) O que está acontecendo nessa imagem? Uma sala com várias crianças e duas meninas brincando com o esquadro e pequenos pedaços de papel.

- b) Qual é o núcleo das relações? Revela uma atividade laboral do tráfico de drogas que é picar a cocaína até deixá-la em pó para embalagem e venda da droga.
- c) Que lugar é esse? Aparenta ser uma sala de aula.
- d) O que significa esse espaço? Uma sala de aula pela estrutura que se vê de mesas, crianças enfileiradas, materiais escolares dispostos a mesa e pelo uniforme que as crianças estão usando.
- e) Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?
Sim

Diante dessas respostas, constata-se que as imagens nas “Figuras 54 e 55” são imagens etnográficas. Revelam, ainda, questões sociais de territórios afetados pelo crime organizado refletido nas interações e expressões dos alunos na escola.

A imagem etnográfica na “Figura 54” reflete a atividade do crime organizado no que diz respeito ao tráfico de drogas. Essa leitura é facilmente identificada dentro da cultura brasileira e na cultura de muitos outros países que vivenciam diariamente questões voltadas a essa problemática social do tráfico ilegal de drogas.

Enquanto que, na imagem etnográfica “Figura 55”, percebe-se que a turma está entretida com algo que está a frente dela. Acredita-se que, pela geografia da sala de aula, seja o(a) professor(a) ministrando algo. Porém, duas meninas, mais ao fundo da sala de aula, estão distraídas e desconectadas do contexto da aula e focam em cortar fragmentos da folha de caderno e as alinham com um esquadro. Esse gesto se assemelha muito ao ato onde usuários de drogas produzem pequenas porções de cocaína para inalação; usualmente mostrado em filmes, notícias jornalísticas e nas realidades que vivenciam a partir da observação de seus próprios cotidianos, assim como vivenciado pelos alunos em seu dia a dia.

Nota-se, no relato da pesquisa, que a imagem só foi identificada pelo processo de microanálise (ERICKSON, 1992), uma vez que a pesquisadora, em colaboração com a equipe da escola, assistiu os vídeos produzidos e captou esse *frame* (GOFFMAN, 2012). O conceito de *frame* parte do questionamento de Goffman ao analisar as imagens: “O que está acontecendo aqui?” e, dessa forma, verifica-se diferentes situações do dia a dia que organizam as formas de interpretação daquilo que está acontecendo. Apesar da imagem ter sido produzida no campo de pesquisa, ela só é identificada pela coordenadora do NetEDU no ano de 2010, quando ela realizou o pós-doutorado na *Columbia University* no Canadá em 2014.

Após a microanálise realizada pelas pesquisadoras, esse processo de análise continuou em uma aula de seminário de pesquisa ministrada pela coordenadora do NetEDU. No encontro do seminário, a coordenadora perguntou o que as professoras achavam da imagem. Porém, as professoras acharam que elas estavam apenas distraídas brincando. Quando as pesquisadoras

trouxeram para o debate o contexto em que a comunidade em torno vivia e os demais desenhos onde os(as) alunos(as) expressavam a realidade do seu dia a dia, a forma de análise mudou.

As professoras analisaram a imagem criticamente junto aos(as) pesquisadores(as), porém, com muita dificuldade, compreenderam que essa imagem poderia sim ser a expressão da realidade da comunidade expressa na sala de aula, diante de tantos outros achados da pesquisa que revelam o quanto a comunidade em torno reflete na sala de aula. Todavia, procuraram negar esse fato por julgarem o comportamento da menina da imagem, especificamente, como sendo de uma menina de boa família e comportada – dentro dos seus padrões de julgamento para o comportamento feminino.

Porém, vale frisar que as afirmativas que o NetEDU realizou na interpretação dessas pesquisas (MATTOS; PUGGIAN, 2002; MATTOS, 2010) não baseou-se somente na semelhança da ação que foi captada na imagem; os(as) pesquisadores(as) foram além, pois é necessário conhecer o contexto da imagem para realizar interpretações seguras. Os pesquisadores do NetEDU permaneceram um longo tempo no campo, realizaram entrevistas com os(as) alunos(as), com os pais/responsáveis, com funcionários(as) da escola e fizeram uma leitura crítica e analítica das categorias de estudo que emergiram dos dados. Vale destacar que as imagens nesta tese foram geradas através da captação de imagens em vídeos, fotografias e desenhos que foram analisadas em parceria com os pesquisadores(as) e alunos(as). Como exemplo, em suas entrevistas os(as) alunos(as) relatavam o quanto as organizações criminosas faziam parte do seu dia a dia, inclusive em sala de aula, ao falarem sobre conflitos de violência dentro da classe devido ao pertencimento de diferentes facções que precisam conviver no mesmo espaço. Revelavam essas questões, inclusive, através da produção de imagens que expressavam a realidade vivenciada. Por esse motivo, entende-se como o NetEDU possuía dados observados suficientes para concluir significados consistentes em suas concepções de sala de aula.

6.3 Imagens etnográficas – categoria “sala de aula e relação professor-aluno”

As imagens etnográficas expostas nas “Figuras 56, 57 e 58 e 59” revelam a representação da sala de aula e a relação professor-aluno. As três primeiras imagens “Figuras 56, 57 e 58” são desenhos feitos pelos alunos nas pesquisas de Mattos (2010) quando aos alunos foi solicitado que escrevessem uma redação e desenhassem a sua própria realidade. Enquanto que a “Figura 59” é a imagem de uma das cenas de vídeo da pesquisa de Mattos (2008). Como pode ser visto a seguir:

Figura 56 – Imagem etnográfica: avaliação da professora



Fonte: Mattos (2010)

Figura 57 – Imagem etnográfica: Sala de aula – comportamento



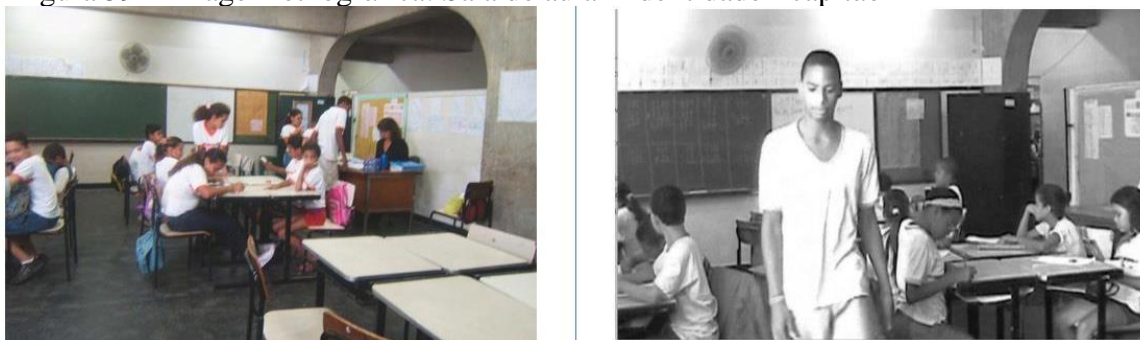
Fonte: Mattos (2010)

Figura 58 – Imagem etnográfica: Sala de aula – excesso de tarefas



Fonte: Mattos (2010)

Figura 59 – Imagem etnográfica: Sala de aula – identidade - capitão



Fonte: Mattos (2008)

As imagens das “Figuras 56 a 59” foram analisadas e identificadas como imagens etnográficas; como pode ser constatado a seguir nas respostas dadas e orientadas pelo quadro analítico da imagem etnográfica (Quadro 23).

Figura 56: Imagem etnográfica: Sala de aula - avaliação da professora

- a) O que está acontecendo nessa imagem? No lado esquerdo da imagem, aparece uma professora grande apontando para um quadro com expressões numéricas variadas e os alunos pequenos sentados em cadeiras. Do lado direito da imagem, aparece a mesma professora entregando algo a um aluno, o que parece ser um boletim de notas, e dizendo a ele que sua nota foi “0” porque não prestou atenção.
- b) Qual é o núcleo das relações? Revela uma cultura escolar onde aplica-se de conteúdo e avalia-se por comportamento, uma vez que a nota foi avaliada pelo comportamento do aluno quando percebe-se que está descrito: “porque não prestou atenção”. E a marca da hierarquização da sala de aula por conta do tamanho da professora ser bem maior do que do aluno.
- c) Que lugar é esse? Aparenta ser uma sala de aula.
- d) O que significa esse espaço? Uma sala de aula pela estrutura que se vê de mesas, cadeiras, crianças enfileiradas, quadro escrito com conteúdo numérico, a posição geográfica e hierárquica dos personagens.
- e) Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?
Sim

Figura 57: Imagem etnográfica: Sala de aula – comportamento

- a) O que está acontecendo nessa imagem? Uma sala com duas pessoas atrás de pequenas mesas mais ao centro do espaço e distantes de uma pessoa maior que elas atrás de uma mesa. Com duas legendas: na pessoa maior, “Quietos” e, nas pessoas menores, “Ela dano esporo”.

- b) Qual é o núcleo das relações? Revela uma cultura escolar por conta da posição geográfica das duas pessoas menores que parecem ser alunos e da pessoa maior em uma mesa maior que se assemelha à professora. Mostra, também, que os alunos sentem que o professor mais chama atenção dos seus comportamentos do que se empenha em aplicar os conteúdos escolares.
- c) Que lugar é esse? Aparenta ser uma sala de aula.
- d) O que significa esse espaço? Uma sala de aula pela estrutura que se vê de mesas pequenas e grandes, crianças enfileiradas e pelo conteúdo das legendas.
- e) Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?
Sim

Figura 58: Imagem etnográfica: Sala de aula – excesso de tarefas

- a) O que está acontecendo nessa imagem? Uma professora bem grande apontando para um quadro cheio de informações com uma legenda dizendo que os alunos têm que fazer tudo. Aparecem pequenos quadrados que aparentam ser os alunos em suas carteiras com uma legenda “nós não aguentamos mais”. Acima, está escrito algo difícil de ler, mas que parece ser referir à solicitação acima que é “Faça uma redação sobre o que é realidade para você?”
- b) Qual é o núcleo das relações? Revela a cultura escolar de hierarquização de poder por conta da forma que a professora está representada e como os alunos reagem expressando o esgotamento dessa relação.
- c) Que lugar é esse? Aparenta ser uma sala de aula.
- d) O que significa esse espaço? Uma sala de aula pela estrutura que se vê de mesas pequenas enfileiradas, quadro com tarefas, professora grande e pelo conteúdo das legendas.
- e) Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?
Sim

Figura 59: Imagem etnográfica: Sala de aula – identidade - capitão

- a) O que está acontecendo nessa imagem? São duas imagens da mesma sala de aula. Sendo que a imagem do lado esquerdo possui uma sala com várias crianças em mesas ou em pé, uma professora sentada à mesa dando atenção a dois alunos, enquanto os outros estão escrevendo, conversando ou observando a câmera que captou a imagem. E a imagem a direita mostra um menino bem grande, se comparado as demais crianças, andando ao centro da sala.

