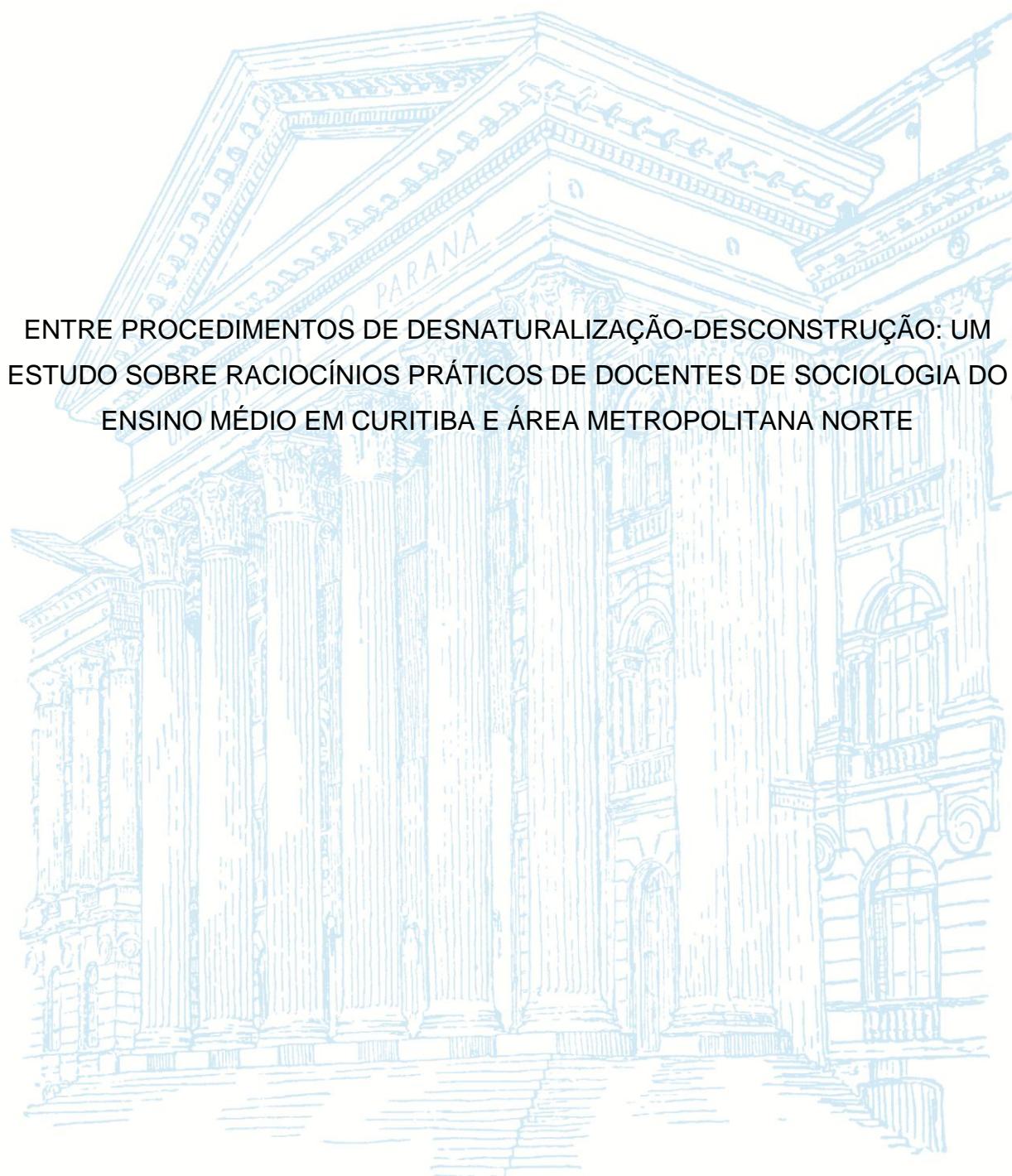


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FELIPE FARES LIPPMANN TROVÃO



ENTRE PROCEDIMENTOS DE DESNATURALIZAÇÃO-DESCONSTRUÇÃO: UM
ESTUDO SOBRE RACIOCÍNIOS PRÁTICOS DE DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO
ENSINO MÉDIO EM CURITIBA E ÁREA METROPOLITANA NORTE

CURITIBA

2020

FELIPE FARES LIPPMANN TROVÃO

ENTRE PROCEDIMENTOS DE DESNATURALIZAÇÃO-DESCONSTRUÇÃO: UM
ESTUDO SOBRE RACIOCÍNIOS PRÁTICOS DE DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO
ENSINO MÉDIO EM CURITIBA E ÁREA METROPOLITANA NORTE

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Tarcisa Silva Bega

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Trovão, Felipe Fares Lippmann

Entre procedimentos de desnaturalização-desconstrução : um estudo sobre
raciocínios práticos de docentes de sociologia do ensino médio em Curitiba e área
metropolitana norte. / Felipe Fares Lippmann Trovão. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Maria Tarcisa Silva Bega

1. Sociologia – Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Etnometodologia. 3. Ensino -
Metodologia. I. Bega, Maria Tarcisa Silva, 1953-. II. Título.

CDD – 307



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL - 25016016039P8

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FELIPE FARES LIPPMANN TROVÃO** intitulada: **Entre procedimentos de desnaturalização-desconstrução: um estudo sobre raciocínios práticos de docentes de sociologia do ensino médio em Curitiba e Área Metropolitana Norte**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA TARCISA SILVA BEGA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 23 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

23/11/2020 18:42:31.0

MARIA TARCISA SILVA BEGA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

23/11/2020 18:52:22.0

MARISETE TERESINHA HOFFMANN HOROCHOVSKI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

24/11/2020 14:23:09.0

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

Avaliador Externo (UNESP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio e incentivo, essenciais durante todo o processo. Minha mãe Eliana, meu pai Eduardo, minha irmã Fernanda.

Agradeço aos meus amigos que dividiram comigo várias das etapas do curso de mestrado, tanto as intelectuais, como as emocionais. Agradeço à Natália pela colaboração desde o início desta pesquisa; à Maria Izabel pelas conversas sobre o conteúdo deste texto e sobre a vida acadêmica; à Maristela pelas várias conversas produtivas sobre nossa formação; ao Arthur pelas incontáveis reflexões muito além desta dissertação, mas que a ela se relacionam de alguma forma; e ao Luiz Henrique, colega de trabalho e de turma, com quem pude dividir muitas das surpresas encontradas ao longo do mestrado.

Agradeço aos profissionais do Colégio Estadual Leônio Correia: diretores, docentes, corpo pedagógico, secretárias e agentes educacionais. Meu local de trabalho como professor de sociologia durante a produção desta pesquisa. Agradeço também aos professores André e Luis Felipe, e à professora Luciana, “pessoal gente boa” que pude conhecer nesse mundo da educação. Agradeço, especialmente, aos estudantes que dividiram comigo o ensino e aprendizado de ciências sociais durante todos esses anos, colaborando ao conferir sentido a essa profissão.

Agradeço aos docentes da rede do ProfSocio, garantindo que eu e outros pudéssemos ter a formação por eles oferecida; sobretudo, aos docentes da UFPR com quem pude me relacionar e observar a dedicação e compromisso com o programa. Agradeço aos professores Alexandre Trindade, Fagner Carniel e Rodrigo Czajka; e às professoras Simone Meucci e Valéria Floriano Machado, também pela atuação como coordenadoras do ProfSocio da UFPR. Agradeço ao secretário Marcel e à secretária Luciane, por toda a solicitude.

Agradeço à professora Maria Tarcisa Silva Bega, pelas aulas de metodologia e pela orientação. Inclusive, pela confiança e liberdade intelectual durante todo o processo de produção desta dissertação. Também quero agradecer à professora Marisete Hoffmann-Horochovski, além da coordenação do ProfSocio, pelo importante papel desempenhado na banca de qualificação desta pesquisa, o que me proporcionou maior confiança na continuidade do trabalho que culminou nesta dissertação. Agradeço, ainda, à professora Sueli Guadelupe de Lima Mendonça, pelos valiosos apontamentos realizados na banca de defesa deste trabalho.

Por fim, o especial agradecimento aos professores e professoras de sociologia do ensino médio com quem pude me relacionar e aprender ao longo do trabalho de campo desta pesquisa. Sem esses, ela não existiria.

RESUMO

O objetivo central desta dissertação é compreender os raciocínios práticos de professores e professoras de sociologia do ensino médio associados às suas práticas docentes. A pesquisa realizou-se no âmbito dos estudos sobre ensino de sociologia no ensino médio, e orientou-se pela abordagem teórico-metodológica da etnometodologia. Buscou-se localizar e descrever os relatos (*accounts*) dos docentes sobre suas práticas de ensinar sociologia a partir da lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos; compreender o conhecimento de senso comum dos docentes, a inteligibilidade mútua de suas práticas e o que reconhecem como ensinar sociologia e uma aula de sociologia no ensino médio. Empiricamente, investigou-se professores e professoras da rede de ensino pública do estado do Paraná, ligados ao município de Curitiba e a municípios da Área Norte de sua Região Metropolitana, que integraram as turmas do ano de 2019 do curso de formação continuada estadual denominado “Conexão Professor em Ação”. Participou-se de cinco reuniões presenciais entre as três turmas acompanhadas, em que se observou, junto aos docentes, seus relatos verbais escritos (em planos de aula individuais e coletivos) e orais (nas reuniões presenciais da formação). Nesta pesquisa, observou-se que as expressões “desnaturalizar” e “desconstruir” indicam expressões centrais e operações intelectuais diretrizes da prática dos docentes pesquisados, caracterizando o “dever ser” de seu ensinar sociologia na lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos. Diante disso, pode-se compreender que a ordenação singular de seus raciocínios práticos se realiza no curso de procedimentos destacados pela negatividade (recusa, negação), junto de outros procedimentos didático-pedagógicos variáveis empregados caracteristicamente pelos docentes. Contam, entre estes procedimentos variáveis, os pela pluralidade e pelo embate, os da teorização, da materialização, da problematização, e os da fundamentação, da legitimação e da argumentação. Os procedimentos pela negatividade são referenciados pelas expressões centrais “desnaturalizar” (“desnaturalização”) e “desconstruir” (“desconstrução”), indicativas de operações intelectuais diretrizes do ensinar sociologia local, assim, são procedimentos de “desnaturalizar-desconstruir”. Essa negatividade indica uma regra procedural principal na ordenação dos raciocínios práticos docentes. Assim, o “dever ser” didático-pedagógico do ensinar sociologia, singularizado por procedimentos de “desnaturalizar-desconstruir”, é realizado localmente pelo sentido de uma negatividade dirigida a certos objetos existentes em sociedade (fatos, fenômenos, condições, problemas), estes, reconhecidos entre os docentes como “construção (social)/construído”, “naturalização/naturalizado” e “senso comum”, o que marca a ordenação de seus raciocínios práticos e a inteligibilidade mútua de suas práticas de ensinar sociologia.

Palavras-chave: Ensino de sociologia. Ensino Médio. Prática Docente. Metodologia de ensino. Etnometodologia.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to understand the practical reasoning of high school sociology teachers associated with their teaching practices. The research was carried out within the scope of studies on the teaching of sociology in high school, and was guided by the theoretical-methodological approach of ethnomethodology. We sought to locate and describe the accounts of teachers about their practices of teaching sociology based on dealing with their practical didactic-pedagogical problems; understand the teachers' common sense knowledge, the mutual intelligibility of their practices and what they recognize as teaching sociology and a sociology class in high school. Empirically, we investigated public school teachers in the state of Paraná, linked to the municipality of Curitiba and municipalities in the Northern Area of its Metropolitan Region, who joined the 2019 classes of the state continuing education course called "Conexão Professor em Ação". We participated in five face-to-face meetings between the three classes we monitor, observing with teachers their written verbal accounts (in individual and collective lesson plans) and oral accounts (in face-to-face training meetings). In this research, it was observed that the expressions "denaturalize" and "deconstruct" indicate central expressions and directive intellectual operations of the researched teachers' practice, characterizing the "must be" of their teaching sociology in dealing with their practical didactic-pedagogical problems. Given this, it can be understood that the singular ordering of their practical reasoning takes place in the course of procedures highlighted by negativity (refusal, denial), along with other variable didactic-pedagogical procedures typically used by teachers. These variable procedures include those for plurality and conflict, those of theorization, materialization, problematization, and those of reasoning, legitimization and argumentation. The procedures for negativity are referenced by the central expressions "denaturalize" ("denaturalization") and "deconstruct" ("deconstruction"), indicative of directive intellectual operations of the local teaching of sociology, thus, they are procedures of "denaturalize-deconstruct". This negativity indicates a main procedural rule in the ordering of practical teaching reasonings. Thus, the didactic-pedagogical "must be" of teaching sociology, singularized by procedures of "denaturalize-deconstruct", is carried out locally by the sense of a negativity directed towards certain objects existing in society (facts, phenomena, conditions, problems), these, recognized among teachers as "(social) construction / constructed", "naturalization / naturalized" and "common sense", which marks the ordering of their practical reasoning and the mutual intelligibility of their practices of teaching sociology.

Keywords: Sociology teaching. High school. Teaching Practice. Teaching methodology. Ethnomethodology.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CONEXÃO PROFESSOR <i>LIVES</i>	93
QUADRO 2 - CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMEROS DE DOCENTES TOTAIS E DE SOCIOLOGIA	103
TABELA 2 - TIPOS DE VÍNCULOS DOS DOCENTES COM O ESTADO DO PARANÁ	104
TABELA 3 - DADOS SOBRE PERFIL DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA PARTICIPANTES DAS REUNIÕES DA CONEXÃO PROFESSOR	108
TABELA 4 - FREQUÊNCIA DE EXPRESSÕES UTILIZADAS PELOS DOCENTES:.....	165

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

FAD - Formação em Ação Disciplinar

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NRE - Núcleo Regional de Educação

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZANDO OS RACIOCÍNIOS PRÁTICOS DE DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	23
1.1. A ETNOMETODOLOGIA COMO ABORDAGEM TEÓRICA: O PROBLEMA DOS RACIOCÍNIOS PRÁTICOS EM ASSOCIAÇÃO COM A REALIZAÇÃO DA ORDENAÇÃO SOCIAL PRÁTICA	24
1.1.1. O que significa etnometodologia?	26
1.1.2. Singularidade das atividades ordinárias localmente organizadas	29
1.1.3. Realização prática da ordenação social como regras procedimentais constitutivas	30
1.1.4. Reflexividade, Relatabilidade e Indexabilidade	33
1.1.5. Raciocínios Práticos	40
1.2. TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA.....	44
1.2.1. Justificativas pela investigação do ensinar sociologia: singularidade (<i>haecceity</i>), indiferença etnometodológica e práticas concretas e cotidianas	45
1.2.1.1. A particularidade do ensinar sociologia a partir de seus docentes: <i>haecceity</i> e indiferença etnometodológica	46
1.2.1.2. Documentos Oficiais e Materiais Oficiosos: “dever ser” e “como é” oficializado da prática docente em sociologia	48
1.3. ESTADO DA ARTE GERAL: TENDÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NAS PRODUÇÕES SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS VÍNCULOS DA PRODUÇÃO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES	54
1.3.1. Ambivalência e ambiguidade na produção acadêmica sobre ensino de sociologia: entre problema pedagógico e problema sociológico no estudo de práticas docentes...64	64
1.4. PROBLEMÁTICA: OS RACIOCÍNIOS PRÁTICOS DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DIANTE DE SEUS PROBLEMAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PRÁTICOS COMO REALIZAÇÃO DA ORDENAÇÃO SOCIAL PRÁTICA DO ENSINAR SOCIOLOGIA	75

1.4.1. Raciocínios Práticos da Prática Docente em Sociologia e seu “Problema Didático-Pedagógico Prático”	76
1.4.2. Práticas docentes, problemas didático-pedagógicos práticos e organização social do conhecimento	80
1.4.3. A singularidade dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia frente seus problemas didático-pedagógicos práticos.....	83
CAPÍTULO 2. ENFOQUE METODOLÓGICO DA PESQUISA: DELINEAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	
.....	89
2.1. DELINEAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA: CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA	89
2.1.1. Características e caminhos da pesquisa	90
2.1.2. Sobre a “Conexão Professor”: seus dois programas e seus momentos de curso	92
2.1.3. Organização e participação nas turmas da “Conexão Professor”	97
2.1.4. Universo e os Sujeitos da pesquisa.....	102
2.1.4.1. Docentes de sociologia do Paraná – números e tipos de vínculo	102
2.1.4.2. Perfil dos docentes participantes das reuniões da “Conexão Professor”.....	104
2.2. QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	112
2.2.1. A relatabilidade dos docentes de sociologia como caminho empírico para o estudo de seus raciocínios práticos.....	113
2.2.2. Trabalho de campo e métodos de pesquisa: observação, participação e instrumentos de pesquisa.....	118
2.2.2.1. Participação no campo e instrumentos de pesquisa.....	118
2.2.2.2. Tornar-se membro, tornar-se o fenômeno.....	120
2.2.2.3. Participação observante	123
2.2.3. Condição de professor e pesquisador na condução da investigação	127
2.2.4. Reflexividades, relatabilidade e descrição dos raciocínios práticos docentes ...	136
2.2.4.1. Observação dos relatos docentes	137
2.2.4.2. Descrição de regras procedimentais dos raciocínios práticos docentes.....	139

CAPÍTULO 3. RACIOCÍNIOS PRÁTICOS DOS DOCENTES: NEGATIVIDADE CARACTERÍSTICA DO “DEVER SER” DE SUAS PRÁTICAS DE ENSINAR SOCIOLOGIA.....	141
3.1. SITUAÇÕES LOCAIS DOS RELATOS ORAIS E ESCRITOS DOCENTES	142
3.1.1. Hora atividade concentrada: condições e dificuldades de participação dos docentes na formação continuada.....	142
3.1.2. Momentos e reuniões da formação	145
3.1.3. Planos de aula coletivos localmente produzidos	149
3.2. O RECONHECIMENTO PELOS DOCENTES DA SINGULARIDADE LOCAL DE SEUS PROBLEMAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PRÁTICOS	150
3.2.1. Problema prático local da especificidade do ensinar sociologia	151
3.2.2. Dificuldades com as linguagens	156
3.2.3. “Sociologia é difícil”: autores, teorias e materialização.....	157
3.3. EXPRESSÕES CENTRAIS E OPERAÇÕES INTELECTUAIS DIRETRIZES DA PRÁTICA DOCENTE: “DESNATURALIZAR” E “DESCONSTRUIR”	161
3.3.1. Expressões centrais: “desnaturalizar” e “desconstruir”	163
3.3.2. Usos das expressões: ênfases, destaques, problematização e categorizações	170
3.3.3. “Desnaturalizar” e “desconstruir” como operações intelectuais diretrizes.....	175
3.4. INTELIGIBILIDADE DA PRÁTICA DOCENTE LOCAL: “DEVER SER” MARCADO PELA NEGATIVIDADE	182
3.4.1. “Desnaturalizar” e “desconstruir”: sentido pela negatividade	184
3.4.2. Regra procedural principal: “dever ser” pela negatividade do desnaturalizar-desconstruir	189
3.5. VARIABILIDADE DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	194
3.5.1. O professor e a professora são “idiotas culturais”?	195
3.5.2. Procedimentos variáveis de início e desenvolvimento de aulas de sociologia: “teorizar”, “materializar” e “problematizar”	204
3.5.3. Procedimentos pela Pluralidade e pelo Embate	211
3.5.4. Negatividade, procedimentos e planos de aula	220
3.6. SENSO COMUM E NEGATIVIDADE	226

3.6.1. Procedimento de fundamentar: contexto sócio histórico da sociologia e sua diferenciação do “senso comum”.....	227
3.6.2. “Senso comum” como um objeto da negatividade.....	229
3.6.3. Sentidos e procedimentos feitos junto de “senso comum”	232
3.6.4. Procedimento de legitimar: sociologia como ciência e o sentido pela negatividade	234
3.6.5. Procedimento de argumentar e problema prático sobre “debate” e “bate-boca”	239
3.7. MARCAÇÃO DA INTELIGIBILIDADE DA PRÁTICA DOCENTE PELA NEGATIVIDADE: SOCIOLOGIA E SENSO COMUM, (DES)NATURALIZAÇÃO E (DES)CONSTRUÇÃO.....	247
CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
REFERÊNCIAS	269
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL DOS PROFESSORES	277
APÊNDICE 2 – SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA O TERCEIRO MOMENTO	278
APÊNDICE 3 – PLANOS DE AULA COLETIVOS	279
ANEXO 1 – CARTAZ “CONEXÃO PROFESSOR”	283

INTRODUÇÃO

Todas as semanas, durante o ano letivo escolar, professores e professoras de sociologia estão envolvidos com seu ensino nas diferentes escolas brasileiras. Exercem seu ofício entre as mais diversas regiões do país, situações socioeconômicas, condições de trabalho e infraestruturas escolares. Detêm variadas formações e trajetórias profissionais e mantêm contatos variados com documentos, livros, materiais e recursos didáticos e acadêmicos disponíveis.

Como esses docentes entendem as práticas com as quais estão engajados? Como fazem aquilo que fazem? Quais sentidos dão às práticas docentes que realizam cotidianamente? Como é organizado o conjunto de atividades didático-pedagógicas que realizam no intuito de ensinar sociologia na escola?

A pesquisa desta dissertação é direcionada ao conhecimento de senso comum de professores e professoras de sociologia do ensino médio operado junto de suas práticas docentes cotidianas. Nessa direção, interessa-se naquilo que os docentes realizam e entendem, escolhem e decidem, de forma compartilhada, na produção e gerenciamento de suas atividades cotidianas de ensinar sociologia concretamente. Para pensar isso, nos dirigimos a professoras e professores de sociologia da rede pública do Estado do Paraná, participantes das turmas de um curso de formação continuada, disponibilizado por sua Secretaria de Educação, denominado “Conexão Professor”.

Esta dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), o qual tem como sua área de concentração o Ensino de Sociologia e, destacadamente, propõe-se a refletir teórica, metodológica e didaticamente acerca da disciplina escolar sociologia, atualmente presente no currículo da educação básica brasileira, sobretudo, em seu ensino médio. Nesse contexto, nossa investigação sobre práticas docentes de professores e professoras de sociologia do ensino médio paranaense se insere no âmbito dos debates possibilitados pelo retorno da sociologia ao ensino médio brasileiro. Estão vinculados a esses debates um conjunto de esforços e reflexões acerca da atual situação e das transformações sócio-históricas sofridas pela sociologia na educação básica, tendo em vista todas suas intermitências pregressas e fragilidades institucionais atuais.

O retorno da obrigatoriedade da sociologia nas escolas brasileiras acontece com a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que incluía as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias em todas as séries do ensino médio. A partir dela houve um retorno

gradual que obedeceu a Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009, que regulamentava o modo de implementar ambas as disciplinas no ensino médio¹.

O panorama modifica-se no ano de 2017, com a chamada “Reforma do Ensino Médio” encaminhada pelo então Governo de Michel Temer, a partir da promulgação da Medida Provisória 746 (MP 746/2016), mais tarde convertida na Lei Federal nº 13.415 de 2017. Com isso se propôs a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e a elaboração de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa Medida Provisória alterou a Lei nº 11.684/2008 e retirou a obrigatoriedade da existência da Sociologia como disciplina curricular do ensino médio (assim como de outras disciplinas). Como substituição, a obrigatoriedade passa a ser apenas de “estudos e práticas” de sociologia. Desde então, a situação da sociologia no Ensino Médio está dependente da discussão e homologação da BNCC do Ensino Médio, que com sua proposta de “itinerários formativos” vincula a organização da educação básica aos contextos e interesses locais da comunidade escolar.

Nesse panorama, o ensino de sociologia ocupa uma situação incerta quanto à sua existência e propostas pedagógica e curricular na educação básica. Não obstante, a presente pesquisa se realizou com a sociologia institucionalmente funcionando em formato disciplinar de acordo com a proposição da Lei nº 11.684/2008, e orientada dessa forma por documentos curriculares nacionais e estaduais oficiais de referência.

Atualmente, como vem se tornando comum, a disciplina escolar sociologia é compreendida a partir de três áreas componentes das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Dessa maneira, ao se pensar em “ensino de sociologia” na educação básica somos remetidos ao conjunto de fundamentos, conhecimentos, competências e características dessas três áreas, que respondem, enquanto disciplina escolar, pelo nome de “sociologia”. Certamente é uma tarefa complexa realizar tanto o seu ensino escolar como sua pesquisa sistematizada.

Existem algumas maneiras correntes de se pesquisar sobre o tema “ensino de sociologia”. Podemos nos remeter à história das intermitências da sociologia no ensino escolar brasileiro. Podemos olhar para documentos que representam essa história (livros didáticos, manuais, documentos, dentre outros), ou para os documentos recentes que estruturam os fundamentos e currículos do ensino de sociologia no ensino médio brasileiro. Podemos nos interessar pela formação de seus professores ou pelos

¹ As disciplinas Filosofia e Sociologia deveriam ser incluídas a partir do ano 2009 e devendo constar em todas as séries do ensino médio de três anos até 2011 e os com quatro anos até 2012. Foi revogada tacitamente porque cumprida em 2012.

referenciais que tenham sobre o que entendem por sociologia e por ensino de sociologia. Podemos olhar para o ensino de sociologia nas escolas e nas salas de aula, visando elaborar propostas para aprimorar esse ofício, considerando metodologias de ensino, recursos e materiais didáticos. Podemos olhar para a prática docente dos professores de sociologia, a partir de contornos mais pedagógicos ou mais sociológicos.

Nesta pesquisa sobre ensino de sociologia optou-se pela reflexão sociológica sobre as práticas docentes de seus professores e professoras, investigando-as a partir de seus próprios conhecimentos e inteligibilidades acerca do que fazem em suas atividades e tarefas docentes concretas e cotidianas. A partir desse foco, em vez de falarmos de ensino de sociologia, podemos falar da investigação do “ensinar sociologia”. De modo que não faz parte dos intuitos desta pesquisa propor, prescrever, ou indicar caminhos para o ensinar sociologia.

Especificamente, nosso objeto de pesquisa refere-se aos raciocínios práticos dos professores e professoras de sociologia do ensino médio em suas práticas docentes. O conceito de “racioncínios práticos” é utilizado segundo seu uso pela abordagem da etnometodologia, a partir da qual nos baseamos para formar o referencial teórico-metodológico desta pesquisa.

A etnometodologia propõe um “modo especial de investigação social, dedicado a explicar as maneiras pelas quais os membros da coletividade criam e mantêm um senso de ordem e inteligibilidade na vida social” (HAVE, 2004, p. 14, tradução nossa)². Ela está ocupada com a investigação de como participantes em alguma atividade comum fazem o que fazem, e entendem o que entendem enquanto e onde as fazem. Seus interesses estão voltados para as ações e raciocínios práticos realizados nas situações sociais cotidianas, triviais ou eruditas, vinculados que estão ao conhecimento do senso comum dos membros participantes em suas atividades situadas. Trata-se de uma disciplina sociológica especialmente voltada ao estudo das propriedades do raciocínio prático de senso comum nas ações mundanas, e no modo como os conhecimentos e práticas organizam e dão sentido à vida cotidiana, a ordem social comum. (cf. COULON, 1995, 2017; GARFINKEL, 2018, 2002; HERITAGE, 1991, 1999; LALLEMENT, 2008, p. 307ss; WATSON; GASTALDO, 2015).

Assim, os “racioncínios práticos” constituem o corpus da pesquisa etnometodológica (COULON, 1995, p. 51-52). Nesse escopo, os “racioncínios práticos” dizem das tomadas de decisões e escolhas de senso comum práticas e concretas empregadas na realização

² “‘Ethnomethodology’ is a special kind of social inquiry, dedicated to explicating the ways in which collectivity members create and maintain a sense of order and intelligibility in social life”.

corrente de assuntos cotidianos, isto é, dizem dos entendimentos práticos associados aos métodos dos membros (etnométodos) produzirem e gerenciarem suas atividades cotidianas.

Dessa maneira, a etnometodologia se interessa pelos métodos dos membros, ordenados e realizados em associação com seus raciocínios práticos, os quais lhes permitem reconhecerem-se como vivendo em um mundo compartilhado. Nesse reconhecimento envolvem-se o senso comum e a inteligibilidade compartilhada entre os membros, ambos associados à realização de suas atividades cotidianas.

Os raciocínios práticos dos docentes de sociologia nos remetem às suas tomadas de decisões e escolhas de senso comum, aos seus objetivos, justificações, e encaminhamentos didático-pedagógicos referentes ao singular ensinar sociologia que realizam no ensino médio. Seus raciocínios práticos dizem da inteligibilidade local das suas próprias práticas docentes que reconhecem realizar, portanto, sobre o sentido compartilhado que fazem e dão à ordenação da realização de suas práticas concretas e cotidianas de ensinar sociologia.

Nesse sentido, o problema central desta pesquisa refere-se ao que é formulado na seguinte pergunta: Como são os raciocínios práticos dos professores e professoras de sociologia do ensino médio associados às suas práticas docentes?

Essa questão é pensada tendo em vista os problemas didático-pedagógicos práticos com que os docentes lidam e gerenciam no cotidiano do ensinar sociologia. Estamos nos referindo às dificuldades e aos desafios característicos do ofício docente que estão envolvidos na transposição e mediação didática e pedagógica do conhecimento sociológico (e das ciências sociais) nas aulas da disciplina sociologia no ensino médio.

Nossa problemática de pesquisa é formulada quando partimos da investigação dos métodos docentes em deslindar seus problemas didático-pedagógicos práticos. Esses métodos remetem à ordenação de seus raciocínios práticos na realização de suas práticas docentes, isto é, seus etnométodos de ensinar sociologia. Considerados a partir da etnometodologia, os raciocínios práticos dos docentes são depreendidos ao observarmos seus métodos localmente produzidos, empregados e gerenciados ao lidarem com esses seus problemas práticos.

Assim sendo, formulamos nosso problema de pesquisa a partir do reconhecimento particular dos docentes sobre qual seja o “dever ser” de seu ensinar sociologia, o qual delimitam reflexivamente vinculados às suas práticas cotidianas. De modo que na consecução de suas tarefas e atividades para seguir esse “dever ser” realiza-se a ordenação de seus raciocínios práticos.

Nessa direção, o objetivo central desta pesquisa é, a partir dos problemas didático-pedagógicos práticos docentes, compreender a singularidade dos raciocínios práticos dos professores de sociologia associados às suas práticas docentes. Isto é, compreender “como é” a realização da ordenação dos raciocínios dos docentes de sociologia na lida com esses problemas didático-pedagógicos práticos singulares de seus ofícios.

Não serão enfatizadas nesta pesquisa outras questões referentes à prática docente, como as agruras da profissão, as questões salariais e situações socioeconômicas, as condições de trabalho e infraestrutura escolar, as formações e trajetórias profissionais, dentre outras. Na medida em que elencamos os raciocínios práticos docentes diante de seus problemas didático-pedagógicos práticos, estamos frisando nosso foco nos entendimentos e realizações docentes particulares sobre as situações didático-pedagógicas que enfrentam no dia a dia do ensino escolar de sociologia.

Não temos dúvidas que as outras questões citadas cumprem uma influência maior ou menor nas práticas docentes, a depender de quais docentes, escolas, e comunidade escolar estejamos considerando. De todo modo, nosso intuito nesta pesquisa é compreender a singularidade do entendimento e realização que os docentes reconhecem no que seja ensinar sociologia e uma aula de sociologia. Quaisquer outros elementos constituintes de suas práticas docentes, dentro do que nos interessa, são considerados diante da inteligibilidade que os próprios docentes compartilham sobre suas práticas docentes, sobre o que reconhecem por ensinar sociologia e uma aula de sociologia.

Para cumprir com nosso objetivo, empiricamente investigamos professores e professoras da rede de ensino pública do estado do Paraná, ligados ao município de Curitiba e a municípios da Área Norte de sua Região Metropolitana, que integraram as turmas do ano de 2019 da “Conexão Professor em Ação”. Este um curso de formação continuada fornecida pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) composto de duas reuniões presenciais e de atividades de estudo em formato Ensino a Distância (EaD) realizadas em plataforma online da SEED-PR.

Nosso objeto empírico reside nas enunciações expressas nos relatos (*accounts*) dos professores de sociologia sobre suas práticas docentes, seja de forma escrita, em planos de aula individuais e coletivos, seja, principalmente, de modo oral, nas reuniões presenciais da formação “Conexão Professor”. Participamos de cinco reuniões presenciais das três turmas que acompanhamos, observando, em suas interações, os relatos realizados pelos professores participantes, assim como acompanhamos a produção de suas atividades na etapa EaD do curso. Além disso, também analisamos

planos de aula produzidos pelos professores, tanto os coletivamente, na etapa presencial, como aqueles individualmente na etapa EaD.

Considerados os raciocínios práticos docentes associados às suas práticas cotidianas e concretas, a partir da abordagem etnometodológica e dos aspectos empíricos do campo de pesquisa, temos alguns objetivos mais específicos que norteiam esta investigação.

Localizar os professores e professoras de sociologia sujeitos desta pesquisa nas situações em que realizaram seus relatos, isto é, os momentos da formação “Conexão Professor”, suas reuniões presenciais e atividades EaD.

Descrever os procedimentos empregados pelos docentes em seu ensinar sociologia, a partir da lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos, mediante seus relatos expressos nos momentos da formação “Conexão Professor”.

Compreender a singularidade do conhecimento de senso comum subjacente às práticas docentes, a inteligibilidade mútua entre os membros associada às suas práticas docentes e o reconhecimento que compartilham do que seja a prática de ensinar sociologia e uma aula de sociologia no ensino médio. Envolvidos nesses elementos estão as expressões, ações, e operações que os docentes empregam na realização comum de seus raciocínios práticos, que além de serem descritas, adiante são analisadas e interpretadas.

Se nossa pesquisa pode ser inserida na área da “sociologia da educação”, melhor que seja entendida por “uma perspectiva não escolar” (SPOSITO, 2003) do estudo das práticas de docentes do ensino médio, assim como não se propõe a adotar uma perspectiva pedagógica do ensinar sociologia. Entendemos que esta pesquisa não se caracteriza como uma “sociologia da escola”, de outro modo, busca uma “concepção ampliada da sociologia da educação”, não se restringindo a “segmentação interna do campo de estudos que constitui a sociologia” (SPOSITO, 2003, p. 212), e não sendo tomada, unicamente, como uma “sociologia do ensino de sociologia”.

Além disso, esta pesquisa pode ser compreendida, de modo especial, a partir das preocupações da chamada “sociologia do conhecimento”. Ou seja, diz respeito à “abordagem sociológica do problema do conhecimento”, enfocando “as relações que se estabelecem entre contexto social e formas de conhecimento” (MATTEDI, 2006, p. 9). Compreensão nada estranha de ser feita, considerando que pesquisas em etnometodologia já foram assim classificadas. Mais exatamente, nessas ocasiões, foram inseridas no conjunto de abordagens caracterizadas como uma “nova sociologia do conhecimento” em distinção a uma “mais velha sociologia do conhecimento”,

representada, por exemplo, por Karl Mannheim (cf. SWIDLER; ARDITI, 1994, p. 305-306; MCCARTHY, 1996; BURKE, 2003, p. 16-17).

A abordagem da etnometodologia, compreendida como “nova sociologia do conhecimento”, caracteriza-se pela ênfase na “construção”, “produção” ou mesmo “manufatura” do conhecimento; pela observação de grupos a partir do cotidiano em que vivem e das situações particulares compartilhadas entre seus membros; e, sobretudo, pelo estudo dos conhecimentos práticos, locais ou cotidianos dos grupos (cf. BURKE, 2003, p. 17). De acordo com Heritage (1999, p. 368), os estudos realizados pela etnometodologia sobre a “organização social do conhecimento” estabeleceram uma “nova sociologia do conhecimento” na medida em que os “vínculos entre constituição social do conhecimento e os contextos institucionais nos quais esse conhecimento é gerado e mantido recebem todo o seu peso como fenômenos sociais” (HERITAGE, 1999, p. 368).

Nesta pesquisa, o problema da “organização social do conhecimento” (HERITAGE, 1991, p. 6), pensado a partir da etnometodologia, remete a “abordagem sociológica do problema do conhecimento” quando pensamos o conjunto ordenado de raciocínios práticos dos docentes de sociologia do ensino médio realizados de acordo com suas atividades de conhecimento de senso comum diante de seus problemas didático-pedagógicos práticos cotidianos. Neste caso, em sua ênfase no conhecimento de senso comum e práticas cotidianas, a abordagem etnometodológica, como uma “nova sociologia do conhecimento”, pode melhor ser entendida como uma “sociologia do conhecimento de senso comum” (SOUZA, 2014, p. 128), atenta ao cotidiano e ao sentido atribuído pelos participantes das situações sociais às suas próprias práticas.

Dessa forma, não utilizamos a expressão “senso comum” conforme a “perspectiva erudita”, na qual ele é considerado “desqualificado porque banal, privado de verdade, fonte de equívocos e distorções” (SOUZA, 2000 apud SPOSITO, 2017, p. 15). De outra maneira, o consideramos como um tipo de conhecimento que é compartilhado pelos participantes em mesmas situações de práticas locais, um sentido comum entre esses participantes, possibilitando a inteligibilidade mútua de suas práticas cotidianas. É um conhecimento comum, tácito, que os membros reconhecem concertada e reciprocamente sobre a ordenação de suas ações e raciocínios práticos, sejam esses membros leigos, profissionais, sociólogos leigos ou profissionais, acadêmicos ou professores de sociologia do ensino médio (cf. GARFINKEL, 2018, p. 157).

Assim, amparados pela abordagem etnometodológica, conforme uma “sociologia do conhecimento de senso comum”, utilizamos “senso comum” como uma categoria analítica e descritiva, e não normativa ou prescritiva, a fim de investigar o conhecimento

de senso comum subjacente à ordenação dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia do ensino médio, sujeitos desta pesquisa. Esse conhecimento de senso comum e os raciocínios práticos docentes são indissociáveis, e não são pensados em termos de determinações de um sobre outro. Desse modo, ele abrange as situações compartilhadas pelos docentes de sociologia, onde seus raciocínios práticos se realizam juntos de outras propriedades de práticas, como a relatabilidade, a reflexividade e a indexabilidade – explicadas na continuidade deste trabalho.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo explicitamos a problemática desta pesquisa. Para isso seguimos alguns passos que se iniciam com a apresentação da etnometodologia como abordagem teórica de nossa pesquisa, onde são explicitados seus fundamentos, conceitos e noções centrais. Em seguida, apresentamos como chegamos ao nosso objeto de pesquisa e justificamos nossa investigação sobre o ensinar sociologia, centrada na singularidade dos raciocínios práticos docentes cotidianos. Logo depois, abordamos o estado da arte das pesquisas sobre ensino de sociologia, frisando a produção sobre práticas docentes, onde destacamos as tendências e transformações nessa área de estudo, e os tipos de problemas que nela é costume se ocupar. Diante disso, indicamos a nossa busca pela formulação de um problema de tipo sociológico para esta pesquisa. Assim, na seção final do capítulo, delimitamos nossa problemática a partir do estudo sociológico dos raciocínios práticos de docentes de sociologia diante de seus problemas didático-pedagógicos práticos.

No segundo capítulo, dividido em duas seções, apresentamos o enfoque metodológico de nossa pesquisa. Na primeira seção, explicitamos o delineamento e a operacionalização da pesquisa, onde descrevemos suas características e caminhos, as condições do campo de pesquisa e apresentamos um perfil dos sujeitos da pesquisa. Na seção seguinte, desenvolvemos algumas questões teórico-metodológicas correspondentes ao diálogo entre a etnometodologia e nosso trabalho de campo. Debatemos a relatabilidade como caminho empírico desta pesquisa; nossa participação e observação junto dos docentes de sociologia pesquisados; nossa condição de professor e pesquisador na condução desta pesquisa; e sobre a observação, descrição e interpretação do material empírico da pesquisa.

No terceiro capítulo é apresentada a ideia central desta dissertação, sobre a ordenação dos raciocínios práticos dos docentes pesquisados de sociologia se realizar no curso de procedimentos pela negatividade junto de procedimentos didático-pedagógicos variáveis característicos – estes são os pela pluralidade e pelo embate, os da teorização, da materialização, da problematização, e os da fundamentação, da legitimação e da

argumentação. No desenvolvimento do capítulo, localizamos a participação particular dos docentes nas situações da “Conexão Professor”, considerando seus momentos, elementos das reuniões e planos de aula produzidos coletivamente. Evidenciamos quais problemas didático-pedagógicos práticos os docentes reconhecem como característicos de sua prática de ensinar sociologia. Em seguida, evidenciamos expressões centrais e operações intelectuais diretrizes do “dever ser” do ensinar sociologia, e depois analisamos o sentido que os docentes fazem dessas expressões centrais e operações intelectuais. Logo após, descrevemos e analisamos a variabilidade de procedimentos didático-pedagógicos relatados pelos docentes, a partir da elaboração de seus planos de aula coletivos. Em outra seção, descrevemos outros procedimentos didático-pedagógicos realizados e relatados pelos docentes nos diversos momentos das reuniões. Articulamos, na seção final, aspectos principais debatidos ao longo do capítulo.

Antes de seguirmos, uma observação sobre as formas de enunciação utilizadas neste texto, considerando que sou um professor de sociologia do ensino médio pesquisando outros professores e professoras de sociologia do ensino médio. Utilizamos majoritariamente a primeira pessoa do plural, em dois sentidos diferentes: de um lado sua utilização como plural majestático e, de outro, como referência a “nós docentes de sociologia”, na qual me incluo junto aos sujeitos desta pesquisa. A primeira pessoa do singular é utilizada quando algo se refere estritamente a mim – o pesquisador – em relação à produção desta investigação, seu campo e sujeitos da pesquisa. Menos vezes a terceira pessoa do singular foi utilizada. Cada um desses usos envolve necessidades próprias dos momentos do texto: seja alguma análise ou interpretação, apresentação ou descrição de relatos docentes, observação de situação pessoal ou meu posicionamento no campo. De modo que as alternâncias em seus usos servem a propósitos metodológicos.

CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZANDO OS RACIOCÍNIOS PRÁTICOS DE DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

A investigação sobre práticas docentes em sociologia, realizada pela própria sociologia, fornece algumas possibilidades de problematizações. Na medida em que estamos envolvidos com a sociologia como professores do ensino médio e como pesquisadores, investigar suas práticas docentes escolares nos acomete de uma enxurrada de questões, sejam elas práticas, teóricas, empíricas, profissionais, didático-pedagógicas, políticas, históricas, dentre outras. Balancear essas questões sociais e distingui-las foi uma tarefa central a ser feita na condução de nossa investigação. Dentre o oportuno, algumas delas serão mencionadas a fim de caracterizar a nossa problemática.

As páginas seguintes deste capítulo expressam um trabalho duplamente importante de ser feito se considerarmos que, em primeiro lugar, “os cientistas sociais insistem em dizer que a construção do objeto sociológico é fundamental no movimento de compreensão da sociedade”. Ademais, “eles têm razão, mas se esquecem às vezes de acrescentar: ela se realiza no texto. A escrita é o suporte e a concretização do recorte conceitual” (ORTIZ, 2002, p. 7).

Dentro desse escopo, o intento principal deste capítulo é explicitar a problemática³ desta dissertação. Para isso vamos passo a passo circunscrevendo-a em relação ao nosso problema de pesquisa. Inicialmente, buscando localizar teoricamente nossa investigação sobre os raciocínios práticos de docentes de sociologia, apresentamos os fundamentos, conceitos e noções centrais da abordagem da etnometodologia. Em seguida, consideramos nossa trajetória em direção à construção do objeto desta pesquisa e apresentamos algumas justificativas para nossa investigação do ensinar sociologia, frisando o nosso interesse na singularidade das práticas docentes cotidianas. Logo depois, explanamos sobre o estado da arte das pesquisas sobre ensino de sociologia, frisando a produção sobre práticas docentes, onde destacamos as tendências e transformações nessa área de estudo, e os tipos de problemas que nela se costuma desenvolver. Por fim, delimitamos nossa problemática a partir do estudo sociológico dos

³ Entenderemos por “problemática” a definição proposta por Quivy e Campenhoudt (1992, p. 89): “A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenômenos estudados”. A partir disso se entende que são elementos diferentes, mas inter-relacionados, a “problemática”, o “problema” de pesquisa e a “pergunta de partida”.

raciocínios práticos de professores e professoras de sociologia sobre suas práticas docentes diante de seus problemas didático-pedagógicos práticos, os quais remetem à compartilhada ordenação social prática do ensinar sociologia. Assim, colocamos o panorama para se compreender o senso comum e a inteligibilidade da prática dos professores e professoras de sociologia, e a ordenação de seus raciocínios práticos.

1.1. A ETNOMETODOLOGIA COMO ABORDAGEM TEÓRICA: O PROBLEMA DOS RACIOCÍNIOS PRÁTICOS EM ASSOCIAÇÃO COM A REALIZAÇÃO DA ORDENAÇÃO SOCIAL PRÁTICA

A etnometodologia é uma abordagem criada pelo sociólogo americano Harold Garfinkel, nomeada assim nos anos de 1950, foi difundida durante os anos 1960. No livro fundacional, publicado em 1967, chamado “Estudos de etnometodologia” (GARFINKEL, 2018), Garfinkel apresenta, pela primeira vez, de forma organizada em artigos o conjunto de reflexões que caracterizaria essa abordagem.

Existem muitas incompreensões sobre o que seja a etnometodologia. Alguns acham é um método ou técnica de pesquisa alternativa em relação à sociologia tradicional, ou uma crítica de método, ou uma alternativa de etnografia, ou ainda, que não teria qualquer intenção teórica ou se absteria da teoria (cf. TURNER, 1974, p. 11). Na medida em que a etnometodologia ficou associada à ideia de contracultura e tendências anti-intelectuais em curso no período de sua difusão nos anos 1960, acarretou no mal entendido de que ela rejeitava a sociologia – fosse a chamada sociologia clássica, fosse a sociologia dominante da época (cf. RAWLS, 2018, p. 17).

A etnometodologia realmente foi pensada como uma alternativa à sociologia dominante e convencional de sua época (sobretudo no contexto norte-americano), no entanto, não fazia parte de sua proposta romper com a sociologia em seus fundamentos. Isso se evidencia pela colaboração que Garfinkel manteve durante os anos de sua elaboração e difusão com expoentes da disciplina no continente norte-americano, com destaque para Talcott Parsons (cf. RAWLS, 2018). Enquanto aspecto teórico-epistemológico, ela se constitui, com evidência, entre os debates que Garfinkel travava com a sociologia clássica (ênfase em Durkheim) e a sociologia de Parsons. Além disso, estava engajado em um debate com a fenomenologia (Edmund Husserl, Alfred Schütz, Aron Gurwitsch e Merleau-Ponty), e a “filosofia analítica” da linguagem (Ludwig Wittgenstein, além de outros como Gilbert Ryle, Alfred Louch e Peter Winch), de modo

que podemos ver atualmente variantes de etnometodologias enfatizando cada uma dessas duas correntes fundamentais (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 158-9).

Hoje em dia é difícil falar de “uma” etnometodologia já que a partir das formulações iniciais de Garfinkel se constituíram diferentes filiações de abordagens, de modo que podemos falar em “famílias etnometodológicas” (WATSON; GASTALDO, 2015), as quais compõem um “movimento etnometodológico” caracterizado por diferentes gerações (COULON, 1995, p. 19; FLYNN, 1991, p. 31). Nesse cenário, derivadas da etnometodologia, chegaram a se formar abordagens que se autonomizaram, como a Análise da Conversa (*Conversation Analysis*); a etnoinvestigação; e os estudos do trabalho (*studies of work*) (cf. FLYNN, 1991, p. 49; GARFINKEL, 1986; WATSON; GASTALDO, 2015, p. 13).

A etnometodologia, a partir das formulações de Garfinkel, está vinculada com o conjunto das pesquisas em ciências sociais e com os fundamentos da sociologia, travando um debate com alguns de seus problemas fundamentais, a saber, a teoria da ação, a natureza da intersubjetividade, a constituição social do conhecimento, e o problema da ordem social (HERITAGE, 1991, p. 3; RAWLS, 2018). No entanto, a etnometodologia procura se afastar das sociologias convencionais em seus aspectos teórico, epistemológico e metodológico, ao pensar como contínua a produção da realidade social, a partir de uma reorientação empírica a tópicos de estudos como as práticas cotidianas, o conhecimento de senso comum, e a organização das atividades práticas, das circunstâncias práticas, e dos raciocínios práticos localmente situados e cotidianos (GARFINKEL, 1974, p. 18; 2002; 2018, p. 93; TURNER, 1974, p. 80). Nesse sentido, afirmamos que a etnometodologia está vinculada aos fundamentos da sociologia, ainda que formulada enquanto outra abordagem em relação à sociologia convencional. Isso lhe caracterizará em ser “mais que teoria constituída, ela é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual” (COULON, 1995, p. 7; cf. VOM LEHN, 2016, p. 80).

Buscando tornar compreensível o que seja a etnometodologia e o uso que dela fazemos na direção da nossa reflexão sobre os raciocínios práticos dos docentes de sociologia do ensino médio, seguiremos apresentando seus fundamentos, conceitos e noções centrais, a fim de evidenciar o debate de fundo sociológico que vincula os raciocínios práticos com a realização prática da ordenação social. Em estudos etnometodológicos existe a importante associação entre conhecimento de senso comum, práticas (ações e raciocínios) e linguagem (natural) dos membros, na qual estão inseridos seus conceitos chave. A partir disso se consegue entender a articulação entre esses

conceitos e o conjunto complementar e solidário que formam entre si (COULON, 1995, p. 29). Contam entre esses conceitos: etnométodos, membros, realização prática, ordenação social, *haecceity* (singularidade), relatabilidade (*accountability*), indexabilidade, reflexividade, e raciocínios sociológicos práticos. Serão destacados os tópicos sobre a ordenação social das práticas locais, a situacionalidade, e as regras de procedimentos ordenadoras dos etnométodos enquanto fatos sociais constitutivos (VOM LEHN, 2016, p. 80; FLYNN, 1991, p. 27; COULON, 1995, p. 29ss; RAWLS, 2018). Comecemos por seu significado.

1.1.1. O que significa etnometodologia?

O principal objeto de interesse da etnometodologia são os métodos usados pelas pessoas comuns (etnométodos) para fazer sentido das coisas do mundo (WATSON; GASTALDO, 2015, p 13). Seu nome desmembrado pode torná-la mais clara: Etno + método + logia. Isto é, a etnometodologia é o estudo (logos/logia) dos métodos culturais (etnométodos) utilizados pelas pessoas e grupos, membros de conhecimento de senso comum (*ethnos*)⁴, no entendimento e realização práticos de situações cotidianas, como procedimentos ordenados, contínuos e contingentes de produção de sentido compartilhado (cf. WATSON; GASTALDO, 2015, p. 13 ss). Disso se pode entender que a etnometodologia foi originalmente concebida como o estudo dos etnométodos: etnométodos + logia.

O termo, Garfinkel relata, ocorreu-lhe enquanto escrevia um estudo sobre deliberações de júri. Os jurados, ele descobriu, estavam preocupados com uma variedade de questões 'metodológicas', como a distinção entre 'fato' e 'opinião', entre 'o que estamos autorizados a dizer', 'o que a evidência mostra' e 'o que pode ser demonstrado. Os jurados trabalharam com esses tipos de distinções de maneira séria e metodológica, como parte de um processo deliberativo que todos eles sabiam ser altamente consequente e através do qual determinaram a razoabilidade de particulares evidências, demonstrações, conclusões e, finalmente, veredictos. Essas distinções eram tratadas de maneiras coerentemente organizadas e "acordáveis", e os jurados assumiam e contavam com as capacidades uns dos outros para usá-las, extrair inferências apropriadas delas e ver o sentido delas. Embora o uso sistemático das distinções fosse uma parte essencial das tarefas dos jurados, Garfinkel descobriu que as próprias distinções não eram feitas ou empregadas usando uma 'lógica do jurado' especial. Muito pelo contrário, eles foram feitos predominantemente em referência a considerações de senso comum que "qualquer um podia ver". Como Garfinkel colocou, "uma pessoa é 95% jurada

⁴ "Etno sugeria de uma forma ou de outra que um membro dispõe do saber de senso comum de sua sociedade enquanto saber 'do que quer que seja'" (GARFINKEL, 1974, p. 16). "*Ethno*' seemed to refer, somehow or other, to the availability to a member of common-sense knowledge of his society as common-sense knowledge of the 'whatever'."

antes de ela chegar perto do tribunal". (HERITAGE, 1991, p. 4-5, tradução nossa)⁵.

Portanto, a noção de “método” inserida em “etnometodologia” não se refere a métodos e técnicas de pesquisa formalizadas de investigação social, mas a um objeto empírico, um tópico para análise (cf. WATSON; GASTALDO, 2015, p. 160). Dizem respeito aos modos, maneiras, técnicas, métodos dos membros de entender e realizar suas vivências cotidianas. Segundo Coulon (1995, p. 30)

a etnometodologia é a pesquisa empírica dos **métodos** que os indivíduos utilizam para **dar sentido** e ao mesmo tempo **realizar** as suas ações de todos os dias: **comunicar-se, tomar decisões, raciocinar**. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática. (Negritos nossos).

Os etnométodos se referem aos métodos empregados “pelos membros comuns da sociedade, observados na gestão corrente dos seus negócios cotidianos”, isto é, os “métodos que eu e meus semelhantes empregamos, que nos permitem reconhecer-nos como vivendo no mesmo mundo” (COULON, 1995, p. 51). De forma complementar, se pode dizer, que

Esses **métodos** são locais, particulares de uma "tribo", e não são logo de início legíveis para um estranho. Designá-los como "etnométodos" significa marcar a pertença desses métodos a um grupo particular, a uma organização ou instituição local. A etnometodologia vem então a ser o estudo dos etnométodos que os atores utilizam no dia-a-dia, que lhes permitem viver juntos, inclusive de maneira conflitiva, e que regem as relações sociais que eles mantêm entre si. (COULON, 1995, p. 51).

