

APORTES DA SOCIOANÁLISE E DO MÉTODO DOCUMENTÁRIO PARA A EDUCAÇÃO: O USO DA PESQUISA E DO MÉTODO E SUA APLICAÇÃO EM UMA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE APOIO PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS¹

Ricardo Gonçalves Severo

RESUMO: A partir das contribuições teórico-metodológicas de Karl Mannheim, o artigo apresenta a socioanálise e o método documentário como ferramentas para análise da realidade. Parte-se da perspectiva que as políticas públicas requerem a compreensão contextual, o que compreende seus agentes locais. Além de uma aproximação ao local e agentes da educação, esta proposta traz consigo o entendimento do papel que pode ser desenvolvido no ambiente escolar contra o autoritarismo, o que inicia-se pela própria concepção da análise e formulação de políticas públicas e concepção da educação como elemento que requer a problematização das relações sociais. Para ilustrar a metodologia, ao final do artigo, descreve-se o processo de pesquisa e sua aplicação em escola em Rio Grande/RS. Os resultados apontam que as dificuldades cotidianas que as professoras entrevistadas narram levam a um engajamento emocional com suas carreiras e formas de ação que buscam mobilizar o respeito à sua profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Socioanálise. Método-documentário. Karl Mannheim. Sociologia da educação.

INTRODUÇÃO

Compartilha-se o entendimento de Stephen Ball (2016) que via de regra as políticas públicas são abordadas de forma normativa e como diretamente aplicáveis nas realidades mais diversas, especialmente ignorando os diversos estágios da realização. Mais importante, que tais políticas públicas são aplicadas a partir de arranjos contextuais por sujeitos diversos, como se simplesmente “implementassem” estas políticas. Em resumo, concorda-se que a “...política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL, 2016, p. 13).

Esta constatação infere que é a partir das realidades, das práticas nos ambientes em que as políticas públicas operam que é possível produzir análises a seu respeito, dado que não se resumem a “leis e regras” (SOUZA, 2006, p. 36). A partir destas considerações o presente texto busca contribuir em uma perspectiva metodológica para a análise das relações em ambientes educacionais.

Para tanto, considera-se imprescindível relacionar teoria e método, ou seja, compreender como momentos interdependentes, de forma a superar a divisão, num nível epistemológico, do trabalho manual e intelectual, em especial a relação entre o analista e os analisados, questão fundamental, como se apresentará adiante. Também que a presente perspectiva parte do entendimento que a necessidade da compreensão do contexto social e a busca de relações democráticas são inerentes ao processo educativo.

O desenvolvimento desta perspectiva partirá da apresentação das contribuições de Karl Mannheim, focando-se, neste artigo, em sua contribuição no campo educacional a partir de sua construção sociológica. Após, apresenta-se a Socioanálise como ferramenta social que busca o autoconhecimento, do grupo e das relações sociais envolvidas na construção do espaço escolar. A seguir, discute-se a aplicação do método documentário de interpretação do grupo de discussão (GD), de forma a captar os sentidos documentários das falas, os quais são produzidos no

¹ A pesquisa apresentada neste artigo foi viabilizada a partir dos recursos disponibilizados pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande. Agradeço a Nathália Neves, bolsista do projeto que teve papel fundamental para a aproximação com a escola e a Samuel Ferreira pela transcrição das entrevistas. Por fim, agradeço a Mário Augusto Correa San Segundo, Renata Vieira Rodrigues Severo e a Wivian Weller pela revisão e sugestões ao texto.

nível *ateórico*². Por fim, é apresentada a trajetória e realização de um GD realizado em escola de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul no ano de 2018, o qual é empregado como ilustração empírica das metodologias apresentadas e, a partir da análise dos diálogos, podem auxiliar, segundo o argumento do texto, no campo das políticas públicas educacionais.

KARL MANNHEIM: SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO EM BUSCA DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

O presente artigo busca contribuir para os estudos na área da educação a partir das propostas de Karl Mannheim (1893-1947). Autor mais reconhecido pela sua formulação a respeito da sociologia do conhecimento, teve destaque ao longo de sua carreira na área educacional, sem, no entanto, ter destaque significativo nas análises produzidas neste campo (WITTHY, 1997).

É possível inferir que uma das causas desta ausência se dê em razão de sua trajetória teórica e mudanças nos enfoques de análise³, sendo destacada, via de regra, sua última fase, com recorte funcionalista e voltada mais ao planejamento societal. É nesta etapa que o autor passa a ocupar-se de forma mais direta com a educação e mesmo que muitas de suas propostas sejam anacrônicas para os dias atuais, é preciso compreender, a partir da sociologia do conhecimento, apresentou diversas indagações e sugestões sobre a educação que são extremamente válidas para nossos dias, em especial, considerando suas possibilidades para a manutenção da democracia. Ainda, como bem apontou Witthy (1997), mesmo que “muitas de suas respostas possam ser recusadas, as questões que levantou, não podem sê-lo (p. 152).”

Desta forma, rejeita-se aqui a tentativa de constituição da *intelligentsia*, a qual buscava produzir uma síntese a partir da análise das diversas perspectivas e suas relações, assim como sua visão proativa em relação às democracias ocidentais⁴(LONGHURST, 1989, p. 85). Mesmo assim, em todas as fases de sua obra, é possível observar uma “preocupação existencial com as crises sociais e culturais das sociedades do século vinte” (WEINSTEIN; WEINSTEIN, 1981, p. 107). Esse é um traço fundamental da construção de um *estilo de pensamento* (MANNHEIM, 1986) preocupado em compreender as relações sociais a partir da análise de suas variáveis sociais, compreendendo as perspectivas, relações e determinações, localizados historicamente e na busca de interpretar as estruturas sociais nas quais agem os atores sociais.

É, em síntese, a produção de um olhar sociológico, neste caso, aplicado à educação, e necessário para constituição de análises que permitam não reproduzir o senso-comum, ou ainda sem perceber as interações da sociedade em âmbito geral e sua relação com a escola, assim como as estruturas de poder que envolvem esta relação (WHITTY, 1997).

Ainda, a experiência da segunda guerra fez Mannheim perceber como os estados autoritários utilizavam a educação como meio de reprodução da visão de mundo, em especial, no nazismo, o que era realizado juntamente com a destruição de outras formas de socialização e mediação da sociedade (MANNHEIM, 1961). Desta forma, passa a dar centralidade ao proces-

2 O que será explicado adiante.

3 Nascido na Hungria, no início dos anos 1920 se estabelece na Alemanha, onde passa a ter maior produção na Sociologia do conhecimento. Fica neste país até 1933, quando é expulso pelos nazistas e vai para Inglaterra, onde buscará alternativas ao totalitarismo a partir de uma perspectiva funcionalista. As diversas fases da produção de Mannheim são divididas de forma diversa conforme a referência utilizada. Prefiro a de Longhurst (1989, p. 3) pelo seu detalhamento, compreendendo a trajetória do autor em seis fases: Filosofia idealista (antes dos anos 1920 – Hungria/ Alemanha), Hermenêutica (1920 a 1923 – Alemanha), Historicismo (1924 – Alemanha), Sociologia do conhecimento (1924-1929 – Alemanha), Sociologia do conhecimento e política (1929-1933 - Alemanha) e Processo de reconstrução e planejamento (1933-1947 – Inglaterra).

4 O que, como afirma-se acima, é compreendido pelo contexto biográfico.

so educacional, em especial por ser um espaço de construção do processo de socialização e que, destacadamente pela possibilidade de surgimento de forças autoritárias, deve pensar a escola como relacionada a outras instituições sociais e que possibilite construir como espaço que, para Mannheim, requer que a educação seja diretamente relacionada ao entendimento das dinâmicas sociais. Assim, “as escolas do futuro devem ensinar ao indivíduo como aprender com mais eficiência da vida, como tirar conclusões corretas da experiência e como se tornar seu próprio educador”⁵(ALBINI, 1970, p. 68).

Tal característica deve ser buscada como objetivo da experiência escolar e caberia ao sociólogo a análise deste ambiente, da mesma forma, objetivando a construção deste espaço de forma a perceber quais as melhores formas de sua realização. Outra transformação a se considerar é que o processo de educação não se restringe mais à infância e adolescência, mas segue durante toda vida, dado que um dos seus objetivos principais é a busca do entendimento das dinâmicas sociais.

À época, Mannheim considerava a necessidade de compreender as dinâmicas sociais de modo a procurar “ajustar-se” (STUPAK, 1968, p. 77). No entanto, a educação não serviria para Mannheim somente para este objetivo, mas para tomar conhecimento da totalidade social a partir da análise de seus diversos aspectos, algo presente na construção da sociologia do conhecimento por parte do autor, e que poderia levar, conseqüentemente, à construção do sentimento de alteridade ao “pôr-se no lugar do outro”.

A educação não amplia apenas os limites de coisas conhecidas, pois enquanto estas não afetam nosso ponto de vista, continuamos a encarar os fatos com os olhos do tradicionalista que aprendeu sozinho a manter-se e a enfrentar os problemas de um mundo imutável. A educação nos ensina a descobrir nossa própria problemática na problemática de povos distantes e a compreender outros pontos de vista através da redefinição do nosso (MANNHEIM, 2013, p. 93-94).

Entende-se, desta forma, que a Sociologia do conhecimento é uma ferramenta a ser empregada na busca da constituição de um ambiente mais democrático no ambiente escolar, dado que um dos objetivos é a busca do “entendimento da relação entre o contexto e as ideias” (SUSSER, 1989, p. 257) que, num primeiro momento não requer o comprometimento com uma epistemologia específica pelas suas próprias características enquanto ferramenta de análise, dado ser “filosoficamente indeterminada” (SUSSER, 1989, p. 259), mas que seguindo a própria orientação de Mannheim, considerando a ressalva de seu contexto, busca-se neste texto compreender a educação como uma das ferramentas para a constituição da democracia⁶ (ou um de seus aspectos), sendo fundamental como um de seus pilares justamente a construção da crítica e da alteridade aplicadas como práticas cotidianas do ambiente escolar.