- b) Qual é o núcleo das relações? Revela a cultura escolar de realizar tarefas em conjunto e buscar informações sobre as tarefas ou sobre outras coisas com a professora. E a presença de um menino acima da média da idade revelando a cultura da repetência.
- c) Que lugar é esse? Aparenta ser uma sala de aula.
- d) O que significa esse espaço? Uma sala de aula pela estrutura que se vê de quadros verde e branco, cartazes expostos na parede, mesas e cadeiras, crianças uniformizadas e materiais escolares dispostos nas mesas.
- e) Todas as respostas têm caráter universal, se reconhece em qualquer contexto?
Sim

Diante dessas respostas, constata-se que as imagens nas “Figuras 56 a 59” são imagens etnográficas. Revelam, ainda, questões de representações da sala de aula e da relação professor-aluno no que diz respeito às formas de avaliar e aplicar os conteúdos escolares.

A imagem etnográfica na “Figura 56” reflete duas cenas em uma sala de aula. Na primeira cena, os alunos se sentem pequenos diante de uma professora bem grande ensinando o que parece conta de multiplicação, divisão e soma tudo na mesma expressão matemática. Na segunda cena, há um dos alunos, que acredita-se ser o aluno que fez o desenho autorreflexivo, recebendo um boletim de avaliação da professora - ele já pressupõe ter recebido nota zero, porque ele não prestou atenção durante as aulas. Ou seja, ele se vê avaliado pelo seu comportamento e não pelo resultado do seu trabalho.

Além disso, a imagem etnográfica reflete como o aluno se vê em sua realidade em sala de aula, como ele vê a professora e o que ele espera dela. Percebe-se que a vê maior do que ele, ou seja, ela detém o poder e já conhece o resultado das suas atividades em sala; ele não aprende nada, por isso tira zero. Conflito e fracasso estão expostos nesse texto em formato de desenho produzido por um aluno - sujeito da pesquisa.

Na imagem etnográfica expressa na “Figura 57”, nota-se o espaço da sala de aula e como o aluno demonstra a professora e sua atuação. Percebe-se que o aluno que produziu esse desenho se vê praticamente sozinho na sala de aula e que a professora está diante dele tratando o seu comportamento e não ministrando conteúdos escolares. Nota-se que o documento nas mãos da professora escrito “quietos” não é sobre conteúdos escolares, mas sim, uma advertência sobre o comportamento. Ratificando, dessa forma, Mattos (2008; 2012) quando concluem que os professores estudados nas pesquisas avaliam mais seus alunos pelo caráter disciplinar e comportamental do que por conta da interação pedagógica, como trecho da pesquisa a seguir:

O que essas falas têm em comum é que as características de transgressão às normas de sala de aula, de não aceitação da rotina escolar foram marcantes para as professoras que mencionaram o fato no conselho de classe antes da avaliação da aprendizagem desses alunos. As falas dessas professoras demonstram que outras características se sobrepõem a aprendizagem dos alunos no momento da avaliação nos Conselhos de Classe como foi mencionado no caso acima de comer na sala de aula, chegar atrasado, misturar calçado com alimentos, ou seja, toda uma série de questionamentos são feitos antes de chegar à produção escolar do aluno. Por sua vez, as meninas, por apresentarem um comportamento mais próximo do “modelo de aluno” esperado pela escola – mesmo que apresentem passividade diante das tarefas propostas, elas transgridem menos as normas da escola, recebem avaliações centradas no conceito, na aprendizagem, no comportamento e nas faltas pela ordem de menções pelas professoras. Elas são menos consideradas nas apreciações do que dos meninos (MATTOS, 2012, p. 11).

Percebe-se, nessa imagem etnográfica, que o aluno entende que o foco na sala de aula seria disciplinar o comportamento dele. Ela expressa o quanto o aluno se sente distante, isolado e intimidado diante da interação entre ele e a professora em sala de aula.

Na imagem etnográfica “Figura 58”, percebe-se que a aluna produziu uma imagem de um professor superior, bem maior que os alunos, tanto que os(as) alunos(as) aparecem nas suas mesas bem pequenos. Além disso, eles estão enfileirados clamando “nós não aguentamos mais”, enquanto a professora diz “vai ter que fazer tudo” e mostra o quadro todo escrito com conteúdos ou tarefas. Logo acima, há um texto que está ilegível, mas consegue-se perceber que a aluna está falando algo como “ainda bem que já está acabando o ano e todos vão se livrar da professora, [trecho ilegível...] que alguém repita de ano”.

Revela-se, assim, que os(as) alunos(as) não compreendem a importância e a clareza das atividades e que se sentem pressionados por alguém superior que exige deles algo maior que suas forças. Demonstra-se, dessa forma, que não há um processo pedagógico dialógico que faça o professor e o aluno experimentarem da descoberta de novos conhecimentos de forma consciente e didática. Como resultado, os(as) alunos(as) que superam esse processo conseguem se livrar do peso, mas os que não conseguem - por qualquer motivo que seja e por conta das diferenças que há dentro de uma sala de aula - são empurrados para a repetência e, conseqüentemente, para o fracasso escolar.

Na imagem etnográfica da “Figura 59”, notou-se diferentes posturas dos(as) alunos(as) diante de uma mesma tarefa proposta pedagogicamente; vislumbra-se pequenos espaços de construção coletiva atuante e alguns de isolamentos. Chama atenção a imagem de um menino de maior estatura que os demais alunos, fato que revela a defasagem de idade-série na sala de aula. A pesquisa de Mattos (2008) relata o caso desse menino da imagem, pois, em uma entrevista com as pesquisadoras, ele se denomina o “Capitão”. O aluno explica para as pesquisadoras que ele é quem manda na sala de aula e na escola porque pertence a uma

determinada gangue da comunidade em que vive e, por isso, era respeitado. O aluno relata, também, que é multirrepetente dessa mesma série.

É fundamental reconhecer que em uma mesma sala de aula há alunos(as) com perspectivas distintas, posturas diferentes, entornos sociais diferenciados, formações religiosas variadas e, constantemente, estão diante de um mesmo desafio. Esses aspectos formam o coletivo da sala de aula que se configura, nessa imagem, como um lugar de expressão de identidades.

Por esse motivo, nesta tese, entende-se a imagem etnográfica como representação generalizável culturalmente, muito mais do que uma imagem produzida em um campo etnográfico. O NetEDU aplicou a etnografia tanto quanto método como episteme em suas pesquisas e, por isso, gerou imagens etnográficas da sala de aula em amplas dimensões de análise.

6.4 Considerações sobre imagem etnográfica da sala de aula

Acredita-se que as imagens etnográficas produzidas nas pesquisas do NetEDU estudadas revelaram um retrato da sala de aula. Uma vez que denota o contexto dessas escolas da rede pública de ensino na periferia do Rio de Janeiro e da sala de aula do espaço socioeducativo para jovens em conflito com a lei. Essas imagens trazem à tona a realidade vivenciada desses alunos e, especialmente, daqueles que fracassam, dos que estão em alto risco de exclusão ou já estão excluídos do sistema.

Essas imagens etnográficas produziram dados obtidos no campo etnográfico (escola e sala de aula) e através da voz dos próprios alunos que retrataram suas realidades e contextos. Esses dados foram gerados através do campo analisado e dos instrumentos e ações etnográficas aplicadas. E revelaram mais que a voz dos alunos, revelaram, também, a imagem do processo de exclusão que acontece em sala de aula e leva o aluno ao fracasso escolar.

Vale lembrar que os instrumentos etnográficos utilizados nas pesquisas do NetEDU foram: a observação participante; o longo tempo de permanência nos *locus* de estudo; registro de imagem e áudio; entrevistas etnográficas; caderno de campo; descrição densa; microetnografia e o olhar e escuta do outro nos relatos; dando ao sujeito da pesquisa protagonismo nas análises. Aliado a esses instrumentos e essas ações etnográficas, o NetEDU apoiou-se em teorias, conceitos e discussões intelectuais da educação que filtraram o olhar dos pesquisadores a partir de autores, estudos e teorias bem fundamentadas e, em sua maioria, pensadores da escola, da educação e da sala de aula.

Em resumo, as pesquisas estudadas revelam o que há dentro da sala de aula. Sendo essa clareza advinda da ótica do aluno, das imagens geradas no campo e da imagem que ele faz do seu espaço no cotidiano escolar. Espaço esse que demonstra os processos de exclusão, quando, de forma geográfica, mostra que há espaços para participação no processo de ensino e aprendizagem e outros para exclusão desse processo. Revelam, também, a imagem de como os(as) alunos(as) são rotulados pelas ordenações de gênero, quando se valoriza papéis femininos em deferência aos papéis masculinos de comportamento. O NetEDU demonstra que a violência externa (comunidades violentas, facções criminosas, violência doméstica, violência simbólica) é reproduzida dentro da sala de aula e como isso, na maioria das vezes, é pouco compreendida pelos professores e gestores; gerando, assim, mais processos de exclusão, o que contribui para o fracasso escolar dos(as) alunos(as).

Além disso, as imagens etnográficas expõem características tanto do professor quanto do aluno. Em relação ao professor, as pesquisas mostram que, em sala de aula, o professor utiliza de autoritarismo e acaba dividindo a sala de aula - inconscientemente ou não - de acordo com suas crenças de padrões de comportamento e práticas pedagógicas. O NetEDU expõe, também, fatores que dificultam o trabalho dos professores, tais como a carência na formação continuada para elaboração de práticas pedagógicas inovadoras, a carência e falta de investimento em material didático apropriado e a aplicação e aquisição das tecnologias digitais e seus instrumentos; pois, mesmo quando os(as) professores(as) desejam avançar, ficam impedidos por conta dessas faltas. Quanto aos alunos, percebe-se que, em sala de aula, o aluno quer ser ouvido, pede para ser ouvido, tem como cooperar - pois possui saberes que precisam ser escutados e validados - e reconhece criticamente sua condição de fracasso.