No estudo dos “métodos dos membros”, a noção de “membro” é algo central. Na etnometodologia o termo “membro” não é empregado com referência a uma pessoa, mas se refere ao compartilhamento e “domínio da linguagem natural” (GARFINKEL; SACKS,

⁵ “The term, Garfinkel relates, occurred to him as he was writing up a study of jury deliberations. The jurors, he found, were preoccupied with a variety of 'methodological' matters such as the distinction between 'fact' and 'opinion', between 'what we're entitled to say', 'what the evidence shows' and 'what can be demonstrated'. The jurors worked with these kinds of distinctions seriously and methodically as part of a deliberative process which all of them knew to be highly consequential and through which they determined the reasonableness of particular evidences, demonstrations, conclusions and, ultimately, verdicts. These distinctions were handled in coherently organized and 'agreeable' ways and the jurors assumed and counted upon one another's abilities to use them, draw appropriate inferences from them and see the sense of them. Although the systematic use of the distinctions was an essential part of the jurors' tasks, Garfinkel found that the distinctions themselves were not made or employed by using a special 'juror's logic'. Quite the contrary, they were overwhelmingly made by reference to common-sense considerations that 'anyone could see'. As Garfinkel put it, 'a person is 95 per cent juror before he comes near the court'”.

2012, p. 227). Por “linguagem natural” se entende a linguagem de todos os dias, que é “natural” ou “nativa” dos membros. A noção envolve a relação fundamental entre conhecimento de senso comum e as práticas compartilhadas pelos membros, referindo-se ao seu conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, bem como às regras e rotinas cotidianas implícitas e à competência social necessária para produzir, gerenciar e reconhecer os etnométodos nos quais participam (cf. COULON, 1995, p. 48). A partir disso, se destaca a importância da relação entre linguagem e prática social, tanto na realização como no entendimento desses etnométodos, seja esse por parte dos próprios membros praticantes, seja por parte de algum investigador profissional.

Um dos problemas principais a que Garfinkel se dedicou foi o “problema da ordem social”. No entanto, diferente, por exemplo, de Parsons e Durkheim, ele refletiu sobre a ordem social enquanto uma realização das práticas cotidianas e do conhecimento de senso comum presentes nos métodos dos membros (RAWLS, 2002; 2018). Isso está declarado em sua obra fundamental:

Através desses estudos [presentes no “Estudos de etnometodologia”], foram disponibilizados métodos [aqui no sentido de métodos de estudos], cujo uso tem estabelecido um domínio do fenômeno sociológico: as propriedades formais das atividades do senso comum como uma realização organizacional prática. (GARFINKEL, 2018, p. 88, negritos nossos).

A etnometodologia proposta por Garfinkel é uma abordagem interessada nos fenômenos sociais estudados enquanto sociologia. Em âmbito sociológico seus fenômenos estão localizados em um domínio específico: a ordenação social das atividades cotidianas e de senso comum enquanto uma realização prática.

São claras as indicações de Garfinkel sobre a atenção dada pela etnometodologia ao tópico das “práticas” cotidianas, uma noção que contempla ações, situações e raciocínios⁶. Ao invés da “sociedade” ser pensada de modo abstrato, e por uma teorização *a priori*, a recomendação é o estudo empírico das “atividades mais comuns do cotidiano”, procurando “estudá-las como fenômenos em si”. A observação está direcionada para a realidade concreta, cotidiana, para pessoas de carne e osso, para atividades efetivas das pessoas. A dedicação a esse tópico de estudos se atrela a outras considerações sobre as “práticas”.

⁶ Afirma no início de seus “Estudos de etnometodologia”: “Os estudos a seguir buscam tratar atividades práticas, circunstâncias práticas e raciocínio sociológico prático como tópicos de estudo empírico e, ao dedicarem às atividades mais comuns do cotidiano a atenção usualmente dispensada a eventos extraordinários, procuram estudá-las como fenômenos em si” (GARFINKEL, 2018, p. 93).

Merece destaque o que seja “senso comum” na medida em que é indissociável de todas as atividades de interesse para etnometodologia, portanto, daquele aspecto “organizacional” das realizações práticas. O senso comum, aqui entendido, é aquele conhecimento de sentido comum (compartilhado) entre os membros participantes das atividades e situações sociais, presente em todas as realizações práticas, seja dos leigos, dos especialistas, dos profissionais, ou dos cientistas; de sociólogos leigos, profissionais ou de docentes de sociologia do ensino médio. Todas as realizações práticas estão organizadas de acordo com suas atividades de senso comum particulares, assim, diferentes “senso comuns” acompanham diferentes etnométodos.

O “senso comum” está disposto na “linguagem natural” dos membros, e, assim, na comunicação e interação conjunta. Ele garante a realização e o reconhecimento da vida comum, dizendo respeito ao saber-fazer, ao conhecimento prático, tácito, subjacente, e implícito. Bem expresso pelo termo *taken for granted*. Por isso, ele é aquele conhecimento não problematizado pelos membros em suas práticas – isto é, não é transformado em “tópico” de estudo (cf. GARFINKEL, 2018, p. 99, 157). No entanto, constitui-se como referência para as ações e os raciocínios nas atividades cotidianas, possibilitando a realização prática interativa entre os membros.

1.1.2. Singularidade das atividades ordinárias localmente organizadas

A abordagem dos chamados etnométodos como “atividades do senso comum como uma realização organizacional prática” leva a etnometodologia a ser referida como o estudo das “atividades ordinárias organizadas naturalmente” (“*naturally organized ordinary activities*”). Com isso, fica destacado que essas atividades práticas (etnométodos) investigadas são ordinárias (comuns), são organizadas (ordenadas), e que essa organização é natural no sentido de que é parte da atividade mesma, fazendo dessa atividade o que ela é. O senso comum dos membros possibilita a reciprocidade dos membros na realização interativa e ordenada dessas práticas, de modo que essas atividades são auto-organizadas (cf. LIVINGSTON, 1987, p. 10).

Decorrente disso se percebe que os etnométodos, encarados como realizações “para todos os fins práticos”, são racionais, reflexivos, auto-organizados, e organizados *in situ* (cf. LIVINGSTON, 1987, p. 10), isto é, a ordenação social das atividades ordinárias é encarada pela etnometodologia como localmente-organizada (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 26). As práticas e os métodos dos membros se associam com a contínua realização da ordenação das situações sociais localizadas, em que reflexivamente são

realizadas a inteligibilidade, os conhecimentos, os objetos, a racionalidade, e a ordenação sociais. Nesse sentido, “as práticas locais são a corporificação dos membros e reúnem tudo o que é social” (FLYNN, 1991, p. 29). As práticas organizacionalmente realizadas são estudadas consideradas pela sua localidade empírica.

Quando Garfinkel estabelece o foco nas “propriedades formais” das atividades práticas de senso comum está indicando seu interesse sociológico naquilo que é “próprio” da “forma” como essas se realizam. Com isso se anuncia o foco na particularidade do fenômeno social, no caso, remetido às práticas e conhecimentos ordinários.

Essa preocupação perpassa os trabalhos e conceitos centrais em etnometodologia, e se torna evidente nos trabalhos finais de Garfinkel quando trabalha o conceito de *haecceity*, um termo em latim traduzido do grego antigo, que podemos entender como “particularidade”, “especificidade”, ou, “singularidade” de algo, no caso, das práticas localmente situadas. O termo *haecceity* (singularidade)

se refere aos detalhes do campo fenomênico concreto distintamente identificáveis de uma atividade [local] ou situação [social] – sua unicidade, seu aqui e agora. (...) Ele sensibiliza o analista para os aspectos e as dinâmicas distintivamente locais de uma dada atividade ou situação social para as pessoas que delas participam. **E este é exatamente o ponto de que trata a etnometodologia** (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 67, grifo nosso).

Esse termo, ainda que inserido posteriormente⁷, carrega a preocupação central da etnometodologia com a singularidade da ordenação social da inteligibilidade e da realização das práticas localizadas. (cf. WATSON; GASTALDO, 2015, p. 67). A “singularidade” das atividades busca “o que faz uma atividade o que ela é”, e demonstra a preocupação com os aspectos da ordem social localmente produzida, indicando como que o trabalho de Garfinkel é sobre a criação das ordens sociais locais, sendo que para ele, é disso que se trata a ordem social (RAWLS, 2002, p. 18).

1.1.3. Realização prática da ordenação social como regras procedimentais constitutivas

A realização organizacional prática dos etnométodos é pensada pela etnometodologia tendo algumas propriedades fundamentais que delimitam o modo conforme são abordadas. O termo “organização” não é utilizado em sentido de “estrutura concreta”, mas sim como uma realização (*accomplishment*) das atividades cotidianas em

⁷ Este termo aparece quando Garfinkel, junto de Sacks buscavam atualizar a “caixa de ferramentas” conceitual da etnometodologia, na época em que a estavam reespecificando aos “estudos sobre trabalho” (*work studies*) (GARFINKEL, 1986; 2002) (cf. WATSON; GASTALDO, 2015, p. 67).

que os membros participantes produzem (VOM LEHN, 2016, p. 82). Nesse sentido, vamos apontar como a etnometodologia encara as atividades dos membros como realizações organizacionais práticas, contínuas, contingentes, concertadas, reflexivamente observáveis-relatáveis e inteligíveis (cf. VOM LEHN, 2016, p. 82; GARFINKEL, 2018, p. 95).

Ao fazermos sociologia, leiga ou profissional, toda referência ao "mundo real", mesmo quando essa referência é a eventos físicos ou biológicos, é uma referência às atividades organizadas da vida cotidiana. Assim, em contraste com determinadas versões de Durkheim, que ensinam que a realidade objetiva dos fatos sociais é o princípio fundamental da sociologia, a lição que tiramos, ao invés disso, e que usamos como uma política de estudo, é que a realidade objetiva dos fatos sociais como uma **realização contínua de atividades concertadas da vida diária**, como formas comuns e engenhosas dessa realização, conhecidas pelos membros, usadas, e por eles tomadas como dadas, é, para os membros que fazem sociologia, um fenômeno fundamental. Por isso, da mesma forma que esse é fenômeno fundamental da sociologia prática, esse é o tema predominante para o estudo etnometodológico. (GARFINKEL, 2018, p. 87, negritos nossos).

Quando Garfinkel contrasta a “política de estudo” da etnometodologia com o argumento de que o princípio fundamental da sociologia é a realidade objetiva dos fatos sociais, ele não está descartando a sociologia de Durkheim, mas sim “determinadas versões” desse autor. Na realidade, Garfinkel está em diálogo com a sociologia de Durkheim propondo uma leitura sobre os “fatos sociais”, em que considerada estes justamente como uma “realização contínua de atividades concertadas da vida diária”, ou seja, não são uma realidade abstrata, previamente dada, ideal, fixa, independente de contexto, fora dos membros. Para a etnometodologia o “fato social que é uma realização dos membros” (GARFINKEL; SACKS, 2012, p. 237) indica que as atividades ordinárias, produzidas e gerenciadas pelos membros, passam a ser consideradas fatos sociais, adentrando, assim, ao “domínio” do fenômeno sociológico.

Essas práticas, tomadas como fatos sociais, “consistem em uma realização sem fim, contínua, contingente” (GARFINKEL, 2018, p. 93). Assim, o fato social como uma realização (*accomplishment*) dos membros, significa que para a etnometodologia “os fatos sociais são vistos como produzidos nas e pelas atividades práticas dos membros” (HAVE, 2004, p. 14), que as atividades práticas precisam ser cumpridas, executadas e desempenhadas pelos membros participantes no âmbito das situações sociais que compartilham. Não existe “fato social” sem sua realização pelos membros, esta é uma competência deles. Esses fatos sociais são contínuos, sem fim, estão em movimento, são dinâmicos. As situações sociais são contingentes, mantendo desafios, soluções,

expectativas, garantias e surpresas, contanto com a mediação das competências dos membros para garantir a realização das práticas. Nesse sentido

as práticas são realizadas pelas partes [*parties; participantes*] daquelas situações, de cuja habilidade, conhecimento e direito ao funcionamento detalhado daquela realização (sua competência) elas [as partes] obstinadamente dependem, reconhecem, usam e tomam como dados; e o fato de que aceitam sua competência sem questionar em si fornece às partes as características distintivas e específicas de uma situação e, é claro, fornece também recursos, problemas, projetos e todo o resto (GARFINKEL, 2018, p. 93).

A partir disso se percebe o aspecto “concertado” das realizações práticas em situações sociais, isto é, o concurso entre os participantes para a realização das práticas: a atenção às mediações, às trocas, às relações entre membros, diretas ou não, face a face ou não, às suas disputas e aproximações, às suas negociações, e busca de resoluções de problemas práticos. Note-se que isso não significa necessariamente harmonia ou concórdia entre as “partes”. Não se trata de pensar as ações, situações, conhecimento e membros, nesses etnométodos, a partir de uma “identidade absoluta”, isto é, que eles fossem a mesma coisa. De outra forma, o concertamento das realizações práticas pode envolver conflitos, discordâncias, contrariedades, ambivalências e ambiguidades. O conflito pode ser próprio de etnométodos. De todo modo, seu concerto diz respeito ao “tomar parte” em uma interativa realização efetiva das atividades ordinárias, naquilo que elas têm que próprias.

Assim, se pode entender o argumento de Garfinkel sobre o “fato social constitutivo”, ou melhor, “de que os fatos sociais são criados atendendo a critérios constitutivos” (RAWLS, 2018, p. 18). Isto é, “que participantes de situações sociais utilizam métodos compartilhados (etnométodos ou métodos dos membros) que são constitutivos do significado que eles constroem juntos em colaboração” (*ibid.*, p. 18). No compartilhamento dos métodos que os membros utilizam para realização de suas práticas, eles dão sentido às relações e situações sociais “conjuntamente como uma prática social organizada” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 24).

O “fato social constitutivo” se refere à realização organizacional prática, ambos estando intimamente associados ao compartilhamento dos etnométodos e da constituição conjunta dos significados das ações e situações sociais. Os etnométodos, enquanto realizações organizacionais práticas, têm constituída sua organização por um conjunto de regras práticas. Isto é, quando na etnometodologia se fala em “regras” não está se referindo a regras definitivas, exteriores e anteriores às situações, ou seja, “regras” como

instruções que as pessoas seguem sem consciência e sem conhecimento, ao contrário, “regras” são entendidas como propriedades das situações em que as pessoas agem (VOM LEHN, 2016, p. 86).

Nesse sentido, os etnométodos são um conjunto de “regras práticas constitutivas” (RAWLS, 2018, p. 34). Essas regras, fazendo parte das práticas, se expressam nas ações e raciocínios dos membros, são normas e princípios que organizam os etnométodos e são tomadas como dadas pelos membros, isto é, se referem ao senso comum das atividades ordinárias. Essas regras práticas, são “regras procedimentais” (ou “regras de procedimento”), são regras incorporadas aos etnométodos como procedimentos de fazer sentido, isto é, de entendimento e realização das ações e situações sociais.

Assim, as regras são dispositivos de produção de sentido e ao mesmo tempo expressão de limites normativos. Para a Etnometodologia, as pessoas não são governadas ou dominadas por regras. Ao contrário, elas são vistas como usuárias astutas das regras e, assim, agindo colaborativamente e de modo competente e prático, elaboram as situações que compõem o mundo de todos, a vida cotidiana. (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 15).

Enquanto práticas de senso comum que as pessoas normalmente empregam em suas atividades cotidianas, as regras procedimentais são empregadas repetidamente e cada vez é outra “primeira vez” porque as circunstâncias de seu uso mudam. Isso quer dizer que regras e relatos sempre deixam um espaço indefinido, incompleto, aberto para os propósitos específicos e imediatos das atividades práticas cotidianas (cf. VOM LEHN, 2016, p. 86). Garfinkel (2018) denominou essas práticas por *ad hoc* (considerações *ad hoc*), isto é, “práticas oportunizadas e improvisadas que compõem ordens locais da linguagem e atividade material” (LYNCH, 2011, p. 835). Garfinkel diferenciou quatro dessas considerações *ad hoc*: “et cetera”, “a menos que”, “deixe passar” e “*factum valet*” - “ou seja, uma ação que de outra forma é proibida por um regra, é contada correta assim que é feita” (GARFINKEL, 2018, p. 109).

As regras de procedimentos, como regras práticas, são ordenadoras dos etnométodos, os fatos sociais constitutivos. Portanto, são regras práticas concertadas, coordenadas, e compartilhadas. Além disso, elas são reconhecíveis entre os membros participantes mediante propriedades fundamentais dos etnométodos: sua Reflexividade, Relatabilidade e Indexabilidade.

1.1.4. Reflexividade, Relatabilidade e Indexabilidade

A “reflexividade” ou “reflexividade essencial” (Garfinkel, 2018, p. 95, 97) tal como conceituada pela etnometodologia não pode ser confundida com a reflexão individual, seja enquanto elaboração intelectual formal, seja enquanto reflexão de algum agente sobre a condução de sua ação social. Ela também é outra coisa das reflexividades de pesquisador, seja a “reflexividade epistemológica”, as reflexões dos pressupostos de seus conhecimentos que fundamentam suas pesquisas, seja a “reflexividade pessoal”, em que o pesquisador reflete sobre como sua subjetividade (valores, atitudes, visões, metas) influencia em sua pesquisa (GRAY, 2012, p. 403), ambas denotando autoconsciência, autorreflexão ou autocrítica do analista social (cf. COULON, 1995, p. 41; FLYNN, 1991, p. 28; WATSON; GASTALDO, 2015, p. 49).

De outro modo, “para a etnometodologia, a reflexividade não é uma propriedade dos atores, mas uma atividade de produção de sentido, trata-se de uma reflexividade da ação, não do ator” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 49). A “reflexividade essencial”, para Garfinkel, é uma condição primeira da ordem social (COULON, 1995, p. 41), na medida em que é um fenômeno e um aspecto característico de toda atividade de ordenação social (cf. FLYNN, 1991, p. 28), sendo “essencial” no sentido de encarnada, constituinte, imanente às realizações organizacionais práticas dos membros.

Conforme sugerida por Mehan e Wood (MEHAN; WOOD, 1975, p. iii, 13), uma imagem elucidativa sobre a realização prática, que é a reflexividade, pode ser visualizada na litografia produzida pelo artista gráfico holandês M. C. Escher denominada *Drawing Hands* (Desenhando mãos). Nesta obra é retratada uma folha de papel da qual surgem duas mãos desenhando-se uma a outra. Com isso Mehan e Wood (1975, p. 6, 23) querem demonstrar o trabalho interacional que a reflexividade desempenha na constituição e sustentação da realidade social. Ela não está restrita às reflexões individuais dos membros, mas é um fato da realidade da vida social cotidiana, e está vinculada com os corpos de conhecimentos sociais compartilhados (comuns) entre os membros nas relações em que desempenham em suas atividades cotidianas. As realidades seriam frágeis, e as pessoas podendo experimentar mais de uma realidade, sendo estas consideradas permeáveis.

A reflexividade designa, portanto, as práticas que ao mesmo tempo descrevem [relatam] e constituem o quadro social. É a propriedade das atividades que pressupõem ao mesmo tempo que tornam observável a mesma coisa. (...) No decorrer de nossas atividades ordinárias, não prestamos atenção ao fato de que ao falar construímos ao mesmo tempo, enquanto fazemos nossos enunciados, o sentido, a ordem, a racionalidade daquilo que estamos fazendo naquele momento. As descrições do social se tornam, assim

que proferidas, partes constitutivas daquilo que descrevem. (COULON, 1995, p. 41).

A “reflexividade essencial” ou “reflexividade” se refere à tendência dinâmica de auto-organização das interações sociais de proporcionar sua própria constituição por meio de práticas de relatabilidade e do domínio das competências necessárias pelos membros para se garantir a realidade dos quadros sociais. Essa reflexividade é a realização de uma prática, envolve os membros, suas ações e raciocínios, e a situação social local de que participam. É realizada pela reflexiva relatabilidade encarnada (“reflexividade essencial”) dos etnométodos, para criar um senso de ordenação das práticas, ao mesmo tempo em que constitui a situação local de onde emergem (cf. FLYNN, 1991, p. 28).

Conforme Garfinkel (2018, p. 97-99) indicou pela formulação da “reflexibilidade essencial ‘desinteressante’ de relatos de ações práticas”, os membros se desinteressam das suas circunstâncias práticas e ações práticas enquanto tópicos de estudo. Caso tomassem interesse pelo caráter e fenômeno da reflexividade de suas ações seriam incapazes de prosseguir com as ações e raciocínios práticos que realizam, o que não quer dizer que não reconheçam e não tornem observáveis para os outros membros o caráter racional de suas práticas (COULON, 1995, p. 41). Assim, ainda que a reflexividade se realize em conjunto com a relatabilidade, ela não se confunde com a analisabilidade, outra prática relatável.

A relatabilidade (*accountability*) é outro conceito que ocupa uma posição fundamental nos estudos em etnometodologia, se refere às práticas dos membros de observarem-e-reportarem suas ações e raciocínios práticos, uns aos outros, vinculadas às situações locais em que se realizam seus etnométodos. No termo “relatar” estão compreendidas algumas práticas dos membros como, por exemplo, observar, reportar, descrever, justificar, explicar, julgar, avaliar, comentar, e contar.

No sentido dado pela etnometodologia, “relatar” (*account*) não significa um genérico “falar sobre algo”, como pudesse se referir a vagueza de palpites, opiniões e impressões de alguém sobre fenômenos sociais vistos, ouvidos e presenciados. De outro modo, a relatabilidade é uma prática de membros, ou seja, daqueles que compartilham conhecimentos, comprometimentos e competências nas atividades sociais em que participam, que envolve explicar, descrever, observar, reportar, relatar o que se está fazendo, o que se faz, como e porque se faz o que faz, segundo a inteligibilidade local desses membros. Nesse sentido, observar, reportar, descrever, relatar uma prática, pressupõem um vínculo empenhado, implicado, comprometido e competente dos membros participantes com a realização de seus etnométodos, ações e raciocínios

práticos. Assim, a relatabilidade visa propósitos adequados à prática, à realização prática dos etnométodos, isto é, as atividades relatáveis são “atividades visivelmente-racionais-e-reportáveis-para-todos-os-fins-práticos” (GARFINKEL, 2018, p. 87).

Os etnométodos, quando definidos em relação à relatabilidade, são métodos organizados de práticas relatáveis. De forma que os etnométodos são essas técnicas e métodos pelos quais a organização é realizada e que a fazem ser “observável-e-relatável”, isto é, numa palavra, “relatável” (*accountable*) (GARFINKEL, 2018, p. 93; VOM LEHN, 2016, p. 82). Assim, a relatabilidade remete à constituição da própria ordenação social das práticas, na medida em que “relatar” uma situação é constituí-la (cf. COULON, 1995, p. 42).

Encontra-se aqui o vínculo entre relatabilidade e a reflexividade essencial, pois “a reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão”, e o relato (*account*) é “o suporte, o vetor, o veículo dessa equivalência”, de modo que “‘fazer’ uma interação é o mesmo que ‘dizer’ a interação” (ibid., p. 42). Assim, os procedimentos de “relatabilidade” realizados sobre situações sociais organizadas pelos membros se identificam com as próprias atividades que realizam essas mesmas situações. Conforme Garfinkel afirma:

A recomendação central desses estudos [de etnometodologia] é a de que as atividades pelas quais os membros produzem e gerenciam situações de afazeres cotidianos organizados são idênticas aos procedimentos empregados pelos membros para tornar essas situações relatáveis [*accountable*]. O caráter “reflexivo” ou “encarnado” de práticas de relato e dos próprios relatos forma o cerne da recomendação. Quando falo de relatável, meus interesses direcionam-se para questões como as seguintes: eu quero dizer observável-e-relatável, ou seja, disponível para os membros como práticas situadas de olhar-e-dizer (GARFINKEL, 2018, p. 93).

A relatabilidade, além da reflexividade, é constituída pela racionalidade, pelo conhecimento de senso comum e pela “linguagem natural” compartilhados entre membros, o que denota a presença de cada um desses elementos na realização dos etnométodos. Nisso consiste a propriedade dos etnométodos de terem suas atividades ordinárias racionalmente e reflexivamente observadas e relatadas entre os membros participantes das situações sociais – por isso, também chamada de “relatabilidade racional” (*rational accountability*) e “reflexiva relatabilidade”. Além disso, Garfinkel deixa clara a relação de dependência entre os relatos dos membros e a situação social local de seus usos:

Em resumo, o sentido (ou o fato) *reconhecível*, ou o caráter metódico, ou a impessoalidade, ou a objetividade dos relatos não são independentes das ocasiões socialmente organizadas de seus usos. Suas características racionais *consistem* no que os membros fazem com os relatos, no que “entendem” deles nas ocasiões reais socialmente organizadas de seus usos. Os relatos dos membros estão reflexiva e essencialmente vinculados, pelas suas características racionais, às ocasiões socialmente organizadas de seus usos, visto que são *características* das ocasiões socialmente organizadas de seus usos. (GARFINKEL, 2018, p. 95).

As atividades relatáveis, na medida em que são adequadas-para-todos-os-fins-práticos (são “atividades visivelmente-racionais-e-reportáveis-para-todos-os-fins-práticos”), dizem respeito à realização constante pelos membros de práticas de análises internas às atividades ordinárias e as situações sociais de que participam, isto é, aquilo que Garfinkel chamou de “*analisabilidade de ações-em-contexto*”⁸ (*ibid.*, p. 99).

A indexabilidade⁹, em poucas palavras, significa “referência ao contexto” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 42). No entanto, não é simplesmente a mesma coisa que “situacionalidade” ou “contextualidade”. A situacionalidade (*situatedness*) se refere à dependência correspondente entre o sentido (a inteligibilidade) das práticas e a situação social (ao contexto) em que se realizam (cf. FLYNN, 1991, p. 29). Este vínculo de expressões, de palavras, de ações e raciocínios práticos ao contexto local de sua realização é um aspecto presente na indexabilidade, porém, além disso, esse conceito procura indicar a incompletude própria desses elementos, que só ganham inteligibilidade quando associados às situações sociais locais de sua realização. Alain Coulon (COULON, 1995, p. 32-37) nos esclarece:

Podem-se definir como indicialidade [indexabilidade] todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação. Indicialidade é um termo técnico, adaptado da linguística. Isto significa que, embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada. Sua compreensão profunda passa por “características indicativas” e exige dos indivíduos que “vão além da informação que lhes é dada”.

Isto designa, portanto, a incompletude natural das palavras, que só ganham o seu sentido “completo” no seu contexto de produção, quando são “indexadas” a uma situação de intercâmbio linguístico. E ainda: a indexação não esgota a integralidade do seu sentido potencial (COULON, 1995, p. 33).

Nesse sentido, a noção utilizada por Garfinkel “expressões indexicais” se refere a “produtos comunicativos que dependem de suposições não declaradas e de conhecimento compartilhado para a realização mútua de sentido” (FLYNN, 1991, p. 27). Exemplos são enunciações, vocabulários especiais, pronomes pessoais, termos

⁸ Voltaremos a isso na continuidade desta dissertação.

⁹ Também traduzidos por Indicialidade, indexicabilidade (Cf. WATSON; GASTALDO, 2015, p. 42).

referenciais (“aqui”, “ali”, “agora”) e “ações que remetem a um entendimento prévio socialmente reconhecido, como um aperto de mão ou uma piscadela” (*ibid.*, p. 27). De modo geral, a indexabilidade é mencionada quando se trata de expressões linguísticas, no entanto, na etnometodologia “expressões indexicais são características essenciais de toda comunicação e ação social”, bem como “as propriedades indexicais do uso da linguagem natural são encontradas na reflexividade da relatabilidade própria dos membros” (*ibid.*, p. 27)¹⁰.

Na medida em que as expressões indexicais são incompletas em si mesmas, ganhando seu sentido na situação em que se expressam, o método usado pelos membros para produzir seu sentido contextual é chamado de “reparo” ou “restituição da indexabilidade” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 48). No entanto, a indexabilidade nunca consegue ser plenamente “reparada”, conseguindo-se que uma expressão indexical se torne uma expressão objetiva, de modo que esse método de reparação não significa que uma “expressão indexical” se transforme finalmente em “expressão objetiva”, isto é, em uma expressão livre de contexto, verdadeira independente de contexto, que seja autossustentável, completa em si mesma (*ibid.*, p. 45-48). De outro modo, esse método “envolve um reparo para todos os fins práticos, em que os membros traçam um padrão distinguível de um ou mais particulares contextuais. Assim, o reparo não tem as propriedades de uma expressão objetiva” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 48), no entanto, ao mesmo tempo, os membros são capazes de “se virar” de uma forma ou de outra no contexto de suas realizações práticas (HAVE, 2004, p. 21).

Nesse panorama, Garfinkel considera a relação entre objetividade e indexabilidade de expressões em seus usos nas ciências sociais, tal questão ele chamou “a distinção programática não satisfeita entre expressões objetivas e expressões indexicais e sua substituibilidade” (GARFINKEL, 2018, p. 95). Garfinkel afirma que há inúmeras áreas nas ciências sociais em que existem promessas de distinção entre essas expressões, e de substituição das indexicais (feitas no cotidiano) pelas objetivas (enunciação e proposições feitas por cientistas). Para os cientistas sociais a questão seria como passariam da expressão contingente e particular para a objetiva e generalizada. Está em

¹⁰ Original integral em que estão os trechos citados de Flynn (1991, p. 27): “*Indexical expressions essentially are communicative products that depend on unstated assumptions and share knowledge for the mutual achievement of sense. Examples are special vocabularies, referential statements, and actions that index a prior socially recognized understanding, like a handshake or a wink. The indexical properties of natural language use are encountered in the reflexivity of members' natural accountability. Members reference constantly their common-sense understanding of social structures of everyday activities. Indexical expressions are essential features of all communication and social action.*”

jogo o modo como esses cientistas definem o relacionamento entre o cotidiano e sua ciência (VOM LEHN, 2016, p. 95).

Na medida em que Garfinkel afirma que a indexabilidade é uma propriedade de toda ação, ele concebia que o significado é fundamentalmente situado e indexical. Assim, para participantes em situações sociais, a indexabilidade das expressões não é problemática, pois, a partir da reflexiva relatabilidade de seus raciocínios práticos eles conseguem continuamente, momento a momento, realizar observável e intelligentemente situações socialmente organizadas. Os participantes conseguem concertadamente se entender e produzir ações inteligíveis, na medida em que o significado se encontra na singularidade situacional local, está relacionado com as circunstâncias contingentes de ação (cf. VOM LEHN, 2016, p. 96).

No entanto, cientistas sociais teriam dificuldade em entender como a ordem social pode ser elaborada a partir da indexabilidade. O intuito em produzir explanações objetivas e generalizantes, visando substituir as expressões indexicais, estaria no centro de suas proposições que lhes permitiriam conceber a superioridade de seus conhecimentos sobre os das pessoas comuns (cf. VOM LEHN, 2016, p. 97). No empenho de elaborar a objetividade e a generalização, Garfinkel afirma que os cientistas sociais gerariam um conjunto de conhecimentos fundamentalmente diferente do conhecimento prático utilizado pelas pessoas comuns em suas situações cotidianas. Nesse sentido, os cientistas sociais produziriam explicações úteis para o discurso científico, porém, não conseguiriam compreender os fenômenos do cotidiano, deixando escapar o efetivo fenômeno da ordem social cotidiana (VOM LEHN, 2016, p. 97-8).

Além disso, o que Garfinkel faz é questionar a própria distinção entre expressões indexicais e objetivas, e com isso o projeto das ciências sociais de substituir as primeiras pelas segundas. Pois, para Garfinkel, “todas as expressões efetivamente utilizadas possuem propriedades indiciais, mesmo que os linguistas, lógicos, filósofos e cientistas sociais usem e tratem algumas como se fossem objetivas”, de modo que essa distinção é programática e teoricamente prescritiva (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 46).

Assim, Garfinkel afirma:

Sempre que ações práticas são tópicos de estudo, a prometida distinção e substituibilidade de expressões objetivas por indexicais permanece programática em todo caso específico e em toda ocasião real, na qual a distinção ou a substituibilidade devem ser demonstradas. (...) Em resumo, sempre que estudos de ações práticas estão envolvidos, a distinção e substituibilidade é sempre realizada apenas para todos os fins práticos (GARFINKEL, 2018, p. 97).

A objetividade prometida das expressões indexicais é conseguida para os fins práticos a que se destina, isto é, ela é “objetiva” entre os membros que compartilham desse entendimento, seja no caso de pessoas em situações comuns, seja no caso de cientistas em suas práticas profissionais. Efetivamente, a objetividade pretendida não é algo definitivo, pois, na prática, em toda situação específica e real em que precise se demonstrada (portanto, relatada), restará como uma promessa programática, sujeita à contínua e contingente realização local a que esteja vinculada.

1.1.5. Raciocínios Práticos

Feito o percurso até aqui, chegamos ao conceito central em nossa problemática de pesquisa: raciocínios práticos (*practical reasoning*). Seu nome talvez dê margem para entendimentos dúbios, no entanto, a despeito de outros ele precisa ser entendido articulado ao conjunto dos demais conceitos e temas fundamentais que apresentamos. Ao falarmos de “raciocínios práticos” somos sempre remetidos ao conjunto das reflexões etnometodológicas, portanto, não cabe utilizá-lo em si mesmo e descolado do conjunto dessa abordagem.

Os “raciocínios práticos” são os “raciocínios” mundanos realizados na prática efetiva e concreta das situações sociais cotidianas, isto é, realizados para todos os fins práticos pelos membros nas situações sociais de que participam. São raciocínios imersos na contínua e contingente realidade concreta das atividades e circunstâncias práticas concertadas da vida cotidiana. Portanto, não dizem respeito aos raciocínios de lógica formal, extra situação social concreta, em busca de soluções objetivas finais para as questões que se enfrenta.

Os “raciocínios práticos” dizem respeito à inteligibilidade dos membros na realização prática dos métodos a que estejam associados (etnométodos), dessa maneira, constituem a prática de “dar sentido às/fazer sentido das” ações cotidianas ao mesmo tempo em que as concretizam, e assim remetem à dinâmica entendimento-realização das situações sociais. Essa inteligibilidade, na medida em que é voltada à prática nas situações sociais, se refere à tomada de decisões dos e entre os membros, bem como, a partir disso, às suas comunicações e reconhecimentos recíprocos. Portanto, os raciocínios práticos são “método+logias” da prática cotidiana, isto é, raciocínios empregados no entendimento-e-realização prático dos métodos utilizados pelos membros (etnométodos) em suas atividades cotidianas de senso comum, e, desse modo, vêm a ser o corpus de pesquisa etnometodológica (COULON, 1995, p. 51).

Não tratam de uma ação interna aos membros (simplesmente cognitiva), mas sim de um “raciocínio” que sendo “prático”, constitui-se em entendimento (em inteligibilidade) ao mesmo tempo em que concretiza as mesmas práticas recíprocas. O “fazer/dar sentido” (inteligibilidade) é um “produzir” sentido sobre as situações sociais, reciprocamente. Dessa maneira, os “raciocínios práticos” são “entendimentos práticos” que se referem ao uso ativo dos membros de seu conhecimento de senso comum “para produzir as situações sociais típicas que compõem suas vidas cotidianas a cada nova situação que se apresenta” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 25).

Garfinkel costumava chamar esse termo por “raciocínios sociológicos práticos”, em que precisamos entender esse uso a partir da ideia, proposta por Alfred Schütz, de que todos nós somos “sociólogos em estado prático”. “O real já se acha descrito pelas pessoas. A linguagem comum diz a realidade social, descreve-a e ao mesmo tempo a constitui” (COULON, 1995, p. 7-8). Nesse caso, “sociólogo” é aquele que consegue descrever e entender o mundo social que tem diante de si. No entanto, não igualava o trabalho da pesquisa sociológica com a descrição das pessoas comuns em seu cotidiano. Para isso ele fazia a distinção entre “sociologia leiga” e “sociologia profissional”. A primeira se referindo ao entendimento prático das pessoas em sua vida cotidiana, a segunda sendo a sociologia acadêmica¹¹.

O entendimento da realidade social prática, acontece concomitante à realização prática dessa realidade. Essa dinâmica de entender-realizar as situações sociais pelos membros se vincula ao reconhecimento das situações sociais particulares de que participam e compartilham a realidade. Isso indica que os membros, ao participarem das situações da vida cotidiana, estão envolvidos em um complexo trabalho de interpretação, portanto, não são concebidos pela etnometodologia, tal como certa sociologia convencional faz, como aquilo que Garfinkel denominou de idiotas culturais (*cultural dopes*)¹². Segundo essa concepção, as pessoas são levadas a fazer o que fazem por forças normativas que estão além de suas capacidades comuns de percepção, isto é, as ações das pessoas em sociedade seriam determinadas por regras e normas estáveis, que seriam seguidas sem pensar e sem consciência, dentro de uma estrutura previamente definida de demandas e exigências, e com limite estipulado de suas alternativas para a

¹¹ Não há hierarquização aqui, mas diferenciação. Até porque Garfinkel entendia que “os procedimentos do raciocínio do senso comum são idênticos àqueles que presidem a atividade científica, incluindo aqueles da sociologia. (...) Não há diferença de natureza entre os procedimentos que os membros de uma sociedade utilizam para viver juntos, num arranjo institucional permanente, e os procedimentos de pesquisa adotados pelos sociológicos” (COULON, 2017, p. 22-23).

¹² Em português, a tradução parece variar entre “idiota cultural”, “imbécil cultural” e “dopado cultural”. Garfinkel (2018) ainda usou outro termo correlato “*judgmental dope*”, para falar dessa “idiotia do juízo”, traduzido como “pessoa de juízo sedado”.

ação (cf. WATSON; GASTALDO, 2015, p. 25; HERITAGE, 1991, p. 110; VOM LEHN, 2016, p. 75, 91)¹³. Assim, diferente da realidade social concreta estar dada por algum modelo normativo pré-fixado, ela é realizada na dinâmica entre os membros.

Quando a etnometodologia se ocupa em estudar os métodos de “dar sentido” e “realizar” a organização social está focada nos “métodos como” os membros proceduralmente lidam com a produção dessas práticas, ou seja, em como realizam os raciocínios e ações práticas em situações práticas. Os raciocínios práticos, sendo ações como decidir, escolher, comunicar, e raciocinar nas situações sociais, referem-se aos entendimentos e realizações práticas dos etnométodos (no modo como os membros procedem nessas práticas). Nesse sentido, a etnometodologia é o estudo dos raciocínios práticos no intuito de estudar a realização da ordenação social, expressa pelos etnométodos. Na medida em que esses aspectos estão associados, o tópico de interesse é a organização das ações práticas mediante os raciocínios práticos.

Os raciocínios práticos não são realidades em si mesmas, individuais, nem pontuais, mas estão envoltas na reciprocidade entre membros em situações sociais, dizendo da realização organizacional prática das atividades de senso comum. Nesse sentido Garfinkel afirma que

Sempre que estudos de ação prática e raciocínio prático estão em questão, eles consistem no seguinte: (1) na distinção programática não satisfeita e na substituibilidade entre expressões objetivas (livres de contexto) e expressões indexicais; (2) na reflexividade essencial ‘desinteressante’ de relatos de ações práticas; e (3) na analisabilidade de ações-em-contexto enquanto realização prática. (GARFINKEL, 2018, p. 95).

Consideramos que esses três aspectos, já comentados anteriormente, se referem com mais ênfase, respectivamente, aos conceitos e práticas de indexabilidade, reflexividade e relatabilidade. Esses três indissociáveis entre si, encontram nos “racionamentos práticos” seu destaque como caminho para se pensar a realização cotidiana da ordenação social. Pois, a partir destes, podemos depreender os modos indexabilizados, reflexivos e relatáveis, de inteligibilidade, decisão, escolhas, comunicações, justificativas, observações, análises, concertamentos da ordenação social prática em que os membros produzem, gerenciam e lidam com seus “recursos, problemas, projetos e todo o resto” (GARFINKEL, 2018, p. 93).

¹³ “Por ‘sedado cultural’ (*cultural dope*) refiro-me ao homem-na-sociedade-do-sociólogo que produz as características estáveis da sociedade, ao agir de acordo com alternativas preestabelecidas e legítimas de ação, fornecidas pela cultura comum” (GARFINKEL, 2018, p. 149).

Assim, os raciocínios práticos são entendimentos (inteligibilidades) realizadores práticos em situações sociais, remetem-se ao entender o que é feito, enquanto é feito, do que é feito. O entendimento e realização de uma situação social, e dos etnométodos que ali se organizam, dizem também do reconhecer o que está acontecendo nessa situação: que situação é essa, que práticas ali são realizadas, e que etnométodos estão caracterizados. Esses entendimentos, reconhecimentos e realizações estão dispostos em um âmbito permeado pelo senso comum subjacente dos membros participantes de seus etnométodos.

A etnometodologia estuda ações práticas e raciocínios práticos, em situações práticas, como uma dinâmica viva da produção da ordem social, de modo que essas práticas estão associadas com a realização da ordenação social. Portanto, em seu estudo somos levados a investigar o trabalho de sua realização, isto é, as ações práticas e os raciocínios práticos (cf. LIVINGSTON, 1987, p. 18).

Nessa investigação leva-se em conta, teórica e empiricamente, aquela recomendação etnometodológica de que as ações e raciocínios práticos são inseparáveis das práticas reflexivas de relatabilidade da própria observação, reconhecimento, analisabilidade e produção da ordenação social cotidiana. Isto é, os modos como a ordenação das ações e raciocínios práticos é produzida, gerenciada e lidada pelos membros, são idênticos às maneiras como essa ordenação é praticamente relatada. Essas ações e raciocínios são as coisas a serem relatadas (cf. GARFINKEL, 2018, p. 93; LIVINGSTON, 1987, p. 18).

Os procedimentos associados às ações e raciocínios práticos, conforme constituem etnométodos, se referem concertadamente e constitutivamente às práticas singulares de observar-e-reportar as situações sociais. Assim, no intento teórico de compreender a realização da ordenação, ficam sempre articulados os conceitos de indexabilidade, reflexividade e relatabilidade, mediante as ações e raciocínios práticos. No mesmo sentido, mas em seu aspecto empírico, as regras subjacentes à ordenação social, constitutivas das ações, raciocínios e situações cotidianas de senso comum, são passíveis de investigação e compreensão através da observação das práticas cotidianas dos membros, indicadas em suas práticas reflexivas de relatabilidade localmente situadas. Cada um desses são aspectos complementares da realização da ordenação social prática, pensada como conjunto de regras procedimentais do fato social constitutivo, que são os etnométodos.

1.2. TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA

Ao observar as anotações feitas durante todo o período dedicado ao envolvimento com o mestrado, daquelas esparsas às mais organizadas, ficam claras as transformações operadas nas perspectivas que culminaram nesta dissertação. A qual teve como um de seus movimentos importantes à busca do exercício de suspenção de nossas certezas, presunções e prescrições quanto ao tema em questão.

Nessa trajetória, se observa avanços importantes sobre o ponto de vista e planos iniciais. Eles foram acontecendo concomitantemente às transformações dos objetivos dessa pesquisa. Da primeira proposta apresentada na carta de intenções na banca de seleção, passando pelos primeiros esboços do anteprojeto, ao projeto de pesquisa, até o texto da qualificação, e finalmente o presente texto, um exercício de autoanálise foi se aplicando.

Partindo das preocupações de professor, a primeira intenção fora pesquisar maneiras de ensinar sociologia no ensino médio pela prática de pesquisa social, o que significaria elaborar uma proposta para esse modo de ensino. Avançando mais um pouco, ao ler Demo (DEMO, 2006; 2015), o interesse havia sido definido pelo “ensino pela pesquisa”, não mais unicamente como “pesquisa social”, mas, agora, pensada de modo mais amplo.

Essas preocupações se davam a partir da constatação de um “problema pessoal” prático (que, afinal, é coletivo também), quer dizer, sobre as dificuldades e desafios de se ensinar sociologia e a busca por alternativas produtivas e significativas. No entanto, um passo ao lado foi dado, e antes de propor algo assim, foi pensado ser mais interessante e prudente investigar o que outros professores estivessem realizando nessa direção. Assim, o interesse se redirecionou para o que outros professores faziam ao buscar ensinar sociologia pela pesquisa (ensino pela pesquisa).

Em seguida, deixando de lado o foco no “ensino pela pesquisa”, outro redirecionamento aconteceu, agora levando ao interesse pelos entendimentos e realizações de outros professores de sociologia em relação as suas práticas docentes. Nesse movimento, se chegou à etnometodologia, quando foi delimitado o estudo da prática docente a partir dos raciocínios práticos dos professores e professoras de sociologia do ensino médio.

1.2.1. Justificativas pela investigação do ensinar sociologia: singularidade (*haecceity*), indiferença etnometodológica e práticas concretas e cotidianas

Atravessando essas reflexões existe uma preocupação anterior e fundamental, a saber, o que podemos chamar e entender por “sociologia”. Certamente questão complexa e que pode tender à abstração e à diversidade de posicionamentos. De todo modo, está em jogo uma reflexão sobre a particularidade da disciplina sociologia ou, ainda mais complexa, das ciências sociais. Particularidade essa que possa ter em relação a outras disciplinas acadêmico-científicas e quanto às suas características reconhecíveis como centrais. Essa preocupação acompanha a sua condição de disciplina no ensino médio, na medida em que se pode perguntar da sua particularidade enquanto disciplina escolar e, assim, sobre o que seja “ensinar sociologia”.

Refletindo sobre essa particularidade, na época da graduação, sistematizamos algumas reflexões sobre o ensino de sociologia em um artigo¹⁴ fruto de nossos trabalhos no Programa LICENCIAR¹⁵. Ali foi feito um debate mais conceitual e propositivo, chegando a afirmar como objetivo do ensino de sociologia na escola a promoção da chamada "imaginação sociológica". A partir de Wright Mills (MILLS, 1982), foi considerado que essa noção pudesse operar como um recurso que coincidisse a multiplicidade de pontos de vista em sociologia e suas questões fundamentais. Portanto, servindo como uma referência produtiva para a sociologia no ensino médio.

Há obras significativas de autores de referência que nos apresentam perspectivas particulares de sociologia (além do próprio Mills entre alguns mais conhecidos temos ADORNO, 2008; BAUMAN, 2015; BAUMAN, MAY, 2010; BOURDIEU, 2004; ELIAS, 1980; LAHIRE, 2006; NISBET, 1977¹⁶). No entanto, nosso propósito aqui não é oferecer essa apreciação teórico-conceitual da sociologia, nem um contraste ou síntese entre essas perspectivas. Tampouco será sugerir o que seja sociologia ou qual seu ensino a ser derivado de qualquer proposição teórica. Conceber uma “particularidade” via teoria, ainda que uma possibilidade interessante, não é a que nos interessa aqui.

¹⁴ TROVÃO, Felipe Fares Lippmann; MARCHIORI, Flávia Regina. Reflexões para o Ensino da Sociologia no Ensino Médio: Imaginação Sociológica e Construtivismo Social. Publicado no Caderno do Programa LICENCIAR da UFPR 2012.

¹⁵ O Licenciar é um programa que congrega projetos dos diversos Cursos de Licenciatura da UFPR. Em nosso caso participamos do “Projeto Construção de metodologias para o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio”, vinculado ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ver: <<http://www.prograd.ufpr.br/portal/coafe/uaf/licenciar/>>. (Último acesso em: 07/07/2020).

¹⁶ Sobre isso ver artigo traduzido em Garcia e Martins (2000).

1.2.1.1. A particularidade do ensinar sociologia a partir de seus docentes: *haecceity* e indiferença etnometodológica

Deixando de conceber a sociologia através da formulação teórica, podemos nos direcionar para aqueles que a expressam no cotidiano, como é o caso de seus professores do ensino médio. Resolvemos nos voltar para esses professores, pois os consideramos os agentes significativos dos procedimentos particulares de ensino-aprendizagem de sociologia na escola. Certamente que os estudantes, bem como outros membros da comunidade escolar, caracterizam o processo educativo, cada um em suas maneiras, de acordo com as características de cada escola. De todo modo, quando consideramos que a particularidade do ensinar sociologia se assenta em seus docentes, o fazemos na medida em que se espera deles, mediante seus conhecimentos, habilidades, capacidades e práticas docentes características de membros (suas competências), a distinção desse ensinar frente ao de outras disciplinas escolares. Nesse caso, a particularidade da sociologia passa a dizer respeito ao modo como é realizada nas situações sociais didático-pedagógicas em que é praticada por esses membros docentes.

Utilizando, até aqui, a noção de “particularidade” para frisar esse interesse, estamos nos remetendo àquilo Harold Garfinkel chamou de *haecceity* (particularidade, singularidade). Essa questão está na centralidade da etnometodologia, na medida de seu interesse em uma análise local-situacional da prática cotidiana, destacando assim, o ponto do qual ela trata (cf. RAWLS, 2002, p. 18; WATSON; GASTALDO, 2015, p. 67). Com isso, a *haecceity* guarda a perspectiva pela qual se orienta a etnometodologia em direção ao estudo das práticas.

Em vez de formar parte de uma “teoria profissional” que estipula um **quadro teórico abstrato** de uma determinada manifestação da ordem social, como a sociologia convencional faz, os conceitos da EM [etnometodologia] direcionam o analista para as manifestações locais e o sensibilizam para seus aspectos distintamente singulares (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 67, grifos nossos).

Vejamos que o foco na singularidade das práticas imediatamente é acompanhado por uma advertência à “sociologia convencional” quanto às suas atribuições “teóricas”. A reflexão feita a partir de “quadros teóricos” não se baseia em nenhum tipo de observação de práticas localmente situadas e caracteriza o que se pode chamar de sociologias “apriorísticas”, às quais Watson e Gastaldo (2015, p. 68) identificam sociólogos como Talcott Parsons, Ulrick Beck e Anthony Giddens. Um de nossos esforços é evitar uma reflexão feita a partir de “quadros teóricos abstratos”, elaborados *a priori*, em que

poderíamos buscar identificar as práticas docentes a algum modelo teórico, seja este via alguma teoria social, teoria sociológica ou de ciências sociais, metodológica, pedagógica ou política.

Também queremos evitar a avaliação das práticas docentes a partir “de fora” ou “de longe”, no entanto, se observá-las “de longe” poderia levar a considerações incongruentes, estar presente no mesmo local que um docente realiza uma aula não é, por si só, garantia de observação e entendimento judicioso. Mesmo quando queremos observar a prática ou estivermos nela interessados, podemos recair em outros tipos de “apriorismos”, digamos assim. Quanto a isso vale a seguinte orientação etnometodológica – convencionalmente chamada de “indiferença etnometodológica”.

Os estudos etnometodológicos não são direcionados para formular ou sustentar corretivos. Eles são inúteis quando são feitos como ironias. Embora sejam dirigidos para a preparação de manuais de métodos em sociologia, eles não são, de forma alguma, suplementos de procedimentos “padronizados”, mas, sim, diferentes deles. Eles não formulam uma solução para as ações práticas, como se estivessem descobrindo sobre as ações práticas que elas pudessem ser melhores ou piores do que geralmente parecem ser. Não estão em busca de argumentos humanistas, nem se envolvem, ou encorajam, discussões permissivas de teoria. (GARFINKEL, 2018, p. 88).

Tendo uma visão ingênuas do espaço escolar podemos ser levados a criar expectativas que não condizem com sua realidade. A partir disso podemos incorrer em juízos de valor que parecem servir pouco ao entendimento do que seja ensinar sociologia concretamente. Quando partimos de ideais ingênuos, pressupostos eminentemente abstratos e teorizantes sobre a prática, podemos cair mais facilmente na reprovação do que encontramos no cotidiano, sendo passível de formular-se uma avaliação pejorativa da prática docente alheia. Isso pode ser condizente com alguém voluntarioso demais que encontra respostas exclusivas nas suas preconcepções, consideradas “boas ideias”, possivelmente atreladas a alguma “teoria” ou “modelo” predileto, seja este teórico, metodológico, pedagógico ou político.

O fato de alguém saber sociologia ou ciências sociais não parece automaticamente produzir nenhum especialista em ensino de sociologia, muito menos um profissional adequado ao ofício de ensinar sociologia no ensino médio. É necessário tempo de exercício e de aprendizagem especiais em cada uma dessas atividades para desenvolvê-las propriamente. Partir de pressuposições fechadas, olhando com parcialidade para atividades alheias não parece ser um modo interessante de abordar o que se quer melhor compreender.

Buscando evitar esse tipo de viés, não nos interessa aqui hierarquizar práticas de ensino de sociologia ou classificá-las entre melhores ou piores, úteis e inúteis, elogiosas ou reprováveis. Não interessa o “falar mal”, nem também o “falar bem”. Assim sendo, também não nos interessa lamentar ou exaltar os professores. Não é o caso também de considerar os professores de sociologia do ensino médio como intocáveis, nem de entendê-los como detentores de um conhecimento mais claro, objetivo e “verdadeiro” sobre aquilo que praticam – ainda que sejam considerados competentes para todos-os-fins-práticos das atividades que cotidianamente se engajem em realizar.

Essas posturas, que não entram como nossas prioridades, têm potencial de nos levar à normatividade, ao invés da descrição, da análise e da compreensão. Envolvidas com a prática de pesquisa, perdem seu sentido quando já se tem *a priori* as verdades que se pretende defender. A intenção própria de “pesquisa” já está perdida, pois o intuito não é conhecer efetivamente nada de novo, mas sim prescrever, corrigir e hierarquizar axiologicamente.

1.2.1.2. Documentos Oficiais e Materiais Oficiosos: “dever ser” e “como é” oficializado da prática docente em sociologia

Essas posturas se referem a um aspecto central nesse contexto, qual seja, sobre o “como é” e o “deveria ser” do ensino de sociologia e das práticas docentes escolares. Entre aquilo que se quer propor ou prescrever e aquilo que realmente existe e acontece sobre o ensino de sociologia. Podemos invariavelmente encontrar o “dever ser” em trabalhos acadêmicos, em instâncias burocráticas governamentais, em agentes institucionais e individuais de organizações, em agentes integrantes ou exteriores à comunidade escolar, em curiosos, em diligentes e outros.

A discussão sobre o “dever ser” e do “como é”, em um âmbito especial, nos remete à oficialidade e oficiosidade do ensino de sociologia no ensino médio, e sua expressão em documentos e materiais produzidos para servir de orientação e referência para a sua prática. Algo que coloca a questão sobre o referencial da singularidade do ensino de sociologia.

Caso alguém queira saber sobre o ensino de sociologia no ensino médio, ou “o que é” esse ensino, pode se deparar com publicações variadas que visam atender diversificados propósitos, tais como documentos e materiais textuais que buscam orientar, propor e prescrever sobre o ensino de sociologia, caracterizando e delimitando publicamente o que possa ser esse ensino. Assim, publicamente podemos ter acesso à

diversidade dessas produções que a título geral acabam representando e referenciando qual seja a singularidade desse ensino de sociologia, portanto, do seu “dever ser” e do “como é”. Vamos aqui chamar essas diferenciadas produções públicas (acessíveis publicamente) por “documentos oficiais” e “materiais oficiosos”.