5 The schools of the future must teach the individual “how to learn more efficiently from life, how to draw correct conclusions from experience” and “how to become one’s own educator”.

6 Não é possível aprofundar neste texto as diversas interpretações possíveis que democracia pode considerar, dado não ser um conceito fechado. No entanto, ressalta-se que não se parte da noção de que se restrinja ao entendimento instrumental ou restrito à seleção de representantes. Prefere-se a perspectiva que trata democracia próxima à origem etimológica e, dessa forma, participação plena das pessoas numa dada sociedade e, especificamente do argumento desenvolvido pelas referências, especialmente por Mannheim, que contrapõe-se a regimes autoritários como os fascistas, que têm como principal característica a apropriação da realidade a partir da irracionalidade. Os principais elementos que a identificam e a incapacidade de ir além do imediatamente observável, sendo modelo de sociabilidade a família em desenho patriarcal e com visão de mundo que projeta o futuro a partir de um passado imaginado (MANNHEIM, 1986). Isto resulta, em última instância, na busca do isolamento da escola da compreensão dos processos sociais de forma a hipostasiar as visões de mundo das famílias que abraçam a lógica reacionária e, conseqüentemente, negar a alteridade.

Assim, a Sociologia, como ferramenta para a compreensão da sociedade, conforme Mannheim, seria uma prática fundamental para que educadores/as compreendessem as dinâmicas que presenciam no cotidiano escolar e quais relações mantém com elementos culturais, políticos, sociais e econômicos.

As transições da centralização no professor para centralização na matéria e para a centralização na criança encontram seu paralelo nas mudanças democráticas que se processavam ao mesmo tempo na organização política do país. Os processos democráticos na política conduziram a processos democráticos na educação (MANNHEIM, 1969, p. 50).

No artigo Educação de massas e análise de grupos (1961) Mannheim busca apresentar uma das formas de auxiliar no processo democrático a partir do trabalho junto aos profissionais da educação, os quais seriam responsáveis pela construção de relações baseadas numa democracia cidadã. Para tanto, uma das etapas é a realização de socioanálise junto a estes profissionais. É esta a proposta perseguida neste artigo, agregando ainda o procedimento analítico do método documentário, desenvolvido por Ralf Bohnsack a partir da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim (Bohnsack, 2020; 2014). Dado que os textos iniciais apontam caminhos interessantes, mas não detalham os procedimentos para a sua aplicação, decidiu-se recorrer à metodologia de análise feita à posteriori com base na experiência dos sujeitos pesquisados e que traz como procedimento uma forma muito aproximada daquilo que Mannheim concebeu como socioanálise.⁷ A seguir, apresentam-se as bases da socioanálise e do método documentário.

A CONSTRUÇÃO DA SOCIOANÁLISE OU ANÁLISE DE GRUPO⁸

Mannheim parte da centralidade da escola na produção de uma sociedade democrática, em especial quando existem, por um lado, abordagens liberais que tratam de forma individualista a constituição do processo educacional e, por outro, quando há o crescimento de forças autoritárias e que acabam por utilizar a escola como forma de reforçar sua visão de mundo. Para evitar ambos problemas é fundamental a percepção de que o ambiente escolar é integrado, direta ou indiretamente, a outras diversas instituições, e “...sua visão de implementação da educação para cidadania nas escolas através de práticas democráticas tem sido recentemente aceito como componente essencial da missão da vida escolar” (WINSHIP, 2003, p. 41). É neste ambiente, e compreendendo a importância de integrar a psicanálise e sociologia que Mannheim traz a proposta de análise de grupo, ou socioanálise, explicada a seguir.

Tal integração é necessária dado que são nas experiências sociais partilhadas que se constituem as práticas sociais. Mais importante, a análise psicanalítica, para Mannheim, trouxe um avanço significativo na análise dos sujeitos por localizar historicamente a ação (WINSHIP, 2003), mas a ênfase da análise no indivíduo, assim como o maior peso dado à infância na constituição da personalidade (e conseqüentemente nas instituições primárias), são inexatas. A atenção deveria ser dada a como as instituições de modo geral influenciam no desenvolvimento das

7 As propostas têm objetivos distintos, sendo a primeira pensada para a produção da auto-análise e a segunda para análise por parte do sociólogo. No entanto, os procedimentos apontados para a produção têm muitas aproximações, especialmente na maneira de condução do processo de análise. Com isto, parte-se da proposta que é possível agregar ambos objetivos no mesmo procedimento, buscando formas de análise integrada e que, de certo modo, estão presentes no método documentário.

8 Julia Lang (1893-1955), esposa de Karl Mannheim, foi psicóloga e contribuiu em muitos trabalhos do autor, especialmente na formulação da proposta da análise de grupo.

9 ...his vision of implementing training for citizenship in schools through the development of practising democracy has been more recently accepted as an essential component of the mission of school life.

peças, compreendendo a formação dos grupos que participam destas. A proposta então passa a ser a análise de grupos como forma de reconstrução do cotidiano, aproximando, assim, da realidade das pessoas analisadas. Assim:

A socioanálise refere o caso individual, não só à constelação da família, mas a toda a configuração das instituições sociais; ao mesmo tempo usa mais conscientemente a interação do grupo. Uma abordagem deste gênero conduzirá aos poucos a um controle do ambiente imediato e dos ambientes mais distantes, prestando atenção igual aos elementos culturais e materiais dos mesmos (MANNHEIM, 1961, p. 101).

Esta abordagem apresentou vantagens em relação à análise individual especialmente pela forma como se produziram as dinâmicas de grupo. No entanto, nunca foi a intenção a substituição do processo psicanalítico, especialmente por não ter objetivos terapêuticos, mas uma adaptação viável para a autocompreensão dos grupos e as realidades das quais participam para Mannheim, o potencial do grupo de análise baseava-se na possibilidade “...de estender a compreensão através da educação e das instituições de aprendizagem social” (WINSHIP, 2003, p. 45).

Em síntese, o potencial se daria através da construção desta auto-compreensão, compreendendo a posição social e relação estabelecida com demais grupos, questões levantadas pela Sociologia do conhecimento. Esta forma de conhecimento considera que:

A realidade existe pelo contato com nossas experiências localizadas temporalmente, com todas suas limitações históricas e perspectivas parciais. Este racionalismo sempre esteve presente no pensamento de Mannheim, que afirmava que a ênfase nesta ‘presença neste mundo’ o prevenia de fazer um pulo para além, como postular uma reino pré-existente de verdade e validade. Considerando as contribuições de Mannheim, compreendemos a ideia de estrutura, interconectividade com a história, o que ele próprio chamava de ‘relacionalismo’, presente em formas simples ou elaboradas (STEWART, 1953, p. 100).¹⁰

Atingindo a capacidade de analisar os fenômenos conforme a localização social e histórica, a qual auxiliará a compreender o conhecimento como fenômeno determinado pelos limites da realidade específica (REMMLING, 1975), torna-se possível inferir que é preciso compreender a perspectiva específica do grupo em análise, ou particularidade (MANNHEIM, 2018, p. 77), o que permitiria localizar e compreender¹¹ as formas de produção de suas visões de mundo com base em suas experiências. Ao buscar as formas de produção deste conhecimento, seria possível a constituição de um planejamento social racional, síntese da produção democrática para o autor, que sobreviveu à ascensão nazista, a qual baseava-se, em grande parte, na produção de visão única junto aos jovens com base em uma estratégia de respostas irracionais de mobilização social¹² (MANNHEIM, 1961). Em resposta à imposição deste modelo, via a importância dos

¹⁰ The reality exists in the essential contact in our experience within time, with all its historical limitations and partial perspectives. This rationalism is always present in Mannheim's thought, and he says that his emphasis on ‘this-worldliness’ prevents him from making any jump beyond, such as postulating a pre-existent realm of truth and validity. In all that Mannheim has written we find the idea of structure, of inter-connectedness within history, of what he himself calls ‘relationism’, present in simple or elaborated form (STEWART, 1953, p. 100).

¹¹ Compreensão não é tratado como justificção. Neste sentido, buscam-se as razões que produzem determinados comportamentos através da análise das experiências sociais dos sujeitos.

¹² No texto *Estratégia do grupo nazista Mannheim* sintetiza as formas de ação de Hitler e seus apoiadoras, os quais baseavam-se principalmente na dissolução das instituições e grupos de confiança a partir de campanhas de desmoralização e terror, fazendo com que a população estivesse em uma situação contínua de medo e desespero. Em síntese, o nazista “explora o medo, o ódio e o terrorismo, pois é muito mais fácil encontrar um escoadouro para o sentimento de hostilidade dos grupos do que mobilizar suas energias construtivas (MANNHEIM, 1961, p. 113).

trabalhadores sociais e educacionais para a preservação destes valores democráticos (WINSHIP, 2013). Assim, esta etapa de construção da socioanálise é compartilhada pelo/a cientista social com os/as educadores/as, buscando ir além dos entendimentos do senso comum, especialmente dos que tendem a generalizar sua visão-de-mundo particular, e procurando entender os “significados compartilhados das ações sociais e produção de objetos culturais, assim como investigar os motivos dos atores e dos criadores destes objetos” (WEINSTEIN; WEINSTEIN, 1981, p. 99). Cabe ao cientista social, com apoio do grupo, a compreensão do sentido documentário, agora dirigido às categorias produzidas pelos/as educadores através de formulações de suas práticas cotidianas sobre si e suas realidades. Em síntese, suas visões-de-mundo, as quais são reconstruídas a partir do método documentário, apresentado a seguir.

O MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Mannheim lançou as bases para a elaboração da pesquisa empírica com suporte do (BOHNSACK, 2018). Com base em sua definição inicial, segue-se a interpretação de que o método documentário “busca reconstruir o conhecimento implícito subjacente à prática cotidiana e dá orientação às ações habitualizadas e que independem das intenções e motivos individuais”¹³ (BOHNSACK; PFAFF; WELLER, 2010, p. 20). Estas constituem aquilo que Mannheim denominou como *estoque de conhecimento* produzido pela experiência social resultante da participação em processos de socialização em “formações comunitárias”, ou ainda, em processos padronizados de experiência¹⁴ e constituem sentimento de participação em um coletivo e, conseqüentemente, entendimentos comuns sobre a realidade vivenciada (MANNHEIM, 1982).

Tais entendimentos comuns são construídos em *espaços de experiência conjuntiva* (BOHNSACK, 2018), categoria central para localizar-se a forma de produção do conhecimento¹⁵, sendo o método documentário a forma de buscar reconstruir através da narrativa de seus produtores as práticas que se constituem e, conseqüentemente, constroem suas biografias, as quais auxiliam a compreender as formas de produção social. Tal forma de ação social, considerando as formas de interpretação social por parte dos sujeitos, foi denominado por Bohnsack como *tipologia praxiológica* (2018), a qual busca reconstruir o processo de ação social, buscando-se o *como se produziram*.

Tal postura “diz respeito à gênese do fenômeno, significando a reconstrução da realização prática de sua produção” (BOHNSACK, 2018, pos. 5371). Desta forma, ao dar ênfase a *como*, parte-se do processo de reconstrução da prática dos sujeitos investigados. Com tal ênfase, buscam-se os “quadros de referência específicos que servem como guia de ação próprios ao espaço conjuntivo de experiência produzidos num nível atóricico, e portanto, “...o *habitus*, [que resulta num] entendimento imediato do outro por que estão ligados pelas experiências oriundas do conhecimento conectivo ou conjuntivo (WELLER, 2019, p. 9).” Daí o emprego da análise praxiológica, compreendendo que o nível atóricico não são formas irracionais de ação, mas a partir de uma *racionalidade prática* (GUIDDENS, 2009) que é realizada pelos agentes através de

13 The documentary method aims at reconstructing the implicit knowledge that underlies everyday practice and gives an orientation to habitualized actions independent of individual intentions and motives.

14 Por exemplo, participar de uma instituição que produz práticas rotineiras, sejam ritualísticas ou burocráticas.

15 Onde é produzido o *conhecimento conjuntivo*, aquele que é oriundo da vivência dos atores que vivenciam experiências comuns, surgindo somente quando há uma “ressonância existencial, uma simpatia com um “mundo” particular, uma comunidade” (MANNHEIM, 1982, p. 203).

sua experiência em comum e, por meio desta, cria “entendimentos imediatos” (BOHNSACK, 2018) sobre o que vivenciam. De modo sintético:

Este conhecimento implícito ou tácito forma um tipo de estrutura pela qual a ação é orientada principalmente independente do sentido subjetivo, mantendo alguma objetividade à qual se opõe. Ao mesmo tempo, entretanto, esta estrutura de conhecimento implícito é um produto mental. Mannheim o denominava como “formação objetiva da estrutura mental” [...]. Este tipo de estrutura [...] pertence ao conhecimento dos atores. É conhecimento ao dispo dos atores e não conhecimento ao qual o observador tem acesso privilegiado para, como é típico para as abordagens objetivistas. Os intérpretes das ciências sociais não presumem ou pressupõem que sabem mais que os atores do campo observado, mas que estes atores não sabem realmente exatamente o que eles sabem. Portanto, a tarefa do observador é a explicação do conhecimento explícito ou tácito¹⁶(BOHNSACK, 2010, p. 101).

Tal movimento busca aprofundar o processo de reconstrução, que “busca transcender a perspectiva racionalista da dimensão *comunicativa* [...] e vai em direção à lógica *performativa* da dimensão *conjuntiva*”¹⁷ (BOHNSACK, 2018, pos. 5457), a qual é produzida nas práticas cotidianas em seus contextos específicos (WELLER, 2010), foco central da análise. É, em síntese, a busca de *como* a realidade social é construída pelos sujeitos, considerando as “práticas e falas, sua apresentação e argumentação” (BOHNSACK, 2010, p. 102). Tais dimensões, em especial os *habitus* produzidos nestes espaços, são verificados a partir da comparação de casos¹⁸de modo a destacar-se a constituição da tipologia praxiológica.

APLICAÇÃO DO MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Dado que é preciso compreender o contexto no qual se realiza a pesquisa, sugere-se a triangulação de técnicas para a produção da pesquisa, como a etnografia ou observação participante, objetivando conhecer as características estruturais e atores envolvidos na produção do espaço, entrevistas biográficas de forma a conhecer origem e espaços de pertencimento para além daquele observado e o grupo de discussão (GD), no qual se buscarão os elementos da produção do conhecimento conjuntivo ou sentido documentário. Para tanto, é preciso distinguir os três tipos de sentido.

O primeiro sentido é o *imane*te ou imediato, e pode ser apresentado por um gesto, uma ação. O segundo sentido é o *expressivo*, sendo apreendido pela fala, por exemplo, e referido ao primeiro sentido (imane)te) conforme compreensão do sujeito. O sentido *documentário* é a reconstrução da ação prática, indo além do sentido expressivo, dado que é produzido de forma ateórica (MANNHEIM, s/d; WELLER et al. 2002). Em síntese, interessa à pesquisa aquilo que a pessoa faz da realidade a partir de sua interpretação, sendo este o objeto a ser estudado.

16 This implicit or tacit knowledge forms a sort of structure, by which action is orientated mostly independent from the subjective meaning, and has insofar a certain objectivity opposed to it. At the same time, however, this structure of implicit knowledge is a mental product. Mannheim (1984: 94) therefore has called it an „objective mental structure formation“ [...]. This sort of structure, thus, [...] belongs to the knowledge of the actors themselves. It is knowledge at the actor’s disposal, and not knowledge which the observers have a privileged access to, as is typical for the objectivistic approaches. The social scientific interpreters thus do not presume or presuppose that they know more than the actors in the field, but that those actors themselves do not really know what exactly they know. Thus, the task of the scientific observer is the explanation of this implicit or tacit knowledge.

17 ...aim at transcending the *rationalistic* perspective of the *communicative* dimension [...] and move towards the *performative* logic of the *conjunctive* dimension.

18 Em razão do espaço e do objetivo, busca-se apresentar as metodologias e apresentação da sua aplicação em um caso de forma aprofundada, não sendo possível nem o foco realizar a comparação, etapa importante da produção de tipologias praxiológicas que são produzidas a partir das etapas da interpretação formulada, interpretação refletida, descrição do discurso e construção de tipos (BOHNSACK, 2020, p. 45).

Para alcançar este nível de interpretação, empiricamente, busca-se a construção da narrativa a partir de tópicos que são expressados pelos sujeitos pesquisados, os quais são organizados enquanto tais, podendo conter subtópicos. A partir da apresentação destes tópicos, parte-se de *o quê* para o *como*, ou seja, como tais itens expressivos, que são importantes para a análise, são performatizados, e que auxiliam a compreender, na prática, como operam os *quadros interpretativos* ou *habitus* dos sujeitos investigados (BOHNSACK, 2018, Pos. 5694-5713) e requerem a reconstrução narrativa pois guardam aquilo que é “*dado como certo*” (GARFINKEL, 2018), não requerendo ser verbalizado, pois os “participantes entendem uns aos outros porque guardam um conhecimento comum que não requer explicitação para cada um”¹⁹ (BOHNSACK, 2010, 103). A seleção dos tópicos de interesse parte da observação prévia junto ao público com que se realiza a pesquisa, razão pela qual o processo de triangulação se faz importante. A partir do conhecimento do espaço e agentes, é possível construir um roteiro de entrevista conforme aqueles tópicos que sejam do interesse do pesquisador, mas que devem ser contextualmente relevantes para os sujeitos pesquisados.²⁰

O roteiro não deve ser apresentado diretamente ao grupo, pois, segundo Weller (2019), dará a impressão de que estão respondendo a um questionário. Assim, mesmo que se utilize, dará maior facilidade na condução do grupo e trará maior naturalidade na produção do diálogo entre as pessoas pesquisadas. Ainda, é importante que se dirija as perguntas para o grupo como um todo, sempre na busca da produção das narrativas, o que é facilitado ao questionar-se “*como*”.

Ainda conforme Weller (2019), o grupo de discussão apresenta algumas vantagens na produção de dados. A primeira vantagem é de que ao não se dar uma relação somente entre um entrevistado e entrevistador, a situação fica mais agradável, ou melhor, mais natural. Em especial que atente-se para o ambiente em que se realiza o grupo. Dado que a dinâmica se dá entre o grupo que têm, a priori, uma estrutura comum de conhecimento, a interação entre os entrevistados se dá de forma mais fácil, ou natural. O diálogo produzido entre os entrevistados pode levar a uma reprodução das conversas cotidianas e ao tratar-se de um grupo, as opiniões individuais podem levar a uma melhor interpretação do *habitus* construído pelo conjunto de seus participantes.