Diante disso, entende-se que, na maioria das vezes, o professor e os agentes da escola pouco ouvem esse aluno, pelo contrário, o culpabilizam pelo seu próprio fracasso ao invés de assumirem junto a eles essa responsabilidade e buscarem soluções que amenizem o fracasso. Pois quando o aluno relata que não culpabiliza o professor pelo fracasso e tenta agradá-lo, isso não quer dizer que ele não sinta e não perceba as inquietações e controvérsias das interações em sala de aula.

Por fim, vale destacar que, além de todo o investimento em investigar o sistema regular que aponta tantas carências e necessárias reformulações de ações educativas, o NetEDU também investiu em trazer à tona a invisibilidade (BASTOS, 2018) do(a) aluno(a) que foi excluído do sistema regular de ensino e do que faz parte do sistema socioeducativo.

O NetEDU anuncia como os processos são mais penosos dentro da sala de aula onde os(as) alunos(as) inseridos nesse sistema vivenciam suas relações. Mostra, ainda, uma camada

mais profunda de restrições que os mantêm em situação de fracasso escolar. Pois foi até a sala de aula das mulheres que se encontram em condição de cárcere e delatou muito mais do que uma penosa fragilidade educacional nesses espaços, mas uma escandalosa condição precária de subsistência. Os resultados das pesquisas que se dedicaram a analisar esses espaços de privação de liberdade demonstram uma sala de aula de pessoas que a sociedade nem sabe que existem ou não sabem o que essas pessoas passam.

O NetEDU mostra alternativas e outras possibilidades de enfrentamento ao fracasso escolar quando evidencia que o uso das tecnologias digitais podem favorecer a aquisição de conhecimento; quando aponta que o uso de estratégias metacognitivas dão ao aluno autonomia a partir da reflexividade do aprender e produzir novos conhecimentos; quando estimula a colaboração entre escola e universidade - o que pode beneficiar os processos de ensino e aprendizagem - e, principalmente, quando valoriza a escuta da voz do aluno e a produção conjunta com os(as) professores(as).

Diante disso, compreende-se que as imagens da pesquisa e as imagens etnográficas no campo educacional dão eco às vozes dos alunos. Ao passo que esta tese, ao realizar uma metaetnografia das pesquisas do NetEDU, amplifica essas vozes, pois pôde gerar significados e dar visibilidade aos estudos analisados.

Por fim, a imagem etnográfica é uma imagem singular que retrata o particular de uma cena da realidade, mas representa o todo da cultura que se insere; podendo ser generalizada em contextos diversos, globalizantes e até universais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, compreendeu-se que o NetEDU desvela o fracasso escolar vivenciado em sala de aula e mostra o quanto a imagem da pesquisa é muito mais do que um instrumento de registro, mas também um instrumento de análise e interpretação; pois não se trata apenas de um fragmento de uma cena do real, mas uma ampliação da própria realidade. Entendeu-se, ainda, que tanto a imagem da pesquisa quanto a imagem etnográfica tornam-se instrumentos de reflexão etnográfica, insights criativos para se pensar comportamentos e interações humanas nos espaços escolares, aliados à teorias e a conceitos da educação. Fazendo da imagem uma forte aliada nos estudos sobre a educação, pois ela é produzida durante toda a permanência do campo, no registro das entrevistas e das atividades da sala de aula e no espaço escolar, tanto pelos(as) pesquisadores(as) quanto pelos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, analisada por ambos.

As imagens etnográficas munem os etnógrafos em educação das concepções dos sujeitos e participantes do contexto da pesquisa e apresenta a realidade do dia a dia que norteia novas concepções teóricas, pedagógicas e educacionais. E deram aos(as) pesquisadores(as) do NetEDU a possibilidade de sugerir essas concepções com potencial em direcionar políticas públicas a partir da escuta da voz do aluno, com suas sugestões, soluções críticas e expectativas das suas próprias condições. Provando, assim, a autonomia e a capacidade crítica e reflexiva do aluno, que é o cerne da escola.

Diante do exposto, entende-se que a imagem etnográfica revela visualmente a cultura captada pelas lentes e pelos olhares dos participantes do contexto estudado. Logo, muito mais do que imagens da realidade, ela é a produção de uma experiência humana. À vista disso, a imagem etnográfica transparece muito mais do que a voz do outro, ela também expressa os símbolos, as interações humanas, os corpos no contexto, os sentimentos, as expressões humanas, os espaços, os rostos e os olhares. Sendo geradas por gravações de vídeos, fotografias ou desenhos, elas elucidam padrões de comportamento, códigos das interações verbais e não verbais e significados das relações espaciais e particularidades do tempo/época.

Dessa forma, a imagem etnográfica transcende a descontinuidade do espaço-tempo, tornando-a particular e universal concomitantemente. Sendo assim, as imagens etnográficas refletem às subjetividades e representações humanas do contexto estudado com um movimento dialógico e não passivo. Uma vez que elas precisam ser analisadas levando em conta as percepções dos sujeitos envolvidos e a partir de um conhecimento profundo de quem pesquisa o contexto estudado. Por fim, a imagem etnográfica é uma etnografia visual na prática.

Arrisca-se dizer que as produções do NetEDU - em razão do rigor etnográfico, do investimento no uso dos instrumentos etnográficos e do ato de considerar os relatos etnográficos a partir da voz do aluno - o torna precursor nesse tipo de estudo diante da literatura existente. Pode-se afirmar isso diante do que já foi apresentado nesta tese no capítulo 01 onde discute-se o que a literatura atual tem desenvolvido através da etnografia.

Vale lembrar que esta tese gerou categorias que nortearam a emissão de relatórios do *software Atlas.ti* e que deram base às análises. Essas categorias foram elencadas no “Quadro 16”, sendo elas: Aluno; Pesquisa etnográfica; Professor; Gênero, pobreza e violência; Fracasso escolar; Colaboração; Interações; Metacognição; Imagem; Entrevista; Exclusão; e Conselho de classe. Através dessas categorias, percebeu-se que o NetEDU entende o aluno como cerne da escola, porém o que se encontrou na sala de aula foi o professor acima dele hierarquicamente. O professor alimenta o conselho de classe e o usa como um espaço para informar quem é esse aluno e isso o afeta. No conselho de classe, discute-se sobre o aluno expondo, prioritariamente, assuntos de comportamento que trazem à tona questões de gênero, pobreza e violência, gerando rótulos ao aluno. Esses rótulos julgam e avaliam o aluno levando-o, muitas vezes, ao processo de exclusão. Como suporte à educação, aparece a pesquisa etnográfica, que tem como instrumentos de apoio em campo e análises a imagem gerada nas pesquisas e seus conceitos; e, a partir dela, revela-se as interações que existem na sala de aula e precisam ser consideradas nas questões públicas, pedagógicas e de ensino. As pesquisas etnográficas contam, ainda, com as entrevistas como instrumento de análise, pois escuta o que o aluno tem a dizer sobre o seu próprio fracasso e sobre a superação dele. Na sequência, a pesquisa etnográfica aponta uma aliada à superação do fracasso escolar: a metacognição, ao pensar estruturas metacognitivas no processo de ensino e aprendizagem fazendo do aluno reflexivo de seu próprio conhecimento. Na pesquisa etnográfica, gera-se, também, a afirmativa que a colaboração entre a escola e os alunos e entre a escola e a universidade de forma institucional revela-se como uma potente ferramenta de superação ao fracasso escolar do aluno. Diante disso, demonstra-se que o fracasso escolar atravessa o aluno de todas as formas, dificultando seu protagonismo e, ao mesmo tempo, culpabilizando-o e fazendo-o se sentir culpado pelo seu próprio fracasso.

Deste modo, notou-se o quanto a pesquisa etnográfica pode cooperar com a educação e como suas ferramentas auxiliam a escola e seus participantes a refletirem suas práticas e a dialogarem sobre novas perspectivas das práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem. Essa síntese das categorias revela, ainda, que as pesquisas etnográficas em sala de aula escutaram o aluno, entenderam as interações em sala de aula, estimularam e permitiram a ação colaborativa e revelaram estratégias metacognitivas. Tudo isso por intermédio do eixo

de análise da perspectiva *bottom-up* e da abordagem etnográfica crítica reflexiva em sala de aula que se apropriou de imagens em seus processos de análise e microanálise.

Outro aspecto encontrado nesta tese, a partir das pesquisas do NetEDU, foram os conceitos de colaboração e voz do aluno que foram aplicados na prática no desenvolvimento das pesquisas do núcleo. Entendeu-se que o poder da colaboração é muito maior que o poder do indivíduo, pois tem o caráter da interdependência. Isto é, um faz parte da criação da solução do outro, gerando parceria para melhores ações e ideias no aspecto da escola e da universidade. Enquanto que a voz do aluno traz à tona, a partir da interação na pesquisa e do registro da imagem e da voz, o processo de escuta do sujeito pesquisado que, no caso da escola, é o aluno. Tornando-o, desse modo, agente das ações necessárias para melhoria dos processos educacionais. Validando, assim, uma etnografia que contribui para as reflexões sobre a escola e a sala de aula nas pesquisas educacionais.

Compreendeu-se que esta tese tem potencial para servir de base a novos(as) pesquisadores(as) etnográficos em educação, uma vez que apresenta em seu escopo as principais discussões, teorias, conceitos e significados sobre produções etnográficas de um grupo de pesquisa, em especial, no campo educacional. Além de esclarecer e confirmar que a etnografia é a epistemologia aplicada nas pesquisas aqui estudadas do NetEDU. Entendeu-se, também, que o núcleo ensina de forma prática, através das pesquisas, como fazer pesquisa etnográfica e demonstra como desenvolver um olhar etnográfico. Ou seja, as pesquisas são verdadeiras aulas de como realizar uma pesquisa etnográfica em educação.

No que diz respeito a metodologia desta tese – a metaetnografia, entendeu-se que ela valorizou e acentuou a produção de um grupo de pesquisa em etnografia educacional e de sua coordenadora - que também é professora e pesquisadora - que se dedicou a evidenciar questões, teorias e conceitos sobre a exclusão e o fracasso escolar que tem impedido o avanço do desenvolvimento socioeducacional de uma parte desfavorecida da população brasileira e atinge a vida de milhares de crianças, jovens e adultos, especialmente os que fazem parte de uma minoria social.