Entenderemos por documentos oficiais aquelas produções governamentais e institucionais, sejam federais ou estaduais, que têm o papel e intenção de administrar e balizar oficialmente o ensino de sociologia no ensino médio do ponto de vista governamental. Não se tratam de leis propriamente, mas das prescrições ou orientações que ganham sentido de ordenamento, administração e normatização desse ensino, vinculadas a uma autoridade administrativa reconhecida e assim de reconhecida validade.

Dentre os documentos oficiais ligados ao Governo Federal referente ao ensino de sociologia temos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs+ Ensino Médio) (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-Sociologia) (BRASIL, 2006), e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013). Menos presentes na orientação da prática do professor há os Guias do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁷ (BRASIL, 2014, 2018) para sociologia do ensino médio, servindo de delimitador para os futuros livros didáticos disponibilizados pelo governo. Especificamente atrelado ao estado do Paraná temos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná - SOCIOLOGIA (DCE) (PARANÁ, 2008), e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012).

Entenderemos por Materiais oficiosos aqueles que não são oficiais (vinculados diretamente ao governo), mas tem algum caráter institucional e podem difundir e reproduzir de alguma forma os conteúdos presentes nos documentos oficiais – a depender da relação que mantenham com eles. Além disso, em sua oficiosa, buscam prestar algum serviço para as pessoas que os adquirem e empregam, tendo utilidade prática diante da questão a que se vinculam.

No caso do ensino de sociologia, temos o volume da Coleção Explorando o ensino – Sociologia, ensino médio (MORAES, 2010), que apesar de publicado pelo Governo Federal, não é um documento para administrar as práticas, mas um material textual com reflexões, sugestões e orientações, de fato, para os professores. De todo modo, apresenta algumas informações orientadoras semelhantes a alguns dos documentos oficiais. Além desse, podemos pensar nos livros manuais (como em BRIDI et alii, 2009;

¹⁷ Site ligado ao portal do MEC explicativo sobre esse programa: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Último acesso em: 20/05/2020.

GUIMARÃES NETO, et alii, 2012; BARBOSA, et alii, 2012), e, destacadamente, nos livros didáticos – sobretudo os do PNLD já que passaram pela seleção outorgada pelo Governo Federal - e seus “manuais do professor” inclusos¹⁸. Esses materiais oferecem fundamentos para o ensino de sociologia, junto de sugestões, orientações e propostas de conteúdos para a disciplina e encaminhamentos pedagógicos que apoiam a prática dos docentes.

A seguir, vamos descrever elementos fundamentais de dois documentos oficiais centrais para os professores do Paraná (orientações e expressões chave), buscando com isso apresentar quais referências oficiais eles contêm que remetem à prática docente.

Em um dos documentos oficiais nacionais mais centrais para o ensino de sociologia atualmente, qual seja, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-Sociologia) (BRASIL, 2006), verifica-se a presença de expressões como “desnaturalização” (*ibid.*, p. 106, 107, 115, 128, 129), “estranhamento” (*ibid.*, p. 106, 107, 115, 128, 129) entendidas como “papéis centrais” e “objetivos” do pensamento sociológico (*ibid.*, p. 106-107). Essas expressões além de “objetivos” podemos encara-las como “hábitos de pensamento” e “operações intelectuais” características da, ou ao menos caracterizáveis à sociologia e ao “pensamento sociológico”. Esse documento também expressa um raciocínio bastante significativo sobre “pressupostos metodológicos” (metodologia de ensino) ao assegurar “que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas. São eles: *conceitos, temas e teorias*” (*ibid.*, p. 116-117). Esses “três tipos de recortes”, os “conceitos, temas e teorias”, expressam um tipo de raciocínio, conforme o próprio documento informa, presente em demais produções orientadoras sobre o ensino de sociologia, podendo não compartilhada ou ser mais ou menos por alguns professores. Além disso, o documento expõe a associação entre o ensino de sociologia e o “exercício da cidadania” (*ibid.*, p. 104), sendo expressão também correntemente encontrada em demais produções e raciocínios sobre o ensino de sociologia e apresentada como uma das justificativas, isto é, “razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio” (*ibid.*, p. 109).

¹⁸ Apostilas, vídeos aula e sites interessados em ser apoio aos estudos dos alunos e referência para os professores de sociologia, podem ser inclusos caso os consideremos em contraste com a prática docente concreta e cotidiana. Ou seja, na medida mesma em que eles não expressam o que acontece efetivamente na prática docente e em sala de aula. Portanto, têm caráter de oficiosidade em relação à prática efetiva.

O outro documento central, este específico para os docentes do Paraná, são as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná - SOCIOLOGIA (DCE) (PARANÁ, 2008). Durante todo o período desta pesquisa este foi o documento de referência curricular para a disciplina de sociologia no ensino médio da rede pública estadual do Paraná. Diferente do ensino fundamental em que já aconteciam mudanças causadas por resoluções da BNCC, as disciplinas do ensino médio mantinham a estrutura curricular e orientações pedagógicas já existentes previamente.

As DCE formam um documento importante, pois organizam os conteúdos curriculares gerais a serem trabalhados pelos professores. Isso parece mais importante, para a prática, do que outras orientações que ela fornece, como as de encaminhamentos pedagógicos. Além disso, ela contém algumas expressões presentes em outros documentos oficiais sobre ensino de sociologia que podem ser expressas por professores de sociologia no geral, como “desnaturalização” (ibid., p. 94, 98, 107), “estranhamento” (ibid., p. 94) e “pensamento crítico” (ibid., p. 71, 94), “crítica”, “análise crítica”, “sociologia crítica”, esta entendida como um “um recurso científico a serviço do ensino” (ibid., p. 67).

Quanto à organização curricular que apresenta, há três noções centrais importantes: “conteúdos estruturantes”¹⁹, significando os conteúdos mais gerais do currículo; “conteúdos básicos” como especificações dos estruturantes – expressos como “os conhecimentos fundamentais para cada série (...) do Ensino Médio” (ibid., p. 106); e “conteúdos específicos”, que como o nome sugere são os mais específicos dos três, e não estipulados nas DCE ficam a cargo do professor defini-los em seu planejamento docente de acordo com seu contexto.

As DCE definem como objetivos do ensino de sociologia “propiciar aos alunos as bases para a compreensão de como as sociedades se organizam, estruturam-se, legitimam-se e se mantêm, habilitando-os para uma atuação crítica e transformadora”. (ibid., p. 67). Em uma passagem que sintetiza os fundamentos de suas orientações metodológicas informam que:

O ensino de Sociologia, no Ensino Médio, tem por **objetivo** compreender os processos de formação, transformação e funcionamento das sociedades contemporâneas. Trata-se de um modo de interpretar as **contradições**, os **conflictos**, as **ambivalências** e **continuidades** que configuram a vida cotidiana de cada um e da sociedade envolvente.

¹⁹ Segundo as DCE: “Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica” (PARANÁ, 2008, p. 72-3).

Esta compreensão depende do contato do aluno com teorias que se propõem a explicar processos e relações sociais constituintes de nosso tempo para que sejam **desnaturalizadas práticas e saberes prévios**.

Entretanto, para o aluno se apropriar de modo efetivo do conhecimento sociológico, o professor deve iniciar os estudos por meio de uma **abordagem histórica e contextualizada sobre o surgimento do pensamento social**, apresentando seus **autores clássicos**, suas **principais perspectivas teóricas** e sua importância para compreensão da realidade brasileira. Tal abordagem, além de apresentar os **pensamentos fundantes da sociologia**, responsáveis por inaugurar o entendimento da dimensão social da realidade, propicia que se estabeleçam relações entre esses clássicos e as discussões sociológicas mais recentes e contribui para a **análise crítica da realidade social**. (ibid., p.107, grifos nossos).

Importante notar que os documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006,) ou as Diretrizes curriculares da educação básica: Sociologia do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) podem constar tanto “como é” tanto como “deveria ser”, a depender do ponto de vista que se adote. Em relação a uma burocracia institucional esses documentos expressam o “como é” do ensino de sociologia, ou seja, expressam os seus conhecimentos, fundamentos, e conteúdos reconhecidos. Nesse sentido, eles são um “como é” institucional, objetivado, legitimado, fruto da história recente da reinserção da sociologia no ensino médio, sua obrigatoriedade e os debates públicos em torno dessa questão. Ligadas às movimentações de agentes e instituições envolvidas com o ensino de sociologia, esses documentos são fruto das demandas de seus envolvidos. No entanto, vistos a partir da prática cotidiana eles expressam um “deveria ser”, estando abertas as considerações sobre em que medida o que contêm e orientam se encontra efetivamente nas práticas docentes.

Em qualquer um desses dois casos de “como é” ou “deveria ser” dos documentos oficiais e materiais oficiosos, não se contempla o “como é” do cotidiano da prática docente conforme efetivamente realizada pelos professores e professoras de sociologia. Aliás, é possível supor que alguém ao não verificar em alguma aula de sociologia concreta o que encontramos nesses documentos e materiais, poderia avaliar que tal aula e docente são falhos e desviaram do que “deveria ser”, em vez de suspeitar que o verificado na prática seja variação frente à objetivação desses documentos e materiais.

Os documentos oficiais e materiais oficiosos, cada uma a sua maneira, congregam o que podemos chamar de um conhecimento objetivado oficial sobre sociologia no ensino médio e, com isso, também sobre a área sociologia. Esse “conhecimento objetivado oficial” remete aos conhecimentos da área sociologia e da sociologia escolar enquanto uma realidade institucionalizada e legitimada, passando a representar e a ser referência das mesmas.

Caso alguém não queira realizar alguma pesquisa junto de docentes de sociologia, pode optar por investigar o que seja “ensino de sociologia” a partir apenas desses documentos e materiais. No entanto, há indícios de um “distanciamento entre o currículo escrito e práticas docentes” em sociologia (SOUZA NETO, 2014, p. 117; cf. nesse sentido GALDINO, 2015; LEITE, 2014, p. 96; OLIVEIRA, 2007, p. 98, p.101; SANTOS, 2002, p. 117, 156), portanto, sendo plausível dizer que a prática concreta e cotidiana não é derivada ou determinada por esses documentos oficiais ou materiais oficiosos. Evidentemente podemos pensar nas relações entre documentos, materiais e docentes, e o modo com envolvem o ensino de sociologia, mas não afirmar que para saber do ensinar sociologia efetivo basta-se observar a formalidade oficial ou oficiosa dos primeiros.

Nossa posição não se refere aos documentos em definitivo, mas sim ao que e a quem eles se referem, a que tipo de conhecimento, ações e raciocínios eles objetivam. No caso dos “documentos oficiais e materiais oficiosos” eles objetivam um conhecimento oficial e oficioso e não um conhecimento “natural/nativo” dos membros docentes de sociologia. Na medida em que os docentes se relacionem com e utilizem na prática esses documentos e materiais, podemos considerar que envolvam a constituição das práticas efetivas docentes. Os documentos e materiais podem ser significativos para pensar ações, raciocínios e relatabilidades quando produzidos e/ou utilizados praticamente pelos participantes, nesse caso, não figurariam simplesmente como *a priori*, externos, abstratos ou oficiais e oficiosos, mas podem ser para eles “documentos naturais” (cf. HAVE, 2004, p. 88)²⁰.

Essa questão nos remete à singularidade do ensinar sociologia (sua prática efetiva) na medida em que é preciso diferi-la da particularidade encontrada no ensino de sociologia referido pelo conhecimento objetivado nesses documentos e materiais. Alguém pode ter clareza sobre a formalidade oficial e oficiosa do ensino de sociologia, mas isso não parece garantir a nossa compreensão das singularidades das inteligibilidades e realizações práticas efetivas dos docentes sobre seus modos de ensinar e, portanto, sobre o que se realiza como ensino de sociologia cotidianamente.

Portanto, nossa investigação da singularidade do ensinar sociologia busca compreender a prática efetiva a partir dos docentes de sociologia de carne e osso. De modo que não estamos focados em propor alguma formulação teórico-abstrata pessoal

²⁰ Em estudos etnometodológicos sobre ações, raciocínios e relatabilidade práticos existem significativos estudos empíricos envolvendo “documentos”. Para ficar em estudos fundantes pode-se conferir Garfinkel (2018).

sobre o “dever ser” do ensino de sociologia, nem pretendemos partir de modelos apriorísticos e quadros teóricos analíticos para ironizar, celebrar ou depreciar o ensino concreto – sejam esses via teorias sociais, sociológicas, de ciências sociais, pedagógicas, metodológicas ou políticas. Não é nosso intuito o estudo *per se* de documentos oficiais e materiais oficiosos. Nossa interesse está nas práticas concretas e cotidianas, ou melhor, nos raciocínios práticos dos professores e professoras de sociologia. De todo modo, há maneiras diferenciadas de se pesquisar o ensino de sociologia e as práticas docentes. Vejamos, a seguir, alguns tipos de suas problematizações, antes de passarmos à delimitação da nossa.

1.3. ESTADO DA ARTE GERAL: TENDÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NAS PRODUÇÕES SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS VÍNCULOS DA PRODUÇÃO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES

Existem alguns trabalhos que se ocuparam de apresentar um balanço da produção acadêmica sobre ensino de sociologia no Brasil (BODART; CIGALES, 2017; BODART; SOUZA, 2017; HANDFAS; MAÇAIRA, 2014; CAREGNATO; CORDEIRO, 2014; e de OLIVEIRA, 2015 e 2016). Seus objetos de análise variam, constituindo-se de trabalhos produzidos em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), artigos presentes em dossiês de revistas e trabalhos apresentados em Grupos de Trabalho (GT's) de encontros acadêmicos.

Esse conjunto de artigos nos fornece um panorama sobre o estado da arte geral sobre o ensino de sociologia no Brasil, de modo que, a partir deles, vamos apresentar nesta seção algumas das problemáticas centrais dentro dessa temática, visando contrastá-las em relação a nossa própria. Para essa explanação realizamos um exercício de caráter metanalítico qualitativo, no sentido de uma interpretação sintetizadora de estudos primários anteriores de mesma temática (cf. BICUDO, 2014, p. 9), em que apresentamos tendências e transformações entre pesquisas sobre o ensino de sociologia, levando em conta seus temas, objetos (de pesquisa e empíricos), objetivos e problemas. Aproximaremos as conclusões dos estudos primários adiante descritos frisando tendências centrais encontradas nesse balanço da produção, de acordo com as quais vincularemos a produção sobre práticas docentes em sociologia.

Em seu artigo, Caregnato e Cordeiro (2014) analisam dissertações e teses aprovadas em programas de pós-graduação (PPGs) de universidades públicas brasileiras realizadas entre 1998 a 2008, nas áreas de Antropologia, Sociologia, Ciência Política e

Educação (*ibid.*, p. 40). A partir do acesso a 19 trabalhos, destacaram nove dos quais foram analisados três grandes tópicos: “a questão da formação e atuação do profissional egresso das Ciências Sociais, da relação entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar e, por fim, das percepções que os atores possuem sobre a disciplina na escola”. (*ibid.*, p. 42).

As autoras separaram três trabalhos para cada um dos tópicos. Os autores²¹ inclusos no primeiro tópico, ao tematizar os “Desafios da Atuação Profissional para Graduados em Ciências Sociais” refletem sobre “a formação superior em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado), a partir de questões postas pelo mercado de trabalho deste profissional” (*ibid.*, p. 42). No segundo tópico é feita a discussão entre “Relações entre Disciplina Científica e Disciplina Escolar”, os estudos dos autores²² aqui inclusos “investigam a retomada do ensino de Sociologia, discutindo a valorização do conhecimento científico-acadêmico em função da sua classificação como elemento curricular” (*ibid.*, p. 46). Os autores²³ dos estudos do último tópico “Problematizam o papel da Sociologia na escola e sua contribuição para ‘o exercício da cidadania’ a partir da análise das representações sociais apreendidas dos discursos de professores e alunos” (*ibid.*, p. 49).

Temos o primeiro dos temas lidando com a profissionalização do formado em ciências sociais e, no caso, incluso os professores do ensino médio. No segundo um debate centrado nas questões históricas e epistemológicas que cercam o debate curricular das ciências sociais, lidando com os documentos oficiais e a legislação, e por fim vemos estudos centrados na análise das representações sociais de professores e alunos acerca do “exercício da cidadania”, concebido como atrelado ao ensino de sociologia.

Em outro estudo mais abrangente sobre a produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica no Brasil, Handfas e Maçaira (2014) analisam 41 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação entre 1993 e 2012 (*ibid.*, p. 45). Classificaram esses trabalhos em seis grandes temas: (1) currículo; (2) práticas pedagógicas e metodologias de ensino; (3) concepções sobre a sociologia escolar; (4) institucionalização das ciências sociais; (5) trabalho

²¹ Aqui e nas duas próximas notas seguem seus respectivos nomes, instituição e ano de defesa de seus trabalhos (dissertação ou tese). Manoel Matias Filho (UFRN, 2004), Ana Paula Gonçalves Alves (UFRJ, 2007) e Katiuci Pavei (UFRGS, 2008).

²² Flávio Sarandy (UFRJ, 2004), Ilézi Silva (USP, 2006) e Shelley Souza (UERJ, 2008).

²³ Mario Bispo dos Santos (UnB, 2002), Erlando da Silva Rêses (UnB, 2004) e Shirlei Daudt Rodrigues (UnB, 2007).

docente; e (6) formação do professor (*ibid.*, p. 52). A partir dessa classificação temática as autoras apresentam algumas tendências e considerações importantes.

Uma tendência que identificam em grande número das pesquisas observadas é do interesse com a aplicabilidade da sociologia no contexto escolar, isto é, da preocupação com a implementação da disciplina no contexto escolar, seja isso pensado quanto ao currículo, das práticas de ensino, do professor, do aluno ou da constituição da sociologia como disciplina escolar (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 52). Estas pesquisas se valeriam da observação das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, seus métodos de ensino e recursos didáticos adotados, algumas interessadas em compreender os sentidos dados ao ensino de sociologia por alunos e professores, e outras ainda se preocupariam em pensar as condições de trabalho do professor (*ibid.*, p. 53). Identificaram pesquisas interessadas em discutir os fundamentos didáticos e científicos da disciplina Sociologia em contraste com o status científico das ciências sociais, e também aquelas que pensaram as formas diferenciadas de apropriação de conceitos sociológicos no ensino de sociologia (*ibid.*, p. 53).

São pesquisas que as autoras consideram ter uma preocupação com a “dimensão prática”, havendo em algumas delas “um tom propositivo” na medida em que buscariam apresentar “alternativas de novas práticas pedagógicas, por meio da elaboração de recursos didáticos ou de novas metodologias de ensino” (*ibid.*, p. 53). Muitas dessas pesquisas centram-se na prática do professor, da escola e da sala de aula, buscando assim levantar questões de ordem pedagógica, chegando a pensar alternativas e proposições para o desenvolvimento do ensino de sociologia no ensino médio.

Outra tendência nos trabalhos analisados pelas autoras, identificadas em um número menor de pesquisas, seria o deslocamento da observação empírica dos professores, da escola e sala de aula para estudos de caráter mais teórico. Entram aqui pesquisas que realizaram um debate epistemológico entre as diferenças da disciplina escolar para a sociologia enquanto disciplina científica, incluindo aquelas que pensaram o ensino de sociologia quando associado à dimensão moral ou prescritiva (*ibid.*, p. 53). Segundo as autoras estas são pesquisas focadas na “análise de contextos sociais mais amplos e sua conexão com o ensino de sociologia na escola básica”, diferentes daqueles centrados no professor, na escola e sala de aula (*ibid.*, p. 54).

São pesquisas mais históricas pensando a institucionalização da sociologia, a história dos intelectuais ligados a sua inserção no espaço escolar e em instituições tradicionais, manuais didáticos prévios ao retorno escolar da sociologia e a participação

de atores sociais no processo da então volta da disciplina aos currículos escolares. (*ibid.*, p. 54).

Uma última tendência verificada pelas autoras diz respeito aos trabalhos que como método de pesquisa adotaram a análise documental, analisando programas de ensino, diretrizes curriculares, recursos didáticos e relatórios de prática de ensino, entre outros (*ibid.*, p. 54). A intenção destes estudos consistia em compreender as configurações da sociologia como disciplina escolar, “conhecer as experiências didáticas com o ensino de sociologia e estabelecer parâmetros comuns de conteúdo entre diferentes propostas de programa da disciplina” (*ibid.*, p. 54).

Além dessas três tendências identificadas, Handfas e Maçaira indicam dois aspectos que lhes chamaram a atenção nos trabalhos analisados. O primeiro diz respeito à ausência de referenciais teóricos em muitas das pesquisas, que apresentariam descrições detalhadas do ensino de sociologia na escola, importantes para a compreensão de sua implementação, no entanto, visariam “prioritariamente subsidiar a prática pedagógica do professor” (*ibid.*, p. 55), distanciando-se da reflexão junto da teoria sociológica.

O outro aspecto diz respeito à relação entre o corpo das pesquisas e a produção científica das ciências sociais. Segundo Handfas e Maçaira (*ibid.*, p. 55) mesmos que um grande número das pesquisas afirmassem se assentar em referenciais da teoria sociológica, haveria dificuldades na articulação entre os conceitos e teoria com os objetos de investigação. Para Handfas e Maçaira (*ibid.*, p. 55) o principal motivo para isso residiria “em uma ainda incipiente reflexão teórica que possa exaltar a temática do ensino de sociologia como um objeto de estudo com referenciais teóricos e metodológicos próprios”.

As autoras indicam que os temas “currículo”²⁴ e “práticas pedagógicas e metodologias do ensino” são predominantes na produção analisada. A partir disso consideram que:

as pesquisas estão muito mais voltadas para um olhar para a sala de aula – no sentido de compreender **as formas de implementação da disciplina** nos currículos, nos recursos didáticos e na prática pedagógica do professor de sociologia – do que para uma compreensão mais ampla dos processos

²⁴ Agrupamos no tema “currículo” todas as pesquisas que se dedicaram à análise de diretrizes curriculares nacionais e estaduais, livros/manuais didáticos, propostas curriculares de colégios e professores, bem como as características da sociologia como disciplina escolar. Notamos o forte predomínio dessa temática entre os trabalhos em tela, juntamente com o tema “práticas pedagógicas e metodologias do ensino” que também contempla um número considerável da produção analisada, dedicando-se ao exame dos recursos didáticos, propostas pedagógicas, questões relativas à didática em sala de aula e relatos de experiências didáticas. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 52).

didáticos, históricos e sociológicos que envolvem a presença da sociologia no contexto escolar. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 56, grifo nosso).

Em outro balanço, Bodart e Cigales (2017, p. 272), partindo do levantamento e reflexões de Handfas e Maçaira (2014), realizam uma revisão mais atualizada dos trabalhos sobre ensino de sociologia no Brasil no âmbito da pós-graduação. Com isso ampliam a pesquisa tomando trabalhos realizados entre os anos de 1993 e 2015, ao que encontram 64 novos em relação ao artigo das autoras, totalizando 106 trabalhos, sendo 12 teses de doutoramento e 94 dissertações de mestrado.

Com intenção de identificar e categorizar as temáticas mais comuns nas dissertações encontradas que analisam, Bodart e Cigales (2017, p. 265, 275) retomam os seis eixos temáticos classificados por Handfas e Maçaira (2014) (currículo, prática pedagógica, metodologia de ensino, concepções sobre a Sociologia escolar, institucionalização e trabalho docente) adicionando mais dois: formação docente e o livro escolar.

A partir do período histórico que estudam (1993 a 2015), Bodart e Cigales (2017) observam tanto mudanças quanto permanências temáticas entre as dissertações sobre ensino de sociologia. Sobre as mudanças:

Na pós-graduação *stricto sensu*, observamos mudanças significativas. Entre 1998 e 2008, as pesquisas estiveram mais voltadas à compreensão das formas da implementação do ensino de Sociologia nos currículos, nos recursos didáticos e na prática pedagógica do professor do que a uma compreensão mais ampla dos processos didáticos, elementos históricos e sociológicos que envolvem a presença da Sociologia no contexto escolar (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014). Silva (2010) destaca que os estudos com tema “ensino de Sociologia” estavam prioritariamente voltados à história da legislação. Sobre isso, identificamos que há um claro avanço nos estudos dedicados à análise do conteúdo e sentido atribuídos ao ensino de Sociologia em diferentes contextos, assim como uma maior preocupação em estudar os manuais, as representações de professores e alunos de Sociologia, a função do ensino de Sociologia e os desafios quanto às definições de conteúdos a serem ministrados nas salas de aula, além de trabalhos que se dedicavam a dicotomia da formação do bacharel (formação para a pesquisa) e do licenciado (formação para a docência) em Sociologia. Assim, notamos uma ampliação de preocupações tomadas como problema de pesquisa. (BODART; CIGALES, 2017, p. 274-275).

Dentre as permanências que identificam acabam notando que as questões históricas sobre a institucionalização da Sociologia continua como um dos principais eixos de análise, no entanto, os próprios autores frisam, remetendo-se a outro de seus trabalhos (CIGALES; BODART, 2016) - dedicado ao estudo dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) História do Ensino de Sociologia no Brasil, realizado no IV Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia (ENESEB) – que estaria se desenvolvendo

uma perspectiva da análise histórica atenta aos contextos regionais dada “a (re)introdução do ensino de Sociologia e das experiências didáticas e metodológicas advindas da sua obrigatoriedade” (BODART; CIGALES, 2017, p. 266, 275).

Bodart e Souza (2017), tomando como material de análise revistas, autores e artigos de dossiês relacionados à temática “ensino de sociologia” entre os anos de 2007 e 2017, se interessam em pensar as configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa, a partir da realização de uma “radiografia” desses dossiês. (ibid., p. 556).

Baseando-se nas classificações temáticas da produção acadêmica sobre ensino de sociologia dos artigos já apresentados (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014; BODART; CIGALES, 2017), os autores agrupam essa produção em categorias semelhantes àquelas, porém a nós aparentando maior clareza e melhor delimitação. São elas: (i) a prática docente; (ii) a história e o/do processo de institucionalização da Sociologia escolar; (iii) os livros didáticos e manuais; (iv) as condições do trabalho docente do professor de Sociologia; (v) o currículo de Sociologia; (vi) a percepção da prática docente em Sociologia pelo professor e alunos e; (v) formação docente. (BODART; SOUZA, 2017, p. 546).

Considerando o período observado em seu trabalho os autores (2007-2017) percebem a permanência de três grandes preocupações temáticas nos artigos dos dossiês, quais sejam, “a institucionalização da Sociologia escolar”, “a formação de professores de Sociologia”, a “percepção do ensino de Sociologia” e a “forma como o ensino dessa disciplina vem sendo percebida por professores e alunos”. (BODART; SOUZA, 2017, p. 556). Já em relação às mudanças das preocupações desses artigos, os autores concluem:

Observamos uma mudança na preocupação presente nos artigos. Nos primeiros anos centrava-se quase que exclusivamente em **abordar a institucionalização da Sociologia escolar**, enfatizando a importância de sua presença no Ensino Médio; num segundo momento as preocupações se ampliam, girando em torno de como se daria o ensino de Sociologia. Em outros termos: **se antes a preocupação era “justificar a permanência da Sociologia no Ensino Médio”, nos últimos anos passou a ser discutir “como está sendo ou deve ser o ensino de Sociologia”.**

(…)

Observamos que são poucos os trabalhos presentes nos dossiês que se dedicaram a pensar as condições do trabalho docente do professor de Sociologia. Tal temática é de grande importância para o conhecimento de situações que possam estar prejudicando a prática de ensino e a qualidade de vida do professor. Notamos que apenas nos últimos cinco anos há uma ampliação no número de artigos que se dedicaram a discutir e problematizar os livros didáticos e os manuais. (BODART; SOUZA, 2017, p. 556, negritos nossos).

Oliveira (2015, p. 8-10; 2016, p. 63) considera existir um processo de ampliação da diversidade de temáticas abordadas na produção sobre ensino de sociologia, ao mesmo tempo em que existe um incremento nas pesquisas na área. Especificamente, Oliveira (2016) demonstra esse movimento nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) “Ensino de Sociologia” da Sociedade Brasileira de Sociologia, que vem ocorrendo regularmente desde o ano de 2005, quando o autor realiza uma análise dos 155 trabalhos apresentados nesse GT, focando nas suas principais temáticas exploradas e no perfil dos seus autores (OLIVEIRA, 2016, p. 56).

O mesmo autor (OLIVEIRA, 2016, p. 61-2) evidencia duas temáticas que mais se destacam dentre os trabalhos apresentados no GT analisado, a saber: a) a formação de professores de Ciências Sociais/Sociologia; b) as metodologias de ensino de Sociologia no Ensino Médio. Afirma que “em ambos os casos é recorrente que os autores se assentem principalmente, ainda que não exclusivamente em alguns casos, no relato de experiência, assumindo no segundo eixo um caráter também propositivo para o Ensino de Sociologia”, sendo que convergem com o tom do GT que é caracterizado por trabalhos que “emergem da prática” (ibid., p. 61-2).

O autor informa (OLIVEIRA, 2016, p. 61-2) que os trabalhos sobre “formação de professores” se propõem a refletir sobre essa formação de maneira ampla. Mais especificamente, refletem sobre os desafios da formação inicial, sobre as experiências particulares de cursos de formação e sua expansão, como as das novas graduações criadas em universidades públicas.

Aponta uma característica significativa desses trabalhos do GT que é a relativa pequena produção de trabalhos sobre a institucionalização da Sociologia, se contrastado com o lugar de destaque que ocupa na produção na pós-graduação (OLIVEIRA, 2016, p. 62). Frisa, ainda, que as duas principais temáticas exploradas

Convergem com a tônica geral do GT, pois, em grande medida esses trabalhos (especialmente os de metodologia) emergem a partir da prática. Tais trabalhos acabam assumindo, por vezes, **um tom propositivo ou mesmo prescritivo**, que se relaciona com as demandas dos professores da Educação Básica, envoltos em uma realidade na qual não há uma vasta e consolidada discussão sobre a metodologia de ensino da Sociologia na Educação Básica (ibid., p. 66, negritos nossos).

Segundo Oliveira (2016, p. 61), os trabalhos com a temática sobre “metodologias de ensino” são os que apresentam caráter mais propositivo, quando não prescritivo, especialmente no que diz respeito à utilização da pesquisa para o Ensino de Sociologia,

isto sendo justificado normalmente a partir das indicações presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. No entanto, afirma que raramente seus autores “problematizam profundamente sobre as condições objetivas postas para a realização dessas propostas, indicando, na maioria dos casos, ausência de pesquisas que possam subsidiar as considerações tecidas” (OLIVEIRA, 2016, p. 61).

De outro lado, importante frisar, Oliveira (*ibid.*, p. 61-2) indica trabalhos focados na prática pedagógica dos professores, no trabalho docente, os quais são realizados mediante relatos de experiência ou de pesquisas sistemáticas, principalmente sobre as escolhas metodológicas do professor. Esses trabalhos, afirma Oliveira (*ibid.*, p. 61-2), ainda que em forte diálogo com os trabalhos agrupados na temática “metodologia de ensino”, mas diferente destes, “estão preocupados com uma análise sobre a prática, e não em discutir uma proposta metodológica a ser aplicada ao Ensino desta ciência [sociologia]”.

A partir do que nos apresentam esses estudos podemos verificar o aumento do número de trabalhos produzidos sobre o tema “ensino de sociologia” nos últimos anos. Sejam aqueles em pós-graduação, artigos em revistas especializadas ou apresentações em GT’s de encontros acadêmicos Assim como o aumento da diversificação de tópicos específicos estudados, conforme se vê nas classificações por eixos temáticos dessa produção (BODART; CIGALES, 2017; BODART; SOUZA, 2017; CAREGNATO; CORDEIRO, 2014; HANDFAS; MAÇAIRA, 2014; e OLIVEIRA 2015; 2016).

Quando aproximamos as conclusões apresentadas nesses balanços do estado da arte previamente descritos, podemos perceber que as problemáticas correntes encontradas na produção sobre ensino de sociologia acabam envolvendo àquelas três tendências principais elencadas por Handfas e Maçaira (2014).

A tendência “histórico-institucional”, referente a estudos mais teóricos, macrossociais e estruturais, se deslocam da observação empírica dos professores, da escola e sala de aula, havendo a observação da trajetória de (re)inserção da sociologia nos espaços escolares, em que se privilegia o debate sobre currículo, tendo como um eixo de análise central a institucionalização da sociologia no ensino médio. Essa tendência mantém lugar de destaque na produção na pós-graduação, considerando a diversificação de temáticas sobre ensino de sociologia, como “manuais e livros didáticos”, “formação de professores”, “representações” e “percepção da disciplina por professores e alunos” - como se vê na produção da pós-graduação analisada por Bodart e Cigales (2017, p. 274-275) e nos dossiês analisados por Bodart e Souza (2017, p. 556).

A tendência da “análise documental” indica ao mesmo tempo um método de pesquisa e um conjunto de determinados objetos empíricos, quais sejam, aqueles referentes aos programas de ensino, diretrizes curriculares, livros e recursos didáticos variados e relatórios de prática de ensino, entre outros. A análise documental e esses objetos empíricos “documentais” podem ser encontrados em muitos dos trabalhos ligados à tendência anterior, como se pode ver nos estudos sobre institucionalização da sociologia no ensino médio. No entanto, diferentes pesquisas que estão centradas no contexto atual, e não na trajetória da sociologia no ensino médio, também se ligam a essa tendência “documental”. Nesse sentido, se temos trabalhos analisando “documentos oficiais” (como documentos curriculares), também existem aqueles interessados em “materiais oficiosos” (como livros didáticos), ou, ainda, em ambos os tipos.

Na medida em que têm o foco nesses documentos oficiais e materiais oficiosos, esses trabalhos observam o que há de institucionalizado sobre o ensino de sociologia escolar, lidando com o “conhecimento objetivado” e “conhecimento oficializado” desse ensino e mesmo da área acadêmica da sociologia (ciências sociais). Esses conhecimentos tomados como institucionalizados e legitimados se referem à dimensão social como realidade objetiva (cf. BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 69-172; cf. LENOIR, 1998). É importante considerar, ainda, que alguns estudos que realizam pesquisas sobre esses documentos e materiais podem incluir o interesse pelo modo como o docente de sociologia se relaciona com eles, incluindo, portanto, de alguma maneira, o interesse sobre experiências e práticas didáticas.

Nesse sentido, adentramos na última tendência, referente à aplicabilidade da sociologia, isto é, da preocupação com a implementação dessa disciplina no contexto escolar. Se a institucionalização da sociologia no ensino médio é um eixo central nas pesquisas da área, a “tendência da aplicabilidade e implementação” é identificada em grande número de trabalhos (HANDFAS e MAÇAIRA, 2014, p. 52; BODART; CIGALES, 2017, p. 274-275). Aqueles voltados às questões das práticas dos professores de sociologia, do ensino de sociologia na escola, vieram crescendo e ganhando espaço, destacando-se em dossiês, GT’s e Encontros estaduais e nacionais, preponderando nos encontros presenciais a modalidade de trabalhos “Relatos de Experiência” (BODART; SOUZA, 2017, p. 546- 556; GONÇALVES, 2015; OLIVEIRA, 2016, p. 61; RÖWER, 2016, p.138; e SOUZA, 2018). Esses trabalhos apresentam preocupações com a “dimensão prática”, e se interessam em pensar e apresentar alternativas pedagógicas práticas para o ensino de sociologia a partir de novos recursos didáticos e metodologias de ensino.

Assim, eles demonstrariam um “tom propositivo” ou “mesmo prescritivo” (HANDFAS e MAÇAIRA, 2014, p. 53; OLIVEIRA, 2016, p. 66).

Tendo em vista o conjunto dessa produção (de mestrado e doutorado, artigos em dossiês de revistas, GT’s), como se caracterizam os trabalhos que se ocupam com a prática docente? Os trabalhos que se dedicam à prática docente e aos professores e professoras se vinculam fundamentalmente à “tendência da aplicabilidade e implementação”. Quando os trabalhos sobre ensino de sociologia se voltam para a prática docente (ou outros aspectos preocupados com a “dimensão prática”) têm a tendência de buscar operacionalizar o ensino de sociologia na escola se ocupando de objetivos propositivos, senão, prescritivos, ou seja, dizendo respeito ao “dever ser” da disciplina no ensino médio. A intenção de se pensar a “dimensão prática”, presente nesses trabalhos, parece ser entendida como a de resolver problemas práticos (“da prática”).

Essa “tendência da aplicabilidade e implementação”, apesar de consistir em grande parte de trabalhos sobre práticas docentes, não se restringe a eles, podendo contemplar estudos sobre currículo, sobre sentidos e representações de professores e estudantes, e sobre condições de trabalho do professor (alguns se relacionando com “práticas docentes”). Do mesmo modo que trabalhos circunscritos a objetos diferentes da prática docente (como sobre documentos oficiais e materiais oficiosos) podem apontar também para proposições e prescrições, para o “dever ser” ou o “que não deveria ser” (daqueles documentos e materiais, por exemplo).

No entanto, além dessa, pode-se observar outra preocupação, referente ao “como é” ou o “como está sendo” do ensino de sociologia (BODART e SOUZA, 2017, p. 556). Nesse caso a preocupação está em realizar uma análise sobre a prática e não em discutir propostas metodológicas a serem aplicadas ao ensino de sociologia (OLIVEIRA, 2016, p. 61-2). Essas análises podem se apresentar a partir de relatos de experiências, pessoais ou de outrem, ou como análises empíricas derivadas de pesquisas sistematizadas. Nisso, diminui-se aquele intuito presente na “tendência da aplicabilidade e implementação”, crescendo o descriptivo e analítico.

Considerando esse panorama, ao se refletir sobre o ensino de sociologia, e mais exatamente sobre a prática docente (a “dimensão prática”) e a realidade do ensino, se costuma enfatizar basicamente duas modalidades de trabalhos: a) trabalhos propositivos ou prescritivos, vinculados ao “dever ser” das práticas docentes, inseridos em reflexões pedagógicas; b) trabalhos com intuito de pensar o “como é” dessas práticas, inseridos entre as formulações mais descriptivas e analíticas. Essas ênfases encontradas na maioria dos trabalhos da área (sobretudo os com foco na prática docente, escola e sala de aula)

se referem ao que podemos elencar como outra tendência da produção sobre o ensino de sociologia: a ambivalência-ambiguidade entre problemas pedagógicos e problemas sociológicos. É importante termos clareza sobre que tipo de problema queremos pensar. Portanto, em seguida desenvolvemos essa questão.

1.3.1. Ambivalência e ambiguidade na produção acadêmica sobre ensino de sociologia: entre problema pedagógico e problema sociológico no estudo de práticas docentes

Lembra-nos Bernard Lahire (LAHIRE, 2014, p. 48) da distinção proposta por Émile Durkheim (2011) entre “sociologia” (da educação) e (teorias da) “pedagogia”, onde a primeira se preocuparia com “o que é” e a segunda em determinar “o que deve ser” (da educação). Sendo a “educação” entendida por Durkheim como uma ação prática, a pedagogia se interessaria em formular teorias para direcioná-la, “decretar preceitos de conduta”, em dizer “o que deve ser feito” da educação, por isso, tomadas por ele como “teorias pedagógicas”²⁵. A sociologia, enquanto uma representante das ciências se preocuparia em estudar o “como é”, nesse caso, da educação (cf. DURKHEIM, 2011, p. 77-78).

Para Durkheim a pedagogia era uma “teoria prática”, uma intermediária entre arte (no sentido de “saber-fazer”) e ciência (LUKES, 1981, p. 110-111):

Durkheim propôs, assim, uma distinção tríplice (muito valiosa) entre: (1) o estudo científico da educação; (2) a arte da educação, que consiste em “modos de agir, práticas, habilidade sistematizada” - o “savoirfaire do educador, a experiência prática do professor”; e (3) pedagogia, buscando “combinar, o mais conscientemente possível, todos os dados que a Ciência coloca à sua disposição, em um determinado momento, como um guia de ação”. A pedagogia é, portanto, uma “teoria prática” - “um intermediário entre arte e ciência” (LUKES, 1981, p. 111, n. 9, tradução nossa)²⁶.

²⁵ Isso está presente em seu texto “Natureza e método da Pedagogia” (DURKHEIM, 2011), onde se pode ler:

Se a “educação” seria “a ação exercida nas crianças pelos pais e professores”, esta diz de uma prática. Já a “pedagogia” é algo completamente diferente. Ela consiste não em ação, mas em teorias. Elas explicitam as maneiras de conceber a educação, e não de praticá-las. Elas se distinguem às vezes das práticas vigentes a ponto de se oporem a elas”. “A educação constitui apenas a modalidade prática da Pedagogia, que, por sua vez, consiste em uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação” (DURKHEIM, 2011, p. 75-6).

“O seu objetivo [da pedagogia] não é descrever ou explicar o que existe ou o que existiu, mas sim determinar o que deve existir, como deve ser. Elas não se orientam nem para o presente e nem para o passado, mas sim para o futuro, não se propõem exprimir fielmente realidades já dadas, mas sim decretar preceitos de conduta. Elas não dizem: eis o que existe e o porquê disto, mas sim eis o que deve ser feito. E tem mais: geralmente, quando os teóricos da educação falam das práticas tradicionais do presente e do passado, é com um desprezo quase que sistemático” (DURKHEIM, 2011, p. 83).

²⁶ “Durkheim thus proposed a (very valuable) threefold distinction between: (1) the scientific study of education; (2) the art of education, consisting of ‘ways of acting, practices, systematized skill’ - the ‘savoirfaire of the educator, the practical experience of the teacher’; and (3) pedagogy, seeking ‘to combine, as

A concepção formulada a partir dessa tríplice distinção fica suscetível a ambiguidades, na medida em que “pedagogia” congrega acepções vinculadas à “ciência”, ao “saber-fazer” e ao “dever ser, um guia da ação”. Podemos verificar que atualmente essas mesmas acepções podem ser admitidas, de modo que ao falarmos neste trabalho em “pedagogia” tais significações se apresentem nos aspectos acadêmicos e práticos da pedagogia, ainda que enfatizemos a noção de “dever ser”.

Assim, aquelas tipificações inicialmente apresentadas por Durkheim serão utilizadas como distinções heurísticas para apresentarmos o que se seguirá sobre “pedagogia” e “sociologia”. Sendo qualquer distinção estanque difícil de ser encontrada, elas servirão como parâmetros para a caracterização de ambas.

Mencionamos, anteriormente, alguma variedade de “problemas”. A fim de delimitá-los, cabe apresentar as distinções pelas quais os entendemos. “Problema” diz respeito a obstáculo, a questão, a dificuldade, situação difícil, distúrbio, preocupação, dentre outras coisas. É algo que se busca resolver, ultrapassar, vencer, decidir, finalizar, deslindar, etc. Dependendo ao que esse sentido se refira teremos modalidades diferentes de “problemas”, algumas dessas apresentamos aqui.

Uma distinção em relação à “situação” dos problemas é a que podemos classificar entre “problemas práticos” e “problemas acadêmicos”. Ela é importante, pois, apresenta uma referência ao nosso objeto de pesquisa, qual seja, a “problemas práticos”. Os problemas práticos estão associados às situações cotidianas, de senso comum, de realizações corriqueiras, às atividades em que nos engajamos objetivos e decisões que precisam ser resolvidas ao longo do dia, sozinhos ou junto de outras pessoas. Por esses motivos, os “problemas práticos” e a própria prática vem acompanhada do “dever ser”, aqui, não em um sentido imperativo, necessariamente, mas na medida em que as práticas diárias demandam resoluções, decisões. Em algum nível, ao menos, estão associadas ao que “deve ser feito”, “ao que precisa ser feito”, a orientação da conduta.

Os “problemas acadêmicos” são aqueles que dispõem sobre tópicos de caráter científico, literário, artístico ou filosófico. Para os fins de nosso trabalho queremos fazer referência àquela produção acadêmica sobre ensino de sociologia não necessariamente formulada e trabalhada apenas em espaços de ensino superior, mas que, eventualmente, pode neles ser apresentada, divulgada e circulada. Entram nesse critério aquelas produções “sociológicas”, “pedagógicas” e as intermediárias em “ciência da educação”.

A expressão “pedagogia” e sua área de conhecimento, pelos motivos já apresentados, tem uma ambiguidade que nos permite localizá-la tanto diante de “problemas acadêmicos” quanto de “problemas práticos”. Ela é aquela “teoria prática”, uma intermediária entre “saber-fazer” e ciência. Isso nos interessa frisar: quando usamos a expressão “pedagogia” não estamos falando, portanto, estritamente de sua disciplina acadêmica, de “teorias pedagógicas”, ou de trabalhos de cunho pedagógico produzidos nos espaços acadêmicos, mas também de uma “pedagogia prática” ou “prática pedagógica”. Concepção já apresentada na distinção tríplice de Durkheim. “Pedagogia” podendo ser os modos de agir, as práticas, o saber-fazer do professor em que coloca à sua disposição os conhecimentos pedagógicos como um guia de sua ação educativa, em sua prática docente. Nessa prática se tem que decidir, escolher, dizer o que deve ser da educação, “decretar preceitos de conduta” de si e de outros envolvidos nas dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Nesses termos, enfrentar desafios e buscar cumprir objetivos pedagógicos diretamente na prática cotidiana é o que chamaremos de problemas pedagógicos práticos. Enquanto as pessoas envolvidas com problemas pedagógicos acadêmicos - ao menos no momento em que ocupam a posição de pesquisadores, já que em outros podem se envolver com a prática pedagógica e educativa – não estão lidando imediatamente com os problemas da prática pedagógica cotidiana e concreta.

Falar em escola, educação, em ensino, em professores e estudantes, levanta questões sensíveis e preocupantes. Nesse ponto, é possível alguém entender que cabe a sociologia resolver os problemas da sociedade, e, portanto, aqueles que envolvem a educação. No entanto, os problemas sociológicos são diferentes dos problemas sociais, referência que se faz geralmente a algo em sociedade que não funciona como deveria funcionar segundo as interpretações oficiais (BERGER, 1976, p. 46).

As interpretações oficiais, as representações preestabelecidas, as definições instituídas são o que costumam comandar “as condições de observação e, ao mesmo tempo, as explicações dos fenômenos estudados pelos sociólogos” (LENOIR, 1998, p. 63). Por isso, “a primeira dificuldade encontrada pelo sociólogo deve-se ao fato de estar diante das representações preestabelecidas de seu objeto de estudo que induzem a maneira de apreendê-lo, e por isso mesmo, defini-lo e concebe-lo” (LENOIR, 1998, p. 61).

O obstáculo no qual esbarra o sociólogo refere-se não tanto a uma espécie de complexidade inerente ao objeto, mas, sobretudo às condições em que se processa seu estudo: o próprio campo (...) do qual participa necessariamente,

é que constitui o verdadeiro obstáculo à construção do objeto sociológico. Assim, **ao fazer a sociologia** desse campo, o sociólogo encontra o meio de superar tal óbice revelando, em particular, as implicações das definições e das classificações elaboradas pelos agentes interessados na manipulação e constituição de algo como problema social (LENOIR, 1998, p. 76, grifo nosso).

Diferente de “fazer a sociologia”, ao contrário, o investigador pode tomar como seus problemas de reflexão e categorias de análise, as categorias “naturais/nativas” e os problemas práticos dos membros participantes, das instituições e dos representantes oficiais do fenômeno que pretende estudar, não raro, tais categorias e problemas se encontram presentes em documentos oficiais e materiais oficiosos vinculados a essa coletividade. Diferente da investigação de um problema sociológico se vê constituída uma reflexão social feita dentro dos termos dos membros estudados, na medida em que se está embebido com e pelos modos de entender a realidade daqueles e daquilo que se pretende estudar.

A realidade social, segundo afirma Lenoir (1998, p. 76), é constituída e resultado de todas as lutas em volta da classificação do mundo social, o que nos leva constantemente a transformações da visão e a divisões do mundo social, sendo tal processo um pouco mais claro quando evidenciamos as disputas em torno das definições das classificações. O que é “problema” para algum indivíduo ou grupo social, talvez não o seja para outro. O que seja “problema” para um pode ser a “solução” para outro. Longe de ser algo essencializado, o entendimento sobre o que é “problema” dependerá do ponto de vista que se compartilha. Assim, não é na defesa ou auxílio desse ou daquele problema social demandando atenção que se fundamenta a reflexão da sociologia, ou que se elabora o objeto e problema sociológico. Consoante com esse entendimento:

O problema sociológico é sempre a compreensão do que acontece em termos de interação social. Por isso, o problema sociológico consiste menos em determinar por que algumas coisas “saem erradas” do ponto de vista das autoridades do que conhecer como todo sistema funciona, quais são os seus pressupostos e como ele se mantém coeso. O problema sociológico fundamental não é o crime, e sim a lei, não é o divórcio, e sim o casamento, não é a discriminação racial, e sim a estratificação por critérios de raça, não é a revolução, e sim o governo. (BERGER, 1976, p. 46).

Assim sendo, do ponto de vista do modo de conhecimento formalizado, estamos tensionando entre “problemas acadêmicos pedagógicos” e “problemas acadêmicos sociológicos”. Com base nessa distinção, podemos caracterizar aquela outra tendência da produção sobre o ensino de sociologia: a ambivalência-ambiguidade entre problemas pedagógicos e problemas sociológicos, logo, respectivamente, sobre a questão entre “dever ser” e “como é” do ensino de sociologia escolar. Ao se ter clareza sobre os tipos de

problemas presentes nos trabalhos da produção dessa área e as intenções pelas quais são investidos, ao mesmo tempo, somos capazes de delimitar com maior clareza o tipo de problemática de nosso interesse e a perspectiva pela qual queremos abordá-la.

Comentando sobre o artesanato das ciências sociais, Ortiz (2002) assinala:

As ciências sociais se alimentam do mundo, esse é o material de sua existência. O observador, aquele que o analisa, está imerso nos problemas desse mundo. Sua sensibilidade histórica funciona assim como um estímulo intelectual. (...) O trabalho intelectual nutre-se de uma situação ambivalente (e lembro, ambivalência não é sinônimo de ambiguidade): o rigor e o controle científico e uma vinculação visceral às coisas do mundo. (ORTIZ, 2002, p. 15, 16).

Entendemos que a ambivalência entre as propostas de trabalho sobre ensino de sociologia, é de um tipo parecido à apontada por Ortiz. Diz respeito à ambivalência entre a reflexão acadêmica e sua vinculação às coisas do mundo do ensino e da educação, de suas coisas práticas. Essa ambivalência diz respeito ao conjunto das produções da área, nesta se expressando. Encontra-se em trabalhos individuais que expressam preocupações mais sociológicas ou mais pedagógicas. A área acadêmica do ensino de sociologia é ambivalente, onde o conjunto de suas produções apresenta um tensionamento sobre problemas sociológicos e pedagógicos, ao que poderíamos incluir variações intermediárias afeitas a uma “ciência da educação”.

Se há uma ambivalência referente ao conjunto da área de estudos, ao mesmo tempo há uma ambiguidade entre os propósitos individuais de alguns desses trabalhos e entre os problemas a que pretendem se dedicar. Com propósitos de refletir sobre o “como é” e sobre o que “deveria ser” da educação e do ensino, seus problemas ficam ambíguos entre reflexão pedagógica e sociológica.

Com isso, não estamos caracterizando casos em que haja (ou possa haver) alguma “proposição” posterior a uma reflexão empírica, o que pode compor um objetivo nada ambíguo para certos tipos de pesquisas específicas, como algumas das diferentes que existem na “área de educação”. De outro modo, estamos indicando a existência de uma neblina onde não se tem claro o que exatamente está sendo buscado nas reflexões sobre “ensino de sociologia”. No limite, podendo-se terminar com um produto de “dever ser” tanto ausente de material empírico de pesquisa (enquanto pesquisador), como de vivência prática individual (enquanto docente ou outro ofício ligado à educação).

Nesse contexto em que sobressaem ambivalências e ambiguidades no conjunto de reflexões sobre “ensino de sociologia”, mereceria haver maior clareza entre o que é possa

ser feito e considerado em termos propriamente de “sociologia” (ciências sociais), daquilo que possa ser “pedagogia” e (da área de) “educação”.

Ambas as situações de ambivalência e ambiguidade conferem uma tendência à produção sobre ensino de sociologia. No entanto, não parecem ser novas as confusões entre as áreas ligadas ao estudo da “educação”, ao que possam ser e derivar. As distinções terminológicas oferecidas por Durkheim pretendiam clarear o debate no qual ele estava inserido. Além de “pedagogia” e “sociologia” (da educação) ele considerava, ainda, outra noção, a de “ciência da educação”, a qual teria maior proximidade com a sociologia, e se ocuparia de estudar a gênese e o funcionamento dos sistemas de educação, tratando “simplesmente de descrever coisas presentes ou passadas ou então de buscar as causas ou efeitos das mesmas” (DURKHEIM, 2011, p. 83)²⁷. As ambiguidades presente entre áreas e disciplinas dedicadas à educação, não de hoje, se percebem nos exemplos lembrados por Fauconnet, evidenciados em sua época. Na Alemanha havia o termo *Sozialpädagogik* (“pedagogia social”), e nos Estados Unidos o termo *Educational Sociology*.

Mas, sob estas palavras, misturam-se ainda frequentemente coisas bem distintas: por um lado, por exemplo, uma orientação mais ou menos incerta no **sentido do estudo sociológico da educação**, tal como Durkheim a concebe, e, por outro, um sistema de educação que se preocupa mais particularmente em **preparar o homem para a vida social, em formar o cidadão**. A ideia americana da *Educational Sociology* aplica-se **confusamente ao estudo sociológico da educação e, ao mesmo tempo, à introdução da sociologia nas aulas, como matéria de ensino**. A ciência da educação, definida por Durkheim, é sociológica, numa acepção mais clara do termo. (FAUCONNET, 2007, p. 21-22, grifos nossos).

As preocupações citadas por Fauconnet, sem maiores dificuldades, podemos perceber em dois âmbitos diferentes, mas que podem ser complementares: entre professores de sociologia escolar; e entre os trabalhos acadêmicos sobre ensino de sociologia. Essas são preocupações “pedagógicas”, isto é, “problemas pedagógicos”, elaboradas tendo vistas à prática, à relação saber-fazer, no caso, estando os professores do ensino constantemente imersos nessa dinâmica.

Algumas pesquisas sociológicas destacam a presença dessas preocupações entre professores de sociologia do ensino médio, na medida em que entendem o ensino de

²⁷ “A noção de uma ciência da educação é, pois uma ideia perfeitamente clara. Tem por único papel conhecer, compreender o que é. Não se confunde nem com a actividade efectiva do educador, nem mesmo com a pedagogia, que visa dirigir esta actividade. A educação é o seu objectivo: entenda-se, não que ela tende aos mesmos fins da educação, mas pelo contrário, que ela a considera, pois que a estuda” (FAUCONNET, 2007, p. 17).