Por fim, para a análise do GD, considera-se a organização temática da organização, a qual consiste da identificação de quais são as temáticas mais significativas, as quais podem ter tópicos relacionados, e que podem ser apresentados utilizando-se passagens das falas que ilustrem de forma mais clara possível o sentido do discurso (WELLER, 2019).

No que diz respeito ao desenho do GD, Ibáñez (1986) compreende que um grupo deve ter entre cinco a dez participantes. A duração ideal é de uma a duas horas, mas pode ter a duração do “tempo de discurso” (p. 274) de seus integrantes. Ou seja, podem ocorrer situações que levem a uma duração menor ou maior da discussão, o que relaciona-se ao tópico, conjuntura e características dos integrantes. No que diz respeito à composição do grupo, Ibáñez sugere que seja composto por uma “heterogeneidade inclusiva” (p. 276), ou seja, que o grupo compreenda diferenças que não sejam excludentes, como sujeitos que não tenham nenhum tópico de interesse ou vivências em comum e, em síntese, não compartilhem nenhum espaço social de sociabilidade.

19 The participants understand each other because they hold common knowledge without any need to explicate it for each other.

20 Importante observação de Nohl (2010, p. 204), que chama atenção para três critérios de relevância na seleção dos tópicos: a) Aquele que é construído pelo pesquisador previamente à pesquisa de campo; b) Aqueles que foram explorados em detalhe pelos sujeitos pesquisados durante o processo de pesquisa e; c) tópicos que surgem com regularidade em diversas pesquisas e que podem servir como material de comparação.

A partir daí é possível buscar a “produção da homogeneidade pelo intercâmbio das diferenças heterogêneas (IBÁÑEZ, 1986, p. 276).”

CHEGANDO À ESCOLA: PROCESSO DE PESQUISA

Uma das formas de compreender como foi produzida a pesquisa é a partir da apresentação dos caminhos que a possibilitaram. Por esta razão, cabe fazer a apresentação de um breve histórico de como foi possível acessar a escola e realizar o grupo de discussão com as/os professores. Neste caso, se mostrou fundamental um agente facilitador que é integrante do espaço ao qual pretende se investigar e estabelece uma relação de confiança com o investigador. Esta relação é ocorre principalmente pela construção de uma comunicação franca sobre os objetivos que pretendem-se produzir e forma que será realizado o trabalho.

A pesquisa foi um dos desdobramentos de um projeto de extensão realizado junto a escolas da cidade do interior no sul do Rio Grande do Sul no ano de 2017, sendo, por sua vez, resultado de pesquisa anterior sobre as ocupações estudantis ocorridas no Estado no ano de 2016 (SEVERO; SAN SEGUNDO, 2017). Uma das demandas dos/as estudantes era o desejo de ter maior diálogo na escola num sentido horizontalizado, ou seja, saber sobre a gestão e produção do currículo da escola (SAN SEGUNDO; SEVERO, 2019) e construir espaços de debate. A partir destas observações criou-se o projeto *Debates Escolares*, que tinha por objetivo realizar oficinas com os estudantes do ensino médio e construir pautas de discussão de acordo com as demandas ou questões levantadas por eles próprios, o que seria realizado por uma bolsista²¹ da Universidade, responsável pela mediação entre estudantes.

Para ingressar nas escolas foi realizado contato com três professores da rede estadual de ensino, sendo dois estudantes de pós-graduação na Universidade, e combinou-se que seriam realizadas reuniões mensais de avaliação do projeto. No primeiro contato, o professor Fernando²² comentou que muitas vezes o ingresso de professores universitários nas escolas de ensino fundamental e médio passa a não ser bem vindo principalmente por estes irem para realizar somente uma pesquisa pontual e não regressar mais ou para “ditar regras” para os professores da rede, dizendo-lhes como fazer seu trabalho sem, no entanto, participarem do cotidiano das escolas. Neste momento já foi exposto que por princípio teórico e metodológico a bolsista é quem iria à escola para realizar as oficinas, principalmente pela necessidade de uma proximidade geracional (MANNHEIM, s/d) entre a oficina e estudantes e de forma a não se estabelecer uma relação de autoridade, compreendendo o momento dos debates como uma aula. Ainda, que caso fosse à escola seria somente se solicitado e também para ouvir, de forma a buscar formas de melhorar as atividades de extensão a partir dos relatos que viriam da escola. Assim, a partir desta conversa inicial, foi possível iniciar o projeto, em especial pela apresentação dos objetivos e pelo respeito aos professores, elemento de central importância como se verá adiante.

Durante o ano de 2017 as atividades foram realizadas em várias escolas, com poucas oficinas por turma. Esta abordagem foi mudada em 2018, pois a bolsista relatou a dificuldade de manter uma relação de confiança junto aos professores e estudantes pelo pouco contato que mantinham, além de impossibilitar o aprofundamento dos temas que eram levantados para o debate. Assim, optou-se por realizar o projeto de extensão somente na escola em que Fernando

21 Que desempenhou papel central para a possibilidade tanto do projeto de extensão quanto da pesquisa.

22 O nome verdadeiro dos/as entrevistados/as não será apresentado, pois foge dos objetivos da pesquisa e a relação estabelecida previa o anonimato em caso de publicação de resultados de pesquisa.

é professor e à época coordenador pedagógico²³, pois apresentou-se como ambiente de maior receptividade tanto por parte dos estudantes quanto dos professores e gestão.

Reiniciado o trabalho na escola (abril de 2018), foi fundamental a produção semanal de diários de campo pela bolsista sobre as atividades desenvolvidas de forma a compreender a dinâmica da escola. Foi feito treinamento sobre observação participante e produção deste diário, o qual deveria considerar as questões estruturais da escola, características continuadas na relação com estudantes e professores e atividades desenvolvidas, assim como suas eventuais dificuldades. A partir destes relatos foi possível compreender de forma mais aproximada como se estabeleceram as atividades da bolsista na escola, assim como algumas demandas recorrentes de estudantes.

CONTEXTO ESCOLAR

A escola fica localizada em um bairro periférico da cidade com mais de 200.000 habitantes na região sul do Rio Grande do Sul. Funciona nos três turnos e atende aproximadamente 1100 estudantes. O ambiente em que a escola se encontra atende a uma população em situação de vulnerabilidade socioeconômica em uma cidade já deprimida economicamente. É também no ano de 2015 que os servidores estaduais passam a receber seus salários parcelados, sem reajuste e comparativamente como outros estados, nas últimas posições em relação ao valor pago à categoria²⁴ dos professores.

Os relatos das bolsistas²⁵ em relação à dinâmica da escola consistiam principalmente das observações sobre as oficinas realizadas e tópicos levantados pelos estudantes como mais importantes para o debate. A relação com as professoras, estabeleceu-se na utilização das aulas cedidas para realização das oficinas, geralmente do “grupo das humanas”, e, quando possível, realizando atividades em conjunto. Somente uma professora não quis realizar as atividades junto ao projeto, segundo relatado pela bolsista e por Fernando, pelo ceticismo em fazer trabalhos em parceria com a Universidade.

ENCONTROS COM AS/OS PROFESSORAS/ES

Foram realizados três encontros com as professoras. O primeiro no final de outubro de 2018 e os outros dois em novembro do mesmo ano. O primeiro encontro teve como objetivo principal dialogar sobre o andamento do projeto de extensão, fazer um levantamento de pautas importantes para elas naquele momento e *como* tem se apresentado e, por fim, buscar formas de apoiar as atividades na escola. Estavam presentes sete professoras (cinco mulheres e dois homens). Neste encontro foram elaborados os tópicos para discussão.

O segundo encontro foi o grupo de discussão propriamente dito, já tendo conhecimento de quais tópicos eram os mais relevantes para o grupo de acordo com o contexto. Neste momento já havia terminado o período eleitoral. Estiveram presentes cinco professoras (quatro mulheres e um homem). É deste encontro que resulta a análise.

23 Ao mesmo tempo que o acesso pode ser facilitado pelo agente facilitador, caso se desconheçam as relações de poder e composições do grupo no ambiente, este canal pode ser dificultado. Por esta razão é importante manter um contato continuado com todos agentes possíveis dentro do espaço e principalmente não interferir nestas di-visões.

24 Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/salarios-professores/>.

25 No primeiro semestre de 2018 foi possível contar com duas bolsistas e no final deste ano foi realizada atividade de sistematização dos dados coletados pelos diários de campo, sendo possível contar com mais um facilitador que realizou grupos de discussão com estudantes e transcrição do material.

O terceiro encontro teve por objetivo entregar os relatórios das demandas apresentadas pelas professoras e estudantes. Este último encontro ocorreu após uma manhã inteira de reunião entre as professoras, razão por que o encontro foi breve, restringindo-se a comentar algumas demandas dos estudantes. Estiveram presentes quatro professoras (três mulheres e um homem). Dado o momento da reunião e cansaço aparente das presentes, não foi possível desenvolver análise deste encontro.

GRUPO DE DISCUSSÃO: TÓPICOS RELEVANTES

O GD foi realizado no dia 08 de novembro de 2018 e teve duração de uma hora e vinte três minutos. A pergunta inicial retomou o tópico principal da discussão anterior, em especial sobre o contexto político do país e como relaciona-se com a escola. Os tópicos principais neste encontro prévio trataram do trabalho e sentimentos de desmotivação, dificuldades de trabalhar com os estudantes e características de acordo com as professoras. Estes temas foram retomados, solicitando-se que expressassem *como* experienciavam estas questões. A partir das narrativas foram construídos dois tópicos principais²⁶:

- Tópico 1: Trabalho

-Subtópico 1.1: Educação

- Subtópico 1.2: Violência

- Subtópico 1.3: Sentimentos

- Tópico 2: Estudantes²⁷

- Subtópico 2.1: Contexto

- Subtópico 2.2: Bairro

- Subtópico 2.3: Geração

Em razão da quantidade de informações e discussão em cada um dos tópicos, escolheu-se apresentar a análise relacionada ao trabalho, o qual já traz uma série de possibilidades de interpretações e análises sobre o cotidiano escolar e que, para os objetivos do presente artigo, servem como ilustração da possibilidade da utilização desta ferramenta para o auxílio na produção das políticas públicas educacionais.