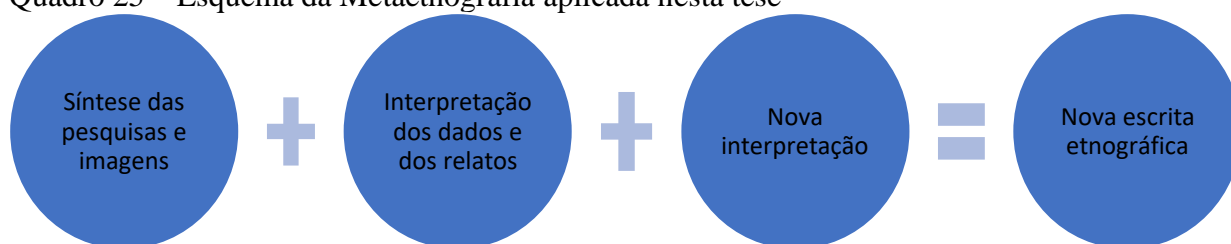
Encontrou-se, ainda, nesta tese, através do conjunto de pesquisas estudadas do NetEDU, o resultado de um trabalho de décadas com um rigor científico e acadêmico expressivo que enriquece as reflexões e possibilita as ações que tratam sobre as questões de ordenações de gênero, a superação da violência escolar em diversos aspectos, a inclusão de estratégias metacognitivas com a mediação dos(as) professores(as) e a visibilidade de alunos(as) que estão à margem da sociedade, tais como os meninos de rua, jovens em conflitos com a lei e mulheres encarceradas. Revelando, assim, que, dentro da sala de aula, há grupos que são vistos como

minorias sociais e precisam de atenção e políticas públicas de superação da exclusão social. Isto porque as imagens da pesquisa e as imagens etnográficas produzidas vislumbraram e deram destaque aos(as) alunos(as), às suas condições socioeducacionais e, também, à escola.

Dessa forma, acredita-se que, nesta tese, a metaetnografia - método escolhido para realizar uma análise crítica das pesquisas do NetEDU - aliou-se a meta-análise e a etnografia, ampliando a visibilidade do contexto de exclusão que os(as) alunos(as) chamados de fracassados vivenciavam; gerando uma nova escrita etnográfica.

A metaetnografia que se aplicou nesta tese criou condições de sintetizar o conteúdo das pesquisas elencadas, analisar as imagens produzidas nas pesquisas, interpretar os dados e relatos etnográficos das pesquisas e gerar uma nova interpretação dos dados, provocando, assim, uma nova escrita etnográfica. Como pode ser visto no “Quadro 25” a seguir:

Quadro 25 – Esquema da Metaetnografia aplicada nesta tese



Fonte: a autora (2020)

Acredita-se, também, que esta tese enriquece outros conceitos da pesquisa etnográfica em educação, auxiliando os(as) pesquisadores(as), pensadores(as) e intelectuais da área nas reflexões de seus trabalhos, em especial, quanto ao uso e a aplicação das imagens etnográficas e da metaetnografia.

Conclui-se que esta tese tenha revelado uma imagem da sala de aula a partir das pesquisas do NetEDU que foram desenvolvidas entre os anos de 1984 a 2016 no estado do Rio de Janeiro, contribuindo de maneira considerável com as discussões e estudos sobre a sala de aula, a escola e a educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. F. **Educação e Incivildade**. In: Construir Notícias, Ano 03, n.17, Jul/Ago 2004.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO M. G. **Marcas de Gênero na Escola Sexualidade e Violências/Discriminações Representações de Alunos e Professores**. 2003. Disponível em: <http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/7.pdf>

ALMEIDA, S.M. **Metacognição como proposta pedagógica**. Orientador: Mary Rangel. **Dissertação**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.

ALMEIDA, S.M. **Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade**: um estudo de abordagem etnográfica. Orientador: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. 165 f. **Tese**. Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALVES, W.B. **A Escola no Espelho**: as representações do aluno. 2012. 153 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

ANDRADE, A. S. **O cotidiano de uma escola pública de 1º grau**: um estudo etnográfico. São Paulo, Cadernos de Pesquisa n° 73, p. 26-38, maio, 1990.

ANDRADE, K. Al. De. **Sucesso e fracasso escolar**: determinismo ou escolha? Trabalho e Educação em Perspectiva n° 2, agosto/dezembro, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANGELUCCI, C. B. et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar** (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo. P. 51-72. v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ANYON, J. **Social Class and School Knowledge, Curriculum Inquiry**. Rutgers University, Newark, New Jersey. 11:3-42, first published 1981

ARAUJO, A. M. **Exclusão digital em educação no Brasil**: um estudo bibliográfico. Orientador: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. 339 f. **Dissertação**. Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ARAUJO, A. M. **Café com pesquisa: o debate científico nacional e internacional na educação**. In: UERJ Sem Muros, 2013, Rio de Janeiro. Anais 13º Semana de Graduação/UERJ Sem Muros.

ARAUJO, A. M. **Laboratório de Etnografia Digital**. In: CONEDU, 2014, João Pessoa Paraíba. Anais I CONEDU, 2014a. João Pessoa Paraíba: Revista CONEDU, 2014. v.1.

ARAUJO, A. M. **LED- Laboratório de Etnografia Digital** - Contribuições para a escola e a universidade In: IV Encontro de Iniciação á docência da UEPB e II Encontro de formação de

professores da educação básica, 2014b, Campina Grande PB. Enid UEPB. Campina Grande PB: Editora Realize, 2014. v.1.

ARAUJO, A. M. **Os filhos e filhas da exclusão**: um estudo exploratório sobre a creche na prisão. Monografia: UERJ, 2014c. 44p.

BAETA, A, M, B. **Fracasso Escolar**: Mito e Realidade. Série Idéias. São Paulo, n. 6, p.17-23. 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992b.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp Hucitec, 1988.

BARRETO, E. Si. de S . **Professores de periferia**: Soluções simples para problemas complexos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 14, p. 95-109. 1975.

BARRETO, E. S. de S. **Contribuição para a democratização do ensino**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 34, p. 84-87, 1980.

BARROS, J. H. F. de. **O Papel do Educando em Estudos Sobre “Student Voice”** na pesquisa de Alison Cook-Sather. Monografia, 2017, UERJ.

BASTOS, N.M. **A interação não-verbal como pistas de contextualização**: um estudo de caso sobre duas Classes de Progressão. Dissertação de Mestrado. ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, 2018. 93 p

BASU, A. **How to conduct meta-analysis**: a basic tutorial. Peerj Preprints, 15 may 2017. Doi.org./10.7287/peerj.preprints.2978v1

BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. University Of Chicago Press, 1972. ISBN 0-226-03905-6.

BECKER, H. S. **Outsiders**: Études de sociologie de la déviance. Paris: Métoulié. 1985

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: a orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes, 2004. 94 p.

BERGSON, H. **Matière et Memoire**, Paris: P.U.F. 1968.

BERWANGER, O. et. al. **Como avaliar criticamente revisões sistemáticas e meta-análises?** Revista Brasileira de Terapia Intensiva, Vol. 19 Nº 4, Outubro-Dezembro, 2007, p. 475-480.

BLUMER, H. **Symbolic Interacionism**: perspective and method. Chicago: University of Chicago Press, 1937.

BOLSTER, A. S. **Toward a more effective model of research on teaching**. Harvard Educational Review, v.53, n.3, p.94-308, 1983.

BORGES, L.P. **A escola e o futuro nas vozes de jovens-estudantes do ensino médio**: contribuições etnográficas à educação. Niterói, Anped, 2019. P. 1-7 ISSN 2447-2808

BORUCHOVITCH, E. **A Psicologia Cognitiva e a metacognição**. Tecnologia Educacional - v.22 (110/111) Jan./Abr., 1993.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **Symbolic power, In Identity and Structure**: Issues in the Sociology of Education, ed. D. Gleeson. Driffield: Nafferton Books. 1977.

BOURDIEU, P. **In other word**. Essay towards a reflexive sociology. Stanford, CA: Stanford University Press. 1990.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Pensamento Contemporâneo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BRAGANÇA, G. **A violência na escola e o fracasso escolar**. Não informado o evento. Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. 2008.

BRAGANÇA, G. **A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1997-2007)**. Orientador: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Educação - Proped, Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. 2009.

BRANDÃO, Z. A. **Índice de reprovação no 1º Grau é cada vez maior**. Jornal do Brasil, p.18, 1981.

BRANDÃO, Z. A. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981)**. Tech Rep. Rio de Janeiro, IUPRJ/INEP, Vol. 2. 1982.

BRANDÃO, Z. A. **Evasão e repetência no Brasil**: A escola em questão. Rio de Janeiro, Dois Pontos Ed. 1986.

BRENNAN, T. **The contexts of vision from an specific standpoint**. In T. Brennan & M. Jay (Eds.), Vision in context New York: Routledge, p. 217–230. 1996.

BRITO, R. dos S. **Intrincada trama de masculinidades e feminilidades**: fracasso escolar de meninos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr 2006.

BROWN, A.L., ARMBRUSTER, B.B. & ECHOLS, C.H. **The role of metacognition in reading to learn**: A developmental perspective. Reading Education Report, nº40, Universidade de Illinois, 1983.

CAMPBELL, C. **Campbell's vision, mission and key principles**. Campbell Collaboration Newsletter. Disponível: <https://campbellcollaboration.org/about-campbell/vision-mission-and-principle.html> . Acessado em 09/05/2020.

CARRAHER, T. N. **Na vida dez, na escola zero**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.42, p.79-86, 1982.

CARVALHO, M. P. de. **Mau aluno, boa aluna**. Como professores avaliam os alunos. Estudos Feministas n.º 555 ANO 9 554 2º Semestre 2. 2001a.

CARVALHO, M. P. de. **Estatísticas de desempenho escolar**: o lado avesso. Rev. Educ. Soc., São Paulo, Dez, 2001b, vol.22, no.77, p.231-252.

CARVALHO, M. P. de. **Sucesso e fracasso escolar**: uma questão de gênero. Rev. Educ. Pesquisa, Jan./June 2003, vol.29, no.1, p.185-193. ISSN 1517-9702.

CARVALHO, M. P. de.. **Quem são os meninos que fracassam na escola**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CASTEL, R. “**As armadilhas da exclusão**”. Desigualdade e a questão social. In: Castel, R; Wanderley, L.E; Wanderley-Belfiore, M. São Paulo, EDUC, 1997.