Sociologia como um “instrumento de conscientização tendo em vista a formação para a cidadania” (SANTOS, 2002, p. 117; ver, p. 156), contribuindo para maior participação dos estudantes na vida política (LEITE, 2014, p. 96). Efetivamente tais preocupações expressam valores compartilhados pelos docentes, bem como entendimentos de quais sejam os objetivos e as justificativas para o ensino de sociologia escolar, questões que abarcam esta nossa pesquisa junto aos professores de sociologia do ensino médio (voltaremos nela mais adiante).

Não se referindo aos docentes, mas aos trabalhos produzidos em âmbito acadêmico sobre ensino de sociologia, podemos conferir a conclusão de Caregnato e Cordeiro (2014, p. 53):

Os resultados desse conjunto de estudos nos permitem concluir que **o ensino de Sociologia oscila entre duas aplicações distintas**: como instrumento de intervenção/transformação da realidade social do aluno ou como capital cultural necessário à compreensão qualificada das questões sociais e ao prosseguimento dos estudos. Essa diferença incorpora a interpretação que os sujeitos fazem sobre o conceito de cidadania e da sua relação com a formação escolar e vincula-se com suas perspectivas sociais e culturais. (Grifos nossos).

Lembremos que a reflexão realizada aqui sobre a produção de ensino de sociologia se faz a partir do balanço de seu estado da arte. Nossas considerações se prestam ao conjunto de seus trabalhos, lembrando que dizem respeito àquelas produções encontradas em pós-graduações, dossiês de revistas e GT's de encontros acadêmicos. Certamente contextos com expectativas diferenciadas, no entanto, o que está em questão aqui é essa produção sobre a temática. Isto é, sobre que produtos se apresentam quando se está pensando academicamente o ensino de sociologia (nos espaços e instituições acadêmicas).

Nada impede que, sobre “ensino de sociologia”, se realizem trabalhos historiográficos, estatísticos, geográficos, psicológicos, filosóficos, ou outros, realizados ou não por pesquisadores formados nestas respectivas áreas de conhecimento. De todo modo, os trabalhos produzidos sobre essa temática se centram na área de ciências sociais (sobretudo sociologia) e na área de educação, elaborados de acordo com perspectivas ambivalentes entre “sociologia” (ou “ciências sociais”) e “pedagogia”. Os autores desses trabalhos majoritariamente se vinculam às ciências sociais, mesmo entre aqueles que realizaram a pós-graduação na área de educação. Assim, é em grande parte em referência às ciências sociais que esse debate é realizado, portanto, a elas caracterizando as ambivalências e ambiguidades dessa tendência que verificamos.

Vamos continuar insistindo no tensionamento que identificamos, no entanto, pela perspectiva da produção em ciências sociais (sociologia).

Assim sendo, essa tendência (ambivalência sobre a área de estudos e ambiguidades particulares) está associada àqueles “dois aspectos” indicados por Handfus e Maçaira (2014, p. 55) sobre os trabalhos que analisaram. O primeiro aspecto diz respeito à prioridade desses trabalhos em subsidiar a prática pedagógica do professor, o que colocaria em segundo plano a reflexão em diálogo com a teoria sociológica. O segundo aspecto se refere às dificuldades de articulação entre o corpo das pesquisas, seus objetos de investigação, junto aos conceitos, as teorias sociológicas, e a produção acadêmica em ciências sociais. O que seria acarretado pela incipiente reflexão teórica que possibilitaria destacar o ensino de sociologia como um objeto de estudo com referenciais teóricos e metodológicos próprios.

Essa tendência diz respeito à falta de delimitação e clareza quanto aos propósitos da reflexão sociológica sobre o ensino de sociologia. O que parece acontecer é uma confusão ou mistura em relação aos propósitos que se quer atingir e os meios para fazer isso. De um lado, existe a ênfase em subsidiar a prática pedagógica do professor de sociologia, a partir do imperativo da dimensão prática do “dever ser” pedagógico. Do outro lado, na pesquisa que se pretende sociológica, há nebulosidade sobre parâmetros teóricos, epistemológicos e metodológicos em sociologia (ou ciências sociais) para se orientar uma reflexão particular desta área, e não de qualquer outra, como a “área de educação” ou com propósitos de pedagogia.

Curiosamente, parece subentendido que um trabalho sobre o ensino de sociologia automaticamente se vincule à reflexão em sociologia, que algum trabalho é sociológico porque está vinculado ao espaço da área sociologia (ciências sociais). Parece que tudo seria uma reflexão sociológica (constituído algum objeto e problema que lhe fosse característico) automaticamente e simplesmente porque se estaria pensando o tema ensino de sociologia, seja porque é ensino desta disciplina sociologia, seja porque é um tema “social”.

Não é porque o tema “ensino de sociologia” é pensado por sociólogos e cientistas sociais de (ou em) formação que, automaticamente, temos em suas pesquisas e reflexões a elaboração de uma problemática propriamente sociológica. Isso, aliás, parece nos remeter a certo lugar-comum que associa um tema social automaticamente a um problema sociologizado. Efetivamente é o mesmo entendimento em que se toma como

“problema sociológico” qualquer “problema social”, ou seja, é considerar automaticamente sociológico o que seja eminentemente “social”.

Essa tendência, em sua ambivalência e, sobretudo, em sua ambiguidade, nos direciona para a questão de fundo referente à produção sociológica sobre o ensino de sociologia. Os aspectos levantados por Handfas e Maçaira (2014, p. 56) as fazem questionar sobre as condições de constituição do ensino de sociologia na educação básica como objeto de estudo. Quando as autoras estão mencionando que muitas pesquisas não se remetem a referenciais teóricos ou que existem dificuldades na articulação entre teorias e conceitos junto aos objetos de pesquisa, estão questionando sobre as condições da constituição do ensino de sociologia enquanto objeto de estudo sociológico.

Anita Handfas, em entrevista concedida, aponta essa questão:

O que tenho percebido na minha pesquisa sobre o estado da arte da produção acadêmica sobre o ensino de sociologia na educação básica é que ainda estamos carentes de **referenciais teóricos próprios** para operar com as **questões** que afetam **nossa temática de pesquisa** e mais, diria que nossas referências transitam entre **a pesquisa educacional e a pesquisa sociológica**, tendendo mais para a primeira, o que poderia indicar uma sociologia da educação. Exatamente por isso, penso que a afirmação de nosso objeto de estudo passa também pelo seu lugar no campo das ciências sociais. (HANDFAS; BODART, 2017, p. 420, grifos nossos).

Entendemos que a questão de fundo não é a ausência propriamente de referenciais teóricos próprios das ciências sociais, mas sim da delimitação de um objeto/tópico e de sua formulação como um problema sociológico (ou de ciências sociais). Isso não quer dizer que um “tema”, “objeto” ou “tópico” possam ser exclusividades de uma área de pesquisa ou de uma ciência, diferente do que pode acontecer com “problemas” dessa área ou ciência. Quer dizer, para ficar no presente interesse, não cabe conceber se o “ensino de sociologia” “pertence” à sociologia, ciências sociais, pedagogia ou educação, como se realidades (empíricas) fossem exclusividades desta ou daquela área de conhecimento, e coubesse a estas áreas disputar sua propriedade (epistemológica e teórica). Diferente disso é conceber “como” abordamos as realidades que divisamos, vivenciamos e experimentamos, ou seja, os modos como formulamos problemas sobre o que queremos conhecer e como investimos na resolução desta tarefa. Nesse caso, estamos diante, também, de questões de metodologia, mas em seu sentido profundo, não apenas, por exemplo, como técnicas de pesquisa (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2011)²⁸.

²⁸ Nesse sentido, é instigante o posicionamento de Wright Mills (MILLS, 1982, p. 132-3): “O ‘método’ relaciona-se, em primeiro lugar, com a forma de perguntar e responder, com alguma segurança de que as

Assim, no panorama sobre o tema ensino de sociologia, entram em questão as possibilidades de se formularem problemas sociológicos. No âmbito da reflexão acadêmica, esse “tema” está sendo tomado a partir de que referenciais? Pedagógicos ou sociológicos? Qual clareza existe quando se quer refletir sobre isso, sobretudo, academicamente?²⁹

Certamente aqui não se trata de defender a exclusividade pela qual um tema possa ser tomado, nem sequer o abandono de questões e reflexões pedagógicas sobre o ensino de sociologia. De outro modo, inclusive, se trata de ponderar sobre outras contribuições necessárias à reflexão e prática concreta educativa. Além da própria pedagogia e da área da educação, podemos pensar na psicopedagogia, psicologia, neuropsicologia, serviço social, áreas da saúde e áreas da tecnologia. Nesse movimento, precisariam também ser considerados os limites da reflexão sociológica e da prática do docente de sociologia.

Além disso, o “dever ser” pedagógico, não existe da mesma forma em todas as suas reflexões, tendo em vista não só a produção sobre ensino de sociologia, mas o conjunto geral das reflexões pedagógicas. A proposição e mesmo a prescrição podem surgir a partir de um sistematizado trabalho de pesquisa empírico e analítico, e também

respostas serão mais ou menos duráveis. A ‘teoria’ relaciona-se, em primeiro lugar, com a atenção rigorosa quanto às palavras empregadas, especialmente seu grau de generalidade e suas relações lógicas. A finalidade essencial de ambas é a clareza de concepção e economia de procedimentos, e o que é mais importante no momento, a liberação, e não a restrição, da imaginação sociológica.

Dominar o método e a teoria é tornar-se um pensador consciente de si, um homem que trabalha e tem consciência das suposições e implicações do que pretende fazer. Ser dominado pelo método ou teoria é simplesmente ser impedido de trabalhar, de tentar, ou seja, de descobrir alguma coisa que esteja acontecendo no mundo. Sem a percepção da forma pela qual o ofício é realizado, os resultados do estudo são inseguros; sem uma determinação de que o estudo tenha resultados significativos, todo método é uma farsa sem sentido.

Para o cientista social clássico, nem o método nem a teoria é um setor autônomo. Os métodos aplicam-se a determinados problemas; as teorias, a determinados fenômenos. São como a língua do país em que vivemos: não há porque orgulhar-se de falá-la, mas será uma desgraça e um inconveniente se não a conhecermos.

O cientista social deve manter sempre, com destaque, um pleno senso do problema em causa.”

²⁹ Sobre essa reflexão fundamental não cabe avançarmos mais aqui. Gostaríamos de evidenciar a importância de sua dimensão para o ProfSocio (mestrado no qual esta pesquisa se insere). Não queremos com essa distinção fechar questão, nem hierarquizar qualquer coisa. Melhor que isso é provocar o debate sobre a produção inteligente sobre o ensino de sociologia, educação, e práticas docentes. Incluso nisso está pensar questões teóricas, epistemológicas e metodológicas sobre a prática de pesquisa, em que podem caber, por exemplo, nutrir-se do que possam oferecer propostas como a “pesquisa ação” e outras não costumeiras nas ciências sociais. Algo assim certamente levaria ao confronto com o debate proposto por Durkheim, remetido aqui, necessitando para isso dialogar com suas atualizações possíveis, contradições, insuficiências e novos caminhos. Entram também nesse ponto debates sobre “sociologia pública” (BURAWOY, 2006), sociologia clínica, sociologia aplicada, e as relações entre teoria sociológica e prática sociológica (TURNER, 1998). Ainda nesse contexto de fundo, Carniel e Bueno (2018, p. 674) realizam um debate abordando “o engajamento da sociologia com suas audiências não acadêmicas por meio do debate em torno das dimensões públicas do conhecimento sociológico”, apresentando como principal argumento que “a sociologia escolar tem desempenhado papel decisivo na publicização dos saberes sociológicos no Brasil”.

de uma conscientiosa vivência prática. Diferente, no entanto, são as proposições e prescrições surgidas do voluntarismo e da abstração.

Tendo isso em conta, concordamos com Oliveira (2015) quando reflete sobre esse ponto:

Acredito, portanto, que observamos um processo de incremento da produção desenvolvida na interface entre as Ciências Sociais e a Educação, na qual o Ensino de Sociologia ganha espaço. Sem embargo, não acredito que as pesquisas desenvolvidas junto aos programas de Educação devam simplesmente “perder espaço”, pois há uma série de questões que demanda um tratamento próprio em termos didáticos e pedagógicos que possivelmente as Ciências Sociais isoladamente não dariam conta. **É necessário pensar sociologicamente o Ensino de Sociologia, mas também há que se manter uma constante reflexão sobre as questões pedagógicas que se colocam no âmbito da prática dos professores que atuam na Educação Básica.** Sendo assim, penso que tanto as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação quanto das Ciências Sociais possuem relevância para o campo, que em verdade é elaborado na interface entre essas duas áreas. (OLIVEIRA, 2015, p. 8-9, grifos nossos).

Isso exposto, a ambivalência entre sociologia e pedagogia pode ser relevante na constituição dos estudos sobre ensino de sociologia, no entanto, outra situação é a ambiguidade quanto a ambas nessa produção. Assim, a questão que levantamos é quanto se ter clareza sobre os problemas que se quer ou se está enfrentando (inclusive, tanto os de ordem prática como acadêmica). Isso também se refere ao momento em que se quer enfrentar esse ou aquele tipo de questão. Pode-se em algum momento alguém se interessar por problemas de ordem mais pedagógica, enquanto que em outros momentos por aqueles mais sociológicos³⁰. Do mesmo modo que isso não quer dizer se proibir de derivar “utilidade prática” de pesquisas sociológicas ou de pensar alternativas ao instituído³¹. Assim, não se trata de opor, nem de hierarquizar, mas de diferenciar. Pois, do contrário, se tomássemos ambas como iguais, qual necessidade de prezar por qualquer

³⁰ Com essa menção aproveitamos para fazer notar que não é diminuição ou ofensa um pesquisador em sociologia se dedicar a “problemas pedagógicos”, nem esta sua titulação precisa ser uma camisa de força lhe proibindo de pensar outros problemas. Alguma opinião deste tipo pode se desfazer quando lembramos, para citar apenas um exemplo, de Bernard Lahire, autor de uma obra reconhecidamente sociológica realizada em diálogo com a produção da sociologia clássica, contemporânea e ainda adentrando em paragens tradicionalmente estranhas à sociologia, tanto em temática quanto em enfoques teórico-metodológicos, não obstante, também se dedicando às reflexões pedagógicas do ensino de sociologia (cf. LAHIRE, 2006; 2014). Afinal, “sociólogo” diz do desempenho de alguém, não de sua “identidade absoluta”, a qual restaria como exclusivamente o que cabe alguém ser.

³¹ Podemos conferir o trabalho de David Sudnow, sociólogo e músico, um etnometodologista próximo de Garfinkel, tendo seu trabalho por este mencionado e elogiado (cf. GARFINKEL, 1996, p. 6, 11, 13; 2018, p. 88). Sudnow, a partir de sua pesquisa etnometodológica sobre improvisação no jazz (SUDNOW; DREYFUS, 2001), desenvolveu um método para aprender a tocar piano solo e a improvisar (*The Sudnow Method*), com o qual obteve grande reconhecimento fora da sociologia.

particularidade da sociologia enquanto área de conhecimento e quanto suas contribuições para os estudos sobre educação, ensino, e outros?³²

Ao longo desta seção, apresentamos três tendências da produção sobre ensino de sociologia: a tendência “histórico-institucional”; a tendência “da análise documental”; e a tendência da “aplicabilidade e implementação”. Em seguida, introduzimos o que entendemos constituir uma quarta, qual seja, a tendência da ambivalência e ambiguidade entre problemas pedagógicos e problemas sociológicos. Ao tensionar entre o que possa ser “problema acadêmico pedagógico” e “problema acadêmico sociológico” prezamos por suas diferenciações, visando à clareza quanto à particularidade de cada um deles no âmbito das produções, reflexões e pesquisas sobre ensino de sociologia escolar.

No estudo sobre práticas docentes há grande ênfase na abordagem por “problemas pedagógicos”, vinculando-se fundamentalmente à “tendência da aplicabilidade e implementação”, portanto, trabalhos mais propositivos ou prescritivos, vinculados ao “dever ser” do ensinar sociologia. A presente pesquisa busca sua particularidade no problema de tipo sociológico ao pensar os raciocínios práticos de docentes de sociologia.

1.4. PROBLEMÁTICA: OS RACIOCÍNIOS PRÁTICOS DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DIANTE DE SEUS PROBLEMAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PRÁTICOS COMO REALIZAÇÃO DA ORDENAÇÃO SOCIAL PRÁTICA DO ENSINAR SOCIOLOGIA

O que nos move é compreender a inteligibilidade das práticas docentes de sociologia de acordo com seus próprios professores, a partir de seus relatos e observações, demonstrando o que realizam e reconheçam como ensinar sociologia e aula de sociologia. Nesse sentido, a problemática adotada por essa pesquisa se vincula à abordagem da etnometodologia para sociologicamente compreender as propriedades dos raciocínios práticos de professores de sociologia em suas práticas docentes. Isto remete à compreensão da ordenação social das suas práticas, isto é, de seus etnométodos de ensinar sociologia no ensino médio. Não se tratam de “racionamentos” individuais isolados, mas sim do trabalho coletivo e concertado desses raciocínios práticos, reflexivamente relatáveis e indexabilizados às situações vivenciadas, em que realizam a inteligibilidade e

³² Trata-se, inclusive, de se abraçar e incentivar “utilidades” da sociologia (ciências sociais), ainda que o entendimento de alguma utilidade prática da prática sociológica, talvez, esteja muito nos olhos de quem a vê, algo mais difícil de enxergar por alguns, quando o conhecimento não se apresenta explicitamente com rótulos de “dever ser”.

a ordenação social prática do ensinar sociologia, aula de sociologia, e prática docente de sociologia.

Assim, ao tomarmos como objeto de nossa pesquisa os “raciocínios práticos” dos professores de sociologia sobre suas práticas docentes, estamos interessados em compreender a singularidade de seu senso comum subjacente, de suas inteligibilidades, e seus reconhecimentos do que seja a prática docente de sociologia no ensino médio (o que seja ensinar sociologia e aula de sociologia). Isso está associado ao modo como gerenciam e lidam (decidem, escolhem, objetivam, justificam) para todos os fins práticos com seus problemas práticos pedagógicos na realização contínua e contingente da ordenação social das suas práticas docentes, isto é, o conjunto de regras de procedimentos próprias de seus etnométodos.

1.4.1. Raciocínios Práticos da Prática Docente em Sociologia e seu “Problema Didático-Pedagógico Prático”

Nosso foco na singularidade das práticas docentes concretas e cotidianas em sociologia nos remete aos raciocínios práticos de seus docentes vinculados às suas práticas didático-pedagógicas. Diante dessas práticas, se expressam os modos característicos como lidam com os recursos, problemas e projetos que envolvem seu ofício diário. Interessamo-nos pelos desafios práticos que produzem, gerenciam e lidam para todos os fins práticos de realizar suas atividades de ensinar sociologia no ensino médio, o que vamos chamar por “problemas didático-pedagógicos práticos”.

Pensar a organização, entendimento e realização das práticas dos docentes a partir desses problemas é um recurso heurístico utilizado na condução desta pesquisa. Os “métodos” utilizados pelos docentes para lidar com esses problemas característicos de seu ofício fornecem compreensões sobre como sua prática docente didático-pedagógica se organiza e se realiza, e assim a lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos serve para depreender sobre seus raciocínios práticos docentes (cf. BUTTON; SHARROCK, 2009, p. 62).

Esse “problema didático-pedagógico prático” diz respeito à “transposição didática” e a “mediação pedagógica” do conhecimento sociológico para disciplina escolar sociologia. Do ponto de vista do chão da escola, esse é um problema prático, enfrentado direta e cotidianamente pelos professores de sociologia no ensino médio, inerente e singular à sua prática docente. Em um contexto mais amplo esse problema remete ao processo de recontextualização pedagógica dos conhecimentos acadêmicos e científicos

das ciências sociais, que, se está presente na prática cotidiana, também está, de outros modos, em documentos oficiais e debates extra situações sociais locais escolares.

A recontextualização é um processo que se desenrola também nas escolas, não apenas reproduzindo conhecimentos como produzindo situações de transformação dos conhecimentos científicos em conteúdos escolares, tornando-os assimiláveis aos estudantes. A formação das disciplinas escolares está mais distante dos conhecimentos especializados das ciências de referência e passa por um processo de recontextualização pedagógica, com a regulação de seu discurso, criando identidades pedagógicas.
 (...)

Por isso, o conceito de **transposição didática** (CHEVALLARD, 1991) e de **mediação didática** (LOPES, 1999) são importantes ferramentas para pensar a relação entre professor-saber-aluno, indo além da relação professor-aluno. A introdução do saber na relação de ensino-aprendizagem de forma mais sistematizada nesses estudos traz à tona a especificidade do saber escolar como conhecimento próprio da escola, como uma construção singular que exige configurações cognitivas que passam a compor a cultura escolar, e não como conhecimento deturpado em relação ao conhecimento científico. (SOUZA; GOULART, 2019).

Essa dinâmica de “transpor e mediar” o conhecimento formal das ciências sociais para as situações sociais didático-pedagógicas de sala de aula, evidencia o “saber” na relação entre professor e aluno, e mais exatamente o saber, o conhecimento, do professor sobre a área de conhecimento que leciona, bem como de seu conhecimento didático-pedagógico inerente à prática de transpor e mediar o conhecimento dessa área em sala de aula.

Esse problema está objetivado em documentos oficiais e materiais oficiosos orientadores do ensino de sociologia, sendo enunciado publicamente. Localizar o modo como isso está formulado como um “problema didático-pedagógico” nesses documentos é significativo para se entender o problema prático enfrentado pelos docentes de sociologia na prática.

Nas Diretrizes curriculares da educação básica: Sociologia do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), ao se argumentar quanto aos “conteúdos estruturantes” é afirmado que o professor de Ensino Médio se depara com pelo menos três ordens de problemas. Um deles é nomeado como “Problemas teórico-clássicos”, outro como “Problemas metodológicos”, e por fim, explicitamente temos a denominação de “Problemas pedagógicos”. Estes têm como desafio “precisar os problemas sociológicos e sociais na perspectiva epistemológica e empírica, respectivamente, **adequando** o uso de teorias e vertentes explicativas à necessidade de trabalhar exemplos sempre contextualizados da realidade de hoje, sobretudo a brasileira” (PARANÁ, 2008, p. 72, negrito nosso). Observemos que isso diz respeito a um problema de “adequar” o conhecimento

sociológico ao contexto da sala de aula. (Havendo das páginas 91 até 106 o desenvolvimento sobre o que seriam “mediações pedagógicas” possíveis de serem realizadas na prática docente de sociologia).

O mesmo problema, sem explícita menção de “pedagógico”, encontramos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006, p. 108) ao afirmar-se que:

Um dos grandes **problemas** que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples **transposição** de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as *mediações* necessárias ou por ignorância ou por preconceito. (Negritos nossos, itálico do original).

Na “Coleção Explorando o Ensino Médio. Sociologia” (MORAES, 2010, p. 54-55, ver. também p. 50), ao ser desenvolvida essa questão, temos a definição de que “mediações pedagógicas referem-se às diferentes e possíveis maneiras de se **traduzir** o conhecimento sociológico, tornando-o compreensível e interessante para os estudantes do Ensino Médio” (negrito nosso).

O “problema pedagógico” mencionado nas Diretrizes Curriculares, mais exatamente, se refere ao um “problema didático”, ou preferindo “didático-pedagógico”. É um problema justamente referente à prática docente, à prática de ensino e de ensinar. Algo que, portanto, diz de “métodos de ensino”, “didáticos” ou “pedagógicos”, de processos, procedimentos de ensino-aprendizagem.

Notadamente, se lembramos da definição de didática veremos que estão em questão os problemas sobre “adequar”, “transpor”, “mediar”, “traduzir” certo conhecimento específico – no caso, o conhecimento acadêmico das ciências sociais -, para um público não versado no mesmo – no caso estudantes do ensino médio. Os “mediadores” dessa prática, logicamente, são os professores e professoras de sociologia do ensino médio, quem precisam lidar cotidianamente com esse “problema”, inerente às suas próprias práticas docentes.

Lembremos que quando falamos em “pedagógico” estamos nos referindo ao “dever ser” da prática, e não ao “como é”. Considerando a distinção, não é nosso objetivo refletir sobre o que “deva ser” o ensino de sociologia, não sendo o caso de propor objetivamente uma resposta àquele “problema didático-pedagógico” – quando poderíamos lançar mão de propostas, orientações e prescrições quanto ao “ensino de sociologia”.

Nossa investigação quer se colocar frente à constatação desse “problema didático-pedagógico” constituinte do ensinar sociologia no ensino médio. A partir disso, o intuito é

realizar uma reflexão dos membros (professores de sociologia) que compartilham o conhecimento (senso comum) de tal “problema” como uma realidade social (cf. BERGER; LUCKMANN, 1985; MEHAN; WOOD, 1975), e estão envolvidos cotidianamente em situações sociais em que são demandados a sua produção, gerenciamento, lida e enfrentamento.

Nosso intuito é compreender “como é” a realização desses raciocínios dos docentes frente a esse tipo de problema didático-pedagógico prático singular de seus ofícios. Nesse sentido, a perspectiva desta pesquisa se aproxima daquela apresentada por Pereira (2016), em que realiza uma etnografia escolar, mas não pedagógica, e de Sposito (2003) em que propõe uma sociologia da educação por “uma perspectiva não escolar”. Assim, propomos um estudo não pedagógico, por uma perspectiva não escolar, atentando para o “problema do conhecimento” via uma abordagem sociológica (cf. MATTEDI, 2006, p. 9) acerca dos conhecimentos de senso comum dos docentes, os quais estão vinculados com a realização da ordenação de seus raciocínios práticos cotidianos.

Na lida dos docentes com esses problemas didático-pedagógicos práticos temos o recurso heurístico para orientar a descrição e compreensão de seus raciocínios práticos, na medida em que diante desses problemas estão envolvidas e se expressam, via relatabilidade, seus raciocínios práticos, no caso, suas decisões, escolhas, objetivos, e justificações sobre suas práticas docentes próprias e sobre seus entendimentos e realizações do que seja ensinar sociologia e uma aula de sociologia.

Quando utilizamos a denominação de “problema didático-pedagógico”, a noção “problema” está entendida como um desafio a ser deslindado demandando decisões dos membros professores. No caso de um “problema” que seja “didático-pedagógico” estamos nos referindo a desafios que se atrelam a decisões da ordem do didático e do pedagógico. Assim, os problemas didático-pedagógicos práticos estão envolvidos com as decisões, escolhas, objetivos e justificações, recursos, oportunidades, tarefas práticas daquilo que devia ser o ensinar de sociologia segundo os docentes de sociologia do ensino médio, o dever ser dessa prática de ensino-aprendizagem, seus procedimentos de ensinar. Entram aqui, por exemplo, o modo de encaminhar conteúdos escolares, a escolha de conteúdos específicos a serem ensinados, os métodos, técnicas e recursos didático-pedagógicos, os modos de expressar conceitos, temas, teorias. Nisso estão envolvidos seus raciocínios práticos, o entendimento e realização concomitante da ordenação dos etnométodos do ensinar sociologia. Portanto, “problema didático-pedagógico” diz dos problemas ligados a questões e práticas didático-pedagógicas que

demandam decisões práticas docentes, ao mesmo tempo organizando o reconhecimento do que seja “prática docente em sociologia”, “aula de sociologia” e “ensinar sociologia” pelos seus membros.

A dinâmica prática desse problema didático-pedagógico remete ao enfrentado pelos docentes de sociologia em seu cotidiano, de modo que isso se refere aos seus etnométodos e raciocínios práticos em suas práticas docentes. Como afirma Fauconet (2007, p. 18), os métodos de ensino (além das instituições escolares, disciplinas e livros) são fatos sociais. De um ponto de vista etnometodológico eles são fatos sociais constitutivos, contingentes e contínuos, ou seja, são etnométodos de ensinar. Estão associados a conjuntos de regras de procedimentos sobre esse ensinar, sobre as situações sociais de ensino-aprendizagem, sobre os encaminhamentos didático-pedagógicos dos docentes, realizados no exercício de seu ofício. Assim, não obstante qualquer elaboração e apresentação do problema didático-pedagógico da mediação e transposição de conhecimentos acadêmicos e científicos para conhecimentos escolares em documentos oficiais e materiais oficiosos, os docentes de sociologia têm em suas práticas docentes concretas e cotidianas um desafio prático que não se encerra com as resoluções dos conhecimentos oficiais e oficiosos objetivados.

O problema didático-pedagógico prático não está localizado em uma realidade além dos docentes, e nem está definido *a priori*, ao contrário, se realiza continuamente e fica aberto a condições contingentes do dia a dia. Dessa maneira, os raciocínios práticos dos docentes estão vinculados a uma realidade constantemente emergente, sujeita às contingências, novidades, continuidades, e as incompletudes práticas da indexabilidade.

1.4.2. Práticas docentes, problemas didático-pedagógicos práticos e organização social do conhecimento

Os “problemas didático-pedagógicos práticos” são atividades práticas às quais os raciocínios práticos dos docentes estão direcionados pela própria característica de seu ofício. Em seus afazeres ordinários os docentes estão envolvidos em suas habilidades, conhecimentos, entendimentos e reconhecimentos compartilhados e concertados quanto ao trabalho de realização da ordenação social prática de seus etnométodos. Essas suas atividades e conhecimentos de senso comum caracterizam a singularidade dessa ordenação coletiva prática, portanto, a inteligibilidade e a realização dos docentes em relação a ela, e, com isso, seus raciocínios práticos.

Assim, os raciocínios práticos dos membros sobre suas atividades concretas e cotidianas de produzir, gerenciar e lidar com os problemas didático-pedagógicos do ensinar sociologia remete à realização prática concertada da ordenação social de suas práticas docentes, às “situações de escolha de senso comum” (GARFINKEL, 2018, p. 189). Isso existe como uma ordenação social coletiva, e não se resume a individualidade dos docentes, se referindo a uma questão de organização social prática do conhecimento de senso comum dos membros.

Vejamos como a seguinte reflexão realizada por Howard Becker (2015) sobre a escrita acadêmica nas ciências sociais pode nos auxiliar sobre essa questão em nossa problemática:

A principal mensagem que sempre procurei passar é que os problemas que as pessoas têm ao escrever não derivam de alguma deficiência delas, de falta de dedicação, pouco talento ou de qualquer um dos vários defeitos que elas possam imaginar como causa de suas dificuldades. Lembro-lhes a ideia de C. Wright Mills, a qual, na formulação mais pertinente neste contexto, consistiria em que os **problemas pessoais são problemas da organização social**. Ou seja, as dificuldades que você enfrenta para escrever não são culpa sua nem resultado de uma inabilidade pessoal. A organização social na qual você escreve está criando essas dificuldades para você. (BECKER, 2015, p. 3, grifos nossos).

A escrita no mundo acadêmico se caracterizaria por ser empolada, com um tom acadêmico pretensioso e, muitas vezes levando ao bloqueio na escrita. Para se entender essas características, nossos olhos deveriam ser voltados para a organização social dessa escrita, e não para as condições exclusivamente individuais de seus escritores. Em sua reflexão, Becker formula uma reflexão sociológica da organização social com a qual essa escrita se relaciona. Com isso ele reflete sobre a organização social da escrita (acadêmica), ou mais, da organização social do saber acadêmico.

Becker, como vimos acima, ao mencionar Wright Mills está nos remetendo a conhecida distinção realizada por este sociólogo entre “as perturbações pessoais [personal troubles] originadas no meio mais próximo” e “as questões públicas [public issues] da estrutura social”. Aliás, distinção considerada, pelo mesmo, como “um instrumento essencial da imaginação sociológica e uma característica de todo o trabalho clássico na ciência social” (MILLS, 1982, p. 14).

Nesse sentido, Becker está operando dentro da tradição clássica evocada, segundo Mills, a partir da qualidade de espírito que é a imaginação sociológica³³,

³³ Como se sabe, a noção de “imaginação sociológica” é uma qualidade de espírito que consiste na “capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e no processo estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total [e] de seus componentes” (MILLS, 1982, p. 227-8; cf. p. 14), permitindo “compreender a

insistindo que nossas perturbações pessoais (podendo ser entendidas como “problemas pessoais”, privados) precisam ser entendidas relacionadas às questões públicas (podendo ser entendidas como “problemas sociais”, oficial ou oficiosamente formulados). Não cabe ao sociólogo, se prender nem ao problema individual, nem ao problema social, isto é, “não devemos permitir que as questões públicas, tais como oficialmente formuladas, nem as preocupações, tais como experimentadas privadamente, determinem os problemas [de ciência social; sociológicos] que estudamos” (MILLS, 1982, p. 242-3).

Em nosso caso, não cabem como nosso problema de pesquisa aquelas demandas levantadas pelos agentes e instituições constituintes do fenômeno que queremos investigar, isto é, aqueles problemas públicos que estão vinculados ao ensino de sociologia. Dessa forma, é não deixar que as representações, condições, situações e “verdades” dos agentes e instituições direcionem a formulação do problema sociológico, aceitando que as demandas oficiais, preestabelecidas, e instituídas governem a reflexão sociológica.

Como, por exemplo, se tomássemos algum documento oficial ou material oficioso como referência para avaliar a prática docente do ensino de sociologia, ponderando o que estivesse mais ou menos próximo do que está objetivado neles, achando que isso fosse sociologia e não “pedagogia”. Por exemplo, conforme indica Oliveira (2016, p. 61) há trabalhos sobre ensino de sociologia que interessados em propor sobre como utilizar a pesquisa no ensino de sociologia o fazem tendo como referência as indicações presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, raramente problematizando sobre as condições práticas e teóricas que possibilitam essa realização.

Não se trata também de pensar os problemas práticos dos docentes de sociologia e propor soluções para eles. Ou pensar a partir de problemas privados dos docentes ou nossos, ou seja, não é pensar as práticas de ensino de sociologia em si mesmas, de um ponto de vista exclusivamente pessoal, via a vivência individual, e, a partir dela, pensar proposições para o ensino de sociologia.

Não é pensando esses dois tipos de problemas em si mesmos (privados e públicos) que está o objeto sociológico, portanto, a formulação do “problema sociológico” está em outra perspectiva. A partir da abordagem expressa por Mills, fundamentada na imaginação sociológica (relacionando perspectivas distintas e variadas), podemos afirmar

história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa [é] sua tarefa e a sua promessa” (ibid., p. 12). Nesse sentido, a imaginação sociológica é a capacidade de relacionar perspectivas variadas, de considerar o sentido de relações entre realidades aparentemente isoladas e desvinculadas. Se o ímpeto de abranger a “totalidade social” não faz eco à abordagem etnometodológica, certamente cabe a perspectiva relacional impressa pela imaginação sociológica, junto da qual, se pode pensar na realização organizacional das práticas sociais.

que os problemas acadêmicos de ciências sociais (sociológicos) se formulam mediante as relações sociais complexas existentes entre a variedade de problemas práticos pessoais e públicos tomados em referência a uma organização social (cf. MILLS, 1982, p. 14-5, 143, 242-3).

Podemos considerar partir de Wright Mills que o problema com o qual o sociólogo irá se confrontar está na relação entre o que é vivenciado como problema individual por inúmeros indivíduos e aqueles declarados pública e oficialmente (ou oficiosamente) como problemas sociais. Nesse sentido, mas a partir de Garfinkel, o problema sociológico está em pensar a organização social como uma realização prática constitutiva, concertada, contingente, contínua e coletiva entre seus membros participantes. A reflexão se dirige para os problemas práticos individuais-coletivos (mutuamente “sociais” ou “societais”) conforme são realizados, entendidos e gerenciados organizacionalmente pelos membros em suas atividades práticas concretas e cotidianas. Isto é, consiste no “empreendimento de tornar observável o caráter ‘reflexivo’ de atividades práticas; examinar as práticas engenhosas de investigação racional [de membros] como fenômenos organizacionais sem” precisar se preocupar em “pensar em corretivos ou ironia”, diferentemente, por exemplo, de membros localmente envolvidos em situações sociais que inevitavelmente precisam se preocupar e se ocupar em gerenciá-las (GARFINKEL, 2018, p. 99).

Mediante o problema prático didático-pedagógico, associado ao “dever ser” das práticas, experimentado individual e coletivamente pelos docentes, é formulada nossa problemática sociológica.

No caso de nossa pesquisa, a partir da etnometodologia, temos um problema de “organização social do conhecimento” [*social organization of knowledge*] (HERITAGE, 1991, p. 6). Não pensando a organização do conhecimento acadêmico, mas sim a do conhecimento escolar, ou melhor, a organização das atividades de conhecimento de senso comum dos docentes de sociologia do ensino médio. O que é feito mediante seus raciocínios práticos, inteligíveis e realizadores dessa mesma organização, diante da lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos. Sendo que a partir da relatabilidade dos raciocínios práticos dos membros que conseguimos compreender a organização social prática que realizam.

1.4.3. A singularidade dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia frente seus problemas didático-pedagógicos práticos

A singularidade dos raciocínios práticos dos professores de sociologia pode ser compreendida a partir da reflexiva relatabilidade que realizam. Em seus relatos ficam expressos os seus conhecimentos de senso comum, tácitos, os lugares-comuns que estão associados a sua inteligibilidade, realização e reconhecimento de seus etnométodos de ensinar sociologia.

Nesse caso, a relatabilidade relacionada às práticas de docentes em sociologia no ensino médio, dizem da organização e realização cotidiana e concreta do ensinar sociologia, de ministrar aulas de sociologia nas escolas, do cumprir com seu ofício de professor a partir do que entendam que deva ser o ensinar sociologia no ensino médio. Assim, os relatos dos professores expressam o que eles entendem por “sociologia” e por “ensino de sociologia”, tanto em relação a questões teórico-metodológicas da área “sociologia/ciências sociais”, quanto aos modos didático-pedagógicos de se ensinar sociologia nas escolas, ambos indicativos do “transpor e mediar” o conhecimento de sociologia no ensino médio. Isto é, expressam os modos dos docentes de sociologia produzirem, gerenciarem e lidarem com seus problemas didático-pedagógicos práticos.

Ao falarmos dos “raciocínios práticos” dos professores de sociologia do ensino médio sobre suas práticas docentes, colocamos nossa ênfase na prática de ensinar sociologia, isto é, no modo conforme os docentes entendem, reconhecem e realizam sua prática, enquanto um etnométodo. Não faz parte de nosso foco outros aspectos do ofício de professor, como questões salariais, (des)valorização da profissão, trajetória de formação acadêmica e profissional, condições materiais do exercício da docência dentro e fora de sala, infraestrutura escolares, comunidade escolar, dentre outros referentes à essa profissão. Estamos interessados na lida dos docentes com esses problemas práticos, onde com seu deslindar, realizam-se métodos práticos (etnométodos), que são singulares da prática docente desses professores e professoras.

A própria situação dos problemas didático-pedagógicos práticos já indica uma singularidade das práticas docentes em relação a outras práticas sociais, na medida em que se referem à realização prática da transposição e mediação de conhecimentos acadêmicos em conhecimento escolares, atividades que todo professor se depara constantemente em seu ofício – é uma singularidade comum ao ofício de professor. No entanto, mais que isso, aqui se pretende buscar a singularidade dessas práticas em suas propriedades enquanto “práticas docentes de sociologia”.

Assim, a singularidade de seus raciocínios práticos sobre ensinar sociologia envolve a singularidade dos conhecimentos e atividades dessa prática, de suas práticas docentes, e dos problemas didático-pedagógicos com que estão envolvidos. Os quais são

singularmente diferentes dos existentes em outras áreas de conhecimento e práticas de docentes de outras disciplinas escolares. Portanto, a singularidade dos raciocínios práticos dos professores de sociologia, enquanto professores de sociologia está associada com os característicos recursos, problemas e projetos com que produzem e gerenciam suas práticas docentes diante de seus problemas didático-pedagógicos singulares da disciplina sociologia do ensino médio.

A singularidade que buscamos não é aquela oficial e oficiosa, mas sim a singularidade dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia efetivos do ensino médio. Não buscamos a singularidade que possa existir no conhecimento objetivado oficial e oficioso do ensino de sociologia ou mesmo da sociologia acadêmica. Estamos interessados em investigar o conhecimento comum, tácito, lugar-comum dos docentes, sua linguagem natural, seus entendimentos, reconhecimentos e realizações do ensinar sociologia, e suas regras procedimentais na ordenação de seus etnométodos de ensinar.

Esses aspectos se encontram na relatabilidade dos raciocínios práticos docentes, e não determinados ou dispostos definitivamente por documentos oficiais e materiais oficiosos – e nem entre os materiais acadêmicos postulantes de quadros teóricos e modelos apriorísticos, como se alguma teoria objetivada em algum texto acadêmico determinasse ou dispusesse definitiva e objetivamente a prática dos docentes de carne e osso, isso, aliás, parece remeter a uma pretensão programática e teoricamente prescritiva (cf. WATSON; GASTALDO, 2015, p. 46).

Abre-se, assim, a questão etnometodológica quanto à relação entre expressões objetivas e expressões indexicais, considerando que um dos aspectos centrais no estudo da relatabilidade dos raciocínios práticos é a sua indexabilidade. Pois, como afirma Garfinkel, “a marca registrada do raciocínio sociológico prático, onde quer que ocorra, é que ele busca solucionar as propriedades indexicais da fala e da conduta dos membros” (GARFINKEL, 2018, p. 100). E ainda, complementando, informa: “Eu uso o termo, etnometodologia para me referir à investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana” (GARFINKEL, 2018, p. 100-101).

Assim, compõe nossa pesquisa a observação, descrição e compreensão das propriedades dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia pesquisados tendo em vista a indexabilidade das atividades e enunciações relatadas nas situações da formação Conexão Professor. Seus relatos, observações, justificativas, explicações e comentários (relatos; *accounts*) sobre suas tomadas de decisões, escolhas, objetivações e justificações (raciocínios práticos) frente aos seus problemas didático-pedagógicos

práticos, nos indicam seus etnométodos de ensinar sociologia, realizados organizacionalmente em suas práticas docentes concretas e cotidianas.

Na relatabilidade sobre seus raciocínios práticos sobre a lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos, característicos de suas práticas docentes, os professores e professoras de sociologia do ensino médio mobilizam em suas decisões, na delimitação de objetivos e justificações para suas práticas algumas definições, classificações, noções, termos, conceitos, operações intelectuais, relatos sobre encaminhamentos didático-pedagógicos e procedimentos metodológicos, que são fundamentais para a compreensão dessas suas práticas. Na medida em que esses elementos são sentidos compartilhados de suas atividades de senso comum, indicam seus entendimentos e reconhecimentos comuns do que seja ensinar sociologia e uma aula de sociologia. A explicitação dessas expressões, pelos relatos dos docentes, nos indicam aspectos fundamentais do conjunto de regras de procedimentos realizadoras da ordenação prática e compartilhada de seus etnométodos.

Algumas expressões recorrentes que podemos observar no ensino de sociologia estão entre, por exemplo, as noções “desnaturalização”, “estranhamento” e “cidadania”, presentes em documentos oficiais e materiais oficiosos (como DCE, OCEM, Coleção Explorando o Ensino Médio, livros didáticos), e também mencionadas em outras pesquisas sobre docentes de sociologia (GALDINO, 2015; LEITE, 2014, p. 96; OLIVEIRA, 2007, p. 98, p.101; SANTOS, 2002, p. 117, 156). Estes trabalhos indicam os usos dessas expressões características e caracterizáveis ao ensino de sociologia, e também as variações de seus entendimentos entre docentes e destes em relação a documentos oficiais e materiais oficiosos sobre o ensino de sociologia.

Esses documentos oficiais e materiais oficiosos, constituindo um conhecimento oficial, expressam ao mesmo tempo um conhecimento objetivado, que pode se pretender objetivo na medida em que está institucionalizado e tem sua legitimidade. Esses documentos e materiais apresentam expressões, categorias e conteúdos que estão objetivados no corpo do texto dessas produções, expressando operações intelectuais, hábitos de pensamento, e modos de raciocínios que se possam chamar de “sociológicos”.

Essas produções acabam servindo como referencial heurístico ao indicarem aspectos do que possa ser tomado como indicativo do ensino de sociologia e assim da prática de seus professores. Aquelas expressões encontradas nas OCEM e nas DCE servem de contraste aos raciocínios práticos dos professores de sociologia com os quais realizamos nossa pesquisa. Por mais que os conteúdos, expressões, categorias e raciocínios presentes nesses documentos e materiais estejam objetivados e pretendam

objetividade, eles não são absolutos, ao contrário estão sujeitos à indexabilidade, ficando abertos à variedade de inteligibilidades dispostas entre os docentes que estão associadas com a ordenação de raciocínios e ações práticas contingentes de se ensinar sociologia.

No caso dos docentes por nós pesquisados cabe investigar a particularidade conforme fazem uso desses conhecimentos e os operacionalizam em suas práticas. Quais expressões, noções, termos, conceitos, operações intelectuais são centrais em seus raciocínios práticos, e como isso pode estar relacionado com seus encaminhamentos didático-pedagógicos ou procedimentos metodológicos? Quais variações ou recorrências podemos encontrar em suas expressões relatadas (atividades e enunciações), no que se refere a seus raciocínios práticos em suas práticas docentes? Há variações, recorrências ou igualdade entre os entendimentos e reconhecimentos dos docentes mediante essas expressões, termos, noções, e categorias? Quais conflitos, discordâncias e contrariedades podem existir na dinâmica compartilhada e concertada entre os docentes? Afinal, não é porque haja compartilhamento e concertação que significa haver identidade entre os membros, ou que suas práticas, raciocínios e ações, sejam “a mesma coisa”. Como isso está associado com a ordenação de seus encaminhamentos didático-pedagógicos? Como são seus raciocínios práticos em seus procedimentos de encaminhar didática-pedagogicamente uma aula de sociologia? E quais regras práticas compartilhadas constituem esses procedimentos?

No que tange ao ensinar sociologia no ensino médio, que se poderia depreender ao se enunciar expressões como “desnaturalização” e “estranhamento”, presentes em documentos oficiais e materiais oficiosos, como características do ensinar sociologia? Os membros docentes utilizam essas expressões? Como? Há uma “objetividade” reconhecida a essas expressões entre os membros? A depender, por exemplo, do que os professores de sociologia elenquem e relatem como “objetivo de sociologia no ensino médio” e, portanto, como objetivos de suas práticas, que seria passível de ser reconhecido como “aula de sociologia”? Das decisões de professores quanto aos objetivos e justificativas para o ensino de sociologia, dos modos de entender “operações intelectuais” caracterizáveis à sociologia, ciências sociais e a seus ensinos, que poderíamos compreender do reconhecimento dos professores como sendo “sociologia”, “ciências sociais”, “ensino de sociologia”, e do que fosse “sociedade”? Do ensino-aprendizagem de “sociologia” e de “sociedade”, sobre o que se entende por essa “disciplina/ciência” e por seu “objeto”?

Entendemos que o estudo dos raciocínios práticos dos professores de sociologia sobre suas práticas docentes, dentro do foco que delimitamos, abrange esses tipos de

questionamentos, os quais remetem à ordenação prática do ensinar sociologia conforme o realizam, entendem e reconhecem os próprios docentes que investigamos neste trabalho. Nesse sentido, compreender as singularidades dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia pesquisados envolve a singularidade da ordenação social de seu conhecimento de senso comum, portanto, seus saberes tácitos e lugares-comuns. Isso está associado à produção e gerenciamento, para todos os fins práticos, dos recursos, projetos e problemas didático-pedagógicos práticos na contínua, contingente e concertada realização das regras procedimentais envolvidas nos etnométodos singulares de seu ofício diário. Assim, dentro desse panorama, entendemos a problematização dos raciocínios práticos de professores de sociologia sobre suas práticas docentes a partir da produção, gerenciamento e lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos locais.

CAPÍTULO 2. ENFOQUE METODOLÓGICO DA PESQUISA: DELINEAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, nosso intuito principal é apresentar o enfoque metodológico de nossa pesquisa. No capítulo anterior discutimos a maneira como abordamos a etnometodologia tendo em vista o estudo de docentes de sociologia; como chegamos ao nosso objeto de pesquisa; o tipo de problema que nos interessa refletir; e a caracterização de nossa problemática, a partir de problemas didático-pedagógicos práticos como modo de depreender sobre os raciocínios práticos docentes.

Ali foram apresentados os caminhos de perguntar em nossa pesquisa, agora pretendemos expressar caminhos de responder nosso problema. Portanto, cabe a apresentação de questões da pesquisa empírica, sobre onde, com quem e como trabalhamos para produzir informações que subsidiem nossas descrições e análises. Para isso este capítulo está divido em duas seções complementares.

Na primeira seção, explicitaremos o delineamento e a operacionalização da pesquisa, onde mais especificamente, descreveremos as características e caminhos da pesquisa, as condições do campo de pesquisa e apresentamos os sujeitos da pesquisa, estes, nossos interlocutores durante o trabalho de campo. Na seção seguinte, desenvolveremos algumas questões teórico-metodológicas correspondentes ao diálogo entre a etnometodologia e nosso trabalho de campo. Entram em questão a relatabilidade como caminho empírico desta pesquisa, nossa participação e observação junto dos professores e professoras de sociologia pesquisados, nossa condição de professor e pesquisador na condução desta pesquisa e aspectos envolvendo a reflexão sobre os sujeitos de pesquisa, e observação e descrição do material empírico.

2.1. DELINEAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA: CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Aqui descrevemos nosso campo de pesquisa, realizado no âmbito da formação continuada “Conexão Professor”, logo após, a organização dessa formação no Paraná, e as condições de nossa participação em suas turmas e reuniões com os demais docentes de sociologia. Apresentaremos o universo de docentes no Estado do Paraná, enfatizando os de sociologia, e detalharemos o perfil dos professores e professoras participantes nas turmas que acompanhamos.

2.1.1. Características e caminhos da pesquisa

Na medida em que esta pesquisa tem sua fundamentação pela etnometodologia, já tem garantida algumas características quanto ao seu delineamento metodológico. Imediatamente, lhe é conferida uma abordagem qualitativa, portanto, ocupada em evidenciar as particularidades do objeto estudado. Ao se ocupar das propriedades características dos raciocínios práticos de professores de sociologia, pretende lhes investigar descritiva e interpretativamente, se valendo, para isso, dos procedimentos da pesquisa de campo, da observação e da participação junto a esses professores.

O campo de pesquisa compreendeu o contexto da formação continuada de professores, oferecida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR, denominada “Conexão professor”. Durante os meses de abril até novembro do ano de 2019 integrei três de suas turmas, participando de cinco reuniões presenciais no total, mais atividades virtuais. Duas dessas turmas eram formadas por professores e professoras de escolas da cidade de Curitiba, enquanto os da terceira eram de escolas da área metropolitana norte de Curitiba. A maioria de suas reuniões aconteceu nas dependências de escolas da rede estadual, algumas em suas salas de aula, outra em um auditório, e outra em uma biblioteca, exceção foi a realizada no prédio do Núcleo Regional da Área Metropolitana Norte. Contaram, na média, com dez professores por turma, dotados de perfis variados, seja pelo vínculo empregatício que mantinham com o estado, suas formações acadêmicas, o tempo de atuação como professor, as escolas em que trabalhavam, dentre outros.

Os professores e professoras integrantes dessas três turmas constituem os sujeitos da pesquisa, com os quais conjuntamente participamos dessa formação, sendo eles, assim, meus interlocutores durante todo o trabalho de campo. O modo característico conforme o realizei, participando e observando junto desses professores, na medida em que sou também professor e estava também como integrante dessa formação, pode ser chamado de “participação observante”. Como se verá mais a frente, algumas questões importantes são suscitadas por essa condição de ser professor pesquisando professores em uma formação continuada oferecida pelo Estado.

Junto desses interlocutores consegui os relatos que formam o material empírico a partir do qual pude refletir sobre os raciocínios práticos dos professores de sociologia. Nesse sentido, o objeto empírico desta pesquisa diz respeito a esses relatos (*accounts*)

orais e escritos realizados pelos professores e professoras de sociologia nas reuniões da formação “Conexão Professor”.

Tive dificuldades para delimitar esse campo, não sendo de pronto encontrados os caminhos para operacionalizar esta investigação. Por mais que a intenção de estudar professores de sociologia fosse presente, ainda era incógnito onde e como fazer isso. Inclusive, a própria definição pelo estudo dos raciocínios práticos foi acontecendo na medida em que aventava os seus caminhos possíveis e esboçava algumas aproximações com docentes do Estado. A dificuldade central dizia respeito ao melhor modo para apreender a prática desses professores, e, no fim das contas, seus raciocínios práticos.

Quando ainda, no começo, pensava em estudar a prática de “ensino pela pesquisa” desenvolvida por outros professores, cheguei a entrar em contato com alguns via redes sociais sondando quais porventura poderiam se inserir em um grupo de participantes pesquisáveis. Não mudou, desde o início, a intenção de estudar a prática docente – fosse com foco no ensino pela pesquisa, fosse o que se firmou neste trabalho. Nessa intenção, o contato, até então, via redes sociais se mostrava muito insatisfatório, percepção que serviu para desconsiderar o uso exclusivo de questionários como técnica de pesquisa, ou melhor, quaisquer técnicas que não me colocassem junto de professores e professoras na situação de suas reflexões, raciocínios e ações. Cheguei a pensar em rodar questionários com perguntas abertas, declinei como técnica principal, ainda que tenha utilizado um questionário para coletar dados sobre o perfil dos professores integrantes das turmas acompanhadas.

Clareando o interesse de estudo pela prática docente com auxílio da etnometodologia, a opção que parecia mais evidente seria aquela da observação in loco, isto é, onde acompanhar e observar práticas docentes presencialmente em sala de aula. Isto aparentou ser inviável, dado que, por também ser professor de sociologia, supus que isso poderia constranger os demais que aceitassem minha observação, o que suscitaria situações tensas nos encaminhamentos pedagógicos desses docentes – um ou outro consultado indicou essa provável situação.

Não excluí esse modo de pesquisa como válido, no entanto, na ocasião, pelas dúvidas que restavam, essa opção foi dando lugar às técnicas de entrevistas, então pensadas como melhor operacionalizáveis. Pensamos em entrevistas abertas individuais, bem como entrevistas coletivas. Por algum tempo, o método de grupos focais foi o preferido, possível de suscitar de seus participantes, relatos significativos sobre suas práticas, raciocínios e ações.