TÓPICO 1: TRABALHO

Ao abordar a questão do trabalho de professor, na discussão sobre o cotidiano apresentaram-se duas questões principais, as quais estão relacionadas: dificuldade de despertar o interesse dos estudantes e falta de recursos para tal. A falta de interesse se apresenta para as professoras pelo não comprometimento nas discussões, não reconhecimento do esforço de realizar ativi-

²⁶ Os tópicos abordados no segundo encontro foram categorizados com suporte do programa NVIVO11 para auxílio da visualização e posterior análise.

²⁷ De modo sintético, ao abordar os estudantes no GD, discutiu-se de modo geral a partir de uma dicotomia nós – eles e das dificuldades da relação cotidiana, considerando o contexto em que se encontram, em termos históricos, a localização geográfica como forma de constituição de identidades e o distanciamento geracional como um dos elementos que deve ser considerado na produção das atividades e distâncias que precisam ser superadas para produção de conteúdos, sendo um deles, como ser verã adiante, a necessidade da “formação continuada”. Mesmo assim, no tópico discutido a relação com estudantes está presente.

dades diferentes de aulas expositivas e pela cobrança de uma forma tradicional de ensino, que apresentam como “encher o caderno”:

Profa. E: Eles querem que tu chegue lá na sala de aula, que tu passe um texto no quadro e eles copiem quietos e ponto, eles não querem pensar sobre outras coisas. Aí quando você tenta interagir não sai nada, eu estava dizendo numa turma esses dias, “você fala, claro todo mundo tem o seu direito, mas qual é a contribuição que nos trazemos também?”, porque não adianta ficarmos falando e falando e não fazermos nada. O que nós podemos fazer pela escola que é o lugar onde estamos, o lugar que é nosso? Aí tu traz um assunto “x”, vamos pensar sobre isso, vamos conversar! Mas também não sai nada, porque o próprio conhecimento acerca do assunto, o próprio conhecimento também de assim, de coisas mais próximas, coisas que a gente não quer pensar, coisas que a gente não quer ver. Como um aluno me disse “Mas tá professora porque que eu vou pensar sobre isso, o meu mundinho tá bom!”, “morar aqui, porque que eu vou pensar outra coisa diferente?”, então são coisas assim, e eu estou trabalhando filosofia, e a gente fala em várias questões assim que estão, aí né, borbulhando na sociedade, mas eles não querem falar sobre isso, que é completamente diferente do que você falou, não sei porque que é diferente, mas a gente falava em sala de aula, a gente discutia questões sociais, a gente discutia de tudo. Chama eles para um papo... É só essas coisas que aparecem assim ali na internet, que nem é de fato as vezes aquilo, mas é só isso aí, ou não existe um olhar diferenciado.

Profa. C: Que é só o que interessa pra muitos.

Profa. E: É por isso que falta um comprometimento social, e isso que você falou, da falha ali, tá diretamente ligado a isso, aquela consciência disso aqui, que somos parte disso aqui. Não existe a escola sem a minha presença, e seu eu não tiver esse olhar, nada vai mudar. Eu disse esses dias, você pode ir lá para a Etiópia, você pode ir para onde você quiser, você vai carregar o problema. Não é trocando de turma que isso se resolve. Vamos sentar, conversar e resolver as situações e conflitos, nós não encaramos nenhum conflito. Eu perguntei: Nós não pensamos sobre as coisas? Nós temos medo de pensar? Por que parar para pensar dói? Porque que o pensamento é tão dolorido?

Profa. A: Por que implica na mudança de atitude, né?

Profa. E: Porque eu não paro para pensar quem sou eu? Porque eu não paro para pensar quais são os meus sonhos? Então a gente sempre fica jogando a culpa no outro, a gente fica sempre se olhando, que a situação tá aí, é isso mesmo e deu... Aí tu entra na aula, é esses gestos²⁸, né (?), que eu também já presenciei, e coisas daí para mais.

Profa. D: E assim também, a gente pensa as vezes, vou escolher um filme, sobre área assim, e eles não tem a mesma vivência que a gente e eles não vão ter a mesma visão. Então ali no 9º ano na noite, eles são da noite, só tinha 5 alunos... por que não veio os outros alunos? Ah, a professora só vai passar um filmezinho.

Profa. A: Assim como a saída e campo, que a gente fez.

Prof. Fernando: É isso que eu ia dizer.

Profa. A: A mesma a coisa. Teve gente que não foi porque (...).

Prof. Fernando: “Não era sério”.

Profa. A: Não era sério... E a gente pediu relatório, e aí se indignaram.

Entrevistador: E o que era a saída de campo professora?

Profa. A: Nós estávamos trabalhando o bairro, o bairro que eles moram. Cada um com seu bairro, e para finalizar nós fomos para o centro histórico da cidade, para mostrar a formação da cidade como foi, porque muitas vezes eles sabem muita coisa de fora, e não sabem da nossa cidade, como se constituiu os bairros, que tipo de bairro é? É um bairro operário, e aí nós fomos, em todos os pontos turísticos e históricos, explicando, falando.

28 A professora E refere-se a um gesto feito por estudante que ao receber a professora A em aula, durante as eleições, fez um sinal de L e logo depois mudou para um sinal de arma e começou a cantar “É Bolsonaro!”.

Fomos na biblioteca pública, para despertar esse interesse assim, maior pela leitura, sempre batalhando por isso. E claro nós pedimos um relatório sobre isso, um retorno. E aí complicou, porque era só um passeio, porque” aula é só nas 4 paredes”.

Profa. B: E encher caderno.

Profa. D: Encher caderno para eles é muito importante. Professor fulano não deu nada, não deu nada no caderno. Só ficam falando e falando...

Entrevistador: E eles cobram muito isso?

Profa. C: Cobram! Se a gente não coloca matéria no quadro, é um drama. “Tu não deu aula.”

Profa. D: Mas o livro ninguém traz. E os pais também, os pais cobram.

Profa. C: Ah também!

Profa. D: Eles falam: “Ah meu filho não tem nada no caderno! A professora não dá nada.” Alguma coisa registrada no caderno para ter aula, senão ...

Entrevistador: De forma generalizada então, essa demanda de encher caderno e de botar a matéria no quadro?

Profa. C: Acho que em todas as disciplinas eu vejo a queixa né?

Profa. E: É que eu não sei, como eu não sou muito ...

Profa. C: Eu não sou muito de passar matéria no quadro.

Profa. D: Filosofia, sociologia de repente eles não...; mas a matéria geografia, história, matemática, português ...

No que diz respeito à falta de recursos, tratam tanto de questões materiais, como computadores, internet e equipamentos para laboratórios, até um processo de formação continuada, que auxiliaria tanto no treinamento para o uso destes equipamentos quanto para a aprendizagem de novas metodologias de ensino, elaboração de projetos, entre outras maneiras de propiciar uma “formação continuada” ou “reciclagem” que auxiliariam no processo de aproximação com o “mundo dos estudantes”.

Em relação aos equipamentos e recursos para saídas de campo, as professoras apontam que são um limitador para realização de algumas atividades, o que não as impede de procurar alternativas, chamando a atenção para importância do professor neste processo.

Profa. A: Claro que o grande recurso ainda é o professor...

Profa. B: Eu ia dizer isso.

Profa. A: Apesar de todas as tecnologias que a gente consegue agregar, mas isso dá uma variedade dá uma cor, dá um sabor...muda! Né? Então como pensar uma educação diferenciada, se os alunos querem sair da sala de aula, se a gente não tem como sair, dar uma volta aqui próximo, se a gente não tem como usar uma mídia, uma internet, para pesquisar...

Profa. C: tem um monte de computador e não tem como usar...

Profa. A: Isso não quer dizer que eu não batalhe, que eu não tente. Não é isso! Mas eu quero dizer que isso também faz parte...

Profa. E: Os recursos né, para você fazer uma saída de campo, para você poder fazer um projeto mais ampliado. Tá, esse ano agente até saiu né, lá no ... a gente saiu duas vezes né?

Prof. Fernando: Fomos no centro...

Profa. E: Então são essas coisas diferentes que também nos limitam nos recursos, que a gente tá falando de coisas mais específicas aqui dentro na escola, na estrutura aqui, mas essa outras coisas que também demanda, você precisa ter, se não como é que tu vai ... Aqui no entorno nós saímos também, para fazer uma caminhada, tá isso é fácil, mas agora se tu quer ir mais longe...

Apareceu como relevante, junto à discussão sobre equipamentos, a necessidade da formação continuada, a qual teria o papel de motivação para as professoras, tanto como forma de compreender com quais questões podem se envolver assim como nas formas de buscar a aproximação com estudantes, em especial no que diz respeito às mídias.

Profa. B: Eu queria falar, do que as colegas estão falando, de tudo que falta na escola assim é, porque a gente sabe que infelizmente a gente depende assim de uma rede, que o que mais nos falta, pra nós professoras, até pela questão da motivação, pela questão do limite, pela questão do rever o outro, pela questão do salarial, como é que eu vou lidar com isso, como eu vou separar isso, o que mais nos falta sinceramente, pode parecer conversa de governante: formação continuada.

Profa. A: Ah, com certeza.

Prof. Felipe: Isso.