CASTEL, R. **Discriminação negativa**. Cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2008

CASTELLS, M. **The power of identity**. Malden, Mass.: Blackwell. 1997.

CASTRO, P. A. **Controlar para quê?** Uma análise etnográfica do controle na interação entre professor e aluno na sala de aula. 2006.187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, P. A. **Tornar-se aluno**: identidades e perspectivas etnográficas. EDUEPB: Campinha Grande/ Paraíba. 2015, 272p.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978

CLIFFORD, J. MARCUS, G. **Writing culture**. Berkeley: University of California Press, 1986.

COLES, R. NIXON, N. **School Toronto**: Little, Brown and Company, 1998.

CONNELL, R. W. **Disruptions**: improper masculinities and schooling. In KIMMEL, M; MESSNER, M. (Eds) Men's lives. Boston: Allyn and Bacon, 1998. In CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CONNELL, R. W. **Gender and Power: Society, the person and sexual politics**. Stanford University Press USA. 1987.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Cambridge: Polity Press. Britain. 1995.

CONNELL, R. W. **The Men and the Boys**. Cambridge: Polity Press. Britain, 2000.

CONNELL, R. W. **Gender**. Cambridge: Polity Press. 2002.

CONNELL, R. W. **Decolonizing Sociology**. Contemporary Sociology 2018, vol. 47, no. 4, 399-407. DOI: 10.1177/0094306118779811.

COOK-SATHER, A., et al. **Learning from the student's perspective: A sourcebook for effective teaching**. Paradigm, 2009.

COOK-SATHER, A. **Student Voice: Past Efforts, Current Trends, and Future Possibilities** University of Cambridge Faculty of Education, Slides Presentation, 1 julho de 2011. Disponível em <https://cambridgestudentvoiceseminars.wordpress.com/> Acesso em 3 de fevereiro de 2017.

COOPER, H. **Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach** (3. ed.). Thousand Oaks, 2010, CA: Sage.

COSTA, M. **A comparison between unidimensional and multidimensional approaches to the measurement of poverty**. Luxemburgo: CEPS/INSTEAD, 2002. 13p. (IRISS Working Paper Series, 2003-02). Disponível em: <<http://www.ceps.lu/iriss> Acesso em: 15 de fevereiro de 2008

CROSS, G. L. **Blacks in college: Oklahoma's landmark cases**. 1st ed. Norman: University of Oklahoma Press. 1975, 151 p. ISBN 0806112662.

DELPUPO, T. **Identidade e diferença: conceitos e aplicações**. Trabalho apresentado com conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DONNELLY, N. **Changing lives of refugee Hmong women**. Seattle: University of Washington Press, 1994.

DOWDALL, G. & GOLDEN, J. **Photographs as data: An analysis of images from a mental hospital**. Qualitative Sociology. 1989, 12 (2), 183-213. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00988997>

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Maria do Carmo Duffles Teixeira (Tradução). Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2001, N° 17, pp 5-19

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

EMERGE, P. **Background of Meta-ethnography**. Oficial site Emerge Project, 2019. Disponível em: <http://emergeproject.org/background-of-meta-ethnography/>. Acessado em 10 de agosto de 2019.

EMERSON, R., Fretz, R., & Shaw, L. **Writing ethnographic fieldnotes**. London: University of Chicago Press, 2nd ed, 2011.

ERICKSON, F.; MOHATT, G. **Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students**. In: G. Spindler (Ed.) *Doing the ethnography of schooling* New York: Holt, Rinehart ; Winston. 1982.

ERICKSON, E. **Qualitative methods in research on teaching**. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 119-161. New York: Macmillan, 1986.

ERICKSON, F. **Ethnographic microanalysis of interaction in M. D. LeCompte**. W. L. Millroy & J. Preissle (Orgs.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, Inc, 1992.

ERICKSON, F. **Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life**. Cambridge: Polity Press, 2004a.

ERICKSON, F. **O que faz a etnografia da escola “etnográfica”?**. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de, *Etnografia na Educação-Textos de Frederick Erickson*. 2004b. p. 225-268.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **When is a context: Some issues and methods in the analysis of social competence**. In.: *Ethnography and Language*. Editora: Ablex. 1981, p. 147-160.

EZPELETA, J. **El trabajo docente y sus condiciones invisibles**. En.: *Nueva Antropología*, 42, vol. XII, julio, pp. 27- 42. 1992.

FABBRO, F. **Qualitative syntheses of research in the field of higher education: methodological perspectives, heuristic procedures and practical applications**. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*. ISSN 1825-7321, vol. 18, n. 1, pp. 137-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22567>. 2018

FAGUNDES, T. B. **Para uma epistemologia da educação escolar**. Orientador: Luiz Antônio Senna. Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2017. 178f.

FAZENDA, I. (org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FIGUEIREDO FILHO, D. et al. **O que é, para que serve e como se faz uma meta-análise?**. *Revista de Ciencia Política: Teoria e Pesquisa*. 2014. P. 205-228. <http://dx.doi.org/10.4322/tp.2014.018>

FLAVELL, J.H. **Metacognition and cognitive monitoring; A new area of cognitive developmental inquiry**. *American Psychologist*, 34,906-911, 1979.

FLAVELL, J. H. **Cognitive Development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1985.

FLAVELL, J.H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.

FLAVELL, J.H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In: L.B. Resnick (ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1998.

FLICK. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, H.A. da; MATTOS, C.L.G. de. **O uso de vídeo como instrumento de pesquisa na formação de educadores**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 5., 1998, Águas de São Pedro. V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 1998. p. 1 - 7.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes. 1992

FRANCE, E.F. et al. **Improving reporting of meta-ethnography: The eMERGe reporting guidance**. *Research Methodology: Empirical Research - Methodology*. 2019. P. 1-15. DOI: 10.1111/jan.13809

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. **Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas**. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n.1, v.4, 79-93, jun. 2002.

FREITAS, L. C. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.86, p.131-170, abr. 2004a.

FREITAS, L. C. **Ciclo ou Séries? O que Muda Quando se Altera a Forma de Organizar os Tempos-Espaços da Escola?** (Trabalho encomendado para o GT 13 Educação Fundamental). In: *Anais 27ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG, 2004b.

GALTUNG, J. **Violence, peace, and peace research**. *Journal of peace research*, n.º 6(3), 1969. p. 167-191.

GALTUNG, J. **Três formas de violência, três formas de paz**. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 71, Junho. 2005. P. 63-75.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, Vozes, 366 p. 1997.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989a.

GEERTZ, C. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In.: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989b.

GIDDENS, A. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 1997a.

GIDDENS, A., BECK, U., SCOTT, L. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Unesp, 1997.

GIL, I.J.N. et al. **Meta-analysis design and results in real life: problem solvers or detour to maze**. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.carrev.2018.10.021>

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GOFFMAN, E. **The presentation of self in everyday life**. Nova York: Doubleday & Co, 1959.

GOFFMAN, E. **Encounters: two studies in the sociology of interaction**. Indianápolis:Bobbs-Merril. 1961.

GOFFMAN, E. **Frame Analysis: an Essay on the organisation of Experience**, Boston: Northeastern Universty Press, 1974, 302 p.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada**. Tradução Márcia Bandeira de M. Leite Nunes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 158 p.

GOFFMAN, E. **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1981.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 17ª edição. Petrópolis, Vozes, 2009.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face**. Tradução Fábio Rodrigues Ribeira da Silva. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Coleção Sociologia). 255 p.

GOFFMAN, E. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Tradução de Gentil A. Titton. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

GOLDBERG, M. **Truancy and dropout among Cambodian students: Results from a comprehensive high school**. Social Work in Education, 21(1), 49-63, 1999.

GOLDSTEIN, B. L. **Schooling for cultural transitions: Hmong girls and boys in American high schools**. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin- Madison, 1985.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOUVEIA, A. J. **A pesquisa educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa v. 1. p.1-47, Jul. São Paulo, 1971.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 6.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011b. v.2.

GRION, V.; COOK-SATHER, A. (Org.) **Student Voice**. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia. Milano: Guerini, 2013.

GROSVENOR, I. **Silences and images**: The social history of the classroom. Lawn, M.; Rousmaniere, K.(Eds). New York: Peter Lang Publishing Inc, 2000.

GUIMARÃES, S.D. **Por uma pesquisa colaborativa**: uma alternativa do professor para as mídias. Ci. Inf., Brasília, v. 33, n. 1, p. 68-71, jan./abril 2004

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies**. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1982.

GUREVITCH, J. et al. **Meta-analysis and the science of research synthesis**. Nature volume 555, 2018. p. 175–182. <https://www.nature.com/articles/nature25753>

HABERMAS, J. **The Theory of Communicative Action**. Reason and the Rationalization of Society. Boston: Beacon Press, 1984.

HAFERKAMP, H. **Complexity and behavior structure, planned associations and creation of structure**. In: ALEXANDER J.C. et. al. (ed.) The Micro-macro link. California: University of California Press, 1987.

HAMMERSLEY, M. **Controversies in classroom research**. 2.ed. Philadelphia: Open University. 1994.

HARPER, D. **Talking about pictures**: a case for photo elicitation. Visual Studies. v. 17, n.1, 2002. p. 13-26.

HARPER, D. **What's new visually?** In Collecting and interpreting qualitative materials, eds. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (3rd ed., pp. 185–204), 2008, Thousand Oaks, CA: Sage Publications

HARPER, D. **The visual ethnographic narrative**. Visual Anthropology. 2010, (1), 1-19.

HAWKESWORTH, M. **Confounding Gender Signs**. Vol. 22. Nº 3 (Spring) 1997 p. 649-685 The University of Chicago Press) <http://www.jstor.org/stable/3175248> Chicago.

HEDGES, L.V. **The early history of meta-analysis**. Research Synthesis Methods, 2015. p. 284-286.

HOLDSWORTH, R. **Student voice, agency, participation**. Connect, 229. February 2018. (on-line at: <https://research.acer.edu.au/connect/vol2018/iss229/>)

HOLDSWORTH, R. **Thinking about ‘agency’**. Connect, 233. October 2018. (on-line at: <https://research.acer.edu.au/connect/vol2018/iss233/>)

HUTTON, B. et al. **The PRISMA Extension Statement for Reporting of Systematic Reviews Incorporating Network Meta-analyses of Health Care Interventions: Checklist and Explanations**. Annals of Internal Medicine • Vol. 162 No. 11 • 2 June 2015, p. 777-784. doi:10.7326/M14-2385. 2015

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

ILGENFRITZ, I, 2003. **A questão de gênero no Brasil**, Ministério da Justiça/ DEPEN; DATASUS, 2005.