Declinei todas essas opções quando vislumbrei a participação na formação “Conexão professor”. Essa situação foi bastante oportuna para o desenvolvimento do trabalho de campo, pois, sendo essa formação continuada aberta a quaisquer professores da rede estadual, haveria condições facilitadas em meu ingresso, observação e escuta dos relatos dos professores, dadas as situações familiares em que se encontrariam. No mesmo sentido, os sujeitos desta pesquisa foram convenientemente tomados conforme suas participações respectivas nas turmas da “Conexão professor”.

As particularidades encontradas no campo da pesquisa ficam mais claras conforme são descritas, de modo mais detalhado, as características da “Conexão professor”, seus momentos, reuniões e participantes.

2.1.2. Sobre a “Conexão Professor”: seus dois programas e seus momentos de curso

Com o início, em 2019, de uma nova gestão no governo estatual do Paraná, sendo eleito para governador Ratinho Júnior, surgiram novidades na organização da SEED/PR, e assim, nos projetos e programas sobre formação continuada. Foi nesse contexto que se abandonou um modelo de formação continuada de professores, até então vigente, chamado Formação em Ação Disciplinar (FAD), para se iniciar um projeto com formato novo chamado “Conexão Professor”.

Ambos os modelos de formação compartilham o fato de serem disciplinares, o que significa que se organizaram entre turmas divididas por professores de mesmas disciplinas curriculares, nas quais foram pautadas atividades particulares para cada uma dessas turmas disciplinares (“Oficinas disciplinares”). Não são, assim, formações em que se misturam professores de disciplinas estranhas para realizarem atividades indistintas, conforme, em geral, acontecem nas semanas pedagógicas e em outros momentos de formação docente. Assim sendo, se destaca que os professores e professoras de sociologia participantes das turmas da formação “Conexão Professor” realizaram, durante os momentos desse curso, atividades referentes à disciplina escolar sociologia.

Antes de mais nada é importante verificar que esse projeto chamado “Conexão Professor” se constitui de dois programas específicos de formação. Um denominado “Conexão professor – *lives*”, o outro, que interessa especialmente, denominado “Conexão professor em ação”. “Conexão professor”, então, é o título para o projeto geral de formação continuada, em que cada um dos dois programas citados visa cumprir um papel específico.

A “Conexão professor – *lives*”, como o nome sugere, se centra na transmissão de *lives* realizadas pelo respectivo canal da SEED/PR no *youtube*, intitulado “Diretoria de Educação – SEED/PR”³⁴. *Live* (termo em inglês significando aqui “ao vivo”), no contexto das tecnologias digitais via internet, diz respeito à transmissão de vídeos em tempo real (ao vivo), quer dizer, no mesmo momento em que se está gravando ou filmando um evento ele está sendo transmitido por alguma plataforma de compartilhamentos de vídeos, como o *youtube*, ou rede social como o *facebook* e o *instagram*. No caso do *youtube*, plataforma utilizada pela SEED para disponibilizar seus vídeos da “Conexão professor”, ao ser finalizada a transmissão ao vivo, o conteúdo fica disponibilizado automaticamente para acesso em seu canal.

Como apresentado no site da SEED/PR³⁵:

QUADRO 1 - CONEXÃO PROFESSOR LIVES

Conexão Professor Lives

O que é?

O **Conexão Professor** é um programa dinâmico de formação que acontece por meio de *lives*, no canal do *Youtube* da Seed-PR. Nessas *lives* são tratados temas pertinentes ao trabalho docente, contextualizados com boas práticas de ensino.

Objetivo?

Sugerir ao professor encaminhamentos e/ou atividades, subsidiados por fundamentos teórico-práticos, sobre temas/conteúdos específicos que contribuam para o desenvolvimento de suas aulas.

Público-alvo?

Professores da rede pública estadual de ensino e profissionais da educação.

Como saber quando acontecem as *lives*?

Você pode conferir o cronograma das *lives* para acompanhar cada uma.

FONTE: SEED, 2019.

Essas *lives* são protagonizadas por técnicos pedagógicos da SEED/PR, contando algumas vezes com professores da rede estadual de determinada disciplina como participantes, quando são convidados para falar sobre suas práticas em sala de aula. Professores de diferentes disciplinas são chamados para falar de suas práticas, técnicos pedagógicos e pedagogos são chamados para falar de questões gerais da educação e da organização do trabalho pedagógico.

A intenção é que as *lives* sejam transmitidas ao vivo, ficando depois armazenadas no canal do *youtube* da SEED, e sejam assistidas pelos professores das disciplinas

³⁴ Site desse canal no youtube da SEED/PR: <<https://bit.ly/3mSeGQr>>. Último acesso em: 24/05/2019.

³⁵ Retirado de: <<https://bit.ly/2HZE0oM>>. Acesso em: 24/05/2019.

específicas em sua hora-atividade - no entanto, algumas vezes são gravadas e disponibilizadas posteriormente. Em teoria deveriam ser assistidas pelos professores em sua “hora-atividade concentrada” havendo assim tempo suficiente para assistirem ao vídeo, refletirem sobre, e debaterem com demais colegas professores, caso os tivessem ao lado – na medida em que certas escolas têm mais de um professor por disciplina. Logo à frente retomamos essa questão.

Assim, esse projeto de formação continuada pretendia ser um momento de reflexão e sugestão de práticas docentes. Na prática é feito de maneira livre, sem a cobrança de horários, de listas de presença, ou que as *lives* sejam efetivamente assistidas pelos professores. Estas ficam disponíveis no canal do *youtube* para a ocasião em que professores as queiram assistir, independente de quando, onde ou mesmo se o farão. De todo modo, os professores são avisados por e-mail, repassado pelo seu respectivo técnico pedagógico na SEED, quando uma *live* de sua disciplina será transmitida e seu vídeo adicionado ao canal no *youtube*.

Durante o ano de 2019 foram realizadas cinco *lives* ligadas à disciplina de sociologia, as quais coincidiram com o período de nossa pesquisa de campo. Não sabemos qual foi a relação que a totalidade dos professores e professoras de sociologia mantiveram com essas *lives*, e nem sabemos em profundidade qual foi a dos integrantes das reuniões de que participamos. Sabemos que alguns viram uma ou outra dessas *lives*, mas não ao ponto de pautarem explicitamente alguma questão durante as reuniões. Conseguimos saber ao menos o número geral de visualizações que cada uma dessas *lives* de sociologia tiveram, quando consultamos seus vídeos na página respectiva do *youtube*. De todo modo, não conseguimos saber propriamente quantos são os professores de sociologia que assistiram esses vídeos, e nem com qual qualidade o tenham feito.

Todas essas *lives* foram conduzidas pela técnica de sociologia do departamento de desenvolvimento curricular da SEED/PR, sendo desde já importante destacar que ela desempenha um papel fundamental na formação “Conexão em Ação” em sociologia, pois ela era uma responsável por fazer o seu acompanhamento e orientar a preparação de coordenadores que fossem ministrar a reunião inicial de cada uma das turmas formadas. Em especial, foi ela quem organizou o material trabalhado pelas turmas de sociologia e também coordenou a primeira reunião da primeira turma da qual participamos (mais adiante identificada pela sigla C1). Adiante, indicamos cronologicamente cada uma dessas edições, seus títulos, e as visualizações tidas até o momento de sua última consulta.

A primeira dessas *lives* merece uma observação: contou com a nossa participação, a partir de um convite daquela técnica de sociologia. A dinâmica da gravação se desenrolou como uma entrevista, a técnica responsável colocava perguntas, previamente acertadas, e disso uma exposição era desenrolada. Esse padrão se repete nas demais edições. Nossa participação acabou intitulada como “Práticas de Leitura aliadas às Ferramentas da Sociologia”³⁶. Foi transmitida em sete de março de 2019, contanto com 999 visualizações até a última consulta.

A segunda foi intitulada “Sociologia na prática: investigando a realidade social”³⁷. Objetivou apresentar modos de se ensinar sociologia a partir do que se entendeu ali por sua “prática”, a saber, a prática da investigação da sociedade, coincidindo essa temática com aquela nossa primeira intenção de refletir sobre o ensino pela pesquisa. Esta *live* foi transmitida em 24 de maio de 2019, contando com 387 visualizações. Vale destacar que o professor convidado dessa *live* foi um dos integrantes da primeira turma da “Conexão professor” (mais adiante identificado pela sigla M3) em que participei.

A terceira *live* foi intitulada “Observando a sociedade: o indivíduo e as instituições sociais”³⁸. Recebeu 351 visualizações e foi transmitida em 9 de agosto de 2019. Seu convidado foi um professor de sociologia do município de Irati. A quarta foi interdisciplinar, mediada pela técnica de educação ambiental da SEED/PR, sendo a técnica de sociologia a convidada. Foi intitulada “Diálogos entre a Educação Ambiental e a Sociologia”³⁹, obteve 165 visualizações e foi transmitida em 12 de setembro de 2019. Por fim, houve a edição intitulada “O olhar sociológico da cidadania a partir da leitura”⁴⁰, obtendo 226 visualizações e transmitida em 7 de outubro de 2019. Aqui novamente a técnica de sociologia foi a convida, e a mediação ficou por conta de uma técnica integrante do Departamento da Diversidade e Direitos Humanos da SEED/PR.

A “Conexão professor em ação” foi apresentada e realizada pela SEED/PR após a “Conexão professor *lives*” e, por mais que contenha elementos semelhantes aos que constituíam a anterior Formação em Ação Disciplinar (FAD), apresenta significativas modalidades de trabalho novas. A Formação em Ação Disciplinar (FAD) consistia basicamente da reunião de professores de certa disciplina em determinado dia do ano letivo, nos períodos da manhã e tarde, em que seria debatido certo tema referente aos

³⁶ Link de acesso ao vídeo: <<https://bit.ly/3oWbRjw>>. Último acesso em: 23/04/2020.

³⁷ Link de acesso ao vídeo: <<https://bit.ly/34QpxEo>>. Último acesso em: 23/04/2020

³⁸ Link de acesso ao vídeo: <<https://bit.ly/2HZp0HK>>. Último acesso em: 23/04/2020.

³⁹ Link de acesso ao vídeo: <<https://bit.ly/2l3YpZB>>. Último acesso em: 23/04/2020.

⁴⁰ Link de acesso ao vídeo: <<https://bit.ly/2TR3dEl>>. Último acesso em: 23/04/2020.

conteúdos curriculares da disciplina em questão. Diferente de outros tipos de formação continuada da SEED – como as oferecidas nas semanas pedagógicas – a FAD ficava centrada em uma disciplina específica e em seus professores, onde se reuniam em uma sala reservada para eles e para os debates particulares da disciplina que ministram.

QUADRO 2 - CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO

Conexão Professor em Ação

Professor(a), o Conexão professor está se expandindo. Além do Conexão Professor - *Lives*, agora temos o Conexão Professor em Ação. Confira abaixo mais informações sobre essa novidade!

O que é?

É uma formação que pretende utilizar o momento da hora-atividade concentrada para trazer reflexões teóricas e encaminhamentos práticos para o desenvolvimento das atividades das disciplinas do currículo.

Quem pode participar?

Professores das disciplinas do currículo.

Como se dará essa formação?

Ela ocorrerá em três momentos, totalizando 20 horas, sendo:

- 1 - Momento presencial (4 horas) - Oficinas disciplinares com os técnicos pedagógicos da Seed-PR ou NRE;
- 2 - Momento em ação (12 horas) - Distribuído em estudo, aplicação na escola e reflexão, com postagem no ambiente EaD;
- 3 - Momento encontro presencial (4 horas) - Encontro gerido pelo próprio grupo, com liderança de um professor cursista.

Quem conduzirá essa formação?

Os técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e Núcleo Regional de Educação (NRE).

FONTE: SEED, 2019.

A “Conexão professor em ação” mantém esse aspecto geral da FAD adicionando outros. Segundo a SEED, ela segue um formato descentralizado, enquanto a “Conexão professor – *live*” conta com *lives* periódicas conforme a hora atividade concentrada. Como dito, a versão *lives*, na prática, tem um formato mais livre, já aquela outra, apresenta maior delimitação, sendo apresentada pela SEED contanto com uma carga horária de 20 horas a serem distribuídas em três momentos com propostas e atividades diferentes. Em anexo disponibilizamos o cartaz de divulgação da “Conexão professor em ação” (ver Anexo 1).

Conforme o divulgado pela SEED⁴¹ o curso desenvolvido na “Conexão professor em ação” se estruturava de acordo com os seguintes “momentos” (também foram chamados de “etapas”):

O primeiro momento da “Conexão professor em ação” das turmas que participamos se assemelhou ao da precedente FAD, com a diferença que esse encontro durou apenas um período do dia, equivalendo às 4 horas indicadas, enquanto que na FAD durava dois, manhã e tarde. Haveria outra diferença, qual seja, as oficinas seriam ministradas por um técnico pedagógico da SEED, no entanto, nas reuniões efetivas, isso não se manteve. Com exceção da primeira turma, as demais tiveram em suas primeiras reuniões a coordenação de professoras da rede estadual, selecionadas pela SEED, algo que, aliás, na FAD também era costume. Esse momento consistiu de reuniões presenciais especificamente sobre a disciplina sociologia (oficinas disciplinares), debatendo-se conteúdos da disciplina, encaminhamentos pedagógicos e ao seu final houve a produção coletiva de um plano de aula entre os participantes presentes.

O segundo momento, realizado em ambiente virtual, contou como 12 horas, e demandou dos professores participantes que acessassem a plataforma de cursos de Ensino a Distância (EaD) da SEED. Ali tiveram que realizar algumas atividades, como assistir vídeos e ler slides sobre o tema “leitura e resolução de problemas”, estudar documentos oficiais orientadores do ensino, e produzir de um plano de aula pessoal. Algumas atividades, para serem completadas exigiam responder questionários online e outras a postagens de outros materiais, como aquele plano de aula.

O terceiro momento, somando quatro horas de curso, consistia em um encontro organizado pelos próprios integrantes da turma que deveria ser coordenado por um dos professores cursistas, ou seja, algum participante da formação presente no primeiro encontro. Esse momento teve o caráter de “troca de experiências”, possibilitando a reflexão sobre os planos de aula feitos em grupo e individualmente, além de outras questões referentes à prática docente. Acabei sendo o coordenador desse segundo encontro – adiante isso será mais comentado.

2.1.3. Organização e participação nas turmas da “Conexão Professor”

A administração das escolas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) divide os 399 municípios do estado entre 32 núcleos, chamados de Núcleos

⁴¹ Link: <<https://bit.ly/3kSmKjS>>. Último acesso em: 24/05/2020.

Regionais de Educação (NREs)⁴², que lidam com o “funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular do estado”⁴³.

Cada NRE atende um número específico de municípios geograficamente próximos, a exceção do NRE Curitiba que atende apenas o município de Curitiba⁴⁴. Entorno desses NREs que se distribuem as turmas da “Conexão Professor”, e tendo eles como referências que se planejavam as ocorrências e localidades de seus cursos e turmas.

O ano de 2019 foi aquele em que o modelo da formação “Conexão em Ação” se originou. As novidades que esse projeto propunha tiveram dificuldades de se efetivar conforme inicialmente pensadas. De acordo com o já apresentado, as suas *lives* tiveram baixo acesso e segundo os comentários dos docentes participantes, não foram visualizadas durante as horas-atividades dos professores. Além disso, a organização das turmas da “Conexão professor em ação”, cada uma entendida como um curso específico dessa formação, também tiveram seus contratemplos e atrapalhos, abrindo-se menos turmas do que se havia planejado.

Essa situação acabou dificultando a organização e cronograma desta pesquisa, já que pelo o número de turmas disponibilizadas e a continuidade destas eram fundamentais para a realização de nosso trabalho de campo. Quando decidi tomar a “Conexão Professor” como meu campo de pesquisa fui informado que seriam formadas diversas turmas em cada NRE. Tinha em mente participar de turmas ligadas ao NRE Curitiba, pois residia no município que ele atende, favorecendo o acesso e locomoção, e também a ele que a escola em que trabalhava está vinculada, o que supus facilitar a inscrição em suas turmas do ponto de vista da burocracia da SEED (algo que na realidade não fez diferença).

Fui informado que no mês de abril iria acontecer o primeiro curso da formação do NRE Curitiba. Estávamos na expectativa de participar de algumas turmas desse NRE, ou, ao menos, de que essas oportunidades existiriam, considerando que tínhamos sido informados que haveria um curso de formação para cada um de seus setores. O NRE Curitiba detém uma subdivisão especial em relação aos outros NREs feita por “Setores”. Cada um deles atende um conjunto específico de bairros geograficamente próximos,

⁴² Ver em <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/>>. Aqui se encontra a listagem dos NREs.

⁴³ Ver: <<https://bit.ly/2HWwbjI>>. Acesso em 05/05/2020.

⁴⁴ Em ordem alfabética são eles: Apucarana; Área Metropolitana Norte; Área Metropolitana Sul; Assis Chateaubriand; Campo Mourão; Cascavel; Cianorte; Cornélio Procópio; Curitiba; Dois Vizinhos; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Goióerê; Guarapuava; Ibaiti; Iraty; Ivaiporã; Jacarezinho; Laranjeiras do Sul; Loanda; Londrina; Maringá; Paranaguá; Paranaí; Pato Branco; Pitanga; Ponta Grossa; Telêmaco Borba; Toledo; Umuarama; União da Vitória; Wenceslau Braz.

somando dez deles⁴⁵, sendo que o setor 10, intitulado “Escolas conveniadas”, atende apenas escolas com modalidade de educação especial, localizadas em diferentes bairros de Curitiba. Neste setor, não soube da existência de aulas de sociologia e nem da realização da “Conexão professor”. Neste contexto, sobrariam 9 setores, portanto 9 turmas, das quais pretendíamos acompanhar pelo menos 3 delas, o que contaria pelo menos 30% das turmas pretendidas no NRE Curitiba.

A primeira turma de docentes de sociologia que foi aberta no NRE Curitiba atenderia aos professores do Setor Boa Vista, justamente aquele ligado à escola na qual trabalhava. Fiz minha inscrição e participei de sua primeira reunião, saindo dali com a intenção de realizar suas atividades no ambiente EaD e planejar seu terceiro encontro presencial. No entanto, minha expectativa sobre esta primeira turma e sobre as próximas acabou sendo frustrada. Na prática, o que aconteceu foi algo um pouco diferente.

Essa primeira turma não passou do primeiro encontro. Tivemos uma primeira reunião bastante produtiva, com muitos relatos significativos e participação de todos os docentes. No entanto, quando chegamos na etapa EaD, com exceção de um professor, nenhum dos demais conseguiu terminar a tempo suas atividades online. Para o curso desta turma a SEED estipulou prazos fixos para cada uma de suas atividades específicas. Caso o professor cursista não entregasse no prazo definido pela SEED alguma atividade, automaticamente seria considerado desistente e impedido de postar na plataforma virtual atividades subsequentes.

A motivo principal para o ocorrido foi a má comunicação entre a SEED e os professores cursistas, seja na falta de informações oferecidas na plataforma virtual EaD, seja nas informações trocadas repassadas a seus técnicos. Aconteceu que os docentes não foram avisados desses prazos específicos para cada uma das atividades EaD, mas sim que haveria apenas uma data única marcada (dezesseis de julho) para o término de todo o curso, inclusa a finalização do segundo encontro presencial (terceiro momento) e postagem de seu relatório. Não tendo isso claro, mesmo os docentes que pretendiam dar continuidade ao curso, acabaram perdendo essa oportunidade. Não foi essa a organização adotada nas demais turmas, em que o único prazo estipulado foi o da data final do curso, prazo em que todas as reuniões e atividades deveriam ser terminadas e

⁴⁵ Essa setorização está dividida da seguinte forma: Setor Centro (Área 1), Setor Boa Vista (Área 2), Setor Santa Felicidade (Área 3), Setor Portão (Área 4), Setor Cajuru (Área 5), Setor Pinheirinho (Área 6), Setor Boqueirão (Área 7), Setor Bairro Novo (Área 8), Setor CIC (Área 9), e Escolas Conveniadas (Área 10). No seguinte site é possível verificar a Sede de cada Setor, e os Bairros e as Escolas/Colégios que cada um atende.

postadas na plataforma EaD. Esta organização posterior do cronograma do curso evitou o tipo de problema ocorrido com a turma do setor Boa Vista.

O contexto sócio-histórico em que se ambienta a prática docente profissional dos professores e professoras do Paraná carrega muitas dificuldades, aos docentes de sociologia ainda sobrepõem-se algumas além. Considerando o plano nacional, é preciso lembrar que essa pesquisa de campo aconteceu durante o primeiro ano do Governo do presidente Jair Bolsonaro que, junto das transformações da Educação Básica a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ameaçava as condições da educação e da profissão dos docentes brasileiros, em especial, havendo apreensão sobre a permanência ou não da Sociologia e Filosofia no ensino médio. Além disso, no caso dessas duas disciplinas, são sabidos os ataques a que se sujeitam, sobretudo nesse período, por conta de sua associação com questões de “ideologia” política, “ideologia de gênero”, e outras coisas mais, os quais eram insuflados por campanhas pejorativas promovidas por grupos entorno do chamado projeto “escola sem partido”.

Esses fatos atingem a grande maioria dos docentes brasileiros e no caso dos paranaenses alguns outros fatos localizados são acrescidos. É preciso lembrar que no ano de 2015 aconteceu a fatídica greve contrária ao projeto de lei que alterava o funcionamento da Paraná Previdência, o regime próprio da previdência social dos servidores estaduais, que culminou no dia 29 de abril, a frente da Assembleia Legislativa do Paraná, com o que ficou conhecido como o “massacre” dos funcionários da educação pela Polícia Militar do Paraná, a mando do então governador do Estado Beto Richa e de seu secretário de segurança Fernando Francischini.

Além disso, no ano seguinte, em 2016, o Paraná foi um dos grandes palcos da mobilização estudantil brasileira daquele ano, que ficou marcada pelo grande número de escolas ocupadas durante o período das manifestações. Um dos estopins para essas ocupações estudantis, foi, após a concretização do impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, a promulgação pelo governo Michel Temer da Medida Provisória 746 (MP 746/2016) que visava realizar uma reforma no ensino médio, caracterizada pela implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e a elaboração da nova BNCC (mais tarde instituída pela Lei Federal nº 13.415 de 2017). No Paraná, mais de 800 escolas foram ocupadas, além de duas universidades e três núcleos de educação⁴⁶. Todo esse episódio, no que diz respeito aos docentes, gerou uma série de situações turbulentas no espaço escolar, marcantes, sobretudo para aqueles que apoiam os

⁴⁶ Ver: <<https://glo.bo/2CQjMeT>> e <<https://ocupaparana.spks.xyz/>>. Últimos acessos em: 06/05/2020.

estudantes. Desses apoiadores, havia um alto número entre os docentes de sociologia participantes das reuniões da formação Conexão Professor.

Especificamente no período coberto por essa pesquisa de campo, no ano de 2019, ocorreram duas greves com participação dos trabalhadores da educação do estado do Paraná. A primeira foi do dia 25 de junho até o dia 13 julho, a segunda, mais breve e com bem menos adesão, ocorreu entre os dias 2 e 4 de dezembro. A primeira greve ocorreu de forma unificada com outras categorias do funcionalismo público paranaense e teve como pontos centrais de sua pauta unificada o pagamento da Data-base (reposição salarial decorrente de seu congelamento) e retirada do Projeto de Lei Complementar 4/2019 da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) que limitava direitos do funcionalismo público como as progressões, promoções e a reposição da Data-Base⁴⁷. Ao seu final, como de costume, os grevistas realizaram a reposição das aulas desse período, a qual aconteceu aos sábados, se estendendo praticamente até o final daquele ano letivo, além de tomar uma parte dos dias do recesso do meio do ano.

A segunda greve foi específica dos trabalhadores da educação e teve como pauta central a retirada de projetos de lei que alteravam as regras da aposentadoria. Também reivindicavam a manutenção do Ensino Médio noturno e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos quais a SEED anunciara o fechamento de turmas dessas modalidades em todo o estado⁴⁸. Esta greve aconteceu após a finalização do trabalho de campo desta pesquisa. No entanto, é importante frisar que o ano inteiro (para não dizer este e os últimos anos) foi acompanhado pelas dificuldades e apreensões relacionadas com as condições profissionais reclamadas pelas pautas das greves, portanto, estando presentes nas considerações sobre a organização concreta do trabalho desses docentes.

Considerando esse contexto, ainda procurei realizar aquele segundo encontro, tanto para os fins desta pesquisa, como também pela oportunidade do diálogo entre os pares professores – os quais tendem a valorizar esse tipo de espaços, conforme mais de uma vez comentaram entre as reuniões que participei. No grupo de *WhatsApp* criado para essa turma enviei uma mensagem propondo sua realização, ao que o único professor que me respondeu avisa: “Estamos em greve, né? Não tem como”.

⁴⁷ Cobravam ainda a abertura de concurso público; a Defesa da Previdência Pública; a Humanização da perícia médica no Estado; Melhores condições de atendimento da saúde dos(as) servidores(as); Garantia do direito de greve e retirada das faltas atribuídas ilegalmente; e Concessão de licenças especiais. Ver: <<https://bit.ly/3hzAjm8>>. Último acesso em: 06/05/2020; <<https://bit.ly/39qTL1s>>. Último acesso em: 06/05/2020; <<https://bit.ly/39tLHxd>>. Último acesso em: 06/05/2020.

⁴⁸ Ver: <<https://bit.ly/3f2MQwJ>>. Último acesso em: 06/05/2020; <<https://glo.bo/2OT96P7>>. Último acesso em: 06/05/2020.

No fim das contas não consegui cumprir com minha primeira intenção, apesar de ter acompanhado o número de turmas inicialmente esperado. Até onde fiquei informado, no estado do Paraná inteiro foram realizados 37 cursos da “Conexão Professor” para turmas com docentes de sociologia. Praticamente uma turma por NRE, um número pequeno, se considerarmos que inicialmente só o NRE Curitiba ofereceria pelo menos 9 turmas.

Não foram realizados cursos para cada um dos setores do NRE Curitiba, pelo contrário, apenas mais um foi concretizado, ligado ao Setor Portão. Neste curso se inscreveram docentes de diversos outros setores, de modo que esta última turma em Curitiba não estava mais organizada pela divisão por setores. Na realidade, mesmo na primeira turma já participaram professores de outros setores, ainda que a maioria fosse do setor Boa Vista. A turma restante que acompanhamos era atendida pelo NRE Área Metropolitana Norte.

Esses três foram os únicos cursos de que fiquei sabendo geograficamente próximos, e que fornecessem tempo de neles poder me inscrever. Soube tardeamente de uma turma no NRE Área Metropolitana Sul, na qual seria possível comparecer, além de uma ou outra no interior do Paraná, as quais ficavam fora de cogitação. Por mais que quisesse não teria podido participar mais de nenhuma turma, simplesmente por que não fui informado de outras acessíveis.

A participação nessas três turmas, além do interesse em manter o número inicialmente pensado, também se deveu ao fato de que tinha receio de que algumas delas não chegassem ao final, assim como ocorrera com a primeira turma do setor Boa Vista. A partir da experiência com esta turma, integrei as outras duas com receio que uma delas não fosse concluída, o que impossibilitaria a participação no processo completo oferecido pelas etapas da formação continuada, o que nos privaria de muito material de campo proveitoso. Adiante será indicado o perfil dos docentes e quais participaram de cada uma das reuniões.

2.1.4. Universo e os Sujeitos da pesquisa

2.1.4.1. Docentes de sociologia do Paraná – números e tipos de vínculo

Em um portal da internet intitulado “SEED em números”⁴⁹, ligado ao site principal da SEED/PR, estão disponibilizadas informações sobre o corpo funcional desta Secretaria

⁴⁹ Em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>>. Último acesso em: 30/04/20.

de Estado da Educação e sobre às suas escolas estaduais referentes. Nele encontramos dados sobre o número total de professores do Estado, sua divisão entre os Núcleos Regionais de Educação e entre as disciplinas escolares, e qual tipo de vínculo empregatício mantido por esses docentes com o Estado. A seguir, apresentamos dados dos professores da educação básica do Paraná, destacando os Núcleos Regionais de Educação de Curitiba e da Área Metropolitana Norte (AMN), por referirem às turmas de professores de sociologia que participamos na Conexão Professor, e o número de docentes de sociologia referentes a cada um desses itens. Os dados seguintes são referentes ao período em que realizamos nosso campo da pesquisa.

Durante esse período, o Estado do Paraná contava com o total de 64.675 professores em sua rede, destes 2.035 eram de sociologia. Referente ao NRE de Curitiba havia 8.024 professores no total, sendo 200 de sociologia. No da RMN eram 3.707, destes 112 de sociologia.

TABELA 1 – NÚMEROS DE DOCENTES TOTAIS E DE SOCIOLOGIA

	Total de docentes	Docentes de sociologia
Paraná	64.675	2.035
NRE Curitiba	8.024	200
NRE AMN	3.707	112

FONTE: Elaboração própria com base nos dados da SEED/PR e SAE.

O vínculo empregatício estabelecido com o Estado do Paraná pelos professores da educação básica pode ser, basicamente, de dois tipos. Um deles é pelo Quadro Próprio do Magistério (QPM), referente aos professores concursados com plano de carreira no Estado. O outro é por Regime Especial em que os professores são contratados temporariamente por Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁵⁰. Por costume é comum os professores se referirem aos professores com o primeiro tipo de vínculo por “QPM” ou “professor QPM”, e ao segundo por “PSS” ou “professor PSS”. Não raro os docentes verbalizam frases como “Sou QPM (ou PSS)” e “Você é QPM (ou PSS)?” Na prática, essa distinção gera uma hierarquia em que os segundos, muitas vezes, são desqualificados entre os pares da profissão, sem contar os desníveis salariais em contraste com os QPM e ausência de garantias salariais e contratuais diante do Estado.

⁵⁰ Ver: <<https://bit.ly/2TOKCZD>>. Último acesso em: 30/04/20.

TABELA 2 - TIPOS DE VÍNCULOS DOS DOCENTES COM O ESTADO DO PARANÁ

	Vínculo do total de docentes		Vínculo dos docentes de sociologia	
	QPM	PSS	QPM	PSS
Paraná	44.841	19.818	723	1.312
NRE Curitiba	6.073	1.947	103	97
NRE AMN	2.550	1.153	34	78

FONTE: Elaboração própria com base nos dados da SEED/PR e SAE.

No Paraná havia 44.841 professores do Quadro Próprio do Magistério e 19.818 contratados por Regime Especial PSS. Dentre os docentes de sociologia 723 eram QPM e 1.312 eram PSS. No NRE Curitiba 6.073 eram QPM e 1.947 eram PSS, sendo de sociologia 103 professores QPM e 97 PSS. No NRE da Área Metropolitana Norte contavam 2.550 professores QPM e entre os PSS eram 1.153, sendo 34 os professores QPM de sociologia e 78 os PSS.

Além dos citados, o Paraná contava com 16 professores mantendo outros vínculos⁵¹, tanto no NRE Curitiba como no NRE da Área Metropolitana Norte havia 4 professores em cada um deles. Com isso fecham as contas de seus respectivos totais de professores. São números irrisórios quando comparados com os totais, e entre esses não havia professores de sociologia.

2.1.4.2. Perfil dos docentes participantes das reuniões da “Conexão Professor”

As informações anteriores servem para fornecer o panorama do universo em que se inserem nossos sujeitos de pesquisa, aqueles docentes integrantes das três turmas em que participei na “Conexão Professor”. Cada uma delas apresentava características e dinâmicas associadas aos distintos perfis dos seus participantes. Adiante, nesta subseção, forneceremos informações específicas sobre esses professores, de modo a delinejar um perfil desses nossos interlocutores bem como das turmas que integraram, mas não sem antes pontuarmos como obtivemos e organizamos essas informações.

Os dados referentes a esses professores foram obtidos por três meios. O principal foi um questionário distribuído entre eles, pelo qual conseguimos a grande maioria dos dados. Dentre os outros dois, um foi recorrendo ao portal “Consulta a profissionais da

⁵¹ Esses outros vínculos são: Professores do Quadro Único de Pessoal (QUP), professores contratados pelo PARANAEDUCAÇÃO (PEPR), pedagogos contratados pelo PARANAEDUCAÇÃO (PEPE).

educação”⁵² ligado ao site da SEED/PR, que disponibiliza diversas informações relativas aos Professores e Servidores da Educação Paranaense, e o outro a partir das informações fornecidas pelos próprios docentes durante as reuniões da “Conexão professor”.

Esse questionário foi distribuído de duas maneiras diferentes. Para os professores e professoras que participaram do terceiro momento da formação, isto é, aquela segunda reunião presencial com foco na “troca de experiências”, ele foi aplicado presencialmente, em folha impressa, para ser respondido à caneta antes do início da reunião. Para os demais professores foi enviada uma versão online reproduzida no aplicativo Google Formulários. Nove professores não responderam. Ao cruzarmos com informações obtidas pelos dois outros meios citados conseguimos completar algumas das informações faltantes. As partes em branco encontradas nas tabelas adiante, representadas por traços (---), indicam as informações que não conseguimos obter. O questionário pode ser conferido no Apêndice 1.

Omitimos seus nomes próprios, assim como o nome das escolas em que trabalham para preservar suas identidades. Das escolas são indicadas a quantidade, o bairro e município em que trabalham. No lugar de seus nomes utilizamos sinais, preferindo isso a inventar outros nomes próprios em substituição aos seus reais, pois entendemos que isso simplificaria o processo de mencionar os docentes na sequência desse trabalho.

Os sinais utilizados são compostos pela união de uma letra e um número. As letras utilizadas são “P”, “C”, “F” e “M”. Por “P”, está indicado o “pesquisador” deste trabalho. Por “C” estão indicadas as “coordenadoras” das primeiras reuniões da cada uma das três turmas. Pelas letras “F” e “M” estão indicados os docentes atuantes como cursistas da formação, de modo que pela letra “F” estão indicadas as professoras do sexo “feminino” e por “M” os professores do sexo “masculino”.

Os números utilizados após as letras são distintivos entre cada um dos integrantes, não se repetindo entre a mesma categoria, e seguem a ordem cronológica das reuniões. Assim, por exemplo, “C1” é a coordenadora da primeira reunião e assim por diante. Entre a categoria dos docentes cursistas a numeração inicia onde havia terminado a da turma anterior, respeitando os casos entre “feminino” ou “masculino”.

Alguns casos especiais entre os participantes valem observações: O “pesquisador” (P1), com não poderia ser diferente aqui, se trata da mesma pessoa, e sua indicação é repetida nas três tabelas pela conveniência de frisar a participação em todas as turmas. A

⁵² Em: <<http://www4.pr.gov.br/profissionaiseducacao/index.jsp>>. Último acesso em 01/05/2020.

coordenadora da segunda turma (C2) é a mesma professora indicada por F10. Na primeira situação ela foi convidada para atuar como coordenadora, e na segunda participou como uma cursista da formação. Vale lembrar que a coordenadora da primeira turma (C1) era uma técnica de sociologia da SEED e não estava atuando como professora em sala de aula. A terceira coordenadora (C3) não participou em nenhuma outra turma como professora cursista.

A seguir informamos os tópicos presentes em suas perguntas e algum comentário, quando for o caso. Estão entre parênteses os termos utilizados nas tabelas adiante em substituição dos tópicos, quando não forem idênticos entre si:

- Nome completo (identificação dos participantes);
- Idade;
- Sexo/gênero;
- Cor/Raça/Etnia;
- Vínculo com o estado do Paraná - QPM ou PSS (Vínculo com o estado);
- Núcleo Regional de Educação (NRE) em que participou da Conexão Professor (este foi retirado, pois isso já está identificado no título da tabela. No entanto há duas exceções vinculadas aos casos especiais entre os participantes: o “pesquisador” (P1) acaba sendo o único proveniente do NRE Curitiba a participar da turma específica do NRE da área metropolitana norte, e a professora F10, atuando como coordenadora (C2) na segunda turma do NRE Curitiba, acaba sendo a única ligada ao NRE da área metropolitana norte, ministrando suas aulas nessa região);
- Formação acadêmica, incluindo instituição de formação - bacharelado, licenciatura, segunda licenciatura (Formação acadêmica);
- Tempo de docência como professor de sociologia no ensino médio - tanto no estado como, se for o caso, na iniciativa privada (Tempo de docência. Está identificado em anos);
- Para quantas turmas você ministra aulas? Quantas aulas você ministra por semana - escolas privada e pública? (Turmas e/ou Aulas; Alguns indicaram aulas ministradas de outras disciplinas além de sociologia. Mantivemos essa variedade conforme foram informadas. Só indicamos as hora-aula, não contanto as hora-atividade);
- Escolas em que trabalha - públicas e privadas, citar o bairro (Escolas em que trabalha; indicadas como quantidade de escola, bairro, município);
- Alguma observação complementar (não informado na tabela. Pouquíssimos docentes responderam este item).

As informações sobre os professores serão apresentadas em tabelas divididas pelas respectivas turmas de que participaram. Com isso podemos ter noção sobre seus perfis individuais e das turmas que formaram. A seguinte apresentação segue a cronologia da efetuação da primeira reunião de cada uma das três turmas.

TABELA 3 - DADOS SOBRE PERFIL DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA PARTICIPANTES DAS REUNIÕES DA CONEXÃO PROFESSOR

TURMA 01 – NRE CURITIBA (BOA VISTA)								
Identificação dos participantes	Idade	Sexo / Gênero	Cor/ Raça/ Etnia	Vínculo com o estado	Formação Acadêmica	Tempo de docência	Turmas e/ou Aulas	Escolas em que trabalha
P1:	34	Masculino	Branco	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPR) – 2009 Mestrando em Sociologia - profsocio (UFPR)	6 anos	8 turmas 16 aulas Todas em escola pública	1 Bacacheri, Curitiba
C1:	27	Feminino	Branca	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPR) Mestrado em Sociologia (UFPR, 2016) Doutoranda em sociologia (UFPR)	4 anos	40 h (como técnica da SEED)	SEED
F1:	---	Feminino	Branca	QPM	---	---	12 turmas 24 aulas	1 Portão, Curitiba
F2:	---	Feminino	Branca	QPM	---	---	---	1 Bairro Alto, Curitiba
F3:	33	Feminino	Branca	PSS	Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (UFPR, 2009) Pós-graduação em direito à cidade e gestão urbana (2014) Universidade Positivo Mestrado em Sociologia (UFPR, 2016)	4 anos	8 turmas de sociologia 16 aulas 6 turmas de ensino religioso 6 aulas	1 Boa Vista, Curitiba 1 Bacacheri, Curitiba 1 Centro, Curitiba
F4:	62	Feminino	Branca/ Polonesa	PSS	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (PUC, 1985).	15 anos	12 turmas 24 aulas	1 Capão da Imbuia, Curitiba 1 Boa Vista, Curitiba 1 Vila Leonice, Curitiba
F5:	28	Feminino	Branca	QPM	Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (UFPR); Mestranda do profsocio	5 anos	8 turmas 16 aulas	1 Piraquara, Curitiba
F6:	---	Feminino	---	QPM	---	---	---	1 Santa Cândida, Curitiba)
M1:	41	Masculino	Branco	QPM	Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais.	5 anos	12 turmas 24 aulas	1 Aranches, Curitiba 1 Ahu, Curitiba 1 Barreirinha, Curitiba
M2:	---	Masculino	Branco	QPM	Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (UFPR) Mestrado em Sociologia (UFPR) Doutorado em Sociologia (UFPR)	16 anos	11 turmas 22 aulas	1 Boa Vista, Curitiba
M3:	29	Masculino	Branco	QPM	Bacharelado e licenciatura em Ciências sociais (UFPR, 2013) Especialização em ensino de Sociologia no EM (UEPG, 2018)	5 anos	10 turmas 20 aulas	1 Bacacheri, Curitiba
M4:	35	M	Branca	QPM	Licenciatura em Sociologia (PUCPR, 2011) Especialização em Gestão Escolar (2016)	5 anos	11 turmas 22 aulas	1 Bairro Alto, Curitiba 1 Bacacheri, Curitiba 1 Tarumã, Curitiba 1 Santa Felicidade, Curitiba

FONTE: O Autor (2020).

TURMA 02 – NRE CURITIBA (PORTÃO)

Identificação dos participantes	Idade	Sexo /Gênero	Cor/ Raça/ Etnia	Vínculo com o estado	Formação Acadêmica	Tempo de docência	Turmas e/ou Aulas	Escolas em que trabalha
P1:	34	Masculino	Branco	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPR) - 2009 Mestrando em Sociologia - profsocio (UFPR)	6 anos	8 turmas 16 aulas	1 Bacacheri, Curitiba
C2:	---	Feminino	Branca	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPR)	---	15 aulas 30 aulas	1 Cachoeira - Almirante Tamandaré
F7:	46	Feminino	Branca	QPM	Licenciatura Plena em Ciências Sociais (UFPR) Pós Graduação em Gestão de processos pedagógicos (OPET/ PUC)	10 anos na rede pública ministrou dois anos de Geografia na rede privada (um na OPET, outro no Dominus)	15 turmas 30 aulas	1 Parolin, Curitiba 1 Portão, Curitiba
F8:	39	Feminino	Branca	PSS	Licenciatura em História (UNICENTRO – Guarapuava, 2008) Pós Graduação em Arte-Educação (ESAP, 2010) Pós Graduação em Libras (São Brás, 2018) Segunda Licenciatura em Sociologia (UFPR, 2013)	10 anos no ensino público com História 3 com Sociologia	11 turmas de sociologia 22 aulas 2 turmas de História 4 aulas	3 Uberaba, Curitiba 1 Alto Boqueirão, Curitiba
F9:	---	Feminino	---	---	---	---	---	---
M5:	53	Masculino	Branca	PSS	Graduação em Ciências Sociais (UNIPLAC) Graduação em História (FACVEST) Pós graduação em Educação Ambiental Pós graduação em Projeja	5 anos em Sociologia 10 anos em História	7 turmas 14 aulas	1 Centro, Curitiba 1 Rebouças, Curitiba
M6:	67	Masculino	Branca	PSS	Licenciatura plena em Ciências Sociais (PUC/PR) Pós graduação em orientação educacional (1986) Pós graduação em Sociologia Política (UFPR, 2006) Habilitação ao magistério superior (ITECNE)	25 anos	14 turmas 28 aulas	1 Jardim Centauro, Curitiba 1 Uberaba, Curitiba
M7:	37	Masculino	Não definida	QPM	Bacharelado e Licenciatura (UFPR, 2010); Mestrado em Sociologia (UFPR, 2016)	11 anos	14 turmas 28 aulas	2 Cajuru, Curitiba
M8:	39	Masculino	Branco	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPR) Mestrado em Sociologia (UFPR) Doutorado em Sociologia (UFPR)	16 anos	15 turmas 30 aulas	1 Hauer, Curitiba
M9:	46	Masculino	Branca	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UEL, 2010)	9 anos	12 turmas 24 aulas	1 Xaxim, Curitiba

FONTE: O Autor (2020).

TURMA 03 – ÁREA METROPOLITANA NORTE

Identificação dos participantes	Idade	Sexo /Gênero	Cor/ Raça/ Etnia	Vínculo com o estado	Formação Acadêmica	Tempo de docência	Turmas e/ou Aulas	Escolas em que trabalha
P1:	34	Masculino	Branco	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPR, 2009) Mestrando em Sociologia - profsocio (UFPR)	6 anos	8 turmas 16 aulas	1 Bacacheri, Curitiba
C3:	41	Feminino	Parda	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPR) Mestrado em Sociologia (UFPR)	14 anos	13 turmas 26 aulas	2 Vila São José – Colombo
F10:	---	Feminino	Branca	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPR)	---	15 turmas 30 aulas	1 Cachoeira - Almirante Tamandaré
F11:	---	Feminino	Branca	PSS	---	---	7 turmas 14 aulas	1 Centro, Rio Branco do Sul 1 Tacanica, Rio Branco do Sul
F12:	---	Feminino	Branca	PSS	---	---	9 turmas 18 aulas	1 Areias, Alm. Tamandaré 1 Jardim das Oliveiras, Alm. Tamandaré 1 Tranqueira, Alm. Tamandaré
F13:	36	Feminino	Branco	QPM	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPR, 2010) Mestrado em sociologia do trabalho (UFPR, 2013) Especialização em ensino religioso e Especialização em tutoria em educação a distância, (Universidade São Luiz, 2019)	5 anos	8 turmas de sociologia 16 aulas 4 turmas de Ensino religioso 4 aulas	1 Cachoeira, Almirante Tamandaré 1 São Jorge, Almirante Tamandaré
M10:	34	Masculino	Branca	PSS	Bacharelado em Pedagogia (UNINTER) Licenciatura em Sociologia (UNAR) Pós graduações: psicopedaogia (Uninter), Educação Ambiental (Faculdade São Braz), Educação especial inclusiva (Facul. Alfa América) Mestrado em Governança e sustentabilidade (ISAE)	4 anos Outros como prof pedagogo para magistério	15 turmas 30 aulas	1 Centro, Rio Branco do Sul 1 Vila São Pedro, Rio Branco do Sul
M11:	---	Masculino	Branca	PSS	---	---	12 turmas 24 aula	2 Centro, Rio Branco do Sul

FONTE: O Autor (2020).

A partir dos dados que conseguimos obter, vamos comentar sobre cada categoria presente nas tabelas separadamente. Lembrando que o integrante P1 esteve presente em todas as turmas e que a coordenadora C2 é a mesma pessoa que F10 eles serão contados apenas uma vez para as somas totais sobre os integrantes, mas serão incluídos nas somas de cada uma das turmas individualmente.

Considerando todos os componentes das três turmas (P1 incluso) mais seus coordenadores se somam 27 integrantes diferentes. Somando os integrantes de cada turma em particular, na primeira turma havia 12 integrantes, na segunda 10 e na terceira 8.

Entre todos os participantes das três turmas há variação grande de idade, sendo a coordenadora C1 o membro mais novo com 27 anos e o mais velho, com 67 anos, o professor M6. Estatisticamente a média aritmética de suas idades é 40,3. A moda é 34, considerando que se repetem igualmente as idades de 39, 41 e 46 anos, e a mediana é 38.

Tomando a categoria “sexo” por masculino e feminino, quando consideramos a totalidade dos participantes há 15 femininos e 12 masculinos, portanto os femininos contando a maioria. Observando as turmas individualmente, contando o pesquisador P1 em cada uma delas, temos que na primeira turma participaram 7 femininos e 5 masculinos, na segunda 4 femininos e 6 masculinos, e na terceira 5 femininos e 3 masculinos. Assim, na primeira e terceira turmas os participantes femininos foram maioria.

Sobre a questão de raça e etnia, com exceção da coordenadora da terceira turma (C3) que se identificou como parda e o professor M7 que respondeu “não definida”, todos os demais se autoidentificaram como brancos. Sendo que, ainda, a professora F4 frisou ser branca polonesa.

No total, houve maior número de profissionais de vínculo com o Estado por QPM do que PSS, somando 17 participantes QPM e 9 PSS. Em cada turma individualmente a prevalência é de profissionais QPM. Na primeira turma havia 10 QPM e 2 PSS, na segunda turma 6 QPM e 3 PSS, e na terceira 4 QPM e 4 PSS.

Todos possuíam formação acadêmica em ciências sociais, com bacharelado ou licenciatura plena em sociologia. Alguns possuíam outras formações iniciais como F8 com segunda licenciatura em sociologia pela UFPR, sendo inicialmente licenciada em história, M10 com bacharelado em pedagogia e segunda licenciatura em sociologia, e M5 com graduação em História e em Ciências Sociais. Com exceção dos integrantes F4, F10, M1, M9 e C2, todos os demais cursaram ou estavam cursando curso de pós-graduação. Somados o total do número de formações que apresentavam, havia 9 integrantes mestres

ou mestrando em sociologia, e 3 doutores ou doutorandos em sociologia. Os demais se dividiam entre especializações na área de educação, tendo um integrante com mestrado em Governança e sustentabilidade (M10).

Contando o tempo de docência apenas em sociologia, pode-se ver uma variação grande que vai de 4 até 20 e 25 anos. Estatisticamente, a média aritmética dos anos de docência é 8,7, a moda é 5 e a mediana também 5. Considerando outras disciplinas a professora F7 trabalhou dois anos com geografia em escola privada, tanto a professora F8 como o professor M5 somam, cada um deles, 10 anos trabalhando com a disciplina de história. Além destes, o professor M10 já atuou alguns anos como professor pedagogo para cursos de magistério.

Sobre o número de turmas de cada integrante o mínimo era de 7 e o máximo de 15. Estatisticamente possuíam a média de 11,2. A moda do número de turmas era 12 e a mediana também 12. A sociologia no ensino médio do estado do Paraná oferece para cada turma duas aulas semanais de cinquenta minutos, de modo que é dobrar o número de turmas para se saber o número de aulas que possuem os integrantes dessas turmas da Conexão professor. Além de sociologia alguns docentes ministram as disciplinas de história e ensino religioso. A primeira também oferece suas aulas por turma, e a segunda uma aula por turma, sendo oferecida apenas para o ensino fundamental.

Da disciplina de ensino religioso a professora F3 tinha 6 turmas e a professora F13 tinha 4 turmas. A professora F8 tinha duas turmas de história.

Nenhum professor trabalha em escola privada, no entanto, M4 também trabalha em um cursinho preparatório para vestibular oferecido por uma ONG. As escolas públicas em que ministram aulas se referem a aquelas vinculadas aos núcleos regionais de que participam. Assim, os docentes vinculados ao NRE Curitiba estão em escolas de bairros desse município, e o ao NRE AMN estão entre municípios dessa região. Considerando os dados disponíveis, sabemos que trabalham em apenas uma escola 10 docentes, em duas escolas são 9, em três escolas são 4 e em quatro escolas são 2 docentes. A coordenadora C1 cumpre sua jornada de trabalho como técnica de sociologia na SEED.

2.2. QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Agora vamos partir para a reflexão sobre algumas questões teórico-metodológicas significativas desta pesquisa, na medida em que dizem respeito à articulação entre a perspectiva da etnometodologia e as condições de nosso trabalho de campo. Apresentar essas questões visa articular o conjunto conceitual etnometodológico de que nos

servimos com as dimensões empíricas desta pesquisa, a fim de nos proporcionar alcançar os objetivos que aqui elencamos.

Nesse sentido, explicitaremos como a partir da prática de relatabilidade temos o caminho empírico desta pesquisa, na medida em que a partir dela podemos evidenciar os procedimentos metódicos dos raciocínios práticos, e assim, depreender sobre os conhecimentos de senso comum, a inteligibilidade e o reconhecimento dos docentes sobre suas práticas.

Em seguida, comentaremos sobre nosso trabalho de campo e os métodos e instrumentos utilizados na pesquisa, destacando a orientação etnometodológica para que o pesquisador se torne um participante competente dos fenômenos sociais que visa estudar, e a noção de “participação observante” que caracteriza a condução de nossa pesquisa junto dos demais docentes de sociologia a partir de nossa condição de professor e pesquisador - professor de sociologia pesquisando outros professores de sociologia. Além disso, refletiremos se a condição de membro-professor e pesquisador-professor afeta na condução desta investigação, se teria sua validade e necessidade. Por fim, explanaremos sobre algumas reflexividades em questão nesta pesquisa, a relatabilidade como material empírico e sua observação visando a descrição e compreensão dos raciocínios práticos docentes.

2.2.1. A relatabilidade dos docentes de sociologia como caminho empírico para o estudo de seus raciocínios práticos

No estudo da realização da ordenação social, a etnometodologia encontra seu caminho empírico no âmbito dos fenômenos das ações práticas e raciocínios práticos, os quais são inseparáveis das práticas reflexivas de relatabilidade, as quais tornam observáveis, descritíveis, inteligíveis, reconhecíveis e compartilháveis os sentidos das realizações sociais entre os membros. De modo que as ações e raciocínios práticos podem ser estudados através da relatabilidade praticada pelos participantes que compartilham etnométodos. A observação e análise da relatabilidade dos membros professores é o caminho para se compreender seus raciocínios práticos sobre suas práticas docentes, e com isso o senso comum, a inteligibilidade e o reconhecimento de seus etnométodos realizadores da ordenação social de suas práticas.

Nesse sentido, tomamos como objeto empírico os relatos (*accounts*) dos docentes sobre suas práticas docentes. Em nossa pesquisa, esses relatos se expressam de modo escrito (em materiais que foram produzidos online e presencialmente) e, sobretudo, de

modo falado, em suas enunciações verbais durante as reuniões da conexão professor. Portanto, na relatabilidade dos docentes de sociologia encontramos o caminho empírico para produção de dados para a descrição e análise de nosso objeto de pesquisa.

A partir da abordagem da etnometodologia, os professores de sociologia são considerados como “membros”, ou seja, aqueles que dominam e compartilham da “linguagem natural”, pela qual é constituída e expressada a relatabilidade. Considerando a recomendação que os procedimentos empregados na prática da relatabilidade (*accountability*) se identificam com as atividades dos membros na produção e gerenciamento de seus afazeres cotidianos organizados (cf. GARFINKEL, 2018, p. 93), os raciocínios práticos dos membros articulados à sua linguagem natural, verbal ou não verbal, conseguem aparecer de modo objetivado em seus relatos (observações, ditos, escritos, descrições, observações, esclarecimentos, justificativas, explicações, comentários, etc.) que são realizados, uns aos outros, nas e sobre as situações sociais de que participam. Afinal, os raciocínios (e as ações) são as coisas a serem relatadas (ibid., p. 93). Por isso, Garfinkel indica que esse vínculo estabelece o tópico central dos estudos etnometodológicos: a relatabilidade racional das ações práticas enquanto realização prática contínua (GARFINKEL, 2018, p. 95). Pois, nessa relatabilidade se encontra o tópico empírico que consegue mediar o estudo da organização social realizada pelas ações e raciocínios práticos.

Os raciocínios práticos dos docentes, na medida em que se referem à inteligibilidade, à tomada de decisões e escolhas de senso comum, às comunicações nas relações sociais, a partir da relatabilidade, revelam as regras procedimentais que constante, contínua e contingentemente realizam a organização social de seus etnométodos. A reflexiva relatabilidade das ações e raciocínios práticos é um modo de “atualizar” essas regras.

A realidade social é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente. Por esse motivo, por exemplo, a etnometodologia dá tanta atenção ao modo como os membros **tomam decisões**. Em vez de fazer a hipótese, que os atores seguem **regras**, o interesse da etnometodologia é por em evidência os métodos pelos quais os **atores "atualizam" essas regras**. É o que as faz observáveis e descritíveis [relatáveis]. **As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam as regras e os modos de proceder.** (COULON, 1995, p. 31-32, negritos nossos).