Profa. B: Por que quando a gente breca num problema como esse, tu não consegue rever isso e focar (...). Tá claro, isso tudo é importante, eu gosto muito de uma expressão que o Fernando usa que é o “girando num toco”, nós ficamos numa ciranda, num troço e nós não vamos resolver... Então a gente vai ter que focar no que tem que ser focado.

Profa. A: Bah, importante isso.

Profa. B: Eu levo meio no ogro, então não adianta, isso aí não nos cabe, isso me cabe, isso não me cabe. Separa, isso é comigo e isso não é comigo, e tem que ver o que eu posso fazer que é comigo. E simples.

Entrevistador: E tem ideia professora mais ou menos professora do que trataria a formação continuada?

Profa. B: Olha tem um leque, mas acho que assim ó, como eu já falei tem a questão das mídias, da gente se reciclar, aprender a usar, aprender a trabalhar, tem ou não tem, aprender a usar o que tem, tá? E outra coisa assim ó, como a gente faz com alguns alunos, essa coisa do se ver, mas vamos refletir, vamos relaxar, como a gente fez aquela oficina muito boa, que tu com eles no início do ano, professor também precisa! Também precisa, porque eu também tô em conflito, eu preciso receber ... eu preciso disso, também. Entendeu?

A educação foi apresentada como questão importante vinculada ao cotidiano e como um processo de construção junto aos estudantes, especialmente quando confrontado com o momento atual, em que muitos apoiaram o candidato Jair Bolsonaro, o que preocupa as professoras em especial pela narrativa vinculada à violência e imediatismo. É importante a diferenciação que é feita pelas formas de apropriação das informações, especialmente pelas mídias sociais no atual momento. Tal constatação se deu pelas formas de tratamento que vinham recebendo durante as eleições e compreendendo haver uma conjuntura de ascensão da extrema-direita” e que neste contexto as professoras são “gota no oceano”.

Profa. B: O resultado que a gente vê, é visivelmente imediatista, com relação a eleição e de maneira geral, na fase deles, eles são, tudo eles esperam o resultado agora né, e as vezes o resultado agora, não, quando tu não prevê um depois, as consequências podem ser, muito inesperadas. E isso eu compreendo até o resultado da colega, mas como ela diz, a gente tem um papel e eu considero que educação, de maneira geral, não é questão de nós, de nós pessoas, de nós escola, a educação de maneira geral ficou muito alheia entendeu? E isso que a colega fala de sentimento de falha, não é só nossa, ela é da educação como um contexto, porque faltou a esse jovem esse conhecimento, esse saber. Agora por exemplo nós fomos em uma das “200” [turmas do segundo ano do ensino médio] e um grupo que tá pedindo para fazermos uma pesquisa, um trabalho expositivo sobre a ditadura especificamente, com nomes, com datas, com relatos, para que as pessoas vejam,

porque existe muito o ouvir falar, mas não sei muito bem o que é isso e já vi outra coisa no WhatsApp e a pessoa já se desligou daquilo sem tomar posse daquele conhecimento. E aí depois ela forma um conceito muito superficial...

Profa. A: Que é a questão da memória né?

Profa. B: Eu acho que o problema desta questão aí da eleição, ou o resultado que a gente teve é o conhecimento superficial das coisas. Teve o problema da *fakenews*, por que? Porque falaram a “verdade” e a pessoa vai absorvendo tudo e sem filtrar, e o que é importante e exige um pouco mais de atenção, um pouco mais de reflexão, entendeu? Isso tá ficando pra..., depois. Isso é o papel da escola. Isso é o papel da educação de uma forma geral, e não é um processo pra se fazer em 2 meses, em 3 meses, isso é um processo construtivo ao longo de uma vida escolar. Como que ao longo de uma vida escolar isso não ficou claro? O que que aconteceu ali que não ficou claro? Então é agora, no meu primeiro, segundo, terceiro ano conhecendo esses alunos que nós vamos mudar isso. Isso foi construído, é uma questão de consciência de classe, as pessoas, muito de nossos jovens não tem consciência de classe, né (?).

SUBTÓPICO 1.1: EDUCAÇÃO

Quando o grupo discute o tema em termos teóricos, sobre o papel da escola, as professoras o apresentam na forma de uma missão, relacionado com o entendimento de haver relação direta com a *educação* e como espaço de preservação destes jovens de um destino violento, por exemplo, especialmente ao considerar as dificuldades do contexto atual e que requer um trabalho continuado junto aos estudantes.

Profa. B: Vamos falar a verdade (!), o fundamental é a peneira. Quem vai de um lado, que vai pro outro, o fundamental já peneirou (!), quem está aqui no médio mais ou menos passou até a fase, a princípio, eles podem estar num momento de conflito, conflito a gente tem a vida toda, eles podem estar balançando sim, mas é hora de interferir positivamente, porque ele não se perdeu, ele está aqui, né? Eu digo nesse sentido. Por isso que eu não vejo ameaça (...).

Entrevistador: Só para entender professora, quando tu diz que já foi peneirado o quê que ...

Profa. B: Tipo assim ó, quando eles fazem as escolhas, tem aquele que abandona, que evade, e começa a bala na esquina (?), ele começa a trabalhar de aviãozinho, esse aí já foi da escola, ele não fica conosco, ele não está mais, geralmente não está mais, o que realmente oferece risco, ele geralmente no médio ele não está, não está mais conosco, a vida já levou, eu tenho essa impressão né? Mesmo quando eles falam alguma coisa, não é uma ameaça, é no se exibir, eu penso, pode não ser...

Neste momento do GD surge um dos pontos de discordância dentro do grupo, em especial sobre a relação que adiante aparecerá como a percepção da violência, que a professora B percebe como “se exibir”, relacionando a possibilidade de compreender a diferença para estes comportamentos justamente pela continuidade na escola e pela necessidade de sensibilidade das professoras, apresentado como os “limites” que são dados e também por aquilo que deveria ser central na prática docente e que, segundo ela, poderia ser melhorado a partir do processo de “formação continuada” e como crítica às cobranças que algumas colegas fazem para os estudantes. Neste ponto descreve uma experiência de ensino e como relaciona à noção de qualidade, que é imputada para si.

Profa. B: E outra coisa que nos desse de vez em quando um reforço metodológico, pá! Entendeu? Tá, mas o aluno consegue o outro não consegue, um tem limite, não tem

limite, tem motivação, um não tem motivação, isso tudo melhora quando a gente vai lá e revê metodologia. Rever a metodologia (...).

Profª. A: Esse trabalho que a gente vai fazer da ditadura. A gente pode ter uma parceria.

Profª. B: Isso entendeu, aí tu vai lá e revê a metodologia. E aí lá na metodologia tu vê, “ah naquela época eu vi isso “ , é realmente (...), de vez em quando, metodologia é bom rever as antigas, ver novas é sempre bom a gente precisa, isso é sangue. Eu acho que quando a gente fica eu sempre fiz assim, tá tudo certo, aí (...), isso é bom, soma, mas a gente não pode levar toda uma caminhada só nisso. Porque acho que aí que as outras coisas começam a pesar mais, do que a qualidade, porque o professor, o nosso problema, é que quando a gente não fica bem com a qualidade, a gente desaba. Então eu acho que a gente tem que trabalhar isso em nós. E não neles, porque sabe que nem perfume, que quando tu usa todo mundo vê, então tu tem que usar em ti isso. Quando tiver bom (...). Bem nem todo mundo conseguiu, bem se ele não conseguiu foi por problemas dele. Eu consegui, fazer o queria, né? A gente tava falando antes de limite né? Limite é muito pessoal, uma lida do seu jeito né? Então se eu estiver numa sala, estiver uns 20, uns na mesa, uns na classe, uns de pé lá no fundo, mas eles derem o que eu quiser... todo mundo perguntou, todo mundo questionou, virou bate boca; Perfeito! Eu nem sei se estavam sentados. Então daqui a pouco para um, todo mundo sentado e entregar um rascunho final, isso aí é limite. Para mim não é. Isso é pessoal. Então o que eles estavam fazendo na minha aula, fazem a tua virar bagunça! Então a gente tem que saber separar. E eles sabem! Bom agora é aula de sociologia, a professora gosta assim, agora é aula de matemática a professora gosta assim. Eles sabem, a postura que eles podem ter com cada um, isso aí é da relação que a gente desenvolve com eles, entende? E esperar um quadro pronto de “deve ser assim “ , né? Eu vejo isso como um reflexo de uma falta da nossa percepção da coisa, e a gente começa a se perder, e focar em coisas secundárias. E isso é falta de reciclagem ...

Questionada sobre como percebe a qualidade que aponta na fala anterior a professora comenta sobre o processo de ensino que consiste na possibilidade por parte dos estudantes de se colocar questões que ainda não haviam pensado, mas que fazer parte de suas histórias e de se colocar no lugar do outro.

Entrevistador: Profª. B, a qualidade, que quando “eles não sentem qualidade, a gente desaba”, como é que tu sentes a qualidade? Consegue mensurar, consegue medir?

Profª. B: É disso que eu digo, é muito pessoal.

Entrevistador: Mhm.

Profª. B: Às vezes ninguém te entrega nada...

Entrevistador: Mas para ti, assim (...), da tua relação direta com eles?

Profª. B: Mas para mim, por exemplo, quando a gente fala de um determinado tema, e ciclano concorda, beltrano discorda e no final tá todo mundo assim ó(!)..., pensando no que o outro disse e que eu não tinha a percebido. Isso é qualidade! Porque não tem nada pronto, é tudo refletir. É tudo repensar. Então se eles saírem e: “É, eu não achava” , “É, eu não tinha visto”, e virou uma discussão. E ciclano achou isso, achou aquilo e todo mundo: “É, não sei (...)”, “Vamo ver, eu não acho”. Tudo bem! Mas esse interagir é por interagir, a gente só pode interagir, a gente não vai definitivamente mudar nada, a gente vai... É um construir. Então quando eles ficam pensando, dizer o que que eles pensam, às vezes com registro e às vezes não, e o que um falou interfere na conclusão que um tinha antes, pra mim isso é qualidade.