IRIGARAY, L. **Speculum Of the Other Women**. Ithaca: Cornell University Press, 1985a.

IRIGARAY, L. **This Sex Which is Not One**. Ithaca: Cornell University Press, 1985b.

KENDON, A. **Studies in behavior of social interaction**. Bloomington: University of Indiana Press. 1977.

KNIGHT, C. The Whole. Disponível em: <https://www.facebook.com/chadknightart/>
Acessado em 26/05/2020.

KWON, S. **Ethnic community organizations: Fostering cultural identity and political participation among Cambodian and Mien youth**. Southeast Asian American Action and Visibility in Education Papers, 2006. Retrieved on August 5, 2007, from <http://www.searac.org/3-savepaper2006.pdf>

LAGE, M. C. W. F. **Imagens de uma sala de aula: um estudo etnográfico dos processos sócio-educacionais e metacognitivos numa turma de 8a série do ensino fundamental público do Rio de Janeiro; 2004; 90 f; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.**

LEGG, M.F. SMITH, W. **Teacher Education and Experiential Learning: A Visual Ethnography**. Australian Journal of Teacher Education. 2014, 39 (12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.7>

LEIBENBERG, L. **The visual image as discussion point: increasing validity in boundary crossing research**. Qualitative Research. 2009, 9, 441-467. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794109337877>

LIPMAN, P. **Metropolitan regions - new geographies of inequality in education: The Chicago metroregion case**. Globalisation, Societies and Education, 3(2), 141–163. 2005.

LOUGHLIN, J. **How photography as field notes helps in understanding the building the education revolution**. Aust. Educ. Res., 2013, 40:535–548. DOI 10.1007/s13384-013-0112-1

MACHADO, L. Z. **Perspectivas Em Confronto: Relações De Gênero Ou Patriarcado. Contemporâneo?** Série Antropologia, Nº 284, Brasília, 2000.

MADISON, D. S. **Staging Fieldwork/Performing Human Rights**. In: The Sage handbook of performance studies. EUA: Sage publications, Inc. 2005. p. 397-418.

MAKI, A. et al. **Using Meta-Analysis in the Social Sciences to Improve Environmental Policy**. Handbook of Sustainability and Social Science Research, World Sustainability Series, 2018. p. 27-36. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67122-2_2

MARGOLIS, E. **Class pictures: Representations of race, gender, and ability in a century of school photography**. In Visual Sociology, 14, 7–36, 2000.

MARGOLIS, E. **Class pictures: Representatios of race, gender, and ability in a century of school photography**. In: Visual sociology, 14, p. 7-36, 2000.

MARTINS, J. de S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo, Ed. Paulus, 1997.

MATTOS, C. L. G. de. **Picturing School Failure: A Study of Diversity in Explanations of Educational Difficulties among Rural and Urban youth in Brazil**. Orientador: Frederick Erickson. 268 p. **Thesis**. Doutorado em Educação. Graduate School of Education, The University of Pennsylvania, Philadelphia, USA. 1992.

MATTOS, C. L.G. de. **A ironia na interação professor aluno: de Sócrates ao século XXI uma estratégia didática**. In: Anais do III Encontro Internacional A educação e Mercosul: Desafio Político e Pedagógico, São Paulo, 1994.

MATTOS, C. L.G. de. **Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116 jan./ago. 1995.

MATTOS, C. L. G. de. **Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre "Dificuldades Educacionais" entre Jovens de Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro UFF/INEP**. Relatório final de Pesquisa. CNPq. FAPERJ. INEP: Rio de Janeiro, 1996.

MATTOS, C. L. G. **TEJA: Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos – enfrentando o fracasso escolar**. Projeto de Pesquisa: Rio de Janeiro, UERJ/CNPq.1998.

MATTOS, C. L. G. **Exclusão Digital: imagens dos limites e dos desafios sobre a educação na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003. 98 p.

MATTOS, C. L. G. **Língua, etnografia e processos educacionais “Imagens e Exclusão”**. Curso de Educação, UERJ. Rio de Janeiro, 2004a.

MATTOS, C. L. G. Org. **Descrição Densa**. In.: Etnografia na Educação: textos de Frederick Erickson. Rio de Janeiro: Netedu. E-book, 2004b.

MATTOS, C. L. G. **Imagens da exclusão**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: ProPEd, 2005. 116 p.

MATTOS, C. L. G. **Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar**: o Fracasso Escolar na Perspectiva do Aluno. UERJ. Relatório final de Pesquisa. CNPq. FAPERJ: Rio de Janeiro, 2008.

MATTOS, C. L. G. **Fracasso Escolar Gênero e Pobreza**. Relatório final de Pesquisa. CNPq. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2010.

MATTOS, C. L. G. **Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula**: uma instância interativa de confronto cultural. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 101-115.

MATTOS, C. L. G. **Gênero e Pobreza**: Práticas, Políticas e Teorias Educacionais – Imagens de escolas. CNPq. FAPERJ. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2012. Relatório de Pesquisa.

MATTOS, C. L. G. **Mapas conceituais e pesquisa bibliográfica**: como estudar para produzir um texto científico. Notas de aula da disciplina de Tecnologia e Educação. UERJ, 2013.

MATTOS, C. L. G. **Mulheres Encarceradas e seus Filhos(as)**: vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza - um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro. CNPq. FAPERJ. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2015. Relatório de Pesquisa.

MATTOS, C. L. G. **Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica**. CNPq. FAPERJ. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2016. Relatório de Pesquisa.

MATTOS, C. L. G. **Memorial Acadêmico**. Progressão Funcional à Categoria de Professor Titular. ProPEd/UERJ: Rio de Janeiro, 2017. 36p.

MATTOS, C. L. G. **Inovação Pedagógica na Escola**- Um estudo etnográfico. CNPq. FAPERJ. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2018a. Relatório de Pesquisa.

MATTOS, C. L. G. Resumo Projeto de Pesquisa: **Etnografia e Exclusão**: meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo núcleo de etnografia em educação (1984-2016). 2018b. Disponível em: <<http://www.proped.pro.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MATTOS, C. L. G. Aulas de seminário de pesquisa: Etnografia e Exclusão: Meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (1984-2016). 10 mar. 2016, 15 dec. **2019**. 30 p. **Notas de Aula**.

MATTOS, C. L.G. de.; GUIMARÃES, K.F. **A busca da cidadania e o encontro com a tecnologia de computadores**: “o caso do menino de rua Marcel”. UERJ Sem Muros: Rio de Janeiro, 1998.

MATTOS, C. L. G. de.; PUGGIAN, C. **Tecnologias, interações e confronto cultural**: meninos e meninas de rua, computadores, alunos e alunas em formação profissional. UERJ Sem Muros: Rio de Janeiro, 1998.

MATTOS, C. L. G. de.; PUGGIAN, C. **TEJA / META**: ações socioeducativas usando computadores. DEGASE. UERJ. Projeto de Pesquisa. CNPq. FAPERJ: Rio de Janeiro, 2000.

- MATTOS, C.L.G. de; MACIEL, S.A. **Metacoginição em sala de aula**: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro. CRIAM. UERJ. Projeto de Pesquisa. CNPq. FAPERJ: Rio de Janeiro, 2002.
- MATTOS, C. L. G. de.; PUGGIAN, C. **TEJA / META**: ações socioeducativas usando computadores. DEGASE. UERJ. Relatório de Pesquisa. CNPq. FAPERJ: Rio de Janeiro, 2002.
- MATTOS, C.L.G. de; MACIEL, S.A. **A Metacoginição no cotidiano dos jovens infratores**: aprendendo a aprender em privação de liberdade. Rio de Janeiro: UERJ/DEGASE, 2002. Relatório final da pesquisa Metacoginição em sala de aula, v. 1, 193 p .
- MATTOS, C.L.G. de; MACIEL, S.A. **Pedagogia do Aprender**: múltiplas abordagens sobre Metacoginição. Rio de Janeiro: UERJ/DEGASE, 2003. Relatório final da pesquisa Metacoginição em sala de aula, vol. 2, 153 p.
- MATTOS, C.L.G. de; MACIEL, S.A. **As medidas socioeducativas e jovens infratores**: construindo a contradição no cotidiano da “escola”. Rio de Janeiro: UERJ/DEGASE, 2004. Relatório final da pesquisa Metacoginição em sala de aula, v. 3, 48 p .
- MATTOS, C. L. G de; CASTRO, P.A de. (Org.). **Registros audiovisuais como fonte primária de dados**. In: Etnografia na Educação- textos de Frederic Erickson. RJ, 2004a.
- MATTOS, C. L. G de; CASTRO, P.A de **Etnografia e Interacionismo Simbólico na Pesquisa Educacional**: Uma Síntese Possível. In: I Conferência Internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa, Taubaté, p.5, 2004b.
- MATTOS, C.L.G. de; CASTRO, P.A. **Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula**. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. 2005. (Encontro).
- MATTOS, C.L.G. de; LEITE, M.Z.B.M. **Imagem como cultura visual**. In.: Elos Culturais e Educacionais. Recife: Baraúna, 2006. P. 59-78.
- MATTOS, C. L. G. de ; CASTRO, P. A. (Org.). **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In: Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-84.
- MATTOS, C.L.G. de, CASTRO, P.A. ARRUDA, J.J.B. **Imagens de exclusão educação: microanálise da interação entre professora e alunos/as**. In: I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. 2004. (Seminário). (UERJ/ProPEd)
- MATTOS, C.L.G. de; CASTRO, P.A; SILVA, J.P.; SANTORO, A.C.S. **Etnografia visual** : o uso de imagens na pesquisa etnográfica. II Seminário Interno de. Imagem, UERJ. Rio de Janeiro: 2006.
- MATTOS, C.L.G. de; CASTRO, P. A; MACIEL, S. A. **Gênero e Pobreza**: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no estado do Rio de Janeiro. Relatório final de Pesquisa. CNPq. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2012.

MATTOS, C. L. G. de; et al. **Vozes sobre a classe de progressão na rede pública do Rio de Janeiro: Práticas e práticas** In: IV Fórum de Investigação Qualitativa, 2005. p.5 - 5.

MATTOS, C.L.G. de; COELHO, M.I.M. **Violência na escola reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007**. In: MATTOS, CLG. de, and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 195-219. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MEAD, G.H. **Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MEAD, M. **Letters from the Field, 1925-1975**. New York: Harper & Rowe. 1978.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Editora Artes Médicas, Porto Alegre: 1998. 193 p. 7.^a ed.