Os raciocínios práticos dos docentes de sociologia expressos em seus relatos, por meio de sua linguagem natural utilizada, conseguem ser analisados na medida em que podemos prestar atenção às suas enunciações, expressões, ações, termos, palavras,

conceitos, categorias e sentidos compartilhados associados às normas e regras procedimentais, as quais são “*patterns*” constitutivas dos etnométodos (cf. COULON, 2017, p. 203-236; WATSON; GASTALDO, 2015, p. 13-18). A observação dos relatos dos membros se vinculada ao modo de produzir dados para a análise da pesquisa etnometodológica, conforme o seguinte:

O dado analítico fundamental para os estudos etnometodológicos são os **padrões descritivos intrassituacionais** empregados pelas pessoas que participam de uma situação particular, *in situ*, e *in vivo*. Como essas pessoas descrevem (i.e., fazem sentido da) situação que estão vivendo, enquanto agem de modo prático nesta situação? Esta é a pergunta que os(as) etnometodólogos(as) se fazem. (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 157, negritos nossos).

A partir dos relatos dos docentes ficam expressas as propriedades de seus raciocínios práticos (de sua inteligibilidade), o que permite estudar as regras procedimentais constituintes da ordenação social de suas práticas. Os relatos dos docentes de sociologia do ensino médio participantes das turmas da formação Conexão Professor, nosso objeto empírico, fornecem dados para análise de seus raciocínios práticos e, assim, um meio para se compreender o modo como entendem e realizam a organização de suas práticas docentes cotidianas.

Portanto, a lócus empírico e analítico de nossa pesquisa está na relatabilidade dos membros docentes de sociologia, considerada a partir de sua mediação pela linguagem. Nesse sentido, a relatabilidade dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia é investigada enquanto fenômeno expresso na linguagem, sobretudo falada e escrita, como uma prática corrente, contínua e processual, realizado e organizado nas interações sociais situadas nos momentos da formação Conexão Professor – nosso campo de pesquisa.

O conjunto de regras procedimentais constituintes dos etnométodos e o uso da linguagem natural dos membros expressam práticas vinculadas ao senso comum, que em geral são tomadas como “dadas” e “óbvias”, enfim, tácitas – isto é, constituem um conhecimento, ações e raciocínios práticos tácitos (cf. COULON, 2017, p. 203-236; WATSON; GASTALDO, 2015, p. 13-18). Assim, a relatabilidade dos raciocínios práticos dos membros professores de sociologia está fundamentada em seus conhecimentos tácitos de senso comum.

Os entendimentos e usos que fazem do conhecimento da sociologia/ciências sociais e os métodos de ensino de sociologia que realizam conseguem aparecer nas expressões, termos, conceitos, palavras e ações enunciadas em seus relatos. Na

dinâmica prática da relatabilidade, tornam objetivados aqueles conhecimentos de senso comum, vinculados à sua “linguagem natural”. Isto é, a partir dos relatos observados, produzidos e gerenciados dos membros professores entre si conseguem tornar visível o trabalho organizacional tácito da vida cotidiana (FLYNN, 1991, p. 30).

Esse procedimento de objetivação do conhecimento tácito é central na investigação dos raciocínios práticos dos membros e, portanto, na operacionalização de nossa pesquisa. Nesse caso é importante prestarmos atenção às considerações etnometodológicas sobre “membros” e a capacidade de investigação empírica sobre seus raciocínios práticos a partir de seus relatos. Conforme afirma Coulon (2017, p. 194):

(...) tornamo-nos membro quando somos capazes de basear nossa ação sobre as “evidências” da organização social considerada, e nos servirmos delas como esquemas operadores de nossa prática. Assim, não temos mais a necessidade de nos certificarmos, a cada instante, se a nossa compreensão dos acontecimentos é correta. Se é assim, é porque construímos a nossa prática a partir de um entendimento de ação social que se baseia no pressuposto que é comum e compartilhado com os outros. Esse procedimento universal de objetivação do mundo social dá sua definição às evidências: é **tudo que é aceito como não problemático**, embora não claramente definido pelos membros que, para retomar aqui uma expressão da fenomenologia, estão apegados à “atitude natural”.

Como resultado, podemos agora responder à nossa pergunta inicial: reconhecemos um membro pelo fato de não somente aceitar, mas utilizar na sua ação as evidências do mundo novo no qual ele vive, isto é, quando ele “naturalizou” os elementos anteriormente problemáticos desse mundo. **Concretamente, o pesquisador pode perceber essa aquisição já que esse saber tácito é revelado por descrições e comentários que os membros fazem para esclarecer e justificar [relatar] a sua ação.** (negritos nossos, itálico do original).

Na observação dos “esclarecimentos e justificativas” das ações tomadas pelos membros, reveladas em suas “descrições e comentários”, ou seja, seus relatos (*accounts*), o pesquisador consegue averiguar o conhecimento tácito e pressuposto nas realizações práticas da ordenação social pelos membros. Na observação dos raciocínios práticos veiculados nos relatos, o pesquisador pode investigar o conhecimento pressuposto que fundamenta as práticas dos membros, o qual cotidianamente é tomado como “evidente”, como algo óbvio. Esse conhecimento de senso comum organiza as práticas concretas e cotidianas, nos lembremos disso ou não, nos demos conta disso ou não.

A relatabilidade dos raciocínios práticos dos docentes pesquisados, como não poderia deixar de ser, está indexabilizada às situações sociais de sua realização prática. Assim, os relatos observados por nós e pelos demais professores entre si nas etapas da Conexão Professor têm sua inteligibilidade e realização vinculados a essa formação

continuada. O que não quer dizer que os relatos de seus raciocínios práticos não se refiram às suas práticas docentes concretas, mas sim que precisam ser considerados de acordo com a situação de sua relatabilidade. O que significa também que os relatos dos docentes que pesquisamos, não devem ser generalizados imediatamente para todos os docentes de sociologia, pois, estão sujeitos à indexabilidade de sua realização singular. Os raciocínios práticos aqui investigados são realizações dos professores e professoras de sociologia do estado do Paraná participantes das turmas da formação Conexão Professor que constituem nosso campo de pesquisa.

A indexabilidade não se refere apenas à localidade da realização prática dos relatos. Principalmente, ela se refere à incompletude das expressões em si mesmas, e, quanto a isso, à dinâmica entre membros de buscar tornar observável e relatável entre si o que se está praticando. Nesse caso, a dinâmica dos relatos das etapas da Conexão Professor, sobretudo nos diálogos presenciais, a partir das conversações, trocas e interações entre os membros professores, ao articularem seu conhecimento tácito, forneciam “uma significação, incessantemente retrabalhada e renovada, à incompletude natural e irremediável das trocas sociais” (COULON, 2017, p. 194). O que diz respeito, a “uma frequência e uma insistência universais, [com que] os membros empregam fórmulas destinadas a remediar o caráter indexical das suas expressões e, concretamente, procuram substituir as expressões indexicais por expressões objetivas”. (GARFINKEL; SACKS apud COULON, 2017, p. 190). Lembremo-nos da questão sobre a distinção entre expressões indexicais e objetivas, e da impossibilidade definitiva da substituibilidade das primeiras pelas segundas. Quando se entende estar diante de “expressões objetivas”, o que se realiza é uma “objetividade” para todos os fins práticos e não, definitivamente, que se houvesse alcançado efetivamente significações independentes de qualquer contexto.

A inteligibilidade das expressões relatadas (ações e enunciados, fala e conduta) está indexada às situações em que se realizam e a relatabilidade expressa a dinâmica de tornar relatado (observável, reportável, explicável, justificável) para os outros membros o que se pratica, se raciocina e age praticamente. Assim, os relatos realizados entre os membros professores participantes da Conexão Professor nos permitem compreender seus raciocínios práticos singulares na lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos característicos de suas práticas docentes.

2.2.2. Trabalho de campo e métodos de pesquisa: observação, participação e instrumentos de pesquisa

Quando queremos entender o ensinar sociologia, quais modos alguém pode elencar para a investigação? É suficiente ser um docente em sociologia interessado nessa reflexão, a ponto de tornar esse fenômeno comprehensível? Consegue algum pesquisador distante desse ofício usar melhores critérios para fazê-lo?

Nem uma ou outra posição, por si só, parecem garantir um aprofundamento na reflexão sobre as propriedades da prática dos docentes que cotidianamente enfrentam situações sociais pedagógicas de sala de aula. Nesse sentido, uma intenção primeira que segui é: encontrar com os docentes de sociologia e junto deles buscar aquilo que reconhecem fazer em todos os seus dias de ofício. Esse encontrar não é simplesmente físico e espacial, e pode, inclusive, não ser satisfeito simplesmente por ser você também professor de sociologia. Há a necessidade de intencionalidade na busca do reconhecimento das práticas docentes pelos raciocínios práticos dos membros professores que a realizam.

2.2.2.1. Participação no campo e instrumentos de pesquisa

A iniciação ao campo propiciou-se a partir de minha própria condição como professor do estado do Paraná. Com a minha participação na primeira reunião da primeira turma que acompanhei, se iniciava o trabalho de campo. Assim, a operacionalização da investigação começou a ganhar contornos mais concretos, se efetivando conforme as participações nas demais turmas foram acontecendo. Se houve ocasiões em que interagi em ambientes virtuais, em etapas que demandavam isso, de outro modo, o trabalho de campo se deu majoritariamente em reuniões presenciais.

Na realização do trabalho de campo não tive maiores problemas na interação junto aos professores, e nem na minha aceitação como pesquisador. Algo que facilitou isso foi o fato de já conhecer alguns deles, inclusive de formações anteriores. Em todas as turmas, na primeira oportunidade, me apresentei como pesquisador, comentando brevemente sobre a pesquisa que estava realizando. Com exceção de alguns poucos professores da primeira turma, todos os demais ficaram cientes da minha condição.

A formação “Conexão Professor” se mostrou um espaço frutífero para a produção de dados que pudesse ser utilizados nesta pesquisa. Ali foram observados professores e professoras participando, interagindo e refletindo junto de suas práticas de

relatabilidade. Foi uma situação favorecedora para observar diretamente e registrar os modos dos docentes procederem em seus raciocínios práticos, a fim de possibilitar a compreensão de suas singularidades (cf. FLICK, 2009, p. 29-30; MAY, 2004, p. 173-204; QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 196-200). Os modos de observar, participar, dialogar e registrar dados que realizei junto dos demais docentes nos momentos da Conexão Professor estão ancorados nos tipos de pesquisas qualitativas características em abordagens das famílias etnometodológicas, as quais podem ser entendidas como abordagens “naturalistas”, isto é, se valem de um método que enfatiza o estudo empírico em suas situações “naturais” de ocorrência (CARDANO, 2017, p. 107-8; WATSON; GASTALDO, 2015, p. 13).

Se um questionário serviu à construção do perfil dos sujeitos de pesquisa, os registros de observações e enunciações, ocorridas nas reuniões presenciais, foram realizados com auxílio de um *smartphone* que serviu a dupla função de gravador de áudio e caderno de campo, tendo um caderno físico também desempenhando esta função. A função de gravador foi utilizada para gravar as reuniões presenciais, sendo seus áudios salvos em arquivos de computador e, posteriormente, totalmente transcritos em documentos de texto.

Utilizei um aplicativo para realizar anotações sobre o campo, onde contavam descrições das reuniões, de suas situações e participantes, percepções pessoais, reflexões mais teóricas e metodológicas, esboços de ideias, questões, lembretes e enunciados que chamavam a atenção durante as reuniões. Esse conjunto de informações registradas funcionou como um “arquivo”, nos termos sugeridos por Wright Mills (MILLS, 1982, p. 212). Na primeira reunião utilizei esse aplicativo para registrar todos os seus momentos, marcando os tópicos centrais das falas dos professores, quais professores as enunciavam e em qual horário. Para as demais reuniões utilizei para este fim um caderno escolar e caneta.

Quanto aos materiais dispostos nas etapas virtuais contei com o computador pessoal para salvar os documentos digitais disponibilizados e produzidos pelos professores (planos de aulas, etc.), e para realizar o download dos documentos utilizados como base para a formação pela SEED, aproveitando para salvar em arquivo PDF cada uma das páginas/sites referentes à formação. Além desses, foram recolhidos e arquivados os materiais disponibilizados, utilizados e produzidos nas reuniões presenciais, como textos fotocopiados, gráficos e tabelas, charges, questões de vestibular, e planos de aulas individuais e coletivos. Podemos chama-los de “documentos naturais” (HAVE, 2004, p. 88), isto é, tipos variados de documentos como textos,

fotografias, desenhos, grafites, dentre outros, que são produzidos como parte das práticas sociais correntes em que estão engajados seus participantes, e não são provocados pelo pesquisador, vindo a existir independente dele. Informações sobre os raciocínios práticos dos docentes foram conseguidas também antes e depois dos intervalos das reuniões da formação, a partir de “conversas e trocas ocasionais”, ou seja, da “conversação ordinária, o falar sem finalidade precisa” (COULON, 2008, p. 57).

Nesse sentido, a observação e registro dos dados no campo seguiram algumas “estratégias” combinadas, a saber, estudar de perto as atividades de fazer-sentido nas situações em que são proeminentes; observar as atividades situadas em seus locais “naturais” e discuti-las com seus praticantes competentes; estudar as práticas dos membros a partir da gravação de suas atividades (utilizei o gravador de áudio). Juntas, essas estratégias envolvem os usos combinados de transcrições e descrições das atividades do campo, fundamentais como formas de registrar os relatos dos participantes. Busquei suscitar os relatos dos membros através dos recursos de perguntar do que e como faziam suas atividades, buscando explorar sobre o que faziam enquanto o faziam. Tanto as gravações que realizei, posteriormente transcritas, como as anotações de campo se prestam a descrições das atividades dos docentes nas reuniões. Além dessas, ainda há outra estratégia: considerar a própria inteligibilidade que o pesquisador experimenta na dinâmica do campo, o que se refere à recomendação de “tornar-se o fenômeno” (cf. BUTTON; SHARROCK, 2009, p. 83; HAVE, 2004, p. 32-33).

2.2.2.2. Tornar-se membro, tornar-se o fenômeno

Ao caracterizar o que chama de “artesanato intelectual” é conhecida a orientação de Wright Mills para que os pesquisadores não desvinculem seu trabalho intelectual de suas vidas pessoais, sendo que isso significa que precisam aprender a usar suas experiências de vida em seus trabalhos intelectuais continuamente (MILLS, 1982, p. 211-212). Em meu caso, o objeto pesquisado, já de início, remete à minha vida pessoal, ao meu ofício profissional, uma atividade cotidiana. Seria isso um impedimento à pesquisa ou um caminho?

Pensando a questão do “encontro” com os docentes de sociologia vem à tona um aspecto importante da pesquisa empírica etnometodológica, composto por aquilo que Garfinkel (2002) chamou de “requisito único de adequação”⁵³ (*the unique adequacy requirement of methods*) que posteriormente foi desdobrado como a orientação para o

⁵³ Conforme o único texto em português que encontramos com essa tradução (HERITAGE, 1999).

pesquisador ir “tornando-se o fenômeno” investigado (*becoming the phenomenon*). Ambas as noções dizem respeito ao aspecto metodológico que orienta os pesquisadores a realizarem a mais completa possível investigação dos fenômenos a partir “do interior” deles (FLYNN, 1991, p. 29).

O “requisito único de adequação” foi proposto por Garfinkel no contexto da formulação de seus “estudos sobre trabalho” (*studies of work*). “Trabalho” esse que fica melhor compreendido como “atividades ordinárias naturalmente organizadas”, e, em sentido mais estrito, como “atividades ocupacionais”, tais como atividades de cientistas físicos, de matemáticos, de músicos (cf. HERITAGE, 1999, p. 376). Na medida em que essas atividades têm seus métodos práticos especializados de realizar tarefas e objetivos particulares, Garfinkel defendia o requisito de que o pesquisador seja um praticante competente no âmbito das atividades que estejam sob investigação (cf. RAWLS, 2002, p. 6), pois isso aumentaria as chances de sucesso das pesquisas, quer dizer, “de que os pormenores constituintes das atividades ocupacionalmente competentes sejam descritos com a maior precisão e especificidade possível” (HERITAGE, 1999, p. 379, 380).

No que Flynn (1991, p. 29) chama de “terceira geração de etnometodólogos”, a orientação para o pesquisador “tornar-se o fenômeno” foi proposta como uma implementação e expansão do “requisito único de adequação”. Essa orientação foi originalmente proposta por Mehan e Wood (MEHAN; WOOD, 1975), que com isso propunham uma alternativa às orientações mais convencionais em ciências sociais. Isto é, as que afirmavam certas versões absolutas de ciência, em que a objetividade científica se conseguiria via distanciamento dos fenômenos estudados, defendendo concepções bem demarcadas da atividade científica, em que o pesquisador recolhe material empírico, deixa o campo de pesquisa e conduz uma “análise proposicional”, tomando o fenômeno como separado por partes (MEHAN; WOOD, 1975, p. 226-227).

Assim, Mehan e Wood (ibid., p. 227) afirmam que o propósito da pesquisa é conhecer a realização da realidade de um fenômeno - sendo “realidade” entendida como o conjunto de procedimentos que a realizam, e não uma coisa única, uma realidade específica. Para isso o pesquisador precisa se “tornar o fenômeno”, o que quer dizer que deve realizar a realidade assim como seus membros a realizam. Nesse sentido, a “filiação [membership] não pode ser simulada. O pesquisador não deve se conter [*hold back*]. O pesquisador que se contiver em nome da objetividade nunca chega a respeitar aquela realidade ou a ser respeitado por seus participantes” (id., ibid., p. 227). De modo que, o propósito do pesquisador ao se tornar o fenômeno não é apenas descrever e analisar uma atividade buscando seu valor de verdade, mas que isso o pesquisador aprende a

realizá-la, o que implica uma metodologia de ciência social onde “a noção de sucesso substitui a verdade como critério de validade” (SCHWARTZ, 1971 apud MEHAN; WOOD, 1975, p. 228).

Essa orientação leva os autores a encararem a etnometodologia não como uma disciplina resumida a leitura e a escrita, ou como um corpo de teoria e de método, mas como uma “forma de vida”⁵⁴, eles a entendem como “um conjunto de práticas de propósito semelhante às práticas que os artistas e artesãos ensinam e usam” (MEHAN; WOOD, 1975, p. 229, 238), como “um caminho de trabalhar que cria descobertas, métodos, teorias, o qual possibilita seus praticantes entrar em outras realidades, para assim experimentar a reunião de visões de mundo” (ib., ibid., p. 14).

Nesse caso, há proximidade entre a concepção de trabalho de pesquisa em ciência social como “forma de vida” e o que Wright Mills apresenta como “artesanato intelectual”. Tanto o “artesanal” como distante da reflexão burocratizada, como também na associação entre vida e trabalho intelectual.

Essa orientação metodológica, visando o aumento de sucesso na investigação em ciências sociais diz respeito ao pesquisador adquirir competência em ser membro naquela atividade cotidiana estudada, ou seja, dominar a linguagem natural, o conhecimento de senso comum e os métodos realizados pelos participantes (cf. FLYNN, 1991, p. 29). Em meu caso, sou professor, compartilho os etnométodos de ensinar sociologia no ensino médio, o senso comum e as atividades cotidianas do ofício. A partir do entendimento de pesquisa em ciências sociais, defendido por essa orientação metodológica, não é impedimento algum à pesquisa ser um professor que estuda outros professores. Muito pelo contrário, é algo desejado, senão um “requisito”.

Claro que, não fosse o pesquisador um professor, com o prejuízo de não poder realizar a pesquisa, não seria o caso de fazer dessa sua profissão, mas sim o caso de buscar tornar-se um praticante competente no domínio da linguagem, das atividades e dos conhecimentos dos membros. Não se trata de ser idêntico ao que se pesquisa, fazendo absolutamente sua a vida dos membros. De maneira outra, o ponto central é compreender experencialmente, quanto possível, o ser membro, o compartilhar o fenômeno, as atividades e conhecimentos cotidianos dos membros: tornar-se membro, tornar-se o fenômeno investigado. “Quando os ‘fatos morais’ dos membros tornarem-se

⁵⁴ Mehan e Wood utilizam essa noção a partir de seu sentido wittgensteiniano, associado ao debate que fazem, a partir da etnometodologia, sobre a constituição contínua e procedural da realidade, da reflexividade e da linguagem.

seus fatos morais, os pesquisadores saberão que eles se tornaram membros" (MEHAN; WOOD, 1975, p. 228).

2.2.2.3. Participação observante

Considerando que eu sou professor de sociologia investigando outros docentes de sociologia, o nome que melhor descreve o método que conduzimos em nossa pesquisa é "participação observante" (CARDOSO, 2004; RODRIGUES, 2006; WACQUANT, 2002)⁵⁵. Com esse termo se quer caracterizar a condição dinâmica de observação, participação e diálogo vivenciada na relação com os demais docentes de sociologia participantes da formação Conexão Professor, visando à produção de dados desta pesquisa, durante o trabalho de campo.

Conhece-se bem o método de "observação participante", fundamental nas práticas de pesquisas qualitativas e resultante de uma dinâmica dupla em que o pesquisador de fora busca "entrar" no grupo que quer investigar – entrar e investigar. É um ser de fora que busca estar dentro. "Entrar", assim, significa participar daquele que não é um grupo do qual o investigador faça parte. Estando "dentro" ele procura "observar" de modo participativo junto daqueles participantes originais do grupo.

Com a "participação observante", tal como é entendida aqui, o processo é diferente. A ênfase recai no estar ou se sentir dentro, no participar efetivamente das atividades das pessoas que se resolve pesquisar. É estar e se sentir comprometido com as realizações dos membros. Assim, a situação seguinte se desenha: Um participante comprometido de algum grupo resolve investigar esse mesmo grupo. Ele é de dentro e busca exercitar um "olhar de fora", o que envolve o "estranhamento" (cf. DAMATTA, 1978; VELHO, 1978). Ele é um participante que agora se coloca para observar as práticas de seus pares com os quais compartilha conhecimentos e práticas que lhes são familiares. Em todos esses aspectos, o pesquisador é um "membro", no sentido etnometodológico. Ele compartilha a "linguagem natural" do grupo, ele está envolvido com a realização prática de etnométodos tais quais os pares que busca investigar. Nessa perspectiva, se pode dizer que o pesquisador exerce o "requisito único de adequação" e o "tornar-se o fenômeno" investigado⁵⁶.

⁵⁵ Usamos o termo como em José Carlos Rodrigues (RODRIGUES, 2006, p. 4-5) e Loïc Wacquant (WACQUANT, 2002, p. 23). Não o utilizamos como sinônimo de militância (Cf. CARDOSO, 2004, p. 27, 95, 101).

⁵⁶ Alain Coulon (COULON, 1995, p. 87, n. 7) indica haver semelhança entre a noção de "observação participante" e o "requisito único de adequação", ao entender que esta "indica que o pesquisador deve

O termo “participação observante” não é meramente uma nova jogada de palavras, mais que isso, envolve uma abordagem metodológica diferenciada em relação à “observação participante”. Acima de tudo, carrega seus desafios afetivos, morais, além dos intelectuais. Um dos exercícios maiores do pesquisador consiste em perscrutar seu próprio “senso comum”, afinal, este o conhecimento fundamental que compartilha com seus pares pesquisados. É um desafio duplo: de um lado pode parecer banal lidar com o conhecimento que seus pares reportariam não necessitar qualquer investigação, afinal, supostamente já saberiam daquilo que fazem; de outro lado, e em certo sentido oposto ao anterior, é grande o desafio de enxergar aquilo que já se tem como “dado”. A aposta nesse caso, é que o “óbvio” não é algo bem assim, e justamente nossas práticas de senso comum podem nos revelar aspectos importantes sobre o modo como realizamos nossas atividades diárias e “banais”.

O método da “participação observante”, conforme aqui é encarado, se distancia de outros que podem querer “participar” de grupo com uma perspectiva declarada de mudar o que se estuda, aquela “militância” (CARDOSO, 2004, p. 27, 95, 101). Isso caracteriza uma proposta diferente da declarada como objetivo delimitado desta pesquisa. Nesse sentido, mesmo eu sendo pesquisador de nossa prática docente, ou participante junto dos docentes que pesquisei, não adoto aqui métodos como a pesquisa-ação, a pesquisa-ação participativa, ou pesquisa participativa. Essas, assim como “observação participante” e “participação observante” podem ganhar conotações variadas, mas, no geral, carregam objetivos e procedimentos diferentes daqueles que foram seguidos nesta pesquisa.

A nossa “participação” que foi “observante” merece atenção em dois aspectos: em primeiro lugar, eu era professor de sociologia estudando outros docentes de sociologia. Isso por si só já mereceria que a pesquisa fosse chamada e operada como “participação observante”. Poderia, mesmo sendo professor, “participar” de um modo algo distanciado, algo desengajado.

No entanto, em segundo lugar, minha participação foi bastante presente. Participei de uma formação de professores em que eu era também um cursista - ou seja, estava ali também tanto em busca do certificado de conclusão que o curso ofereceria, como da experiência pessoal e profissional que o momento me possibilitaria, seja no diálogo junto aos outros professores, seja a partir das atividades que poderiam se desempenhar na formação. No entanto, para além disso, me envolvi efetivamente com a formação, com os diálogos e com os demais participantes. Na realidade, atuei como pesquisador, cursista e

adquirir familiaridade com o meio sobre o qual vai dirigir a sua sondagem”. No entanto, não desenvolve a questão.

coordenador durante minha participação nessas turmas, realizando as diferentes tarefas que exigiram as atividades online e presenciais.

Sendo assim, um aspecto significativo do meu envolvimento efetivo com a formação Conexão Professor foi o fato de ter me prontificado para assumir o papel de coordenador do segundo encontro presencial, equivalente ao terceiro momento da formação, em todas as três turmas de que participamos. Sabemos que a primeira turma não chegou a esse momento, na segunda turma houve participação de cinco docentes contando comigo, e na terceira apenas um professor além de mim participou. Eu me prontifiquei como coordenador em todas as turmas, desempenhando tal função efetivamente nas duas reuniões que se concretizaram.

Essa posição favoreceu a organização dessa segunda reunião presencial em termos que contribuissem com os propósitos desta pesquisa. A partir da posição de “coordenador” montei a “sugestão de roteiro para o terceiro momento” (Apêndice 2), que foi enviada nos grupos de *WhatsApp* criados para cada uma das turmas, quando a sugestão foi acordada pelos docentes que participariam da reunião.

Assim, esse “roteiro” orientou a condução dos debates durante a reunião, sendo feito como uma adaptação do que inicialmente seria a lista de perguntas que faria aos professores, quando ainda pensava em realizar entrevistas ou grupos focais. Portanto, no roteiro havia os tópicos principais do que me interessava observar entre os docentes, a saber: sobre a produção e aplicação do plano de aula coletivo feito no primeiro encontro e do plano individual feito na etapa EaD; o que os docentes entendiam como propósitos e características da sociologia no ensino médio; como encaminham práticas de leitura, escrita, estudo e pesquisa no ensinar sociologia; como entendiam as relações entre seus Planos de Trabalho Docente (PTD) e os documentos oficiais; e sobre projetos e reflexões conjuntas acerca dos desafios do ensinar sociologia.

A proposição dessas questões, na segunda reunião da “Conexão Professor”, foi um momento privilegiado para observação dos raciocínios práticos docentes. Pois, a segunda reunião pretendia ser um momento que favorecesse as “trocas de experiências” entre os docentes, sendo possível observar, a partir de seus relatos, detalhes de seus raciocínios práticos que não conseguiram ser suficientemente explanados na primeira reunião presencial.

Os grupos de *WhatsApp* foram criados para cada turma visando servir de meio de comunicação entre os docentes durante a realização das seguintes etapas da formação. Apesar da plataforma EaD utilizada pela SEED na formação disponibilizar troca de mensagens entre os participantes da turma, isso nunca chegou a ser utilizado por esses

docentes de sociologia. A única comunicação feita nessa plataforma EaD foi na postagem dos planos de aula individuais, a partir da opção “comentários”, em que eu e outro professor comentamos sobre nossos planos. O que, aliás, era orientação da formação.

Sendo assim, a comunicação efetiva entre os docentes participantes foi realizada nesses grupos de *WhatsApp*, os quais acabaram sendo criados por mim, como incumbência de coordenador da segunda reunião presencial, exceção o da primeira turma, que foi criação da coordenadora C1. Nos grupos não houve muitos diálogos, sendo na maioria das vezes utilizado para tirar dúvidas da formação e, principalmente, da plataforma EaD. Nessas situações, auxiliei muitos dos docentes, tirando essas dúvidas e dando dicas. Esses grupos tiveram grande importância na organização das segundas reuniões presenciais, como por exemplo, na confirmação daqueles que delas participariam, na combinação de horários e locais de realização, e no acordo sobre o “roteiro”.

Além dessas ações, como coordenador, redigi um relatório sobre os debates ocorridos na segunda reunião, o qual foi postado na plataforma EaD como última atividade da turma na formação. Antes da postagem, pelo grupo de *WhatsApp*, o relatório fora enviado aos demais docentes para que fizessem a avaliação de seu conteúdo. Não houve discordância da parte dos que o leram, de modo que se supõe que os docentes assentiram com essas reflexões. Nesse texto, pontuei algumas questões que compõem aspectos do que é apresentado no último capítulo deste trabalho.

Outro aspecto importante de meu envolvimento efetivo se refere aos momentos de diálogo com os demais docentes em que chegava a contrariar algumas de suas colocações, questionando ou buscando apresentar outras possibilidades das que ofereciam em suas reflexões. Em algumas situações cheguei a levantar provocações quanto ao que considero constituir nosso senso comum de docentes de sociologia, sobretudo, no que se refere a objetivos e a noções correntes remetidas à disciplina de sociologia no ensino médio, como “desnaturalização”, “pensamento crítico” e “cidadania”. Essas minhas ações, além de constituírem a dinâmica comum de situações de debate, quando se está com ele comprometido, buscavam levar ao destaque dos conhecimentos de senso comum e às regras práticas tácitas entre os membros, em uma atitude que podemos dizer que de longe lembram os “experimentos de ruptura” (*breaching experiments*) propostos por Garfinkel. Nesse sentido, isso era feito também como uma forma de auxiliar o movimento de tornar perceptível para mim mesmo o conhecimento que compartilhava (o senso comum) com os demais membros professores participantes da formação Conexão Professor.

Participei ativamente das atividades desenvolvidas nas etapas da Conexão Professor, seja na etapa EaD (com os materiais escritos), seja, principalmente, nas reuniões das etapas presenciais (com seus escritos nos planos de aula e relatos orais). Em todas essas etapas fui observador direto de suas situações práticas, experimentando e me envolvendo com os relatos, enunciações e produção dos planos de aula dos professores. Em vários momentos me engajei no diálogo, na conversa, no debate. Opinei, concordei, discordei, silenciei. Tal como quaisquer outros dos professores participantes nas reuniões da formação.

2.2.3. Condição de professor e pesquisador na condução da investigação

Eu sou professor de sociologia pesquisando outros professores de sociologia. Sou professor e pesquisador, mas não um pesquisador alheio ao que pesquiso, ao contrário, pesquiso competências que compartilho com os sujeitos da pesquisa. Os conhecimentos e as práticas comuns entre os participantes da Conexão Professor, enquanto docentes de sociologia, são também compartilhados por mim. Isso ganha maior ênfase tendo em vista que na dinâmica da formação Conexão Professor estive tanto como professor cursista como pesquisador da docência em sociologia. Nessa minha condição especial reside um ponto importante a ser considerado: sou membro participante professor, e sou pesquisador participante professor. Quais questões importantes advêm da condição de eu ser professor pesquisando professores numa formação de professores do estado? Como minha condição de membro-professor e pesquisador-professor afeta a condução desta investigação?

Algumas questões importantes que são suscitadas por essa condição referem-se à relação que tenho com o objeto e com os sujeitos da pesquisa. Eu sou um participante competente em relação ao conjunto de atividades e conhecimentos que estão no domínio do fenômeno que investigo, as práticas docentes em sociologia. Eu sou, afinal de contas, um “membro”, no sentido etnometodológico, assim como os demais docentes. A diferença, no caso, reside no fato de momentaneamente também estar na atividade de pesquisa sobre o “ser membro” docente em sociologia e sobre o ensinar sociologia.

O ponto central sobre minha condição é esse: sou membro professor. Assim, compartilho com os demais membros sujeitos de pesquisa aspectos fundamentais: suas competências de praticantes, os recursos, habilidades, projetos e problemas práticos particulares da realização do ensinar sociologia. Enquanto membros, compartilhamos uma linguagem natural, reflexivas relatabilidades, circunstâncias, ações e raciocínios

práticos, um senso comum. Enfim, etnométodos, e, portanto, regras de procedimentos sobre o entender e realizar práticas docentes em sociologia.

Isso evidencia que compartilhamos, eu e demais docentes, elementos que são objeto da própria investigação deste trabalho de pesquisa. Isto é, as propriedades dos raciocínios práticos, do senso comum subjacente, e do reconhecimento do ensinar sociologia que esses docentes compartilham em suas práticas. Isso envolve nossa própria concertação recíproca nas situações e interações sociais do trabalho de campo. Somos, nesse sentido, todos igualmente membros, no entanto, isso não significa que sejamos idênticos.

Assim, não sendo os participantes idênticos, o compartilhamento, a coordenação, a concertação entre os membros de seus etnométodos não quer dizer que todos pensem e façam as suas atividades identicamente, que sejam a mesma coisa. Há discordâncias, conflitos e contradições entre todos os membros entre si, portanto, entre mim e os demais também. Compartilhar esses elementos significa que, na prática, se constitui uma realidade comum, caracterizada, inclusive, pelas discordâncias que existam entre os membros participantes. De maneira que os membros estão comprometidos com as atividades para todos os fins práticos que constituam a realidade que realizam em conjunto. Seja presencialmente, face a face, seja de modo distante, o fundamental são os conjuntos de práticas e conhecimentos que compartilham e as reflexivas relatabilidades que caracterizam os etnométodos que participam.

Portanto, não obstante as diferenças, objeções, tensionamentos e similitudes entre membros, o importante é que existe um acordo tácito que caracteriza a possibilidade de produção e gerenciamento dos etnométodos a partir de suas práticas reflexivas de relatabilidade. Isso confere propriedades centrais às ordenações sociais que sejam constituídas por e entre eles, ou seja, o compartilhamento de regras de procedimentos ordenadoras da prática, expressas nos relatos de seus raciocínios e ações práticas.

Minha condição de membro professor confere uma relação pessoal com o objeto e com os sujeitos da pesquisa. Sendo professor de sociologia meu ofício, evidentemente, é ensinar sociologia, de modo que reconheço pessoalmente raciocínios práticos sobre o exercício dessa prática docente. Além da relação com o objeto, a relação pessoal existe com os outros docentes, pelo fato mesmo de termos a mesma profissão, mas, além disso, a relação existe por sermos todos professores de sociologia do ensino médio da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Isso já evidencia pessoalidade com os sujeitos, mas a situação é ainda mais próxima, porque conheço alguns dos docentes

pessoalmente (da graduação, de outras formações, de trabalhar na mesma escola, de outros espaços profissionais).

Além de tudo, os momentos presenciais da formação Conexão Professor geravam incontornáveis situações interpessoais, onde não caberia me fechar aos processos que se desdobravam diante de mim, sobretudo, a partir do momento em que me apresentei como pesquisador em trabalho de campo, ao custo de ser tomado como um pesquisador observando “cobaias”. Algo assim é sugerido a partir de um comentário do professor M7 à minha apresentação como professor e pesquisador. Em tom de brincadeira comenta: “A gente é objeto de estudo... Tô brincando...”. Os participantes riram da situação, em que entrando na brincadeira, busquei mostrar que não era bem essa relação que buscava. Se eu era um professor-pesquisador de professores de sociologia, muitos docentes, conforme se verificou em outros momentos, tendo noção do que seja pesquisa em ciências sociais, entendiam também a posição de professores-pesquisados em que se encontravam, bem como a peculiaridade da minha condição ali, qual seja, a de um pesquisador participando da dinâmica de um curso de formação também como professor.

Isso gerou certos episódios de empatia, por exemplo, na primeira reunião da turma 2, quando acabei sendo o redator do plano de aula coletivo. Nesse episódio, alguns participantes entendiam quando eu preferia não preencher o documento com as minhas palavras, como uma síntese do que diziam e debatiam, mas sim que preferia que eles me ditassem as frases e expressões do que escrever. Minha intenção, não explicitada formalmente, era evitar utilizar expressões minhas, preferindo registrar aquelas fornecidas pelos outros participantes. Na mesma direção, agora na turma 3, os participantes entenderam minha preferência em não ser, mais uma vez, redator do plano de aula coletivo.

Essas situações evidenciam questões metodológicas de pesquisa em ciências sociais. Muitos dos membros tinham entendimento disso. O fundo das brincadeiras e da empatia de alguns deles remete ao conhecimento metodológico que detinham da aproximação e do distanciamento investigativo sobre as práticas sociais em questão. Ser “objeto de estudo”, para alguns desses membros professores, dizia respeito à situação exótica de ser objeto de reflexão da área de conhecimento que conhecem – sociologia, ciências sociais. Ter empatia, considerando a minha situação de pesquisador participante, envolvia compreender a delicada situação de estar envolvido com aquilo que se pesquisa. Isso denota concepções sobre implicações do próprio fazer pesquisa em ciências sociais, e preocupações daquilo que poderia lhe afetar. Desdobram-se, assim, questões

importantes sobre minha condição no campo e da condução das reflexões dessa pesquisa.

Minha condição de membro-professor e pesquisador-professor como afeta a condução desta pesquisa? Ser professor pesquisando professores a torna válida? Ser um pesquisador, longe do ofício dessa docência, nos torna mais aptos para sua compreensão? De outro lado, já sendo professor, seria essa uma pesquisa necessária? Ser “professor de sociologia do ensino médio” é o bastante para compreender o fenômeno social que é sua prática? Pesquisar outros professores, por si mesmo, não gera prejuízos aos resultados de uma pesquisa, mas poderia. Depois, ser professor praticante não é suficiente para se compreender a prática que se realiza.

Antes de qualquer coisa é preciso dizer que o fato de ser professor afeta minha reflexão sobre a prática docente de sociologia. No entanto, “afetar” aqui não em sentido pejorativo, nem em sentido mecânico. Eu estou afetado por essa prática, pois estou envolvido e comprometido com ela, isso me afeta. Não posso ser “neutro” em relação a ela, ou reservá-la da minha experiência cotidiana para ser pensada isoladamente.

Os problemas didático-pedagógicos práticos que encontram os demais docentes, também são problemas práticos meus do ofício cotidiano de ensinar sociologia. São problemas pessoais práticos, meus e dos demais docentes, assim, remetem a problemas coletivos também. Compreender como são seus raciocínios práticos na dinâmica desses problemas práticos vinculados a docência que realizam perfaz o interesse sociológico desta pesquisa. De todo modo, esses problemas, raciocínios docentes, e senso comum subjacente às práticas cotidianas, são compartilhados por nós membros professores, todos afetados por esses elementos, todos envolvidos com os problemas, recursos e projetos práticos característicos desse ofício.

Essa condição invalida, impede ou prejudica a investigação sociológica? Penso que não, e para entender minha posição no campo e a condução da pesquisa, podemos nos remeter novamente à recomendação etnometodológica para que o pesquisador se torne membro, se torne o fenômeno estudado, vinculado ao “requisito único de adequação”. Nesse caso, é importante ter claro que a recomendação para o pesquisador adequar-se ao fenômeno estudado, tornar-se membro, como é o caso da associação feita nesta pesquisa com a participação observante, não significa supor o incentivo para a intervenção e prescrição social. Isto é, como se o pesquisador em “se tornando membro” buscasse isso para fazer de sua pesquisa uma resposta para os problemas práticos vivenciados pelos membros.

Justamente aqui precisa ser lembrada outra recomendação: a “indiferença etnometodológica”. A qual significa que não cabe a celebração, nem a ironia, nem a depreciação dos métodos dos membros, ao mesmo tempo em que se mantém o intuito do estudo das propriedades formais das atividades práticas.

Na base, ela implica simplesmente o estudo das propriedades sistemáticas do raciocínio prático e da ação prática ao mesmo tempo em que a abstenção de juízos que têm o efeito de sancioná-las e solapá-las. Dentro dos “parênteses” as atividades práticas e suas propriedades são examinadas com o menor número possível de pressuposições e da forma mais imparcial possível. (HERITAGE, 1999, p. 332) ⁵⁷.

Existe aqui um exercício de “suspensão” dos juízos do pesquisador, um “colocar entre parênteses”, isto é, a “indiferença” quanto aos fenômenos estudados. Os “juízos” que buscam ser suspensos dizem de valores pessoais do pesquisador em suas escolhas do que possa ser elogável ou deprecável no fenômeno estudado. Mas, além disso, entram como “juízos” a serem suspensos os modelos teóricos apriorísticos que visam avaliar as práticas dos agentes a partir do grau de conformidade que elas estejam das proposições desses modelos de preferência teórica. Assim, a “indiferença etnometodológica” não se opõe à recomendação do “requisito único de adequação”, elas são complementares e incidem sobre a abordagem metodológica da pesquisa empírica, a condição e a condução do pesquisador diante daquilo que empiricamente lhe interessa investigar.

Aqui estamos diante daquele “encontrar” que busquei com os docentes, o qual não é exatamente físico ou espacial, mas envolve a intencionalidade do pesquisador nas propriedades dos fenômenos de seu interesse. Esse “encontrar”, baseado no “requisito único de adequação”, não invalida a “indiferença etnometodológica”, a “suspensão” de certos juízos, o “distanciamento” do olhar do pesquisador daquilo com o que se encontra. No meu caso, eu como membro já estava “dentro” do fenômeno. O exercício central, portanto, era de realizar uma suspensão de minhas perspectivas nativas/naturais, era exercitar a “indiferença etnometodológica”, um “distanciamento”. No entanto, não se pode confundir distanciamento com deslocamento.

A recomendação do “requisito único de adequação” é para que o pesquisador se torne competente nas atividades dos membros participantes dos fenômenos que está investigando, entendendo-se que quanto mais competente nelas o pesquisador seja, maior chance de sucesso terá em descrever e compreender as particularidades do que

⁵⁷ Na formulação da “indiferença etnometodológica” de Garfinkel são perceptíveis os fundamentos fenomenológicos da redução fenomenológica e da redução eidética.

investiga. Nesse sentido, o pesquisador se encontra com o que investiga. Um pesquisador “distanciado”, de modo forçado, exagerado, ou desdenhoso, apenas por isso, não parece, necessariamente, conseguir compreender melhor algum fenômeno do que alguém que esteja com ele comprometido.

A “indiferença etnometodológica” recomenda não sujeitar as atividades e conhecimentos dos membros a modelos e referências subjetivas, morais ou teóricas apriorísticas e extra locais, isto é, fora da localidade singular que se esteja investigando. Ao mesmo tempo existe um critério para observação e participação diante dessas práticas investigadas. Há a recomendação de uma “indiferença”, de uma “suspensão”, um “distanciamento” em relação ao estudo dos etnométodos, no entanto, estando o pesquisador comprometido com a competência das atividades dos membros, esse “distanciamento” não é deslocamento. Um distanciamento tão grande, forçado ou não, que possa virar descuido, descaso, falta de comunicação com aquilo que se estude. De outro modo, nesse “encontrar”, o pesquisador não está “fora do lugar”, não está “neutro”, mas também não é cínico ou irônico em relação ao que estuda, ele está encontrado e afetado pelo fenômeno, condição essa que não invalida a condução da sua investigação, suas reflexões e trabalho empírico. Ao contrário, mesmo sendo membro, sendo fenômeno, se encontrando e sendo afetado, isto é, seguindo o “requisito único de adequação”, a investigação pode ser válida, quando ao mesmo tempo, complementarmente, se aborda o fenômeno de interesse orientando-se pela indiferença etnometodológica.

A pesquisa a partir da etnometodologia não está preocupada em avaliar se os entendimentos dos membros sobre suas atividades e situações estão acertadas ou equivocadas, apropriadas ou inapropriadas. O que não quer dizer que se esteja impedido de tornar os resultados das pesquisas em algo proveitoso para quem for interessado. Além disso, em outro aspecto, se Garfinkel rejeita a concepção dos agentes como “idiotas culturais”, ao mesmo tempo ele não oferece nenhum privilégio analítico aos seus relatos sobre suas atividades e circunstâncias sociais, como se viessem a ser utilizados para validar ou invalidar o que o cientista social analisa da situação que investiga (cf. HERITAGE, 1991, p. 140).

Com essa perspectiva resvalamos na questão sobre a necessidade de se pesquisar professores quando se é também um professor de sociologia. O fato de sê-lo, já não garantiria as respostas sobre a prática? Ser docente de sociologia garante, por si, a compreensão de seu ensinar?

A relatabilidade se trata de uma prática racional para todos os fins práticos, em que se expressa a rationalidade dos membros em direção à realização e organização de suas práticas cotidianas concertadas. No entanto, por mais que as práticas de relatabilidade sejam racionais, isso não quer dizer que elas bastem como reflexão investigativa da realidade.

Contrariamente ao que às vezes se pretende, os etnometodólogos não tomam como descrições da realidade social os relatórios dos seus atores. A análise desses relatos ou relatórios não lhes é útil a não ser na medida em que mostra como os atores reconstituem permanentemente uma ordem social frágil e precária, a fim de se compreenderem e serem capazes de intercâmbio. A propriedade dessas descrições não é a de descrever o mundo, mas de lhes mostrar sem cessar a constituição. É o sentido que se deve dar, em todos os estudos etnometodológicos, à expressão, tão repetitiva e tão misteriosa, de *account*: se eu descrevo uma cena da minha vida cotidiana, não o faço enquanto ela me "diria" o mundo que minha descrição pode interessar a um etnometodólogo, mas enquanto essa descrição, em se realizando, "fabrica" o mundo, o constrói. Tornar o mundo visível significa tornar a minha ação comprehensível, descrevendo-a, pois eu mostro o seu sentido pela revelação a outrem dos processos pelos quais eu a relato. (COULON, 1995, p. 46).

Enquanto membros realizadores de nossas circunstâncias práticas cotidianas valemo-nos de nossa reflexividade essencial dos relatos para tornarmos reconhecíveis, familiares e comuns as realizações ordenadas práticas e cotidianas que concertadamente realizamos. Este procedimento diz respeito a nossa rationalidade e analisabilidade adequada para todos os fins práticos, em que, para os membros, "os 'comos' organizacionais dessas realizações são não problemáticos, são vagamente conhecidos e são conhecidos apenas no fazer, que é feito de forma habilidosa, confiável, uniforme, com uma enorme padronização e como uma questão não relatável" (GARFINKEL, 2018, p. 100).

Os membros utilizam de seus raciocínios sociológicos práticos, analisam suas situações sociais e os relatos dos outros membros "para todos os fins práticos", o que não quer dizer que sejam suficientes para compreender as propriedades da realização do ordenamento social e das atividades cotidianas de senso comum. A analisabilidade de ações em contexto, presente na prática racional da relatabilidade, está voltada para seus fins práticos circunstanciais, por isso, não está orientada para explicar os "comos" organizacionais das realizações, os quais não são tomados como problemáticos, isto é, não são tornadas tópicos de investigação.

O motivo é que, à medida que as interpretações são feitas, os fatos decididos e as atividades realizadas, os métodos utilizados em suas realizações são utilizados como recursos e não como tópicos. Direcionar a atenção de alguém

para os recursos utilizados na realização de uma atividade é mudar a sua atividade para a de investigar os métodos utilizados, em vez de usar os métodos. O fato é que os membros, quando envolvidos na produção ou realização de uma atividade no mundo da vida cotidiana, estão interessados nessa produção e não em entender ou explicar *como* estão fazendo isso. (PSATHAS, 1980, p. 5) ⁵⁸.

A reflexividade essencial dos relatos dos membros é “desinteressante” de suas práticas, os membros estão “desinteressados” em estudar ações práticas e raciocínio sociológico prático, não “são suas investigações, voltadas a tarefas da teorização sociológica, realizadas para formular o que compõe essas tarefas enquanto ações práticas” (GARFINKEL, 2018, p. 98), pois justamente essa reflexividade essencial (encarnada, constituinte, imanente) da relatabilidade dos membros está voltada para todos os fins práticos das circunstâncias, ações e raciocínios práticos com que estejam envolvidos.

De modo que “para os membros, estar ‘interessado’ consistiria no seu empreendimento de tornar observável o caráter ‘reflexivo’ de atividades práticas”, e consistiria também em “examinar as práticas engenhosas de investigação racional como fenômenos organizacionais sem pensar em corretivos ou ironia” (*ibid.*, p. 99). Estar “interessado”, afinal, significaria a formulação de uma reflexão sociológica, isto é, tornar o interesse e problema prático em interesse e problema sociológico.

Assim, estar voltado para “prática” significa também que os membros, em sua racionalidade prática e sua reflexividade essencial, não estão alheios às suas circunstâncias e ações experimentadas. Ao contrário, eles estão nelas engajados, as celebram, as ironizam, as depreciam, pensam em seus corretivos. Além disso, buscam deslindar os problemas práticos com que lidam, utilizar recursos, traçar objetivos, aproveitar oportunidades, fazer tarefas, definir e cumprir com o “dever ser” das práticas.

De todo modo, de acordo com essa perspectiva, Garfinkel (2018, p. 98) não está afirmando que os “membros estejam ‘excluídos’ da teorização sociológica. Nem suas investigações impedem o uso da regra da dúvida, nem estão eles impedidos de tornar as atividades organizadas da vida cotidiana cientificamente problemáticas”. No entanto, para a problematização sociológica, é preciso tratar de modo diferenciado as propriedades racionais das atividades práticas:

⁵⁸ “The reason is that as interpretations are made, facts decided, and activities accomplished, the methods used in their accomplishment are drawn upon as resources rather than topics. To direct one's attention to the resources being used in accomplishing an activity is to change one's activity to that of inquiring into the methods used rather than using the methods. The fact remains that members, when engaged in the production or accomplishment of an activity in the world of everyday life, are interested in that production and not in understanding or explicating how they are doing it.”

Nas ocasiões reais de interação, tal realização é, para os membros, onipresente, não problemática e lugar-comum. Para os membros que fazem sociologia, transformar tal realização em um tópico de investigação sociológica prática parece inevitavelmente exigir que eles tratem as propriedades racionais das atividades práticas como ‘**antropológicamente estranhas**’ (GARFINKEL, 2018, p. 99, grifo nosso).

Assim, nenhum membro está “impedido” ou “excluído” da investigação sociológica, entretanto, ela se torna possível a partir da “indiferença etnometodológica”, da “suspensão” ou “distanciamento” dos interesses para todos os fins práticos imediatos e urgentes com as circunstâncias que se investiga – sem celebração, nem ironia, nem depreciação, nem pensar em corretivos, e sem precisar buscar soluções práticas para os problemas de fins práticos, isto é, sem (pré)ocupações com o “dever ser” – e do “estranhamento” do que seja “próprio” das atividades práticas.

Portanto, considerada essa perspectiva, não basta ser um praticante para se compreender as propriedades das atividades que pratica. Não basta ser docente para compreender as propriedades das suas práticas docentes e raciocínios práticos associados. Há necessidade, para isso, da formulação de uma investigação que parta de outras finalidades que não a preocupação e urgência da prática. A questão não se trata de quem é a pessoa que formula a análise para fins práticos ou a reflexão sociológica, se trata do momento e contexto em que se consegue realizar cada uma dessas investigações diferenciadas. É preciso um momento e contexto alternativo ao da atividade para todos os fins práticos para formular-se a reflexão sociológica sobre a realização prática, o que não quer dizer que o pesquisador precise ser um “deslocado”, pelo contrário, tanto melhor que seja alguém vinculado e competente no âmbito que busque investigar.

O que não quer dizer que a sociologia não seja também uma atividade prática e que não possa ser investigada pelos mesmos critérios que quaisquer outras práticas – proposição, aliás, que acompanha a obra de Garfinkel. “A sociologia, em si mesma, deve ser considerada uma atividade cotidiana comum” (COULON, 1995, p. 30; 2017, p. 24), bem como a etnometodologia, que “é uma prática social **reflexiva** que procura explicar os métodos de todas as práticas sociais, incluindo os seus próprios” (PSATHAS, 1980, p. 16, grifo nosso)⁵⁹.

O termo “reflexiva” tem o sentido da reflexividade no âmbito da pesquisa acadêmica. De maneira que os critérios anteriores arrolados abrem a possibilidade da

⁵⁹ “Ethnomethodology is a reflexive social practice which seeks to explicate the methods of all social practices, including its own.”

investigação sociológica, bem como das reflexividades pessoal (da subjetividade do pesquisador) e epistemológica (pressupostos dos fundamentos da pesquisa) (cf. GRAY, 2012, p. 403) na prática de reflexão sobre os condicionantes da formulação da pesquisa. Portanto, podendo alguém formular um objeto de estudo descritível, interpretável e analisável para fins sociológicos e respaldado pelas reflexividades da pesquisa.

2.2.4. Reflexividades, relatabilidade e descrição dos raciocínios práticos docentes

Pode-se pensar ao menos em quatro sentidos para “reflexividade”, conforme já foram mencionados até aqui: a reflexividade proposta pela etnometodologia, a reflexividade epistemológica, a reflexividade pessoal, e a reflexividade dos agentes sociais. No caso desta pesquisa todas elas estão envolvidas de alguma forma. A reflexividade etnometodológica está encarnada nas atividades práticas que investigamos, as reflexividades epistemológicas e pessoais tem sua parte em minha reflexão sobre a própria pesquisa em sociologia sobre docentes de sociologia, e a reflexividade dos agentes existem nos sujeitos da pesquisa, além de em mim mesmo. As relações complexas que esses fenômenos de reflexividades articulam constituem uma razão de ser desta pesquisa.

Na experiência de trabalho de campo, eu e demais docentes, realizávamos a reflexividade essencial de nossa relatabilidade conjunta, na qual se combinavam conhecimentos gerais cotidianos e vivenciais, sociológicos, de ciências sociais, didático-pedagógicos e outros conhecimentos acadêmicos. Esse conjunto de conhecimentos sustentava a coordenação de nossas interações e se encontravam naquilo que podemos pensar como o senso comum dos participantes. Esse conhecimento de senso comum, que pode também ser pensado subdividido em referência a cada um daqueles tipos conhecimentos individualmente, subjazia às ações, raciocínios e circunstâncias práticas que realizamos ao longo dos momentos da formação Conexão Professor. Éramos todos membros participantes, e a noção de “membro” é o coração da questão, o conhecimento comum dos membros é o que se destaca na investigação etnometodológica (cf. FLYNN, 1991, p. 28; HAVE, 2002).