Entrevistador: Mhm.

Profª. A: Então qualidade é mudança de comportamento?

Profª. B: Qualidade é o reconstruir-se. É tu fazer com que eles se reconstruam a partir do que sabiam. É o adicionar. No meu ponto de vista...

SUBTÓPICO 1.2: VIOLÊNCIA

As situações de violência narradas foram enfrentadas a partir de formas de negociação com a autoridade e respeito que possuem ou buscam construir no desempenho de seus papéis de professoras, e via de regra ocorreram com estudantes do ensino fundamental. Ao mesmo tempo que percebem que é o papel desempenhado que as protege de situações de violência, também parecem compreender que não se dá de forma mecânica, requerendo mediações contextuais, como é possível perceber em duas situações.

Profa. C: Ameaçada assim, eu nunca me senti, sabe?

Profa. A: Eu acho que não é ameaçada, mas pegou mal. Tu tá querendo alguma coisa assim quando tu fala, com essa intenção, né? Tu tá querendo dizer, informar alguma coisa para outro. Tipo: “fica na tua porque eu sou o bam bam bam do pedaço!”(...)

Profa. C: Tu tava dando aula no sexto ano, da noite?

Profa. A: Não.

Profa. C: Tava dando aula pra uma turma, acho que faz uns 2 anos atrás, aonde, tudo, os que queriam estudar tiveram que ir embora, porque só ficou quem não queria nada. Nós tínhamos 2 apenados, que eram os que menos nos davam trabalho, inclusive eram os que nos protegiam...

Profa. B: À noite isso?

Profa. C: À noite, no sexto ano. Então assim ó, eu me lembro que um dia eu falei para um aluno assim: Olha, tu tens que decidir se tu quer sair ou se tu quer ficar, porque tu me perturba, eu não estou conseguindo explicar, tu está perturbando, e eu não tô conseguindo... não fica na aula, tu fica entrando e saindo. Aí um deles que era apenado... que tinha o comando... deles né (?), disse assim: “Olha, ou tu vai embora, ou te senta ali! Não quero que perturbe a professora”. Então eu me senti assim, que eles me protegiam. Mae eu nunca fui de me impor com eles.

Entrevistador: Mhm.

Profa. C: Qualquer coisa que eu via, que era eles fizessem, quando eu via ele enrolando um cigarrinho de maconha, naquela altura eu não sabia nem o que fazer ... Pensei: Meu deus! Ele vai acender porque ele tá doidão. Ele vai acender...

Entrevistador: Isso na turma da noite?

Profa. C: Na turma da noite. Ensino fundamental. Aí eu vi ele assim e assim, e eu explicando ali a matéria, e aí eu: O que, que eu faço meu deus?” (...) Tive que pensar(...), tenho que pensar. Aí eu cheguei perto dele ... Olha, eu queria saber se tu estás entendendo a matéria. Tá entendendo que a professora tá falando? Tô vendo que tu tá parece que está cansado (...). Inventei! Umas coisas assim! Mas se tu quiser a professora pode te explicar a matéria. E aí ele mais que ligeiro, né, guardava, não sabia o que fazia ... E ele disse assim: “Ah, não, não, não professora. Tô entendendo tudo, mas a senhora deixa eu dar uma saída? Tô precisando dar uma saidinha. Posso?” Pensei assim: Graças a deus, porque eu não sabia o que fazer, tava apavorada. Mas assim ó, eu fui lá com carinho, tratei ele com carinho com respeito, e ele ... Agora vai eu lá, com outras palavras, chegar e falar (...), ou ser grosseira ou sei lá.

Entrevistador: Mhm.

Profa. B: Tem que se permitir se aproximar também, né. Aceitação!

Profa. C: É o jeito... São pessoas muito carentes... Teve um dia que fui falar assim com um e ele: “Não me toca professora!”

Profa. B: Eles ficam bem loucos.

Profa. C: Aquela coisa assim, sabe? Eles não tão acostumado com carinho... Fiquei assim, sem saber o que falar, né? Por que, me pegou assim, né. “Não me toca!” E eu fui só fazer um (...), carinho.

Profª. B: É uma vez já aconteceu comigo. Não foi aqui. Eu disse assim: Não filho, não faz isso. “Não chama de filho. Não sou teu filho.”

Profª. A: Eu digo Ok, ok... É uma questão de enfrentamento né?

Profª. B: Isso é uma questão de um conflito da vida pessoal dele lá, entendeu.

[...]

Profª. B: Ontem mesmo eu estava saindo da minha mãe, isso lá na minha casa, e aí passou um menino, ele tá com 13 anos agora, e ele infelizmente já está envolvido né, ele vinha correndo de um bairro lá perigoso, e eu, minha filha e meu tio, e aí eles pararam na esquina e vinha mais atrás fechando a porta, e aí ele vinha o menino correndo, asso-reado, apavorado, aí quando chegou perto de nós ele parou assim, caminhou direitinho, numa boa. Depois que ele virou a esquina e, seguiu correndo (risos)! Então com a gente, pra mim, ele não é uma ameaça, ele tem uma outra postura, que ele tomou cuidado, parou de correr, não fez aquele ... desespero que ele estava, então eu não vi dessa forma, e se a gente perceber, se a gente aproximá-los, bom eu sempre tive isso né, talvez eles não tenham a intenção que muitas vezes a gente percebe, que a gente acha.

SUBTÓPICO 1.3: SENTIMENTOS

Os sentimentos ou emoções se mostraram centrais como resposta das professoras sobre as diversas situações que experienciam no cotidiano escolar. De modo geral, apresentam-se como sentimentos negativos, como desmotivação ou desrespeito, tendo como origem a percepção de problemas estruturais, seja pelos problemas nos seus pagamentos, assim como na falta de infraestrutura da escola. Também as atividades cotidianas junto com os estudantes, em especial quando percebem não haver um envolvimento com as atividades, aparece como razão para resposta emocional negativa. Ambas formas de reação emocional aparecem relacionadas, como se perceberá em uma das falas, pela falta de recursos levar à dificuldade de realizar seu trabalho de forma satisfatória o que, conseqüentemente, acaba por transparecer para os estudantes.

Profª. E: ...a desmotivação é centrada mais assim ó, ele só fazem as coisas se isso vale nota. Eu não sei se é uma desmotivação específica ou o que seria né (?), porque a gente (...), tá sempre naquele embate. Acho que nós tamo bem naquele momento agora de início de mês, pior ainda né (?), mas a gente tá sempre aqui, independente né como a Profª. D falou, a gente tenta buscar forças, às vezes, pra trabalhar e dar o melhor da gente. Aí você chega, tenta apresentar uma coisa diferente às vezes, aí vem essa questão assim: “Ah mais vale nota?” “Ah mais não sei o que...”, então se vale, tu entra numa sala, se eles estiverem bem concentradinho fazendo, pode ter certeza que o professor vai recolher que vai avaliar. Então é sempre uma barganha, é sempre uma troca, sempre nesta questão. Agora se é falta de motivação, de interesse, ou sei lá o que, que querem, a gente também fica na dúvida também, porque tu não consegue ler especificamente, se é falta de interesse na tua, no teu conteúdo, se é somente comigo, ou se é de modo mais geral.

[...]

Profª. A: Pensando nisso, eu penso na gente também (...), é um reflexo, porque, como se manter motivado (...), não recebendo seu salário (...), passando por situações humilhantes (...), né (?), e não respingar isso no aluno, e de que forma o aluno não percebe e não sente isso também, que o professor não vem, né? Que o professor não vem porque não tem dinheiro para vir para a escola, ou fez uma opção: Não, se não recebo, não trabalho. Ok. (...) Então que motivação nós vamos ter? Viemos de uma greve, que não tivemos férias normais (...), então é um crescendo de um contexto que vai (...) minando (...) as tuas possibilidades e vontades. Como eu vou manter a peteca lá em cima se eu não dou conta do que está acontecendo? E queira ou não, por mais que a gente se esforce e venha, mesmo que não tenha dinheiro, consiga carona, a gente se junta, vem todo mundo junto num carro, aí no outro dia é outro, por mais que a gente faça isso, isso abala a nossa

estrutura, porque a gente tá tentando fazer um bom trabalho, não tem infraestrutura (...), e não tem também (...), respaldo de nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível identificar a partir das falas das entrevistadas de que maneiras a atual conjuntura atinge seus cotidianos. De forma já duradoura a precarização de seu trabalho se apresenta pelo parcelamento salarial e pela falta de infraestrutura na escola. É relevante ainda a forma como se apresenta a cobrança sobre como devem ser realizadas as atividades por parte dos estudantes e familiares, com o “encher o caderno”, demonstrando que as cobranças que muitas vezes são dirigidas aos professores individualmente, em relação às suas metodologias de aula, não responderia à necessidade de reformulação estrutural do processo educativo e, portanto, em nível institucional. Há, ao que parece, o entendimento comum sobre o papel desempenhado da escola, de resguardar aqueles que não “se perderam”.