MENDONÇA, J. R. C. de. VIANA, M. F. T. **Entrevista com foto-elicitación (EFE): o uso de métodos visuais para o estudo do ambiente físico nas organizações**. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Recife/Pe: 21 a 23 de novembro de 2007. P. 1-9.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**. Tradução de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLER et al. **Experimental features of secondary schooling for high risk LD students**. 1987.

MITCHELL, W. J. T. **The reconfigured eye: Visual truth in the post-photographic era**. Cambridge: MIT Press, 1992.

MITCHELL, C. WEBER, S. **Picture this! Classe line-ups, vernacular portraits and lasting impressions of school**. In J. Prosser (Ed.), *Image-Based research*. London: Falmer Press, 1998, P-197–214.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. London: Sage Publications, 1997

MOSCOVICI, S. **O fenômeno das representações sociais**. In: G. Duveen (Org.). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.29-109.

MOURÃO, L. de M. **Um estudo sobre a reflexividade de alunos do Ensino Médio: da culpa da vítima ao sonho da sociedade perfeita**. 2006. 28 f. Parte de Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NETO, N. S. C. **Sistema penitenciário brasileiro: a falibilidade da prisão no tocante ao seu papel ressocializador**. JUS.com.br, 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/24073/sistema-penitenciario-brasileiro-a-falibilidade-da-prisao-no-tocante-ao-seu-papel-ressocializador>. Acessado em: 21/02/2020.

NEUBAUER, R. “**Quem tem medo da Progressão Continuada ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?**”. Artigo da Secretaria Estadual de Educação, São Paulo, 2001. p. 1-8. Disponível em: <http://www.centroeducacional.com.br/progrcont.htm>.> Acesso em: 14 jun. 2008.

NGO, B. LEE, S.J. **Complicating the Image of Model Minority Success: A Review of Southeast Asian American Education**. Review of Educational Research December 2007, Vol. 77, No. 4, pp. 415-453. DOI: 10.3102/0034654307309918

NOBLIT, G. HARE, R. **Meta-Ethnography: Issues in the Synthesis and Replication of Qualitative Research**. Annual Meeting of the American Education Research Association. Quebec, 1983.

NOBLIT, G. HARE, R. **Meta-ethnography synthesizing qualitative studies**. Newbury Park, California: A SAGE University Paper, 1988.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, L. **Imagem**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

NOVAK, J. D. **Clarify with concept maps**. Science Teacher. 58(7): p. 44-49, 1991.

OLIVEIRA, A. **Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação**. Educação Unisinos 17(3):271-280, setembro/dezembro 2013 - doi: 10.4013/edu.2013.173.11

OLIVEIRA, R. M. de F.; MARIA, M. A. de O. C. **O uso do mapa conceitual nas pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU)**. In: Congresso Nacional de Educação, 2., Paraíba, 2015. Anais do... PB: Editora Realize. 2015.

OLIVEIRA, R.C. de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo, Editora UNESP. 2006, 220 p.

PARK, R. E.; BURGESS, E. W. **Introduction to the Sciences of Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1921.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. 385 p.

PATTO, M. H. de S. et. al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

PATTO, M. H. de S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. 1a. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. 229 p.

PAUGAM, S. **A Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza / Serge Paugam / Trads. Camila Giorgetti, Tereza Lourenço; pref. e rev. Maura Pardini Bicudo Veras**. – São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

PHILIPS, S. U. **Participant structures and communicative competence; Warm Spring children in community and classroom**. In C.Cazden, V. John e D. Hymes (Orgs). 1972.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S.A.1958.

PINK S. MORGAN, J. **Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing**. Symbolic Interaction. Vol. 36, Issue 3, 2013, pp. 351–361, ISSN: 0195-6086 print/1533-8665 online. DOI: 10.1002/SYMB.66.

PISA.– Ranking de educação mundial. 2018. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/> Acessado em 09/01/2020

REIBOLDT, W., & GOLDSTEIN, A. **Positive coping strategies among immigrant Cambodian families: An ethnographic case study**. Family & Consumer Sciences Research Journal, 28(4), 489-513, 2000.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados. 1991, vol.5, n.12, p. 07.

ROCKWELL, E. **De huellas, bardas y veredas**. en Rockwell, Elsie (coord.) La escuela cotidiana, México, Fondo de Cultura Económica. 1995.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1975.

ROGOFF, I. **Studying visual culture**. In N. Mirzoeff (Ed.). The visual culture reader. New York: Routledge, 24–26, 1998.

ROSEMBERG, F. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Rev. Estud. N.º 63 Fem., v.9 n.2, p.515-540, 2001a.

ROSEMBERG, F. **Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001b.

ROSEMBERG, F. **Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e ensino fundamental: um balanço**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 15-42, 2006.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004 (Coleção Brasil Urgente).

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense. 1983.

SANTOS, B.S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 1ªed. 2019. 478p.

SANTOS, S. S. MENESES, M.P. **Um ocidente não ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. In.: **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almeidina , 2013. E-book Kindle.

SALGADO, S. **Terra**. Ed.: Companhia das Letras. São Paulo: 1997. ISBN: 9788571646216

SCHÜTZ, A. **El problema de la realidad social**. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1962.

SHENKIN. S. **Systematic reviews and meta-analyses: a step-by-step guide**. Centre for Cognitive Ageing and Cognitive Epidemiology. 2018

<https://www.ccace.ed.ac.uk/research/software-resources/systematic-reviews-and-meta-analyses/step1?phpMyAdmin=UIK8xfSbayFQJAV7hgjO-sdYkp3> . Accessed by 05/11/2018.

SHULTZ, J. FLORIO, S. **Where's the floor?** Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In.: Children in and out of school. Perry Gillmore and Alan Tharp. Washington: Centre for applied linguistics, 88-123. 1982.

SICARD, M. **La fabrique du regard** Paris: Odile Jacob, 1998.

SILVA, E.R.A. GUERESI, S.. **Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil.** IPEA: 2003.

SINASE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Gov.br – Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2020 Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/atendimento-socioeducativo> Acessado em 21/02/2020.

SMYTH, J. **Researching teachers working with young adolescents: implications for ethnographic research.** Ethnography and Education. Vol. 1, No. 1, March 2006, p. 31/51.

SOARES, B. M. ILGENFRITZ, I. **Prisioneiras: vida e violência atrás das Grades.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SONTAG, S. H. **On photography.** New York: Farrar-Strauss. 1977.

SOUZA-ANDRADE, F.; BARBOSA, E.; LOURENÇO, G. **Diferenças entre tradução e interpretação na língua brasileira de sinais (libras): uma análise sobre hesitações.** I Congresso Nacional de Libras da Universidade Federal de Uberlândia I CONALIBRAS-UFU. 2015. ISSN 2447-4959.

SPALA, F. T. **Políticas de inclusão e a formação dos professores alfabetizadores da cidade do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SPINDLER, G. D.; SPINDLER, L. **Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994.

SPINDLER, G. D.; SPINDLER, L. **Fifty Years of Anthropology and Education, 1950–2000.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

SPINDLER, G. **Using Visual Stimuli in Ethnography.** Anthropology & Education Quarterly, Vol. 39, Issue 2, pp.127–140, ISSN 0161-7761, online ISSN 1548-1492. © 2008 by the American Anthropological Association. All rights reserved. DOI:10.1111/j.1548-1492.2008.00012.x.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation.** New York: Holt, Rinehart & Winston, INC, 1980.

STEYN, G.M. **Using visual ethnography to explore a principal's perceptions of innovations made in a South African primary school.** Africa Education Review. 2013,

10:3, 554-578, DOI: 10.1080/18146627.2013.853548 ISSN: 1814-6627 (Print) 1753-5921 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/raer20>

TELLO, C. **La/s política/s educativa/s**. Campo teórico, campo de intervención y la preocupación ética en la investigación. Curso de Posgrado. UNLP-ReLePe. Buenos Aires, p. 1-29, 2015.

TOBIN, J. HSUEG, Y. KARASAWA, M. **Preschool in three cultures** - China, Japão e EUA. Editora Chicago Press, ed. Revisada, 2009.

TURNER, S. **Sociological Explanation as Translation**. New York. Cambridge University Press. 1980.

UNY, I. FRANCE, E. NOBLIT, G. **Steady and delayed**: explaining the different development of meta-ethnography in health care and education. *Ethnography and Education*, 2017, v.12, n.2. p. 243-257. DOI: 10.1080/17457823.2017.1282320.

VASCONCELLOS, S. S. **Multiplicidades da Avaliação Escolar**: um estudo etnográfico sobre a repetência. Orientadora: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2016. 173 f.

VEIGA, L. GONDIM, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. *Opinião Pública*. 2(1), 2001, p. 1-15

VILLEFANE, J. **Introducción a la Teoría da la Imagem**, Madrid: Piramide. 1988

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEINSTEIN, C. E., MAYER, R. E. **The teaching of learning strategies**. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1985.

ZENG, U. et al. **Gender Inequality In Education In China**: A Meta-Regression Analysis. *Contemporary Economic Policy* (ISSN 1465-7287). 2006. doi:10.1111/coep.12006

ZHANG, J. et al. **Social adaptation of Chinese left-behind children**: Systematic review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review* 95 (2018) P. 308–315. www.elsevier.com/locate/childyouth.

APÊNDICE A – Post-scriptum

Pontos fortes, limitações e reflexividades

Pretende-se descrever aqui os pontos fortes, limitações e reflexividades desta doutoranda. Pois acredita-se que vale a pena sinalizar esses tópicos e enriquecer ainda mais esta tese.

Pontos fortes

Um ponto forte que vale destaque neste trabalho é o acesso livre desta doutoranda a toda produção do grupo de pesquisa NetEDU que desenvolveu, ao longo de décadas, pesquisas, preservou seu banco de dados e de imagem e o tornou acessível aos integrantes do núcleo que desejassem se debruçar nesses estudos. A coordenadora do núcleo não mediu esforços em investir na transição das imagens analógicas para as digitais, a fim de propagar e garantir acesso aos dados das pesquisas.

Para esta tese, outro ponto forte foi que esta autora faz parte do grupo de pesquisa NetEDU desde 2011, ano em que ainda cursava o 1º período da graduação em Pedagogia. Com isso, foram 09 (nove) anos disposta na cadeira de aluna da sala de aula da coordenadora do núcleo e, ainda, participando dos seminários de pesquisa e eventos científicos do grupo.