No entanto, além de membro-professor, meu diferencial era minha condição como pesquisador-professor, assim, afora a reflexividade encarnada nas situações da Conexão Professor, busquei as situações alternativas para a reflexão da prática docente de sociologia, quando foi exercitada a “suspeição” de certos juízos. Ainda que algo difícil de ser feito, pois é impossível se isolar partes de nós e de nossos conhecimentos, a fim de

que fiquem incomunicáveis. Assim como os sujeitos de pesquisa, também estive imerso nas relações contínuas entre os conhecimentos acadêmicos, formais, escolares, cotidianos, das ciências sociais, além de demais conhecimentos. A orientação da “indiferença etnometodológica”, não obstante, foi buscada sistematicamente.

Quando se é sociólogo/cientista social? Quando se “pensa e age” como sociólogo/cientista social? Que reflexividade atinge o sociólogo ou o professor de sociologia na relação entre seu conhecimento formal de área e sua atuação como agente comum imerso no conhecimento de senso comum constituinte de todas as práticas sociais cotidianas e concretas? Quando se é professor de sociologia e como se faz usos do entendimento sociológico a partir das atividades de senso comum – leigo e profissional? Como um docente de sociologia faz sociologia leiga em suas atividades docentes da vida cotidiana?⁶⁰ Como procedem os membros docentes de sociologia nos usos dos métodos e conhecimentos comuns, pressupostos, tomados como garantidos (*taken for granted*) no realizar o ensinar sociologia e o expressar o que seja sociologia ou ciências sociais? Como são os raciocínios práticos de docentes de sociologia enquanto docentes de sociologia? Como tornar o “óbvio” da nossa vida cotidiana mais claro, que afinal de óbvio não tem coisa alguma? Como podemos colaborar para tornar compreensíveis nossos métodos e conhecimentos tácitos práticos, torná-los mais “visíveis”?

2.2.4.1. Observação dos relatos docentes

Na busca das propriedades dos etnométodos, das ações e raciocínios práticos, dos procedimentos realizados pelos sujeitos de pesquisa, o pesquisador leva a sério os relatos dos membros, pois não os toma como idiotas culturais. Além disso, quando levamos a sério os relatos dos docentes de sociologia sobre suas práticas, isso não quer dizer que eles consistam na reflexão investigativa sobre as realizações organizacionais de seus etnométodos (afinal, sua reflexividade essencial não pode se interessar em suas atividades práticas), ou que esses relatos bastam para concluir sobre esta investigação sobre seus raciocínios práticos. Os relatos dos docentes precisam ser levados a sério na medida em que são o caminho pelo qual podemos captar o entendimento e a realização

⁶⁰ “Ao fazermos sociologia, leiga ou profissional, toda referência ao ‘mundo real’, mesmo quando essa referência é a eventos físicos ou biológicos, é uma referência às atividades organizadas da vida cotidiana” (GARFINKEL, 2018, p. 87).

dos próprios membros sobre a dinâmica de suas práticas docentes efetivas, afinal, os relatos de seus raciocínios práticos são uma realização para todos os fins práticos.

A partir de seus relatos conseguimos observar os métodos práticos que utilizam para deslindar seus problemas didático-pedagógicos práticos, isto é, os métodos conforme se ocupam, se envolvem, e lidam com suas atividades cotidianas de senso comum no trabalho de ensinar sociologia. Através das enunciações e ações expressas em seus relatos podemos analisar os lugares comuns dos seus raciocínios práticos, que são regras ordenadoras da realização prática cotidiana, e são indicativos daquilo que reconhecem como ensinar sociologia e aula de sociologia.

Os relatos que observamos e registramos em nossa pesquisa foram aqueles disponibilizados pelos docentes participantes nas etapas da Conexão Professor. Isso quer dizer que não observamos a prática docente acontecendo em sala de aula. Esses relatos, na forma escrita, estão nos planos de aula produzidos individualmente (na etapa EaD) e, mais efetivamente, naqueles planos produzidos coletivamente pelos docentes participantes ao fim da primeira reunião presencial (que são “Documentos Naturais”). Os relatos falados foram registrados em todas as demais dinâmicas presenciais dos encontros da formação Conexão Professor e compõem o maior volume de dados que conseguimos obter na pesquisa de campo, os quais foram sistemática e detalhadamente transcritos em sua totalidade. Ainda que o documento em si seja produto do pesquisador, o conteúdo é “natural”, fruto da interação entre os docentes nos momentos da formação.

Se não observamos a prática em sala de aula desses professores e professoras, isso não quer dizer que seus relatos ao longo das etapas da formação não digam de suas práticas docentes. Esses relatos remetem e expressam essas práticas. Aqui entra aquela recomendação sobre os procedimentos da prática de relatabilidade se identificarem com as atividades dos membros de produção e gerenciamento das realizações de suas ordenações práticas cotidianas (GARFINKEL, 2018, p. 93). Os relatos apresentados entre os docentes durante a Conexão Professor expressam seus raciocínios práticos efetivos de suas práticas docentes. A relatabilidade apresentada sobre a prática, diz respeito à prática mesma. Em ambos os casos, da prática em sala de aula e dos relatos sobre a prática docente na Conexão Professor, os procedimentos próprios de seus raciocínios práticos são equivalentes. Nesses relatos é possível observar os lugares comuns de seus raciocínios práticos e regras práticas do ensinar sociologia.

Nisso interessam dois aspectos da reflexividade essencial da relatabilidade, quais sejam, as práticas de relato e os próprios relatos (cf. GARFINKEL, 2018, p. 93). Observar e considerar as “práticas de relato” é importante para se compreender a dinâmica em que

o relato foi produzido. Já a importância dos “próprios relatos” está naquilo a que eles remetem, a realização prática a que fazem referência.

Nas dinâmicas da Conexão Professor três tipos de relatos, digamos assim, valem ser evidenciados por suas importâncias empíricas. Um tipo de relato mais geral, diz respeito às participações nos diálogos ao longo da Conexão Professor. Encontram-se nas exposições de ideias e questionamentos, nas respostas ao que as coordenadoras da formação suscitam, em suas participações nos debates, nas concordâncias e discordâncias sobre o que é apresentado ao longo da formação docente.

Outro tipo de relato se situa na prática da produção dos planos de aulas coletivos, ou seja, diz respeito ao importante momento específico desse trabalho de produção coletiva entre os docentes participantes ao final da primeira reunião presencial. Nesse caso, se produziram tanto relatos falados (conversas entre os docentes debatendo e buscando consenso na produção do plano de aula), como escritos (escrita do plano de aula coletivo), ambos sendo verbais. Principalmente nos momentos da produção do plano de aula coletivo se expressaram os raciocínios práticos sobre objetivos, conteúdos, justificativas, encaminhamentos didático-pedagógicos do ensino de sociologia, enfim, relatos sobre etnométodos característicos de ensinar sociologia na escola.

O último tipo de relato diz respeito ao valor do “próprio relato”. Se nos dois casos anteriores os relatos remetem a situação social praticada no próprio momento da formação, neste terceiro caso entram os relatos que remetem a situações outras, aquelas além da própria situação de produção do relato localmente expresso. Observando a partir de nosso foco na singularidade da prática docente em sociologia, entram aqui os importantes relatos dos docentes que remetem às suas situações de sala de aula, às suas práticas docentes locais, ou aos relacionamentos de ensino-aprendizagem junto a seus estudantes, mesmo os fora de sala de aula.

Todos esses relatos, conjuntamente, dão um panorama dos raciocínios práticos dos professores de sociologia participantes da Conexão Professor. São esses raciocínios que buscamos compreender e não as reuniões da ou a formação Conexão Professor, que constituem o campo desta pesquisa.

2.2.4.2. Descrição de regras procedimentais dos raciocínios práticos docentes

A etnometodologia dedica-se à observação e descrição do que os membros fazem de seu senso comum, de seus acontecimentos habituais, vividos cotidianamente. Segue-se que tem como objetivo “mostrar os meios utilizados pelos membros para organizar a

sua vida social em comum" (COULON, 1995, p. 89). Mais exatamente, a etnometodologia visa observar e descrever as atividades procedimentais relatadas e realizadas pelos membros, enquanto práticas de entendimento, reconhecimento e concertação de atividades de senso comum.

Esses procedimentos são regras e normas práticas constitutivas, isto é, são regras de procedimentos que organizam as suas realizações práticas. Encontram-se nas expressões, nas atividades, nas categorizações, nas terminologias, nas noções utilizadas, produzidas e gerenciadas pelos membros. São observadas e descritas considerando os entendimentos internos, locais e situados pelos membros nas situações de seus usos, produções e gerenciamentos.

Mediante a relatabilidade dos participantes se consegue observar e descrever esses procedimentos práticos empregados pelos membros na organização de suas atividades cotidianas. O que se apresenta nas descrições (relatos) dos membros diz respeito aos seus raciocínios práticos, portanto suas descrições fazem sentido das e nas práticas a que se vinculam. Ao descrevermos como descrevem (fazem sentido das) práticas que encarnadamente realizam, conseguimos tornar compreensíveis seus raciocínios práticos.

O intento do pesquisador jaz em tornar reconhecíveis os procedimentos práticos realizados pelos membros, a partir de suas próprias descrições, buscando a reconstrução desses procedimentos. Nesse sentido, o material empírico conseguido no trabalho de campo desta pesquisa serviu a essa descrição dos procedimentos realizados pelos participantes da Conexão Professor. Assim, ao descrevermos as descrições (relatos) dos docentes de sociologia, buscamos compreender os entendimentos, reconhecimentos e senso comum subjacente produzidos e gerenciados em suas práticas docentes cotidianas, ordenados mediante regras procedimentais vinculadas aos raciocínios práticos de se ensinar sociologia.

CAPÍTULO 3. RACIOCÍNIOS PRÁTICOS DOS DOCENTES: NEGATIVIDADE CARACTERÍSTICA DO “DEVER SER” DE SUAS PRÁTICAS DE ENSINAR SOCIOLOGIA

Neste capítulo focamos na compreensão da ordenação dos raciocínios práticos dos professores e professoras em suas práticas de ensinar sociologia no ensino médio. Para isso descrevemos relatos, explicações, interpretações e justificações dos docentes sobre suas práticas cotidianas, realizadas nas etapas da “Conexão Professor”. A compreensão de seus raciocínios práticos está envolvida com a inteligibilidade que compartilham mutuamente sobre suas práticas docentes, e com o conhecimento de senso comum subjacente a essas mesmas práticas. Diante disso, este capítulo está envolvido com a exposição de etnométodos utilizados, realizados e relatados pelos membros docentes pesquisados na lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos do ensinar sociologia cotidiano e concreto.

Na sequência deste capítulo, iniciamos localizando a participação dos docentes nas situações da formação “Conexão professor”, atentando para as reuniões presenciais, condições de participação, e para os planos de aula produzidos coletivamente. Em seguida, evidenciamos quais problemas didático-pedagógicos práticos os docentes reconhecem como característicos de sua prática de ensinar sociologia. Depois evidenciamos as expressões centrais e operações intelectuais reconhecidas como diretrizes singulares do “dever ser” do ensinar sociologia. Logo após, analisamos o senso comum subjacente e a inteligibilidade mútua da prática docente a partir do sentido que os docentes fazem dessas expressões centrais e operações intelectuais. Chegamos na descrição e na análise dos variáveis procedimentos didático-pedagógicos que os docentes relatam sobre suas práticas docentes e que constituíram propostas nos planos de aula coletivos. Continuando, em outra seção, descrevemos outros procedimentos realizados e relatados pelos docentes, associados com a distinção que realizam entre sociologia e “senso comum”. Articulamos, na seção final, aspectos principais debatidos ao longo do capítulo.

Na empreitada, descreveremos procedimentos práticos docentes que se realizam envolvidos com aquelas expressões e operações intelectuais, dinâmica que marca o “dever ser” de ensinar sociologia por um sentido de negatividade. Esta, uma regra procedural principal na ordenação dos raciocínios práticos dos docentes pesquisados,

portanto, singular do conhecimento de senso comum e da inteligibilidade mútua de suas práticas de ensinar sociologia.

3.1. SITUAÇÕES LOCAIS DOS RELATOS ORAIS E ESCRITOS DOCENTES

Uma preocupação nos estudos etnometodológicos é com a “localidade” do fenômeno social de interesse, referência às situações, atividades e conhecimentos locais, “naturais”, “nativos” (*indigenous*) dos membros participantes desses fenômenos. As situações locais dos momentos e reuniões da “Conexão Professor” possibilitam pensar a singularidade local e situacional dos raciocínios práticos docentes, ou seja, como localmente fazem o que fazem, e entendem o que entendem do que fazem, onde fazem.

O modo como os docentes produziram e gerenciaram as situações da “Conexão Professor” está associado com o modo como lidam com sua prática docente no cotidiano escolar, assim, as propriedades envolvidas nessas situações remetem às suas práticas de sala de aula. Além disso, não podemos perder de vista que as próprias situações dessa formação estão inseridas no contexto local do trabalho docente de seus participantes. Portanto, a relatabilidade local realizada nas situações da formação de que participaram os docentes expressa seus modos de deslindar e lidar com seus problemas didático-pedagógicos práticos.

No segundo capítulo, os três momentos da formação “Conexão Professor” foram brevemente caracterizados e suas reuniões apresentados em panorama geral. Nesta seção serão apresentadas descrições mais específicas das situações da formação “Conexão Professor” para a disciplina de sociologia, seus momentos e, principalmente, suas reuniões presenciais, as quais foram o lócus mais expressivo da relatabilidade dos raciocínios práticos docentes e onde foram produzidos os planos de aula coletivos.

A seguir, será localizada a participação dos docentes na “Conexão Professor” e caracterizados os momentos das reuniões presenciais, especificando-se os engajamentos dos docentes nas situações e reuniões das turmas da formação. Iniciamos discorrendo sobre a “hora atividade concentrada”, um aspecto da condição de participação dos docentes nessa formação, algo ligado com seu trabalho docente cotidiano.

3.1.1. Hora atividade concentrada: condições e dificuldades de participação dos docentes na formação continuada

Um aspecto significativo da realidade local dos docentes diz respeito às suas disponibilidades de participação na formação continuada Conexão Professor, no que se destacam suas cargas horárias de trabalho dentro e fora de sala de aula, o que está vinculado às chamadas “hora-aula” e “hora-atividade”, sobretudo, o que foi denominado de “hora atividade concentrada”. Essas “horas” envolvem as condições da organização de seu trabalho docente cotidiano, o preparo de aulas, correção de atividades e avaliações, e atualização de seus conhecimentos, o que, portanto, remete às oportunidades e possibilidades de participação dos docentes na formação continuada, tanto no ingresso em alguma turma do curso, como em seus específicos momentos e reuniões.

A questão envolvendo a carga horária de trabalho docente, especialmente, no que tange a “hora-atividade concentrada”, foi um elemento significativo na disponibilidade de participação dos docentes no curso de formação. Isso é possível ser compreendido quando se observa os empecilhos envolvendo as horas-atividade no estado do Paraná, e mais exatamente, sua formulação de modo “concentrado”.

Como podemos ver no Quadro 2 (segundo capítulo), o plano oferecido pela SEED consistia nos docentes utilizarem o período de suas “horas-atividade concentradas” para participarem dos três momentos da formação “Professor conexão em ação”. Enquanto a chamada “hora-aula” ou “hora-regência” é aquele período em que o docente trabalha dentro de sala de aula, a “hora-atividade” é um período da carga horária dos professores dedicado a atividades pedagógicas fora da sala de aula, que incluem planejamento, preparação das aulas, correção de provas, estudo e discussões. Por “hora-atividade concentrada”, se entende a concentração de algumas dessas “hora-atividade” em algum dia da semana, preferencialmente sendo cinco aulas, o que fecharia um turno do dia e permitiria nessa ocasião a dedicação do docente às atividades fora de sala de aula. No caso da disciplina de Sociologia, nesse ano de 2019, a SEED escolheu a sexta-feira para ser o dia dessa concentração – o mesmo para as disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, e História.

Foi justamente no ano de 2019, ano de início de novo governo estadual e de início da “Conexão Professor”, que a SEED publicou um novo documento sobre a distribuição da “hora-atividade” (Orientação nº01/2019 – SUED/SEED), em que orientava as equipes gestoras das escolas sobre a priorização da distribuição da hora-atividade dos professores de forma concentrada. Com essa nova orientação já se tinha o objetivo de amarrar essa organização em “hora-atividade concentradas” com a possibilidade de participação dos docentes em atividades oferecidas pela SEED, tal como seus cursos de formação continuada. De modo que o objetivo dessa nova orientação era “facilitar a

disponibilidade de professores para a participação em eventos de formação específicos para sua disciplina, (...) ofertados pela Secretaria da Educação ao longo do ano”⁶¹.

No entanto, essa orientação da SEED raramente fora concretizada. Para não dizer que “nunca” fora no ano de 2019, ao menos, se pode dizer que entre os docentes que acompanhei nenhum deles teve facilitada sua participação na formação por causa da concentração de horas-atividade. Todas as primeiras reuniões presenciais de cada turma aconteceram em uma sexta-feira, dia em que supostamente deveriam os docentes estar com hora-atividade concentrada, no entanto, na prática, não tiveram uma sexta-feira reservada com essas horas para participarem de atividades de formação da SEED. Assim, nas escolas em que trabalhavam não vigorou, efetivamente, essa orientação, de modo que quando conseguiram participar dos momentos da formação, ou foi devido à liberação permitida pelo diretor ou diretora de sua escola, ou por não terem hora-aula naquele período. Por mesmos motivos, alguns docentes não chegaram sequer a se inscrever nas formações, e alguns que o fizeram não chegaram a participar de fato.

A situação da hora-atividade entre os docentes estaduais do Paraná merece ainda ter lembrada a diminuição que sofreu em 2017, no então governo Beto Richa, quando sob alegação de redução de custos modificou a situação que garantia aos docentes 1/3 de sua jornada de trabalho para hora-atividade, o mesmo estipulado pela lei do piso salarial nacional do magistério. Desde então, os docentes tiveram as horas-atividade de direito substituídas por horas-aula, portanto, aumentando em suas jornadas o tempo em sala de aula e diminuindo o tempo para planejamento de aulas, correções de atividades e formação continuada.

Dentro dessa condição, a disponibilidade de participação docente, por exemplo, é explicitada na primeira reunião da segunda turma. A coordenadora da reunião (C2) lamentava seus poucos participantes, em número menor dos que chegaram a se inscrever. A professora F7 indica os atrapalhos burocráticos da SEED, pois, os diretores e docentes não sabiam ao certo como seria a formação, seus dias, períodos e duração. Entre docentes que conhecia, alguns desses colegas de instituição escolar, por terem a maioria de suas aulas na sexta-feira, não foram liberados pela direção escolar. Por isso, chega a afirmar que “se não fosse isso já teriam mais uns quatro aqui”. A coordenadora C2, além disso, indica outro fato, de docentes que “tinham folga” na sexta-feira, que, por não terem a sexta-feira como dia de trabalho (nem hora-aula, nem hora-atividade), alguns não consideraram participar da formação.

⁶¹ Em: <<https://bit.ly/35ZqucT>>. Último acesso em: 29/07/20.

Assim, é somado um obstáculo às possibilidades e oportunidades dos docentes no curso de formação. Claro que essa não é uma justificativa exclusiva para a pouca e difícil participação dos docentes na formação Conexão Professor, mas, de todo modo, para a garantirem e a finalizarem precisam suprir os empecilhos criados pela SEED, que abre cursos de formação, mas não possibilita seu real e organizado acesso aos docentes.

Tal como explicitamente se pode perceber quanto ao terceiro momento do curso, em que, consistindo da segunda reunião presencial, ficou a cargo dos próprios docentes a sua organização, sem quaisquer garantias fornecidas pela SEED. Não havendo efetiva hora-atividade concentrada na sexta-feira, não sobravam dia e período em que todos os docentes tivessem disponibilidade para dela participarem. Dessa maneira, deveriam eles mesmos arranjar tempo e oportunidade para isso, inclusive tendo de criar a chance para conseguirem algum comprovante de participação do encontro, caso fossem obrigados a mostrar à direção escolar, que os liberassem das aulas do dia para essa participação.

Desse modo, alguns docentes ficam impedidos de participação no curso, dentre os participantes vários tiveram impossibilitadas suas participações na segunda reunião presencial (terceiro momento), e a outros foram dificultadas o engajamento nas atividades EaD do segundo momento. O mesmo valendo para a falta de oportunidades na escola para assistirem aos vídeos da conexão professor *lives*. Alguns docentes, inclusive, nem chegam a ser informados dessas formações, devido a quaisquer problemas no trânsito das informações entre SEED, direção escolar e docentes. O prejuízo aos docentes, afora no que poderiam aproveitar desses cursos, também é sentido em sua carreira, já que esses cursos contam como progressão de carreira para os QPM.

A disponibilidade de participação nessas atividades, além de tudo, precisa ser considerada a partir da carga horária de trabalho dos docentes, que tende a ser grande para vários deles (ver a tabela de seus perfis no capítulo 2). Com menos horas-atividade e muitas horas de trabalho, há menos oportunidades para se dedicarem à formação profissional continuada. Considerando tudo isso, se tem um panorama para se entender certas dificuldades e contratemplos dos docentes em participar desse curso.

3.1.2. Momentos e reuniões da formação

Cada um dos três momentos da formação Conexão Professor apresentou elementos característicos comuns a cada uma das turmas que acompanhei. O primeiro momento da formação consistiu em uma reunião presencial entre os docentes de

sociologia e uma coordenadora (foram coordenadoras nos três casos que experimentamos). Nessa reunião foram realizadas duas ações centrais: uma exposição mais teórica e conceitual sobre conteúdos da disciplina, e, ao final, a produção coletiva de um plano de aula entre os docentes participantes.

A primeira ação era de responsabilidade de cada uma das respectivas coordenadoras iniciar. Consistia em uma exposição, de cunho basicamente teórico, referente ao conteúdo estruturante “o processo de socialização e as instituições sociais”, e ao conteúdo básico “instituição social familiar”⁶², ao qual fora dada ênfase, a partir do que eram encaminhados debates e atividades junto aos docentes participantes. É importante frisar esse ponto, pois grande parte dos relatos e das demonstrações dos raciocínios práticos dos docentes ganharam corpo entorno dessas temáticas, quando expressavam suas reflexões sobre os modos de encaminhar esses conteúdos em sala de aula.

O planejamento da exposição conceitual desse primeiro momento foi elaborado pela técnica da SEED e coordenadora da reunião da primeira turma (C1), quem cuidou também da seleção e produção dos materiais utilizados e disponibilizados na ocasião, como slides e outros entregues aos docentes. Dentre esses estavam fotocópias de dois capítulos do livro *Sociologia e Sociedade*, organizado por Marialice Foracchi e José de Souza Martins (2008), o capítulo 12, “O que é uma instituição social”, e o capítulo 13, intitulado “socialização: como ser um membro da sociedade”, ambos por Peter Berger e Brigitte Berger; fotocópias de uma folha com vários trechos de textos sociológicos com definições de socialização secundária e escola; fotocópias com questões de vestibular sobre socialização; fotocópias com dados do censo demográfico de 2010 do IBGE com as porcentagens sobre os diferentes tipos de arranjos familiares no Brasil; fotocópia de um artigo de revista de informação intitulado “Novos arranjos familiares”; fotocópias com charges da personagem Mafalda; fotocópias contendo a proposta de produção de uma redação com tema “A família contemporânea e sua representação em questão no Brasil”, seguida de textos e imagens motivadores para essa atividade.

A exposição havia sido pensada pela coordenadora C1 como um conjunto de aulas, de modo que suas sequências de slides simulavam quatro aulas que visavam contemplar extensivamente os conteúdos estruturante e básico mencionados. Essa exposição foi sistematizada e disponibilizada aos participantes em formato de plano de aula, produzido também pela técnica da SEED. Esses materiais todos serviram para

⁶² Esses conteúdos estão organizados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná - SOCIOLOGIA (DCE, 2008).

suscitar as discussões e atividades da reunião, em nenhuma delas foram todos utilizados ou referidos.

A segunda ação da reunião tinha caráter mais prático e consistia na produção em grupo, por todos os participantes, de um plano de aula coletivo sobre o conteúdo estruturante objeto do debate teórico. Ainda que não fosse obrigatório, todas as três turmas focaram em planos de aula sobre “instituição social familiar”, procurando produzi-los como resultado dos debates prévios sobre o mesmo tema. Na dinâmica instituída, grande parte dos professores participou da elaboração do plano de aula indicando encaminhamentos prévios de sucesso e dificuldades. Muitas vezes contextualizaram como se deram essas experiências em sala, forneceram exemplos, expuseram relatos que revelavam suas escolhas, justificativas e objetivos no trabalho de ensinar sociologia.

Não só na produção do plano de aula, mas também na primeira ação mais expositiva, em todas as turmas havia grande interação entre os participantes, grande vontade de debater, trocar experiências e apresentar exemplos, casos pessoais, isto é, houve interesse e ânimo em participar das dinâmicas das reuniões presenciais. De modo que em todas as turmas houve elogios da parte dos participantes a esses tipos de encontros, lamentando não acontecerem em maior número, isto é, não existirem mais espaços oportunizados para a reflexão e troca de experiências entre os docentes. Não à toa, a turma coordenada pela técnica da SEED ganhou dela o seguinte elogio: “Muito obrigada pela participação e empenho de todos. Turma nota 10!”.

Inicialmente, havia comentado isso comigo ao fim da reunião, posteriormente envia essa mensagem para o grupo de *whatsapp* da turma. Havia me apontado que outras turmas que coordenara não foram tão participativas, tendo experiências ruins com turmas muito pequenas, em que não existiu engajamento dos participantes. Ainda que tenha citado boas exceções, como por exemplo, uma turma em Irati.

O segundo momento, realizado em ambiente virtual, contou como 12 horas e demandou dos professores participantes que acessassem a plataforma de cursos de Ensino a Distância (EaD) da SEED. Com isso, deveriam cumprir determinadas tarefas que versavam sobre cinco tópicos: Leitura e Resolução de problemas; documentos orientadores para o trabalho docente, aqui no caso especialmente o documento sobre a BNCC; Descritores da Prova Paraná; produção de um Plano de aula; e um Fórum de discussão. Entre as três turmas acompanhadas, esses tópicos foram divididos em diferentes blocos de tarefas, para a primeira turma foram estipulados três blocos, e, para as demais, cinco blocos.

Assim, cada um dos tópicos frisava alguma competência técnica e pedagógica quanto ao trabalho docente. O primeiro com o foco na leitura como instrumento para o ensino por problematização, o segundo e terceiro sobre a capacidade de apreensão do conteúdo dos documentos oficiais que orientam o ensino da disciplina, o quarto centrada na capacidade de produção de um plano de aula, e o quinto tópico suscitava o debate entre os pares sobre o conteúdo de seus planos de aula.

Em cada um deles, exceto o quinto tópico, havia vídeos a serem vistos (produzidos pela SEED), textos a serem lidos (*power points*, documentos oficiais, textos informativos), e atividades a serem respondidas que contavam com um gabarito, sendo necessário um acerto mínimo de questões para ser validada a atividade. De todas elas, a mais significativa para esta pesquisa foi a da produção individual do plano de aula, o qual deveria ser postado na plataforma EaD, em seguida ser debatido entre os professores e preferencialmente aplicado em sala de aula.

Nesse segundo momento, de acordo com a orientação da SEED, os docentes realizariam essas atividades individualmente em suas horas-atividade, visando dialogar com outros professores da área e pedagogas de sua escola. Isso não aconteceu na prática, nenhum professor comentou nada que indique que isso se realizou. Pelo contrário, os professores tiveram que realizar essas atividades fora do horário de trabalho e muitas vezes no limite dos prazos de entrega. Isso se deveu principalmente pela ausência das ditas “hora-atividade concentradas”, o que dificultou qualquer realização de tarefas como essas durante o período de trabalho na escola. Há as horas-atividade dispersas e intercaladas entre horas-aula, no entanto, não são suficientes para propósitos como esse, além do que, muitas vezes nem há condições para isso, considerando que são atividades extras, além daquelas próprias da prática profissional docente cotidiana.

O terceiro momento consistiu em uma reunião presencial visando a “troca de experiência” entre os docentes participantes. Possibilitou a reflexão sobre os planos de aula feitos em grupo e individualmente; sobre os processos de ensino-aprendizagem e metodologia de ensino; os propósitos, desafios e dificuldades da prática docente em sociologia; os encaminhamentos sobre leitura, escrita e pesquisa no ensino de sociologia; a relação dos docentes, seus Planos de Trabalho Docentes (PTD) e os documentos oficiais; e sobre projetos em conjunto dos docentes sobre a situação da sociologia do ensino médio. Basicamente, os debates da reunião foram pautados pela “sugestão de roteiro para o terceiro momento” (Apêndice 2), que fora elaborado por mim na condição de coordenador.

Durante os oito meses da realização do trabalho de campo desta pesquisa (de abril a novembro de 2019), participei de cinco reuniões presenciais no total, distribuídas entre as três turmas que integramos da formação continuada “conexão professor em ação” para os docentes de sociologia. Suas reuniões aconteceram em lugares diferentes, oscilando no número de ocorrências, de participantes e engajamento no ambiente online.

A turma do NRE Curitiba setor Boa Vista (turma 1) cumpriu apenas a primeira etapa do curso, de modo que a sua única reunião aconteceu nas dependências de uma escola estadual desse setor, contando com doze integrantes totais – uma coordenadora e onze professores atuantes. Apenas um professor realizou as atividades online. Tanto a turma referente ao setor Portão (turma 2) como aquela atendida pelo NRE Área Metropolitana Norte (turma 3) concluíram o curso da formação continuada, ainda que com disparidades entre si no engajamento e no número de participantes em suas etapas.

Nesse sentido, a primeira reunião da turma do setor Portão foi realizada no auditório de uma escola desse setor, com dez integrantes (entre uma coordenadora e demais docentes). Em sua segunda reunião (terceira etapa do curso), realizada em uma sala multimídia de uma escola do bairro Bacacheri (ligada ao setor Boa Vista), participaram cinco docentes (P1, F7, F8, M5 e M6). Houve engajamento da maioria dos docentes no EaD (segunda etapa do curso).

A primeira reunião da turma do NRE Área Metropolitana Norte, somou oito integrantes, tendo ocorrido em uma sala de reuniões no prédio desse NRE. Na segunda reunião, realizada na biblioteca de uma escola estadual do bairro Cachoeira atendida por esse NRE, participaram apenas dois integrantes (P1 e M10). Houve baixo engajamento de seus integrantes no EaD.

3.1.3. Planos de aula coletivos localmente produzidos

Cada uma das três turmas observadas produziu ao menos um plano de aula. Os participantes da turma da região metropolitana norte chegaram a produzir dois (Ver Apêndice 3). Esses planos de aula seguem uma estrutura padrão encontrada nesse tipo de documento. No topo há espaços para identificação dos autores, o ano e série ao que o plano de aula se dirige e o número de aulas que pretende contemplar. Há um espaço para preenchimento dos “objetivos” da aula; outro espaço para “conteúdos”, no qual se incluem os conteúdos estruturantes, básicos e específicos; outro para “encaminhamentos metodológicos e recursos”, em que são apresentadas as etapas de procedimentos para se cumprir os objetivos e ministrar os conteúdos selecionados; um para “avaliação” dos

conteúdos; e, por fim, o espaço para “referências” de livros, materiais e documentos para o plano de aula.

Cada um desses “planos”, mais exatamente, foi composto pelos docentes equivalendo a uma sequência de aulas, e não apenas uma. No espaço dos “encaminhamentos” encontram-se propostas para algumas aulas, as quais entendiam necessárias para trabalhar adequadamente os conteúdos selecionados.

Por essas características de sua produção, esses planos de aula são “documentos naturais” locais, que têm objetivados os relatos docentes sobre seus raciocínios práticos. Eles indicam o que os participantes reconhecem como adequados fundamentos, objetivos, justificativas, e encaminhamentos do ensinar sociologia, e do que seja uma aula de sociologia.

Os planos de aula, em cada uma das diferentes turmas, foram escritos por algum dos docentes participantes, que preenchia os itens do plano de aula conforme os demais apresentavam ideias e sugestões. Nessa dinâmica de produção, o conjunto de docentes participantes acordava que propostas entrariam na composição final. Dessa maneira, o resultado do plano de aula é produto de uma realização coletiva concertada entre os membros docentes, dinâmica na qual observavam, explicavam, descreviam, e justificavam uns aos outros o sentido de seus entendimentos sobre o ensinar sociologia.

As situações locais da produção coletiva dos planos de aula são casos privilegiados para observar-se o reconhecimento dos docentes do que seja uma aula de sociologia. Na relatabilidade realizada na produção desses planos de aula, os docentes compartilharam tal reconhecimento, ou seja, o que entendem caracterizar e o que buscam realizar em uma aula de sociologia. Esse reconhecimento refere-se à singularidade pela qual os docentes tomam suas práticas docentes, e, portanto, como se ordenam seus raciocínios práticos, o que expressa seus métodos de lidar com seus problemas didático-pedagógicos práticos.

3.2. O RECONHECIMENTO PELOS DOCENTES DA SINGULARIDADE LOCAL DE SEUS PROBLEMAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PRÁTICOS

No centro da problemática desta pesquisa estão os problemas didático-pedagógicos práticos com os quais os docentes de sociologia lidam e buscam deslindar em suas práticas docentes. No âmbito geral, esses problemas práticos dizem respeito à “transposição didática” e a “mediação pedagógica” do conhecimento sociológico para disciplina escolar sociologia. Sendo assim, são tomados como um recurso heurístico a fim

de auxiliar a observação dos raciocínios práticos dos docentes quanto ao seu ensinar sociologia.

Quanto aos docentes participantes da Conexão Professor, cabe entender como localmente reconhecem a singularidade desses problemas práticos. A singularidade de seus raciocínios práticos está associada à maneira conforme localmente reconheçam a singularidade de seus problemas didático-pedagógicos práticos. Isto é, quais e como são os desafios com os quais reconheçam ter que lidar cotidianamente na prática de transportar e mediar conhecimentos de sociologia a seus estudantes, ao longo de suas aulas. Desse modo, a partir do que expressam como problemas didático-pedagógicos práticos há um caminho para se depreender sobre seus raciocínios práticos.

As expressões dos docentes indicativas de seus problemas didático-pedagógicos práticos são apresentadas a partir da reflexiva prática de relatarem uns aos outros aquilo que entendem serem suas dificuldades, preocupações e ao que dão importância na prática de ensinar sociologia. Os relatos desses tópicos expressam o reconhecimento dos membros de seus problemas práticos quanto às situações didático-pedagógicas com que estão engajados e compenetrados, às quais dão e fazem sentido em seu cotidiano docente. Assim, expressam os desafios com que lidam na produção e gerenciamento de seus métodos locais de ensinar sociologia praticamente, isto é, seus raciocínios práticos docentes.

Nesta seção, será localizado e evidenciado o reconhecimento, pelos próprios docentes, de seus problemas didático-pedagógicos práticos locais. Esses são expressos pelas dificuldades, preocupações e importâncias que os docentes reconhecem ao ensinar sociologia no cotidiano, portanto, aos desafios de realizar praticamente a “transposição” e “mediação” dos conhecimentos sociológicos em suas aulas.

3.2.1. Problema prático local da especificidade do ensinar sociologia

No conjunto de problemas didático-pedagógicos práticos dos docentes, existe um que se sobressai pela sua centralidade ao agregar os demais, qual seja, o problema prático local referente à especificidade do ensinar sociologia. Para os docentes pesquisados é um problema prático fundamental e insistente delimitarem o que seja sociologia, seus objetivos, justificativas, características próprias e, junto disso, realizarem seus encaminhamentos didático-pedagógicos. Assim sendo, esse problema diz respeito às preocupações e dificuldades básicas dos docentes com a realização do ensinar sociologia, envolvendo questões do como caracterizar a disciplina sociologia, do que é

ensinar sociologia, do como proceder nesse intento diante de seus estudantes no ensino médio. Dessa maneira, tal problema prático está no centro da organização dos raciocínios práticos dos professores e professoras de sociologia em suas práticas docentes.

Na primeira reunião da primeira turma que acompanhei, logo em seu início, já pude me deparar com tal problema. Logo após a coordenadora C1 apresentar sua programação, explicando o que seria feito naquela manhã, inicia a oficina questionando aos participantes como introduzem o conhecimento sociológico aos seus estudantes. Esse questionamento ganha mais sentido quando lembramos que os conteúdos “estruturante” e “específicos” visados na reunião costumam ser trabalhados no primeiro ano do ensino médio. Algo pressuposto por C1 e que os participantes em geral reafirmaram. Assim sendo, considerar os conteúdos sobre “socialização” e “instituição familiar” acompanhou a questão sobre como é realizada a introdução ao conhecimento sociológico em sala de aula, algo que C1 aproximou da reflexão sobre a relação indivíduo e sociedade, que atribuiu à sociologia.

C1: ...e quais modelos estão relacionados à introdução da noção de indivíduo e sua relação com a sociedade, ou seja, é aquele primeiro momento que o estudante tem de contato com a sociologia... como que a gente vai ensinar para ele, qual que é a ciência... essa nova ciência... que ele não ele tinha no ensino fundamental, passa a ter no ensino médio e basicamente a gente precisa mostrar para eles a importância e a necessidade dessa disciplina e também a diferenciação em relação às demais... porque que a gente tem a sociologia no ensino médio, qual é nosso diferencial... e então basicamente uma pergunta para vocês... a gente vai passar em roda ou cada um comentando aí...é... esse ponto para o grande grupo, como que isso ocorre nas aulas, nas práticas de vocês... como que essa introdução ocorre... ao conhecimento sociológico e a relação entre o indivíduo e a sociedade... ponto de partida lá do ensino médio... algum voluntário?

Nessa exposição, realizada por C1, há menções de destaque significativas, como da sociologia como “ciência” e de seu “porquê” no ensino médio. Elas não estão dissociadas do ponto principal desta seção, isto é, do problema da particularidade da sociologia para seus docentes. As preocupações e desafios docentes quanto ao “diferencial”, à “importância”, e à “necessidade” da sociologia, dizem respeito à particularidade que ela possa ter, dizem de qual sua importância e sua necessidade particular, de sua diferenciação em relação a outras disciplinas.

Portanto, a particularidade que os docentes reconhecem à sociologia fica vinculada ao que entendem como seus objetivos e justificativas no ensino médio, e do como encaminham suas aulas. Esse problema prático para os docentes envolve aquilo que entendem e possam entender que seja sociologia, e do que buscam apresentar como sociologia aos seus estudantes em sala de aula a partir de seus encaminhamentos

didático-pedagógicos. Ele diz respeito ao que os docentes reconhecem como sociologia e por quais parâmetros encaminham e encaminharão suas práticas docentes.

A nossa pesquisa, direcionando-se aos problemas didático-pedagógicos práticos dos docentes, parte desse problema prático local da particularidade da sociologia para os próprios docentes para refletir sobre o que reconheçam sobre o seu ensinar, isto é, sobre a ordenação de seus raciocínios e realizações práticas. Nesse sentido, estão vinculadas reflexivamente entre os membros docentes seus entendimentos do que seja “sociologia” e do “ensinar sociologia”. Reflexivamente, reconhecer o “diferencial”, a “importância”, e a “necessidade” da sociologia está associado com o realizar a sociologia em seu ensinar junto aos estudantes.

Ainda, quanto a essa questão do reconhecimento da particularidade da sociologia, vale frisar a diferença central entre o problema desta pesquisa e o problema prático dos docentes pesquisados. Os docentes estão preocupados e engajados em delimitar o que seja sociologia para todos os seus fins práticos, buscando postular o que seja sociologia para si e entre si mesmos, o que fica associado aos etnométodos de realizar seu ensinar. Nossa pesquisa está ocupada em refletir sobre isso que esses docentes reconhecem como singularidade da sociologia e do seu ensinar no ensino médio, algo que expressa e organiza seus raciocínios práticos.

A própria preocupação local dos docentes com a particularidade da sociologia, desde já é aqui destacada, pois é entendida como o ponto a partir do qual se pode desenhar a exposição progressiva do que constitui a organização de seus raciocínios práticos. A particularidade da sociologia para os docentes pesquisados constitui-se em um problema didático-pedagógico prático inicial e apresenta centralidade em relação aos demais que serão apresentados a seguir, bem como, ao modo dos docentes deslindarem esses problemas.

Em nossa busca da compreensão da singularidade (*haecceity*) metódica da prática docente local, encontramos como seu aspecto de importância destacada para os membros docentes, justamente, seu problema didático-pedagógico prático da especificidade do que sejam suas próprias práticas docentes diante do que seja uma aula de sociologia e seu ensinar. Para evitar confusões, reservamos a expressão “singularidade” para nos referirmos ao nosso olhar da *haecceity* dos etnométodos locais, e as expressões “particularidade” ou “especificidade” quando apresentamos os relatos dos próprios docentes diante de seus problemas práticos.

Outra exposição desse problema prático, ao mesmo tempo em que remete a regras da organização prática docente, se encontra destacado em relatos realizados pelo professor M7 (QPM, com 37 anos de idade, lecionando sociologia há 11 anos). Logo no início da primeira reunião da segunda turma, os docentes dialogavam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o modo como os descriptores da disciplina de Língua Portuguesa eram utilizados como referência para as atividades de Sociologia, pois até então não contava com seus próprios, visto que não havia BNCC para o ensino médio.

M7: na verdade eu acho que a BNCC... como eles não conseguiram fazer a do ensino médio ainda,...então... assim... ficam forçando essas adaptações...mas, assim, tudo bem, é possível fazer, mas não é...eu acho que sociologia tem que ter seus próprios critérios.

A afirmação de que a “sociologia tem que ter seus próprios critérios” não está isolada em suas falas. Ao contrário, o professor M7 frisa ao longo da reunião a necessidade de uma visão criteriosa da sociologia e seu ensino, de modo que não se confunda com outras disciplinas e tenha definida sua “especificidade”.

Momentos à frente, os participantes respondiam a questão planejada para a reunião, levantada pela coordenadora C2: “como o estudante se aproxima aos conhecimentos sociológicos... que na verdade isso aqui seria... quase que a nossa discussão de todo o dia, né...”. Relato que deixa claro como tal situação é um problema prático constante no cotidiano do ensinar sociologia no ensino médio. Diante disso, o professor M7 expõe:

M7: eu começo assim... mostrando...eu tento enfatizar no começo, o q é...eles estão curiosos para saber o que é sociologia...e muito aluno me confunde com o professor de filosofia, anota a matéria em filosofia...então, assim, mostrar...qual que é...e é difícil mostrar a relação entre as ciências nessa interdisciplinaridade toda... porque antes se falava assim, a ciência é definida pelo seu objeto...a psicologia estuda a mente, a sociologia a sociedade, a história o tempo, a geografia o espaço...só que o espaço está em tudo, o tempo está em tudo... não dá para... eu tento assim...ao mesmo tempo que eu estou introduzindo alguns conceitos no começo... para já também situar eles em relação a história, em relação a filosofia... uma especificidade da sociologia.

Em seu relato, a questão da “especificidade” da sociologia aparece como um problema prático. Relata que seus alunos o confundem com o professor de filosofia, a ponto de anotarem no caderno dessa disciplina o conteúdo de sociologia. No entanto, a questão não se resume ao protocolar, se o conteúdo é copiado nesse ou naquele

caderno, ou se o professor é confundido com outra pessoa. A questão levantada pelo professor M7 tem como fundo a disciplina de sociologia e seus conhecimentos, dados os problemas de sua “especificidade” enquanto disciplina e área de conhecimento, de modo que ele entende as confusões de seus alunos em sala de aula.

O professor remete a uma questão epistemológica, ao ponderar sobre os “objetos” de diferentes “ciências”. Nesse caso, M7 aponta um aspecto do problema prático que não é entendido dessa forma apenas por ele, pois a especificidade que reclama envolve a sociologia como área acadêmica e como disciplina escolar. Ou seja, o problema de sua particularidade refere-se ao conhecimento chamado “sociologia” e, com isso, a seus modos de ser ensinado, o que, nesse caso, refere-se às situações cotidianas de sala de aula no ensino médio.

O professor M7, mais adiante na reunião, faz outro comentário sobre a “especificidade” da sociologia:

M7: o que eu não quero na sociologia é quando chega algum aluno de outra escola e eu pergunto: o que você estava tendo lá?... e... tudo bem que aluno às vezes...mente ou fala errado, mas eles falam assim...“a gente ficava sentado lá e a professora, sei lá...falava pra gente ficar...fazer uma roda e ficar falando sobre a sociedade”... é... isso... eu fico pensando qual que é a função da sociologia no ensino médio... a gente já está fragilizado... e se é pra dizer que é a mesma coisa que história e que a mesma coisa que filosofia, ou que é pra ficar só conversando sobre a vida, então, mata a disciplina, cancela, fecha a conta...

O professor M7, ao considerar que “fazer uma roda e ficar falando sobre a sociedade” e “ficar só conversando sobre a vida” não caracteriza a sociologia e seu ensinar, indica o que não quer que a sociologia no ensino médio seja. Com isso retoma a questão de sua particularidade, pois está em questão o que ela deveria ser. Nesse sentido, ele expressa uma contraposição compartilhada pelos docentes participantes das reuniões que acompanhei. Essa contraposição se faz tanto aos estudantes que entendem a sociologia como “falar da vida”, como “bate-papo”, como se faz aos docentes que assim encaminham suas práticas, os quais acabam por apresentar a disciplina sociologia desse modo aos seus estudantes.

A partir de entendimento semelhante, derivado do reconhecimento concertado de existir um problema prático sobre a particularidade da sociologia, em vários momentos das reuniões os docentes expressaram o que a sociologia deveria e não deveria ser. Ou seja, seus entendimentos pedagógicos da disciplina. Expressando o problema prático da sociologia ser entendida como “bater-papo”, os docentes relatam situações referentes aos “debates” em sala que viram “bate-boca”, à relação da “ciência” com o “senso comum” e à

necessidade de “fundamentação” da sociologia. Em outras seções voltaremos a elas, quando pensarmos as regras da organização prática docente, na medida em que se referem aos métodos dos membros de realizar o ensino de sociologia. Por enquanto, os relatos sobre essas situações são mencionados, na medida em que remetem a outras dificuldades reconhecidas pelos docentes como características do ensinar sociologia, essas que acabam associadas com o problema prático de sua especificidade.

Além da rejeição à sociologia como “falar da sociedade” e “da vida”, ela é reivindicada diante das outras disciplinas, como história e filosofia. Nessa situação, o professor M7 questiona, afinal, qual seria “a função da sociologia no ensino médio” e sua necessidade de existir, recolocando em evidência o problema prático local da particularidade da sociologia. Na ausência de alguma “função” que a especifique diante do apenas “falar da vida” e diante de outras disciplinas, então, M7 questiona a existência da sociologia no ensino médio, sobretudo, considerando que “a gente já está fragilizado”, isto é, a disciplina sociologia e seus docentes estão em condição fragilizada no ensino médio.

3.2.2. Dificuldades com as linguagens

O professor M7 retoma a questão da confusão entre disciplinas. No caso, conforme expressa em seus diferentes relatos, tal confusão remete às áreas acadêmicas e suas referentes disciplinas escolares. Algo que se pode compreender, considerando a indissociável relação entre disciplina acadêmica e disciplina escolar, dada a dinâmica referente à transmissão e mediação didático-pedagógica dos conhecimentos acadêmicos aos escolares.

Assim sendo, o problema da particularidade trata-se de um problema da organização do conhecimento social e, com isso, da posição ocupada pela sociologia e de suas relações com demais conhecimentos. Ao mesmo tempo, de modo associado, dentro do que nos cabe nesta pesquisa refletir, trata-se de um problema prático metodológico dos membros (etnométodos) envolvidos nas dinâmicas de ensino-aprendizagem de sociologia, isto é, docentes e discentes. Nesse caso, nos referimos aos métodos utilizados pelos membros para realizar atividades didático-pedagógicas tais como a prática de leitura de um texto de sociologia.

Em outro momento, quando alguns docentes relatavam seus etnométodos de trabalhar com seus estudantes a leitura e textos, o professor M7 aponta:

M7: eu passo texto para ler... assim... por que eles têm muita dificuldade com o português, né? então é muita palavra difícil para eles...sociologia tem muita palavra difícil...

F9: eu trabalho com o dicionário, eu levo sempre o dicionário...

A preocupação com a particularidade da sociologia, da parte dos docentes, envolve as dificuldades de seus estudantes entenderem e aprenderem o que seja sociologia e seu conhecimento. Apresentar aos estudantes o “diferencial”, a “importância” e a “necessidade” do conhecimento da sociologia esbarra em dificuldades práticas das particularidades dos etnométodos de ensinar-aprender sociologia. Os estudantes têm dificuldades com a língua portuguesa, o que dificulta sua compreensão de textos de sociologia, tanto os didáticos como, principalmente, os de algum autor da área, considerando que, dentre os docentes que relataram trabalhar com textos, ambas as modalidades de texto foram apontadas (didático e acadêmico).

As dificuldades com a linguagem da sociologia, seja expressa de modo oral ou escrita, configura outro problema didático-pedagógico prático, que está associado a outras dificuldades do ensinar sociologia. Essas dificuldades, por exemplo, estão vinculadas à oralidade, à leitura e à escrita dos estudantes, e assim, à certas situações didático-pedagógicas relatadas pelos docentes como as de elaborações de “argumentação” e de “redação” pelos estudantes. Nesse sentido, certas expectativas dos docentes quanto à oralidade, à leitura e à escrita dos estudantes acabam vinculadas com as demais situações já citadas sobre “debates”, “senso comum” e “fundamentação”.

3.2.3. “Sociologia é difícil”: autores, teorias e materialização

Se no relato anterior se partiu das dificuldades com a língua portuguesa para apontar aquelas com textos de sociologia, representativos de sua linguagem, a seguir será apresentado um reconhecimento pelos docentes da dificuldade existente no ensinar sociologia referido literalmente ao conhecimento da disciplina. A sociologia “não é fácil”, ao contrário “é difícil”, são expressões significativas destacadas em algumas enunciações docentes, indicando dificuldades que acompanham a organização dos etnométodos dos docentes de sociologia que acompanhei.

Ao longo do trabalho de campo, quem primeiro assim realizou essa enunciação foi o professor M5, na primeira reunião presencial da segunda turma. No momento inicial da reunião, a que cada participante presente era pedido que se apresentasse aos demais, esse professor introduz que chegara a Curitiba naquele ano e possuía vínculo como PSS, e que, também professor da disciplina de História (10 anos), vinha lecionando Sociologia

havia menos tempo (5 anos). Diz-se um “apaixonado pela área de humanas”, entendendo que tem alguma facilidade com a sociologia por conhecer a área de história, ainda que reconheça as dificuldades daquela. É nessa mesma apresentação que aponta:

M5: (...) tanto a sociologia, como a filosofia, ela não é fácil em sala de aula... Você tem que muitas vezes materializar aquilo que você fala... Mas nas escolas que eu estou aqui [Curitiba], tenho conseguido desdobrar bem, com dinâmicas, produções textuais, algumas partes de vídeos, cenas de filmes... a gente consegue fazer um trabalho interessante.

A sociologia, para M5, não seria fácil, dado que essa demanda que seja “materializado” para os estudantes, em sala de aula, o que o docente “fala”. Algo que M5 procura resolver fazendo uso de recursos didáticos como “dinâmicas”, “produções textuais”, “vídeos” e “cenas de filmes”. Vemos que M5 entende haver similaridade quanto a essa dificuldade entre a sociologia e a filosofia. De todo modo, entre os docentes da mesma turma, a particularidade das dificuldades com a sociologia ficam mais claras, bem como a que dizem respeito os desafios sobre aquela “materialização”.

Nessa mesma turma, essa questão retorna na segunda reunião presencial – terceiro momento da formação. Estávamos em cinco participantes, além de mim, dois professores (M5 e M6) e duas professoras (F7 e F8). Nessa ocasião, quem acabou levantando a questão foi a professora F8, que assim como M5 é PSS e também leciona a disciplina de história (10 anos), a partir da qual realizou suas comparações com o ensinar sociologia (que o faz há 3 anos). A questão encontra espaço a partir de uma colocação da professora F7 quando expõe suas dificuldades e preocupações quanto à apropriação e trabalho com o conhecimento acadêmico da sociologia:

F7: (...) A gente que está em sala de aula, que nem eu que está em sala de aula vinte e tantos anos, né? É diferente... acho que claro, a gente não deve se afastar, claro, do meio acadêmico, no sentido de buscar sempre... é... leituras... que eu acho que isso a gente falha um pouco, até pelo tempo que a gente não tem. Mas ao mesmo tempo, a gente têm o olhar, tipo... que a gente vê do aluno...não tem essas coisas, sabe? Eu não sou muito de ficar...

Outros dois docentes fazem comentários breves e F7 retoma:

F7: ...parece q a gente coloca naquelas gavetas...esquerda...até isso, sabe?...marxista, Lênin...weberiano... não interessa, sabe? Eu nunca penso nisso... eu penso em tentar fazer com que eles...

Nesse instante, a professora F8 entra com sua exposição:

F8: eu também, eu trabalho teoria, claro... totalmente, a gente né... só que eu acho assim: que é ensino médio, não tem por que... é apenas, assim...uma ideia de sociologia, não tem porque eu aprofundar tanto pra eles... porque a sociologia ela não é fácil... que nem eu... trabalho com história... a história é muito mais fácil do que a sociologia, não tem nem comparação... sociologia é muito difícil

M5: Sim

F7: tanto é que o GTR de história eu consegui terminar, o de sociologia não consegui, porque eu não tinha tempo ((rindo))

F8: ...a sociologia é muito difícil, né?...

Nesses relatos, há um caminho que inicia com o questionamento do conteúdo do conhecimento acadêmico da sociologia em suas aulas escolares. Não há sua rejeição, pelo contrário, F7 reconhece seu valor, e se entende falha por não ter mais conhecimentos desse tipo, aos quais vê dificuldade em se aprofundar com leituras, dada sua pessoal escassez de tempo. “Mas ao mesmo tempo”, entende que tem “o olhar”, o que a possibilitaria não pensar a partir da divisão em “gavetas” que o conhecimento acadêmico suscitaria.