Também chama muito a atenção, em especial pelo momento em que foi realizado o GD, a maneira como o processo eleitoral se apresentou na escola para essas professoras. Considerando o contexto local, em que a violência já é uma constante (mesmo que não seja necessariamente uma regra, se faz presente), requer que seja necessário uma negociação contínua de forma a tentar sublimá-la, o que ocorre *em ato*, seja na busca da autoridade de outro estudante, de seu local de moradia ou, mais comumente, a partir da busca da construção do respeito à figura da profissional da educação. Ressaltam-se duas questões a respeito: que a escola é vista como uma instituição capaz de resguardar tanto os estudantes quanto as professoras de situações de violência e que este processo é percebido junto ao ciclo formal de ensino (do fundamental para o médio), e; que as situações de violência vivenciadas parecem ter sido normalizadas, dadas como certas e, de certa maneira, um elemento que é próprio do ambiente do trabalho.

Para além de situações de violência cotidiana que relatam, há também, a partir do uso de novas ferramentas de informação, formas de difusão de *fake news* que precisam ser trabalhadas em sala de aula e disputam com o processo educativo que buscam produzir. O emprego destes dispositivos, pelo que foi relatado, não auxilia no processo de ensino, mas compete com ele, servindo também como um modo de colocar em dúvida a autoridade das professoras de forma agressiva.

Estas situações levam a expressões de suas vivências principalmente na forma de emoções que parecem ser antagônicas, mas tem uma continuidade no discurso: a *desmotivação* e o *respeito*. A sensação de *desmotivação* se apresenta quando relatam a falta de respaldo para seus trabalhos (em termos salariais e infraestrutura, por exemplo) ou na relação com os estudantes que não reconhecem seus esforços para buscar maneiras alternativas de realizar o processo pedagógico. O respeito se apresentaria pelo reconhecimento da importância do papel desempenhado enquanto educadoras, que não seria somente inerente à atividade, mas pela tentativa de demonstrar que mesmo com todas dificuldades buscam desempenhar seus trabalhos. Ambos sentimentos, portanto, são mobilizados para superar adversidades do cotidiano e são, na falta de uma política que aja em nível institucional, construídas em nível individual, ou ainda, a partir do grupo local.

Por fim, cabe notar a importância do processo de socioanálise para o grupo e a possibilidade de interpretação pelo analista a partir do método documentário. O próprio processo de diálogo possibilitou a exposição das posições das professoras, compreendendo pontos comuns

e divergentes. Se apresentam para todas as dificuldades cotidianas, como apresentado acima, consistindo numa permanência estrutural da relação escolar. Uma das formas de superação de algumas dificuldades locais propostas se daria pelo processo de “formação continuada”, o que foi apresentado como possibilidade de dar conta daquilo que é possível, na relação imediata.

Ressalta-se que o processo educativo apareceu em uma das falas como uma possibilidade de construção de relações democráticas, preconizado por Mannheim, a partir da construção de um diálogo contínuo, contrário ao atual momento autoritário que busca a rejeição à alteridade. Tal questão se apresenta na desmotivação pelo desejo do estudante de “ficar no seu mundinho” e, portanto, ignorar o outro ou na satisfação de acompanhar um processo de “reconstruir-se” a partir do diálogo com o outro.

Em síntese, no nível socioanalítico há a busca da constituição de relações democráticas em um de seus aspectos, ou seja, na apresentação da realidade social em sua diversidade como componente pedagógico e de entendimento da existência da alteridade. Isto busca ser construído a partir da superação das dificuldades que se apresentam da falta de recursos e da violência cotidiana, o que se apresenta como uma forma de prova a ser superada, uma missão própria da profissão e que pode ser remediada a partir da tentativa de envolvimento dos estudantes em processos dialógicos e de compreensão das diferenças. Uma das possibilidades de alcançar estes objetivos seria, em nível local, a partir de um processo de “reciclagem” das metodologias de trabalho. No nível documental foi possível perceber que em razão destas dificuldades, há uma busca de resolução dos problemas do grupo em termos emocionais, dada a impossibilidade de superar, a partir do grupo, as questões estruturais. Para tanto, concebe-se a escola como estrutura que é capaz de resguardá-las das situações de violência, as quais mesmo considerando os relatos, parecem ter sido sublimadas a partir da identificação de seus papéis de educadoras como forma de resguardá-las.

Após o acompanhamento da realidade específica observada e sua análise, não é algo a se estranhar, dada a aplicação de um processo de precarização da educação como política pública neoliberal já prolongado, estas profissionais buscam naquilo que é tangível formas de reverter ou contornar seus sentimentos de desvalorização.

CONTRIBUTIONS TO THE SOCIO-ANALYSIS AND THE DOCUMENTARY METHOD FOR EDUCATION: THE USE OF RESEARCH AND THE METHOD AND ITS APPLICATION IN A SCHOOL AS A SUPPORT TOOL FOR PUBLIC POLICY DEVELOPMENT

ABSTRACT: Based on Karl Mannheim’s theoretical-methodological contributions, the article presents socioanalysis and the documentary-method as tools for analyzing reality. It starts from the perspective that public policies require contextual understanding, which is understood by their local agents. In addition to an approach to the place and agents of education, this proposal brings with it an understanding of the role that can be developed in the school environment against authoritarianism, which begins with the very conception of the analysis and formulation of public policies and the conception of education as element that requires problematizing social relations. To illustrate the methodology, at the end of the article, the research process and its application in a school in Rio Grande / RS are described. The results show that the daily difficulties that the interviewed teachers narrate lead to an emotional engagement with their careers and forms of action that seek to mobilize respect for their profession.

KEYWORDS: Socioanalysis. Documentary-method. Karl Mannheim. Sociology of education.

REFERÊNCIAS

- ALBINI, Joseph L. Crisis or Reconstruction: Mannheim's alternatives for the Western democracies. IN: **Sociological Focus**, 3:3, p. 63-71, 1970.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BOHNSACK, Ralf. Documentary Method and Group discussion. IN: BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicole; WELLER, Wivian (Orgs.) **Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research**. Germany: Barbara Budrich Publishers, 2010.
- BOHNSACK, Ralf. Praxeological sociology of knowledge and documentary method: Karl Mannheim's framing of empirical research. IN: KETTLER, David; MEJA, Volker (org.). **The Anthem Companion to Karl Mannheim**. EUA, Anthem Press, 2018.
- BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa Social Reconstitutiva: introdução aos métodos qualitativos**. RJ: Editora Vozes, 2020.
- GARFINKEL, Harold. **Estudos de Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.
- IBÁÑEZ, Jesus. **Mas Alla de La Sociologia. el grupo de discusión: teoría y crítica**. Espanha, Siglo XXI, 1986.
- LONGHURST, Brian. **Karl Mannheim and the contemporary sociology of knowledge**. Londres: Macmillan Press: 1989.
- MANNHEIM, Karl. O Pensamento Conservador. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MANNHEIM, Karl. **Sociologia da Cultura**. 3ª reimpressão. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MANNHEIM, Karl e STEWART, W.A.C. **Introdução à Sociologia da Educação**. Editora Cultrix, São Paulo: 1969.
- MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1961.
- MANNHEIM, Karl. **Sociology as Political Education**. Nova Iorque: Routledge, 2018.
- MANNHEIM, Karl. **Structures of Thinking**. Boston, USA. Ed. Routledge & Kegan Paul. 1982.
- MANNHEIM, Karl. **Sociologia do Conhecimento (Volume I)**. Porto, Editora Rés, s/d.
- NOHL, Arnd-Michael. Narrative Interview and Documentary Interpretation. IN: BOHNSACK, Ralf. Documentary Method and Group discussion. IN: BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicole; WELLER, Wivian (Orgs.) **Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research**. Germany: Barbara Budrich Publishers, 2010.
- REMMLING, Gunter W. **The Sociology of Karl Mannheim: with a bibliographical guide to the sociology of knowledge, ideological analysis, and social planning**, 1975.
- SAN SEGUNDO, Mário Augusto C.; SEVERO, Ricardo G. Repensando o currículo a partir da ocupação de escola. IN: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 14, n. 3, set./dez. 2019.
- SEVERO, Ricardo G; SAN SEGUNDO, Mário Augusto C. OCUPATUDORS: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. IN: **ETD - Educação Temática Digital**, 19(1), 73-98, 2017.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. IN: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16. Jul/dez 2006, p. 20-45.
- STEWART, W. A. C. Karl Mannheim and the Sociology of Education. IN: **British Journal of Educational Studies**, 1:2, 99-113, 1953.
- STUPAK, Ronald J. Dewey and Mannheim on Education and Democracy: similarities and differences. IN: **Kappa Delta Pi Record**, 1968.
- SUSSER, Bernard. The Sociology of knowledge and its enemies. IN: **Inquiry: an interdisciplinary journal of philosophy**, 32:3, 245-260, 1989.

- WEINSTEIN, Deena; WEINSTEIN, Michael A. Intellectual transcendence: Karl Mannheim's defence of the sociological attitude. IN: **History of European Ideas**, v. 2, n. 2, p.97-114, 1981.
- WELLER, Wivian. The Feminine Presence in Youth (Sub)Cultures: the Art of Becoming Visible. IN: BOHSACK, Ralf. Documentary Method and Group discussion. IN: BOHSACK, Ralf; PFAFF, Nicole; WELLER, Wivian (Orgs.) **Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research**. Germany: Barbara Budrich Publishers, 2010.
- WELLER, Wivian. **Group discussion and documentary Method in Education research**. **Oxford Research Encyclopedia**, Education. EUA, Oxford University Press, 2019.
- WELLER et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. IN: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. XVIII, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2002.
- WINSHIP, G. The democratic origins of the term "group analysis": Karl Mannheim's "third way" for psychoanalysis and social science. **Group Analysis**, 36 (1). pp. 37-51, 2003.
- WITTHY, Geoff. Social theory and education policy: the legacy of Karl Mannheim. IN: **British Journal of Sociology of Education**, 18:2, 149-163, 1997.