Nos últimos 04 (quatro) anos, os participantes do núcleo se debruçaram em revisitar e conhecer profundamente as produções do núcleo, tanto acessando os materiais pessoalmente no escritório da Gávea quanto nas aulas dos seminários. Nos seminários de pesquisa, a coordenadora do NetEDU dedicava-se em ministrar as aulas e conduzir as discussões tratando sobre os procedimentos de pesquisa, os estudos teóricos e as experiências desenvolvidas em cada campo de pesquisa. Dando a esta autora a chance de realizar preciosas notas de aula que cooperaram no entendimento dos relatórios das pesquisas aqui estudados e, assim, facilitando os estudos e análises interpretativas dos textos.

Apesar do grupo de pesquisa dedicar-se, especialmente nos últimos 04 (quatro) anos, à revisitação dos dados do NetEDU, esta doutoranda já vinha fazendo revisitações desde o trabalho de conclusão do curso em pedagogia. Na monografia (ARAÚJO, 2014), esta autora revisitou as imagens etnográficas da pesquisa que estudou as mulheres presas (MATTOS, 2013) e selecionou 20 (vinte) entrevistas com o objetivo de descrever a percepção delas sobre a vida de seus(as) filhos(as) e sobre o atendimento socioeducacional recebido por elas na prisão desde

o período pré-natal até os primeiros meses de vida. Ademais, antes de apresentar e discutir os relatos etnográficos das pesquisas do NetEDU, a monografia traz no primeiro capítulo uma discussão sobre o percurso histórico da criança pobre do Brasil, validando seu processo de exclusão socioeducacional como um encadeamento histórico.

Em sequência, no período em que esta doutoranda concluiu a graduação, o NetEDU iniciou uma nova pesquisa denominada “Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica” (MATTOS, 2015). Diante disso, esta autora analisou as publicações do núcleo que tratavam sobre tecnologia e encontrou um livro publicado pela coordenadora do núcleo que tinha como tema a exclusão digital (MATTOS, 2003). Ao analisar esse material e as publicações originárias que o núcleo desenvolveu na época, esta autora interessou-se em dar continuidade a esses estudos, uma vez que, mesmo se passando uma década entre a publicação do livro e o acesso ao mestrado, o tema ainda merecia atenção devido ao grande número de excluídos digitais no Brasil.

Com a aprovação no plano de trabalho com a temática da exclusão digital e as demais avaliações, esta autora ingressou na pós-graduação da UERJ (mestrado) com o objetivo de realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema da exclusão digital em periódicos, artigos científicos, livros, monografias, dissertações e teses publicadas on-line no período de 2003 a 2015, de modo a entender esse conceito e suas implicações na atualidade no Brasil.

À vista disso, entende-se que fazer parte do NetEDU por quase uma década e se dedicar aos estudos de suas obras ao longo desse tempo tornou-se um ponto forte para todo o processo de interpretação e escrita desta tese.

Outrossim, vale a pena destacar um outro ponto forte é o fato de que esta tese valida a importância do investimento de agência de fomentos educacionais quanto ao financiamento aplicado aos alunos(as) de doutorado para realização do Programa de Doutorado Sanduíche. Ademais, revela o quanto as parcerias internacionais ampliam as reflexões e o conhecimento no campo da educação por expandir as perspectivas de forma que aprofunda a pesquisa científica. Visto que esta tese obteve o financiamento pela CAPES através do “Edital 047/2017 Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior 2017/2018” e teve como supervisor o Prof.º Dr.º Nigel Bagnall da *Sydney School of Education & Social Work, The University of Sydney* (USYD).

Entre tantos ganhos acadêmicos, científicos, culturais e como ser humano esta doutoranda obteve uma evolução significativa na estruturação da escrita do texto científico. Isso porque, além da participação em seminários e congressos acadêmicos, foram realizados cursos durante o estágio de doutoramento oferecidos no formato de “cursos extraclasse” pelo

Learning Centre - departamento da universidade dedicado a dar apoio aos estudantes no desenvolvimento das atividades acadêmicas e na escrita dos relatórios de pesquisa.

Ressalta-se a contribuição e o apoio altruísta e competente do Prof.º Dr.º Nigel Bagnall que viabilizou todo suporte e desenvolvimento acadêmico desta doutoranda enquanto esteve em solo australiano.

Por fim, nota-se, também, como ponto forte a valiosa contribuição etnográfica das pesquisas do NetEDU através de extensa publicação acadêmica que abre caminhos a novos(as) pesquisadores(as) que desejam aplicar em suas investigações a etnografia como epistometodologia para beneficiar as discussões que norteiam o campo educacional. Vale destacar o valor inestimável que as pesquisas investem nos estudos que combatem ao fracasso escolar ao se aprofundarem nos conceitos já propostos e, principalmente, gerando novos significados e desvelando novos saberes a respeito do tema na concepção do aluno.

Limitações

O trabalho meta-etnográfico é árduo, extenso e exige do pesquisador muita dedicação e esforço. São etapas bem detalhadas que precisam de interpretação para serem desenvolvidas. O compilado das pesquisas estudadas era bem volumoso e a metaetnografia exige uma leitura aprofundada e um processo delicado de análise interpretativa.

Todavia, verificou-se que, entre as pesquisas estudadas, havia dados repetidos que ampliaram o tempo de leitura. Isto porque algumas pesquisas aconteciam concomitantemente no mesmo campo e acabavam absorvendo os mesmos dados e conteúdos. Outro desafio bem comum em extensos trabalhos acadêmicos e que demandou mais investimento de tempo e atenção foi que algumas pesquisas não sinalizavam corretamente as referências bibliográficas ou não as colocava - não foram muitas. Sendo que essa informação era muito cara para o estudo, pois exigia tempo para encontrá-las. Porém, entende-se que o volume de trabalho e produção pode levar a esses tipos de equívocos.

Outro fator percebido foi que a metaetnografia, por intermédio do seu guia oficial, acaba induzindo o pesquisador a algumas repetições que podem cansar o leitor. Porém, durante a construção desta tese, evitou-se esses tipos de repetições. Por isso, optou-se em inspirar-se no guia e, assim, criar etapas de análise que se adaptassem a esta tese.

Reflexividade

Quanto a reflexividade, as pesquisas do NetEDU estudadas foram para esta doutoranda um campo de pesquisa diante dos olhos, pois a estimulou a pensar no outro a todo tempo, no

quanto a escuta do outro é fundamental para construção do diálogo, no avanço de discussões e na construção de novos conhecimentos. Mas não se trata de uma escuta pura e simples, mas uma escuta com respeito, com interesse e com consideração de igualdade de saberes. Fez com que essa autora refletisse na sua própria prática como professora em sala de aula e, principalmente, na ética que é necessária se ter como pesquisadora.

Estar inserida nas atividades de pesquisa desde o primeiro período da graduação em pedagogia, perpassar pelo mestrado e seguir os estudos do doutorado no mesmo grupo de pesquisa fez esta autora se ver parte de uma trajetória acadêmica sólida e muito bem embasada. Trouxe a esta doutoranda um escopo teórico e um desenvolvimento intelectual e acadêmico enriquecedor por conta da troca com os pares nessa caminhada. Apesar de ser coordenada pela mesma professora, a Prof.^a Carmen de Mattos, a coordenadora sempre atualizou-se com diversos *pós-doc* e parcerias nacionais e internacionais que mantinham o NetEDU em constante crescimento dialógico e acadêmico. Ademais, o NetEDU foi composto por centenas de alunos(as), professores(as), pesquisadores(as), técnicos(as) e voluntários(as) que fizeram do núcleo um espaço de aprendizado, crescimento profissional, acadêmico e humano.

Esta tese possibilitou uma análise reflexiva constante que acontecia a cada etapa, fazendo esta doutoranda pensar e repensar as ações e, principalmente, abriu oportunidades de *insights criativos* ao longo da escrita.

APÊNDICE B – Ilustração

Esse apêndice destina-se a registrar a participação da minha família no processo de elaboração desta tese. Entre tantos desafios do doutorado, um deles é a ausência social e emocional que uma pessoa pode causar na vida de familiares, cônjuge e filhos. Sabe-se que deixar um legado para os filhos sugere algo de estimado valor, mesmo com a ausência por conta do árduo trabalho. Tudo isso é compensado quando, principalmente, seus filhos e cônjuge se orgulham e se inspiram em você.

Como dito no apêndice anterior, eu fui fazer um estágio de doutoramento do outro lado mundo, em Sydney na Austrália. Fiquei 150 dias longe de casa, aliás bem longe. Graças a Deus, a internet em alta velocidade e os aplicativos de mídias sociais me mantiveram em contato com minha família e amigos. Porém, a dor da saudade e o preço que se paga é bem alto, mas como diz a minha orientadora: “Se fosse fácil todo mundo era doutor”.

O que vale aqui destacar é que tenho consciência que, entre tantas pessoas que tenho gratidão - que já estão representadas na minha dedicatória - dar destaque ao meu cônjuge e filhos é algo que eu preciso marcar aqui neste apêndice. Eles me deram muita coragem, me incentivaram muito, diziam que tinham muito orgulho de mim e que jamais impediriam o meu crescimento. Eles foram o combustível para eu chegar até aqui e, através da ilustração a seguir, fica claro o quanto eles estavam inseridos nesse meu processo de doutoramento. Eu sempre conversava com eles sobre os meus resultados e eles, mesmo algumas vezes sem entender muito, me davam ouvido como forma de apoio. Porém, um dia eu encontrei as categorias do meu estudo e compartilhei com eles que acharam o máximo. Fui contando como aquelas categorias se desenhavam e eles pareciam entender. Daí, pedi a minha filha - que é uma talentosa e autodidata desenhista - que desenhasse as categorias a partir do que eu tinha compartilhado com ela. Meu filho e meu esposo a incentivaram, deram opiniões e ela desenvolveu uma ilustração da minha tese.

Como acredito que isso faz parte do processo deste doutoramento e não pode ser deixado de lado, compartilho com vocês a “Ilustração da minha tese” feita por Beatriz Araujo, que na época tinha 14 anos, com o apoio e incentivo do irmão Jordan Matos e do meu amado esposo, meu maior apoiador e investidor, Alexandre Araujo.

Eu só posso dizer que à vocês todo o meu amor.

Ilustração da minha tese por Beatriz Araujo (2019)