Ao ser colocada a questão sobre conhecimento acadêmico, os docentes estão considerando aquele problema prático de sua “transposição” e “mediação” para o conhecimento de sociologia em sala de aula, e dos modos de tornar o conhecimento sociológico acessível aos estudantes. Nesse ponto, a professora F8 adentra reconhecendo a sociologia como difícil, ao que seu relato é reafirmado por outros docentes, inclusive M5, que assim como ela é também professor de história, e comprehende a maior facilidade tida com essa disciplina do que com a sociologia.

Essa questão é aprofundada momentos adiante na reunião. Como ocupava a posição de coordenador da reunião pude insistir um pouco nela, buscando retomá-la em sequência, a partir do momento em que apareceu. Assim, me dirijo para F8 dizendo: “você falou que sociologia é difícil, por que você acha isso”? Nisso, quem responde é o professor M6, com 67 anos de idade, PSS e 25 anos lecionando sociologia:

M6: Porque você não convence, né? Você não convence... são algumas disciplinas, ciências humanas no caso, história, geografia, filosofia, sociologia... você não convence... sabe? Você tá trabalhando ali... bate em ferro frio... porque o retorno... mesmo que você faça aquele auê, passe vídeo, passe relatório... algum levanta uma questão lá... você praticamente... são disciplinas neutras assim que eles ((estudantes)) preferem... matemática, física, química, biologia...

F7: eu acredito que nosso papel, nossa missão... vamos dizer assim...nossa propósito como professores... eu sempre penso assim...cada vez que eu entro no primeiro ano...eles não tiveram sociologia na vida... às vezes eles perguntam no colégio... “você é professora do que?” e ficam olhando... “que bicho que é?... eu acho que é bem assim... primeiro eu faço uma aproximação, depois a gente faz a parte importante que seria vc... ler a sociedade, interpretar a sociedade, é isso que a gente tem que pensar... e eu

sempre me coloco um desafio... eu falo isso pra eles, meu desafio é fazer vocês gostarem de sociologia... não gostarem porque... mas, entende, conhecer... é você se pensar como parte dessa sociedade...

Podemos perceber aqui certa variação de encaminhamentos vinculada com o entendimento que dois diferentes docentes conferem às dificuldades do ensinar sociologia. Podemos considerar que ambos não se distanciam da questão de fundo, estão relatando sobre as dificuldades de trazer aos estudantes o conhecimento da sociologia, o que envolve, em cada caso, modos de considerar sua “materialização”. O professor frisa a importância que dá ao convencimento, e apresenta a imagem do “bater em ferro frio”, que remete ao que parece ser sua dificuldade de “retorno” dos estudantes.

A professora F7 toma sua prática docente como uma “missão”, como “propósito”, e diante de estudantes que não tiveram contato com sociologia busca realizar primeiro uma “aproximação”, ainda se colocando o “desafio” de fazer os estudantes “gostarem” de sociologia. A partir de sua fala podemos entender que há o “desafio” voltado aos estudantes gostarem em específico da sociologia, e que com isso alcancem o “propósito” deles e da professora de entenderem, conhecerem, pensarem-se como “parte dessa sociedade”. Em ambos os casos, podemos perceber estratégias características do entendimento dos docentes referentes ao problema prático do encaminhar o conhecimento sociológico aos estudantes.

Outro problema prático recorrente entre os docentes que acompanhei, o qual fica reconhecido tacitamente na particularidade do ensinar sociologia, diz respeito à “fundamentação” das e nas aulas de sociologia, entendida como uma preocupação, como algo importante, necessário e um desafio. “Fundamentação”, conforme indica a professora F8, que se refere à possibilidade de docentes e estudantes compreenderem o “pensamento” sociológico e conseguirem fazer a “transposição” na dinâmica concreto-teórico. Essa transposição, lembremos, diz respeito àquela entre conhecimento sociológico acadêmico e conhecimento escolar, portanto, característica dos problemas didático-pedagógicos práticos dos docentes de sociologia.

Buscando reconhecer os problemas didático-pedagógicos práticos dos docentes de sociologia, observamos alguns que são relatados recorrentemente, indicando um conjunto característico de dificuldades, preocupações, desafios com que lidam cotidianamente em seus afazeres de ensinar sociologia. Há as dificuldades com a linguagem das ciências sociais e com a língua portuguesa, as dificuldades com o trabalho com as teorias e conceitos das ciências sociais e do desafio em “materializá-las”, há desafios sobre realizar

“debates” em sala porque podem virar “bate-boca”, da necessidade de “fundamentação” da sociologia, da relação da “ciência” com o “senso comum”, dilemas sobre encaminhamentos dos conteúdos e conhecimentos da disciplina, entre o “convencer” e o “aproximar” dos estudantes.

No entanto, o problema didático-pedagógico prático principal, o qual envolve os demais, diz respeito à especificidade da sociologia no ensino médio. Isto é, o problema que reconhecem implicitamente ao seu fazer docente referente ao que seja propriamente a disciplina de sociologia. Nesse caso, isso envolve como os docentes reconhecem mutuamente seus procedimentos de ensinar sociologia, como a caracterizam, para si mesmos e para seus estudantes, e como buscam concretizar, positivar o ensinar e seus conteúdos e conhecimentos propostos. Enfim, todos esses aspectos constituem o que reconhecem como uma aula de sociologia adequada.

Nesse sentido, na prática esperada de transposição e mediação do conhecimento da sociologia (e ciências sociais) em suas aulas escolares, os docentes ficam envolvidos com os desafios práticos de produzir, gerenciar e lidar com métodos locais visando apresentar, objetivar, justificar e encaminhar a sociologia para seus estudantes. Os modos como os docentes realizam a ordenação de seus raciocínios práticos diante de seus problemas didático-pedagógicos práticos ao deslindá-los, é o que avançaremos a seguir.

3.3. EXPRESSÕES CENTRAIS E OPERAÇÕES INTELECTUAIS DIRETRIZES DA PRÁTICA DOCENTE: “DESNATURALIZAR” E “DESCONSTRUIR”

Apresentamos os problemas didático-pedagógicos práticos recorrentes que observamos na relatabilidade dos professores e professoras de sociologia com os quais participamos das turmas da “Conexão Professor”. Diante desses problemas práticos podemos considerar os métodos locais que os docentes utilizam para deslindá-los, mediante a caracterização que ofereceram do que entendem e realizam por “ensinar sociologia” e “uma aula de sociologia”. Isto é, podemos buscar compreender o que reconhecem pela singularidade da prática docente em sociologia e do seu ensinar.

Na lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos os docentes elaboram objetivos e justificativas para suas práticas de ensinar sociologia, que delimitam os encaminhamentos didático-pedagógicos e recursos que realizam em sala de aula. Esses objetivos e justificativas são tomados de modo tácito, de modo que o sentido que os docentes fazem deles foi compartilhado nas reuniões da “Conexão Professor”. Os

docentes podem não chegar a expressá-los de maneira explícita, mas há um senso comum e uma inteligibilidade mútua sobre o que são práticas adequadas de ensinar sociologia. No domínio de suas competências de membros, esses objetivos e justificativas são recursos e projetos reflexivamente vinculados ao trabalho de enfrentar seus problemas práticos (cf. GARFINKEL, 2018, p. 93).

No cotidiano do ofício docente, tais objetivos e justificativas não costumam ser objetivados em documentos formais, e muitas vezes, nem mesmo registrados para uso pessoal. Exceção, quando precisam produzir algum Plano de Trabalho Docente (PTD) a ser entregue, em geral, à equipe pedagógica de sua escola. Esse é um plano de seu trabalho dividido por períodos (bimestrais, trimestrais ou semestrais, a depender de cada escola), algumas vezes, produzido a cada um desses períodos, outras vezes entregue já completo no início do ano. Os docentes corriqueiramente já “fazem na cabeça” o que vão encaminhar em sala de aula. Há o conhecimento prático tácito do que seja prática de ensinar e uma aula de sociologia, portanto, o que seja entendido e realizado como adequado e correto nesse ofício. Assim, concordam os docentes M2 e F2 em suas observações e relatos sobre como planejam suas aulas:

M2: ...eu faço o PTD, porque plano de aula eu não faço mais... Faço na cabeça... eu nem preparam aula mais
 F2: cara, eu não preparam muita aula não
 M2: há muitos anos que eu não preparam aula
 F2: não... vou fazer isso, vou fazer... não, eu tenho minimamente os temas...tipo...primeira aula apresentação de conceitos, segunda aula...não...

O que M2 e F2 relatam não é algo excepcional na prática concreta e cotidiana de um docente. Nos afazeres docentes é comum ter “na cabeça” o que e como será trabalhado em sala de aula os conteúdos previstos para o dia. Alguns docentes chegam a produzir planos de aula escritos para si próprios, ou, ao menos esboçar linhas gerais do que pretendem fazer em sala de aula, e por quais caminhos seguirão em alguma aula individual ou conjunto delas. Nos planos de aula são inclusas informações que nos permitem observar objetivos, justificativas, conteúdos, modos de encaminhamento que os docentes raciocinam praticamente diante dos problemas didático-pedagógicos com que lidam ao ensinar sociologia.

Nos relatos apresentados pelos docentes, muitas dessas informações estão presentes em seus planos de aula produzidos coletivamente nas reuniões da “Conexão Professor”. Além desses, os docentes apresentam oralmente relatos que verificam e exploram o que fica redigido nos planos de aula coletivos. No conjunto desses relatos

sobre objetivos e justificativas, tendo em vista a produção e o gerenciamento das aulas de sociologia na prática, observamos aspectos centrais e diretrizes do que reconhecem como particularidade do que realizam como docentes de sociologia.

O que os docentes relatam em seus comentários e exposições sobre seus objetivos, justificativas, encaminhamentos, e conteúdos trabalhados em sala de aula, e o que fica registrado nos seus planos de aula coletivos, faz parte dos aspectos tácitos dos conhecimentos próprios de seus ofícios. Em suas competências e inteligibilidade do que seja adequado e correto em e para uma aula de sociologia, “já têm na cabeça” o que fazem e precisam fazer para garantir praticamente as características reconhecíveis a uma aula de sociologia no ensino médio.

O que os membros docentes reconhecem concertadamente por seus objetivos e justificativas singulares no ensinar sociologia se observa pelas expressões “desnaturalizar” e “desconstruir”, as quais indicam operações intelectuais em seus encaminhamentos pedagógicos. Essas expressões e operações são práticas indexabilizadas e reflexivas. Precisam ser entendidas como localmente situadas, incompletas em si mesmas, detendo seu sentido feito a partir de seu compartilhamento mútuo entre os docentes. Além disso, são encaradas como adequadas para todos os fins práticos, a partir da competência prática de seus membros. A seguir, evidenciamos essas expressões centrais e operações intelectuais diretrizes, as quais caracterizam a singularidade do “dever ser” do ensinar sociologia de acordo com os sujeitos desta pesquisa.

3.3.1. Expressões centrais: “desnaturalizar” e “desconstruir”

Um fato que se constata nas enunciações dos professores e professoras participantes das turmas acompanhadas é a frequência dos usos das expressões “desnaturalizar” e “desconstruir” para caracterizar o que reconhecem como objetivos e justificativas do ensinar sociologia. Tal é o caso da professora F1 que na sua fala enfatiza que “um dos objetivos da sociologia é a gente desnaturalizar o que não é natural”.

Outras expressões chegam a ser enunciadas como indicativas de objetivos, justificativas e orientações para aulas de sociologia e seu ensinar no geral, mas não ganham tanta ênfase como aquelas duas. Ambas ganham destaque como expressões centrais das práticas dos membros docentes. Não só pela frequência de suas enunciações nos momentos do curso de formação, mas principalmente pela ênfase que

Ihes é dada como “dever ser” do ensinar sociologia, na medida em que são destacadas como seus objetivos e justificativas centrais e prevalecem sobre outras expressões lugares-comuns caracterizáveis à disciplina de sociologia.

Não é pelo seu simples uso que entendemos essas expressões como significativas da ordenação dos raciocínios práticos docentes. Mais que isso, o que observamos, independentemente de seus usos explícitos, é como elas detêm, em seus sentidos compartilhados pelos docentes, referenciais para os métodos locais de como proceder no ensinar sociologia. Sentidos esses, característicos da inteligibilidade da prática docente local, que serão analisados na próxima seção. Sigamos com quais expressões são reconhecidas como referenciais singulares da prática docente local investigada.

As duas expressões centrais, “desnaturalizar” e “desconstruir”, estão explicitadas em três dos quatro planos de aula coletivos produzidos, nos quais são inseridas como objetivos da aula planejada. No plano da primeira turma se encontra “desnaturalizar os (seus) modos de existência”. Da terceira turma, em seu plano feito para a primeira série do ensino médio se encontra “levar à reflexão/desnaturalização”, e no plano para a segunda série ficou escrito “desnaturalizar os preconceitos”.

Nesses casos, a “desnaturalização” está reservada como objetivos de aulas de sociologia. No entanto, essas expressões não indicam apenas objetivos pontuais, mas sim dizem respeito ao entendimento do que cabe à disciplina sociologia realizar. Em vários momentos das reuniões presenciais da formação, os docentes enunciaram “desnaturalização” e “desconstrução” de uma maneira que as remetiam a objetivos e justificativas do ensinar sociologia no ensino médio.

Como os diálogos entre os docentes nas reuniões presenciais da “Conexão Professor” foram todos transcritos, temos como contar quantas vezes essas e outras expressões foram utilizadas para se referir a objetivos, justificativas, e tarefas da disciplina de sociologia. Foram contabilizadas as expressões apenas quando mencionadas em associação às tarefas da sociologia. Retiramos menções genéricas e sem vínculos com o fazer da disciplina, bem como todas as menções feitas por mim, como em alguma pergunta ou comentário para suscitar respostas dos docentes.

Importante notar, nesse sentido, que utilizei em minhas colocações diversas outras expressões caracterizáveis ao ensinar sociologia, mas mesmo assim, as que chegavam a ser repetidas e reutilizadas em respostas eram “desnaturalização” e “desconstrução”. Dentre elas, mencionei expressões como “pensamento crítico”, “estranhamento” e “cidadania”. Alguns docentes enunciaram outras, chegando a frisá-las, como “imaginação sociológica”. Foram contabilizadas variações dessas expressões, sendo considerados,

por exemplo, o “desnaturalizar”, “desnaturalização”, “desnaturalizando”; ou “problematizar”, “problematização”; ou “construção”, “construído”, etc. Isso considerado, as cinco expressões mais utilizadas por turma e reunião foram as seguintes:

TABELA 4 - FREQUÊNCIA DE EXPRESSÕES UTILIZADAS PELOS DOCENTES⁶³:

	T1 – R1 – P1	T1 – R1 – P2	T2 – R1 – P1	T2 – R2 – P2	T3 – R1 – P1	T3 – R1 – P2	T3 – R2 – P2	Total	
Desnaturalizar	2	1	1	7	6	3	5	0	25
Desconstruir	1	15	2	5	7	3	9	8	50
Problematizar	2	7	1	7	0	9	12	0	38
Senso Comum	2	3	2	6	0	2	5	0	20
Construção (construção social)	3	8	0	0	2	5	0	0	18

Fonte: Do autor (2020).

As enunciações dessas expressões precisam ser consideradas tendo em vista a produção dos planos de aula coletivos produzidos pelos docentes. Por isso, a separação da primeira reunião de cada turma em duas partes, já que na sua segunda parte que foi produzido o plano de aula coletivo, momento em que se nota mais enunciações dessas expressões. Pois no momento de sua produção, os docentes as repetiam para entrar em acordos e explicitar o que pretendiam relatar.

Ao total, entre todas as turmas que acompanhamos, a expressão “desnaturalizar”⁶⁴ foi enunciada vinte e cinco vezes; “desconstruir” enunciada cinquenta vezes; “problematizar” trinta e oito vezes; “senso comum” vinte vezes; e construção (ou “construção social”) dezoito vezes. Tanto “senso comum”, como “construção social” (ou “construção”) não são indicados como objetivos em si do ensinar sociologia. No entanto, sua contabilidade é apresentada aqui, pois, são lugares-comuns destacados, reconhecidos tacitamente, na ordenação dos raciocínios práticos docentes, como objetos para o ensinar sociologia, relacionando-se intimamente com os objetivos e justificativas do “desnaturalizar” e “desconstruir”. Da mesma forma “problematizar”, é indicada por alguns docentes como objetivo e justificativa, no entanto, na prática concreta, o que se designa por essa expressão, tende a operar como um meio para a realização da desnaturalização-

⁶³ Nesta tabela está dividida a contabilização por Turma (T), Reunião (R) e Parte da reunião (P). A primeira turma não realizou uma segunda reunião, e nas turmas seguintes esta aconteceu sem intervalos.

⁶⁴ Contabilizamos também variantes como “desnaturalização”, “desnaturalizando”. Consideração que vale para as demais expressões citadas na sequência.

desconstrução, justificativas e objetivos do “dever ser” do ensinar sociologia (os sentidos que os docentes fazem na relação entre “desnaturalizar-desconstruir” e “construção”, “senso comum” e “problematizar” serão desenvolvidos na próxima seção).

As expressões “desnaturalizar” e “construção” (e “construção social”) estão inclusas nos documentos oficiais citados pelos docentes como de referência, isto é, as OCEM, as DCE e os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem (do Paraná), tendo a primeira expressão um espaço de destaque neles. Nesses documentos a expressão “desconstrução” tem uma presença bastante apagada, sendo citada uma vez na OCEM (BRASIL, 2006, p. 105) e outra nas DCE (PARANÁ, 2008, p. 28), mas de forma bem lateral. Ambas as vezes no sentido de reconstrução e desconstrução de conceitos ou de modos de pensar, e não se destacando essa expressão como referencial para objetivos e justificativas do ensinar sociologia, isto é, como “orientador” ou “diretriz” para os docentes em sala de aula.

Algumas outras expressões caracterizáveis à disciplina sociologia são mencionadas pelos docentes, como “imaginação sociológica” que aparece duas vezes na fala do professor M1, quem expressa entusiasmo com seu uso em suas aulas. Nas demais turmas, em nenhum momento essa expressão chegou a ser mencionada. Já a expressão “estranhamento”, central nas OCEM, não foi mencionada em nenhum momento pelos docentes. Uma expressão que podemos apontar com sentido próximo, “distanciar”, é mencionada uma vez na primeira reunião da segunda turma pela coordenadora C2, em que dizia: “aproximar e distanciar, né?...o que a gente tem que fazer...”.

Outra expressão caracterizável à disciplina de sociologia, recorrente em documentos oficiais e em tantos outros materiais oficiosos, é a expressão de “crítica”, que geralmente se combina com outros termos formando “sociologia crítica”, “pensamento crítico”, “reflexão crítica”, “de forma crítica”, etc. Em todas as reuniões, apenas quatro vezes a expressão “crítica” foi utilizada. Três delas foram enunciadas na primeira turma, em uma mesma exposição da coordenadora C1 ao apresentar a sociologia como uma saber “crítico” a ser proposto para os estudantes. A outra vez aconteceu na primeira reunião da segunda turma, quando o professor M7 a enunciou ao relatar o que entende da sociologia na formação de um “cidadão crítico”.

Ao fazer isso, o professor M7 buscava questionar o que percebia como um imperativo externo colocado à disciplina de sociologia no ensino médio, algo que não entendia não ocorrer da mesma forma com outras disciplinas e seus docentes respectivos. Isto é, os docentes de outras disciplinas não se sentiriam “pressionados a formar um cidadão crítico”, diferentemente dos docentes de sociologia.

M7: E não se sentem assim... culpados ((os outros docentes)), vamos dizer assim, por não estar aproximando com a realidade, sabe? ...e nós, ao mesmo tempo em que nos sentimos assim... pressionados a tentar formar um cidadão crítico

A partir da expressão “cidadão crítico”, nesse relato chama à atenção a menção dupla à sociologia se vincular a formação “crítica” e “cidadã”, em que a “cidadania” é entendida a partir da concepção “crítica” que alguém, os estudantes, possam desenvolver. O professor M7 relata o que entende como uma “pressão” do ensinar sociologia para formar um “cidadão crítico”. Como se essa disciplina tivesse a responsabilidade de promover a “cidadania” entre os estudantes, que efetivamente conquistada quando sendo “crítica”.

O professor M7 reconhece uma “pressão” sobre a disciplina de sociologia para “formação cidadão crítico”, o que não está desvinculado do contexto da inserção da disciplina e do entendimento de outros profissionais de ciências sociais do que deveria ser a sociologia no ensino médio. Todavia, ainda que reconheça tal “pressão”, não reconhece sua prática docente tendo como objetivo e justificativa fundamental a formação para a cidadania, o formar um “cidadão crítico”. O mesmo é concertadamente reconhecido entre outros docentes participantes da mesma turma junto com o professor M7 e nas outras duas turmas nenhuma menção a quaisquer variantes de “cidadania” ou “cidadão” foi feita. Nesse sentido, o mesmo professor M7, momentos a frente na reunião, elabora essa explicação:

M7: eu acho que esse papo de formar cidadão, eu acho que isso é da matemática, da física. Claro que as ciências humanas têm alguma facilidade maior para falar de algumas questões assim, de lei, ou coisa assim... mas assim todo profissional da escola, desde o diretor, sei lá o que... tá envolvido num processo de uma socialização positiva do aluno na sociedade...

Na continuidade de seu relato sobre esse tópico, o professor demonstra que não considerada algo particular do ensinar sociologia o foco em “formar cidadão”. De outro modo, caberia também a outras disciplinas, bem como a outros profissionais da escola, essa tarefa. Tal reconhecimento se manteve em outros momentos e em outras turmas.

Nesse aspecto, apenas duas vezes foram mencionadas a expressão “cidadão”, e em nenhuma das turmas foi mencionada literalmente a expressão “cidadania”. Assim como as outras expressões aqui contabilizadas, cheguei a mencionar “cidadania” em minhas exposições nas reuniões presenciais (lembrando que não estou contabilizando as vezes em que eu mencionei quaisquer dessas expressões). Diferente de

“desnaturalização” e “desconstrução” que foram em alguns momentos eram reutilizadas e retomadas pelos docentes para a continuidade dos diálogos, aquelas outras expressões foram deixadas de lado.

Nesse sentido, entendemos que nenhum docente reconheceu ao ensinar sociologia o objetivo central de formação para cidadania. É claro que isso não elimina o entendimento possível que possam compartilhar de que tal tarefa se insere em sua prática docente. De todo modo, não a reconhecem como algo central, como um objetivo e justificativa primeira, como o que entendem e realizem como singularidade de suas práticas docentes.

Os docentes, ao menos no que foi possível observar durante a formação “Conexão Professor”, não que negligenciem uma formação para a cidadania, ou algo nesse sentido, apenas não reconhecem como uma obrigatoriedade exclusiva da disciplina sociologia cumprir esse papel. Em suas práticas docentes, algo que possa se referir à cidadania envolve-se com o que reconhecem como a referência de destaque de seu ofício, isto é, a “desnaturalização-desconstrução”, ligada a uma “problematização”, e suas relações com o que seja “senso comum” e “construção”.

Algo que os docentes possam entender por formação para a “cidadania” ocorreria como consequência das operações e procedimentos conquistados por esses métodos locais docentes, e não como um imperativo, como uma necessidade a ser cumprida entendida como uma “pressão” externa. Ou seja, o “dever ser” da sociologia no ensino médio, a partir da relatabilidade realizada por esses docentes, não perpassa o “formar cidadão”. À “ciência sociologia” pela cabe operar pelos sentidos feitos localmente da desnaturalização-desconstrução e não em cumprir exclusivamente um serviço voltado para a “cidadania”.

Nesse sentido, os sujeitos desta pesquisa distanciam-se dos docentes participantes dos trabalhos de Reses e de Santos (RESES; RODRIGUES; SANTOS, 2016, p. 17, 87, 129), para os quais a cidadania aparece como uma referência comum acerca do papel da sociologia no ensino médio. As pesquisas dos autores, finalizadas em 2002 e 2004 respectivamente, são anteriores à obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio e a organização de seus documentos oficiais atuais, como as OCEM (2006) e as DCE (2008). Ambas são pesquisas pioneiras sobre docentes de sociologia, e, a partir do contraste feito aqui, podem levantar questões sobre as prováveis modificações da inteligibilidade dos docentes de sociologia sobre suas práticas docentes e o que reconhecem como seu “dever ser”.

Ainda, em seu trabalho, Santos frisa como os docentes compartilhavam a “visão da Sociologia como instrumento de conscientização tendo em vista a formação para a cidadania” (*ibid.*, p. 50; SANTOS, 2002, p. 117; ver, p. 156). Essa “conscientização” possibilitada pela sociologia, visando a “cidadania”, chega a ser associada, com menções pontuais em seu trabalho, à “desnaturalização” e a “desconstrução”.

Dentre as enunciações dos sujeitos de sua pesquisa, não verificamos a menção literal à “desnaturalização”. Essa parece ficar a cargo do pesquisador. No entanto, contamos duas menções literais à “desconstrução”, ambas com o sentido encontrado na afirmação de que a sociologia ajuda “a desconstruir a naturalização que diz é assim e será sempre assim” (RESES; RODRIGUES; SANTOS, 2016, p. 48; SANTOS, 2002, p. 101). Em seu texto, Santos (2002, p. 101; RESES; RODRIGUES; SANTOS, 2016, p. 48) afirma que, para seus sujeitos de pesquisa, o conhecimento sociológico “é desnaturalizador da realidade social, ao mostrar a existência de uma lógica a presidir sua organização e sua dinâmica”, esse conhecimento “instrumentaliza o aluno para o exercício da cidadania, ao possibilitar uma ampliação de sua consciência acerca dos fundamentos do universo social”.

Diante disso, o que nos aparenta é que a cidadania é o objetivo e/ou justificativa da sociologia no ensino médio para seus docentes pesquisados, a qual pode ser alcançada pelo “conhecimento sociológico” que é “desnaturalizador”. No caso dos nossos sujeitos de pesquisa, os raciocínios práticos seguem outra inteligibilidade: a desnaturalização-desconstrução oferece o sentido para o procedimento didático-pedagógico de destaque praticado, onde a formação de “cidadãos” pode ser beneficiada, mas não detém em si o objetivo e justificativa do ensinar sociologia no ensino médio, seu “dever ser”, portanto, não é a partir desse sentido referencial que nós entendemos se realizar a ordenação de seus raciocínios práticos concretos e cotidianos.

Um trabalho realizado mais recentemente se aproxima do que observamos em nossa pesquisa sobre a centralidade de “desnaturalizar” e “desconstruir”. Leite (2014, p. 96-97; 2017, p. 66-67) ao tomar por objeto as práticas docentes de um professor e uma professora de sociologia da rede pública de ensino do estado de São Paulo, e entre uma análise sociológica e um trabalho que parece propositivo, a autora reflete sobre a “busca em dar sentido” aos conteúdos propostos para a disciplina de sociologia. Ao considerar a problemática das tensões entre “Conhecimentos acadêmicos” e “conhecimentos escolares” (2014, p. 96), observa, sobre uma professora sujeito de sua pesquisa, que a prática docente em sociologia têm

O objetivo de “desnaturalizar” as relações sociais, perceber que “as coisas nem sempre foram assim”, segundo a fala da professora, contribui para uma formação que visa maior participação possibilitando ao/à aluno/a participar da vida política que o/a cerca.

O estranhamento e a desnaturalização, como princípios norteadores da proposta curricular para Sociologia no estado de São Paulo, influenciada principalmente pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) têm o objetivo de proporcionar aos/as alunos/as uma visão diferente do senso comum (LEITE, 2014, p. 97; 2017, p. 67).

Nesta passagem estão presentes a fala da professora pesquisada e a análise da pesquisadora. A professora aponta como objetivo o “desnaturalizar”. A pesquisadora, em sua análise, ao que parece referenciada pelos documentos oficiais do estado de São Paulo e as OCEM, indica também o “estranhamento” como objetivo. Juntos, “desnaturalizar” e “estranhamento”, proporcionariam uma “visão diferente do senso comum”, algo que os sujeitos de nossa pesquisa reconhecem em seus relatos próprios, exceção completa o uso da expressão “estranhamento”, a qual, assim como objetivada na proposta curricular para Sociologia no estado de São Paulo, resta nos documentos oficiais e materiais oficiosos com os quais os docentes aqui pesquisados podem ter contato. O que não quer dizer que os sujeitos desta pesquisa não raciocinem ou operem de alguma forma que a nosso ver pudesse ser chamada de “estranhamento”. Novamente, o que evidenciamos é que eles não reconhecem suas práticas e nem tem caracterizadas sua inteligibilidade entorno dessa expressão ou pela operação que dela pudessem eles fazer sentido localmente.

Ainda, nessa passagem, Leite aponta como que o “desnaturalizar”, segundo sua professora pesquisada, “contribui para uma formação que visa maior participação possibilitando ao/à aluno/a participar da vida política que o/a cerca”, o que, talvez, possamos entender por “cidadania”. “Contribuir” não é objetivo. No entanto, essa formação para a “cidadania” sugere algo como uma justificativa para a disciplina. Enquanto o outro professor sujeito de sua pesquisa, segundo Leite, afirmaria que “o papel do ensino de Sociologia era o de fornecer informações relevantes ao exercício da cidadania” (LEITE, 2017, p. 58; cf. 2014, p. 39).

3.3.2. Usos das expressões: ênfases, destaque, problematização e categorizações

Uma coisa são as palavras que os docentes mencionam, outra o que delas entendem junto do que fazem com seus entendimentos. Essas expressões recorrentemente enunciadas pelos docentes referenciam suas práticas. Dizemos isso não apenas pela frequência das menções em si, mas sim pelo modo como os docentes as

enfatizam em seus relatos diante de seus raciocínios práticos. Nesse sentido, é importante serem indicadas enunciações em que os sujeitos desta pesquisa deixaram explícitos seus objetivos e justificativas do ensinar sociologia pela “desnaturalização” e “desconstrução”.

Durante a produção do plano de aula coletivo da primeira turma, ao redigirem os objetivos de sua aula, os docentes assim relatam:

F6: qual a reflexão sobre a família?... desconstruir a ideia de...
 M2: isso seria objetivo?
 F6: é...
 M2: é, dá para usar isso como objetivo...
 F2: aham

Nesse momento, a expressão “desconstrução” é enunciada como objetivo para a aula produzida no plano de aula coletivo. Por mais que a expressão especificamente não tenha sido incluída na redação final do plano de aula, como se observa, ela foi proposta por alguns docentes. Independente da sua inclusão literal, a expressão permeia a produção e gerenciamento coletivo desse plano de aula, em que os docentes entendem a operação de “identificar a família como construção social” fazer referência à operação de “desconstruir”. Aqui o sentido carregado pela expressão “desconstrução” indica uma operação central buscada pelos docentes em sala de aula.

Assim, a mesma professora F6, que chegou a propor literalmente “desconstruir”, evidencia como essa operação está presente em seus raciocínios práticos, ao relatar sua posição diante da “informação” que os estudantes veiculam em sala de aula.

F6: eles têm um fragmento da informação e vão... o negro vendia o negro, a ditadura é de esquerda... é a geração da informação e não do conhecimento... então eles jogam lá no google, pegam um pedacinho e daí a gente desconstruir tudo isso em sala é um trabalho cansativo

Nesse caso, podemos observar que “desconstruir” não fica restrito como objetivo de uma aula ou conjunto delas. De outra maneira, ganha destaque no ensinar sociologia como uma operação que é buscada ao longo das diversas aulas. Independentemente dos conteúdos trabalhados, o referencial é a “desconstrução” do tipo de informação que os estudantes trazem para aula que não está compatível com o tipo de conhecimento que a professora reconhece como válido e adequado para se ter como perspectiva. Longe de ser uma operação restrita a um objetivo de aula específica, ela é constante e destinada em uma aula e ao longo delas, a ponto de poder ser considerado um “trabalho cansativo”.

A expressão “desconstrução”, no total, é a mais enunciada pelos docentes pesquisados. O que faz aparentar ser a mais conhecida, não obstante não deter destaque nos documentos oficiais, isto é, não figura oficialmente como uma expressão a ser mobilizada na caracterização da disciplina sociologia no ensino médio. Para caracterizar o que fazem, os docentes, para seus fins práticos, não se prendem às expressões destacadas nos documentos oficiais ou nos materiais oficiosos, como é o caso de “desnaturalizar” e “estranhamento”, ou mesmo “pensamento crítico”. Por desconhecimento das demais ou escolha, o uso mais difundido de “desconstrução” se evidencia, por exemplo, no relato do professor M10 que apenas a utiliza:

P1: porque, por exemplo, nas DCE e nas OCEM tem aqueles termos que eu já falei antes... "desnaturalização"...

M10: desconstrução...

P1: ...desconstrução eu não lembro se tem nas DCE, e tem também o estranhamento. Você falou que não usa esses termos?...

M10: desconstruir sim

Considerando a localidade dos membros, importa perceber como os sujeitos de pesquisa reconhecem que ambas as expressões “desnaturalizar” e “desconstruir” são intercambiáveis, têm sentido comum. Os docentes reconhecem a similitude dessas duas expressões. Dessa maneira, na primeira reunião da terceira turma, durante a produção de um de seus planos de aula coletivo, a professora F3 acabara de redigir uma frase no plano de aula quando avisa:

F13: coloquei “teoria, vídeo, aí imagens de famílias para desconstruir esses conceitos”... desconstruir e desnaturalizar... melhor desnaturalizar...

Entre “desconstruir” e “desnaturalizar” opta pela segunda. A decisão da professora ao redigir “desnaturalizar” vai ao encontro de outros raciocínios práticos compartilhados nessa reunião. Principalmente a coordenadora C3, em diversos momentos, aludia às DCE quando era o caso de escolher alguma expressão para incluir no plano ou para pautar algum diálogo. Dessa forma, por exemplo, em certo momento expõe: “a palavrinha das diretrizes é ‘desnaturalização’, né?”.

Se alguns docentes não se prendem às expressões dos documentos oficiais, isso não quer dizer que outros não prefiram utilizá-las. No entanto, mesmo a coordenadora C3 em muitos momentos utilizou em seus relatos a expressão “desconstruir”. Sua preferência por utilizar “desnaturalização” no plano de aula coletivo se deve à adequação formal da linguagem oficial, o que em nada limita seu uso de outras expressões, e, principalmente,

não determina o sentido pelo qual as entenda ou as operações práticas que realiza em seus usos. Ou seja, o simples uso da expressão “desnaturalização” conforme está nas DCE não resolve qualquer questão de seu entendimento e uso prático pelos docentes.

O reconhecimento do intercâmbio possível entre ambas as expressões centrais é relatado por outra professora na mesma reunião. Momentos depois, a professora F11, ao mencionar o “desconstruir os preconceitos” como um objetivo da aula que planejavam, o identifica com “desnaturalizar”:

F11: ... a gente pode falar da....a gente está falando de desconstruir os preconceitos, um objetivo... “desnaturalizar”...

Optar por utilizar “desnaturalizar” nos planos de aula coletivos, como também foi o caso da segunda turma, indica a observação dos docentes das regras formais, ao mesmo tempo em que sabem o que e como podem realizar além delas. Isto é, os métodos como gerenciam praticamente as regras. Nesse caso do uso formal de “desnaturalização” no plano de aula coletivo, ao mesmo tempo em que na relatabilidade das reuniões usam esta expressão e, principalmente, “desconstrução”, podemos observar o entendimento e realização docente de que ambas as expressões indicam operações coincidentes.

As expressões “desnaturalizar” e “desconstruir”, além de sua frequência nas enunciações docentes, são enfatizadas em seus relatos de modo que concertadamente ficam reconhecidas como de destaque na ordenação de suas práticas docentes. Por isso são tomadas aqui como “expressões centrais”.

Essas expressões de tal forma se destacam que a professora F7 chega a classificá-las como “chavões”. Em mais de um momento a professora indicou expressões que não gostava de utilizar, não apenas “desnaturalizar” e “desconstruir”, mas outras diversas como “lugar de fala” e “sala de aula invertida”. “Porque também não gosto muito de chavão, de nomes”, disse em uma das vezes, justificando essas suas escolhas.

No entanto, dentre as expressões lugares-comuns que apresentamos anteriormente referenciáveis aos objetivos, justificativas e encaminhamentos de sociologia, sejam as cinco mais enunciadas, sejam as demais que citamos (“imaginação sociológica”, “cidadania”, “senso comum”, “construção”, etc.), foi sobre “desnaturalizar” e “desconstruir” que a professora F7 frisou como “chavões”. No lugar dessas duas, prefere usar a expressão “provocar”, algo que afirmou, em alguns momentos. Como nestes dois:

F7: eu gosto da palavra "provocar", eu acho que a sociologia tem que provocar, no sentido assim... provocar com algumas reflexões, com alguns conceitos...

F7: É provocar uma reflexão sobre... porque são temas... eu falo pra eles ((seus estudantes)), vocês chegaram aqui... que nem no primeiro ano ((do ensino médio)) que a gente estava falando... todo mundo tem uma família, todo mundo tem que pegar o ônibus....sabe? vive na sociedade... só que a gente não se pensa na sociedade, como um coletivo, como um grupo...

A expressão “provocar” é utilizada pela professora F7 em um sentido aproximado do que demais docentes fazem de “problematizar”. Nesse caso, uma e outra expressão são tomadas como ação de fazer perguntas, questionar os estudantes sobre o conteúdo da aula. A expressão está objetivada no plano da primeira turma: “problematizar a diversidade e arranjos familiares na sociedade brasileira atual, em outras sociedades e épocas”. E ainda na fala desta professora:

F11: um texto q eu trabalho com eles assim, que é de uma revista q tinha bem antigamente de sociologia, que ele começa com as instituições sociais, da escola, “porque uma escola está rica, outra está pobre?”... aí vai pegando toda essa questão e problematiza

“Problematização”, “problematizar”, ou no caso da professora F11 que utilizou “problemática”, são expressões que os docentes utilizaram para fazer menção a esse procedimento de perguntar, de “colocar pergunta” aos estudantes, como neste relato:

F11: isso... eu gosto da problemática, eu sempre coloco pergunta
C3: eu também... “diante disso... tem esse problema, daí... quais são as respostas?”

Assim, tanto “provocar” como “problematizar”, entre os docentes, podem ser tomadas em sentido correlato. Ambas se juntam ao conjunto das expressões lugares-comuns “desnaturalizar” e “desconstruir”, “senso comum” e “construção social”. As quais são utilizadas de modo prático e tácito no entendimento e realização das práticas de ensinar sociologia pelos docentes pesquisados.

Algo que vale notar é em como essas expressões estão envolvidas com categorizações dos docentes sobre referenciais de uma aula de sociologia. Por “categorizações” utilizamos a interpretação de Coulon (2008, p. 180) feita a partir da formulação de Harvey Sacks, desenvolvedor da Análise da Conversação, sobre “Dispositivos de categorização dos membros” (*Membership categorization device*).

Esses se caracterizam por fornecerem “um meio para que possamos dar sentido ao mundo social. É em termos de tais categorias, pelo menos em parte, que nosso conhecimento do mundo social é organizado” (FRANCIS; HESTER, 2004, p. 39, tradução

nossa)⁶⁵. Não se tratam de “categorias” pura e simplesmente, mas de “categorizações” (WATSON; GASTALDO, 2015, p.137). Esses dispositivos de categorizações definem como praticamente utilizamos categorias atreladas a “coleções”, como, por exemplo, as categorias mãe, pai, irmão e primo pertencem à mesma coleção que designa “família” (cf. COULON, 2008, p. 180; WATSON; GASTALDO, 2015, p.143).

Como afirma Coulon (2008, p. 180) a categorização é “um procedimento natural da linguagem corrente que consiste em operar uma classificação dos objetos e arrumá-los em categorias que já são conhecidas”, o que leva ao entendimento de que “um membro competente categoriza o mundo da mesma maneira que seus semelhantes”. Assim, os membros docentes reconhecem tais expressões como categorizações da particularidade de prática de ensinar sociologia no ensino médio.

No caso desta pesquisa, as expressões “desnaturalizar” e “desconstruir”, “senso comum” e “construção social” e “problematizar”, e suas variantes, designam uma coleção sobre “prática de ensinar sociologia”, no que essa tem reconhecida de particular pelos membros docentes. A prática de categorização nas situações das reuniões, designando o que tacitamente os docentes reconhecem como sua prática docente, compõe suas decisões e escolhas do que seja uma aula de sociologia, de acordo com o que entendem e realizam como objetivos, justificativas e encaminhamentos considerados adequados para todos os seus fins práticos de ensinar sociologia.

Disso, podemos compreender que essas expressões, em suas realizações práticas como categorizações, indicam os raciocínios práticos dos membros locais em suas práticas de ensinar sociologia. Em especial, “desnaturalizar-desconstruir”, como expressões centrais nessa categorização, marcam a inteligibilidade mútua da prática docente. Mais ainda, “desnaturalizar-desconstruir” e “problematizar”, bem como outras expressões indicativas de ações, são também, categorizações que designam “operações intelectuais” realizadas no ensinar sociologia.

3.3.3. “Desnaturalizar” e “desconstruir” como operações intelectuais diretrizes

As expressões utilizadas pelos docentes para indicar objetivos para as aulas de sociologia são verbos de ação, por isso, indicam ações, procedimentos, orientações para suas práticas docentes. Quando afirmamos que essas expressões de ação categorizam

⁶⁵ “In general terms, the significance of these membership categories, on one level, is that they provide a means for us to make sense of the social world. It is in terms of such categories, at least in part, that our knowledge of the social world is organized.”

operações intelectuais, nos referimos a ações de cunho intelectual que estão envolvidas no curso de raciocínios e procedimentos utilizados na produção e gerenciamento de uma aula de sociologia. Os usos procedimentais dessas operações intelectuais nos encaminhamentos didático-pedagógicos dos docentes constituem, portanto, etnométodos do ensinar sociologia. No entanto, as ações de “desnaturalizar-desconstruir”, diferente das demais, indicam operações intelectuais centrais e diretrizes da prática dos docentes pesquisados.

O que chamamos de “operações intelectuais” pode ser observado diante de algumas expressões características utilizadas nos objetivos de planos de aula, portanto, presente nos planos coletivos e relatadas nos diálogos entre os docentes. Dentre essas, nos planos coletivos, por exemplo, encontramos “apreender”, “identificar”, “abordar”, “apresentar”, “mostrar” e “contrastar”. Oralmente os docentes utilizaram “entender”, “aprender”, “compreender”, “fazer”, “conhecer”, “refletir”, “analisar”, além da expressão significativa “problematizar” e das centrais “desnaturalizar” e “desconstruir”.

Os objetivos expressos em planos de aula, por padrão, são formulados a partir de verbos de ação no infinitivo. No que diz respeito à prática de aula concreta isso indica procedimentos práticos que os docentes buscam realizar junto de seus estudantes, e nisso ficam envolvidos seus raciocínios práticos no como fazer isso. A relatabilidade dos docentes ao entorno dessas expressões e dessas ações, seja de modo oral ou escrito, nos apresenta a reflexividade com que abordam sua prática docente e a dinâmica de ordenação de seus raciocínios práticos e, assim, o modo como entendem e realizam o gerenciamento de seus afazeres nas situações de sala de aula. Essas expressões de ação, ao indicarem objetivos e justificativas do ensinar sociologia, demonstram o percurso de operações intelectuais constituintes dos etnométodos desses docentes.

Menos as expressões em si, o que importa salientar é como sua “categorização” designa “operações intelectuais” didático-pedagógicas, sendo “problematizar” uma significativa, e “desnaturalizar” e “desconstruir” singulares do ensinar sociologia. Importa que essas “operações intelectuais” são atividades concretas e públicas de “pensar” vinculadas às suas situações de ocorrência, estão envolvidas com procedimentos práticos do ensinar sociologia. Cabe desenvolver essa ideia, para depois destacarmos as operações diretrizes “desnaturalizar” e “desconstruir”.

Ao estudar os debates filosóficos de monges tibetanos, Liberman (2004, p. 36, tradução nossa) afirma que “a etnometodologia pode levar-nos, de forma rigorosa, a uma

identificação e apreciação das próprias práticas que constituem a lógica e a razão”⁶⁶. Em seu caso, o autor investigava os “raciocínios formais” desses monges tibetanos no contexto local em que realizavam seus debates. Em nosso caso, “raciocínios práticos”, “operações intelectuais”, e procedimentos de ensinar e aprender algum conhecimento formalizado como a sociologia, por exemplo, entram nesse escopo. Uma afirmação fundamental de Liberman consiste em a lógica, a razão e os entendimentos serem sociais, são “eventos públicos” e não atividades restritas à intimidade de quem “raciocina” e “entende” (LIBERMAN, 2004, p. 107-120). Nessa direção, o autor argumenta:

Apesar de uma crença ingênuas, mas comumente sustentada na independência da razão formal - isto é, a suposição de que o que é raciocinado como verdadeiro repousa sobre bases absolutamente seguras, que são independentes de qualquer grupo particular de filósofos - a razão lógica é de fato, e necessariamente, uma atividade pública. É perspectiva da etnometodologia que os significados, especialmente os formais, não são posses pessoais, mas eventos públicos; essa perspectiva é baseada em uma longa tradição de pesquisa e reflexão sociológica que inclui Émile Durkheim, George Herbert Mead e Jürgen Habermas, entre outros (LIBERMAN, 2004, p. 107, tradução nossa)⁶⁷.

Liberman (2007) afirma a tese do “pensar como uma atividade pública” (*thinking as a Public Activity*). Diferentemente do objeto desse autor, não lidamos aqui com a “razão lógica”, como utilizada pelos monges budistas ou outros filósofos em busca de uma validade e verdade para suas teses e argumentos disputados em diálogos e debates nos quais estejam engajados. Apesar disso, estamos diante de raciocínios que ao mesmo tempo em que são “práticos”, voltados para todos os fins práticos de ensinar sociologia na escola, têm seu aspecto de formalidade intelectual, isto é, a dimensão da atividade das exposições, argumentações, explicações e exemplificações realizadas pelos docentes junto de seus estudantes no trabalho de ensinar sociologia, que são realizadas como “operações” de cunho intelectual.

Nesse sentido, Livingston (2008, p. 9, tradução nossa) observa que o “raciocínio” não é um tipo de coisa geral, “em vez disso, o raciocínio aparece como um tipo de coisa mundana que pertence e faz parte de uma atividade”, e, assim, tal como o autor, o que estamos chamando de “operações intelectuais” dos docentes nos enfoca “na habilidade e

⁶⁶ “Ethnomethodology can carry us, in a rigorous way, to an identification and appreciation of the very practices that constitute logic and reason.”

⁶⁷ “Despite a naive but commonly held belief in the independence of formal reason- that is, the assumption that what is reasoned to be true rests upon absolutely secure grounds, which are independent of any particular cohort of philosophers- logical reason is indeed, and necessarily, a public activity. It is the perspective of ethnomethodology that meanings, especially formal ones, are not personal possessions but public events; this outlook is founded upon a long tradition of sociological research and reflection that includes Emile Durkheim, George Herbert Mead, and Jürgen Habermas, among others.”

no raciocínio em domínios de especialidade mundana"⁶⁸. As operações intelectuais ligadas aos procedimentos didático-pedagógicos e à ordenação dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia constituem-se como um pensar público característico de suas competências e especialidades distintivas, mundanamente realizadas nas situações locais de sala de aula, ou em outras como no caso das reuniões da “Conexão Professor”.

As operações intelectuais, com sua dimensão “intelectual”, “racional”, dotada de uma “lógica” característica, não se realizam fora da situação local de sua realização e nem acontecem em uma dimensão interna aos docentes, não estão envolvidas com atividades “mentais” alheias às situações em que são observadas e relatadas. Ao contrário, as operações intelectuais e o conjunto dos raciocínios práticos com que se associam, são realizações coletivas e sociais, tanto é assim que podemos observar a capacidade de concertação dos docentes sobre a produção de planos de aulas coletivos, na medida em que compartilham conhecimentos tácitos e de senso comum, e expressões centrais e diretrizes sobre objetivos e justificativas do ensinar sociologia, reconhecendo em comum o que seja importante no e para o ensinar sociologia, e em seu “dever ser” como disciplina do ensino médio.

Ainda que em suas aulas cotidianas os docentes estejam distantes espacialmente uns dos outros, o conhecimento comum e tácito que compartilham sobre suas práticas fica expresso nos relatos coincidentes que realizam, a partir dos quais podemos considerar a singularidade da inteligibilidade compartilhada sobre suas práticas docentes. Há o reconhecimento de um senso comum, um conhecimento compartilhado, há uma inteligibilidade mútua entre os docentes sobre o que seja uma aula de sociologia, seu ensinar, e seus objetivos, justificativas e encaminhamentos particulares. As “operações intelectuais”, tacitamente reconhecidas, se ligam às situações de produção e gerenciamento das práticas docentes, e, assim, em suas associações com os raciocínios práticos docentes, caracterizam uma “ordenação localmente produzida das atividades” comuns de ensinar sociologia dos membros docentes (cf. LIBERMAN, 2004, p. 37).

As operações intelectuais, consideradas a partir da localidade do ensinar sociologia, se realizam em situações didático-pedagógicas patrocinadas por seus docentes. Estes realizam raciocínios práticos que constituem a singularidade do que reconhecem por suas práticas docentes ao mesmo tempo em que tornam observáveis-relatáveis para os demais participantes dessas situações didático-pedagógicas as

⁶⁸ “We can see that reasoning may not be the general type of thing that we had been told it is. Instead, reasoning appears as a worldly type of thing that belongs to, and is part of, an activity. (...) Although this book examines skill and reasoning, it focuses on skill and reasoning in domains of mundane expertise.”

operações intelectuais que estão patrocinando, sejam os outros docentes das reuniões da “Conexão Professor”, sejam os discentes em sala de aula.

Na realização da relatabilidade sobre suas práticas, os docentes “exibem um curso de raciocínio” (LIBERMAN, 2004, p. 36) que é constituído por um conjunto metódico de procedimentos, o qual reconhecem entre si, vinculado à realização de suas práticas didático-pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, com a perspectiva da pesquisa empírica sobre os debates filosóficos “dialéticos” dos monges que estudou, Liberman afirma que:

A filosofia não é uma questão de teorias, mas consiste em práticas particulares, modos de pensar, dialética, etc., que devem ser continuamente assistidos: a filosofia é uma atividade. É dinâmica, se move; e, se for para ser capturada por pesquisadores sociais, deve ser captada enquanto se move, pelas asas por assim dizer, ou sua essência será perdida. A atividade real de uma cultura filosófica é visível apenas como um curso de afazeres (LIBERMAN, 2004, p. 36, tradução nossa)⁶⁹.

O mesmo se aplica ao ensinar sociologia no ensino médio. Manifesta “modos de pensar”, é uma “atividade”, “se move”. A partir das operações intelectuais inclusas no conjunto de raciocínios práticos docentes, estamos diante de um curso de raciocínios e ações práticas que se constituem associados a um conjunto de regras procedimentais da prática de ensinar sociologia. Pois, essa prática é uma realização contingente, contínua e constituída nas situações locais em que são realizados os procedimentos de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes.

As “operações intelectuais” docentes compõem etnométodos de ensinar sociologia, constituindo um curso associado de raciocínios e ações práticas. Vinculam-se com os recursos, tarefas, produções e gerenciamentos que os docentes lidam diariamente em seus problemas didático-pedagógicos práticos. Desse modo, os docentes gerenciam recursos e tarefas característicos de suas práticas docentes, como giz e quadro negro, livros didáticos, aparelhos multimídia, dentre outros, além do próprio recurso intelectual presente em suas exposições, análises, argumentações, explicações, exemplificações, etc. Por isso, o que está em questão é a ordenação desses raciocínios práticos, mediados pelo senso comum subjacente e a inteligibilidade mútua da prática docente marcados pelos sentidos feitos por essas expressões centrais e operações intelectuais diretrizes “desnaturalizar” e “desconstruir”.

⁶⁹ “*Philosophy is not a matter of theories but consists of particular practices, ways of thinking, dialectics, etc., that must continually be attended to: philosophy is an activity. It is dynamic, it moves; and if it is to be captured by social researchers, it must be caught as it moves, on-the-wing as it were, or its essence will be missed. The real activity of a philosophical culture is visible only as a course of affairs.*”

As operações “desnaturalizar” e “desconstruir” se destacam em relação a outras utilizadas pelos docentes de sociologia pesquisados, de modo que as consideramos aqui centrais e diretrizes da ordenação de suas práticas docentes. Essas operações conferem singularidade ao modo prático como os docentes entendem e realizam seu ensinar sociologia concreto e cotidiano. Uma maneira de observarmos isso é situá-las diante de outras operações não reconhecidas pelos próprios docentes como particulares do ensinar sociologia e de seu “dever ser”.

Algumas das expressões indicativas das operações intelectuais que citamos anteriormente podem ser encontradas, por exemplo, em dois diálogos realizados durante a produção do plano de aula coletivo da segunda turma. Ao redigirem os objetivos do plano, assim os docentes relatam:

F7: o objetivo é pra gente...?
 M7: ... objetivo assim... desnaturalizar
 P1: então, eu quero palavras chave para colocar aqui...
 M7: desnaturalizar é uma palavra chave
 F: é isso ae...
 M9: tem que usar esses termos... “entender, aprender”...
 F8: aqueles termos... “fazer”... “desnaturalizar” é um termo
 F7: “compreender, problematizar”...

E aqui, em outro momento, quando perguntei quais palavras os docentes costumavam utilizar em seus planos de aula:

P1: quais palavras que você coloca?
 F8: conhecer, compreender
 F7: ah, eu coloco, deixa eu ver...compreender, conhecer
 M5: refletir, analisar
 F8: são aquelas palavrinhas que a gente tem que usar...
 F7: mas, por isso que eu falei P1, nos nossos planejamentos a gente seguiu uma...
 F8: um padrão... aquelas palavras que a gente tem que usar

Observamos nesses relatos várias expressões, que, ao mesmo tempo, são indicativas de objetivos de aula, operações intelectuais e procedimentos em sala de aula. Umas mais que outras indicam “operações intelectuais” significativas do ensinar sociologia. Algumas são bastante genéricas e podem ser relatadas por docentes de várias outras disciplinas. “Entender, aprender, compreender”, por exemplo, corriqueiramente são utilizadas por docentes de diferentes disciplinas, não só os de sociologia. Assim, não expressam operações intelectuais particulares da disciplina sociologia reconhecíveis pelos docentes. Pelo contrário, são entendidos como expressões que se “têm que usar”,

conforme tanto o professor M9 e a professora F8 relatam: essas “são aquelas palavrinhas que a gente tem que usar”.

Há uma padronização, um “padrão” como diz a professora F8. A utilização dessas expressões, são um recurso corriqueiro para fornecer uma impressão do que será feito em uma aula junto dos estudantes. Porém, praticamente, essas expressões não fornecem indicações distintivas entre operações intelectuais que sejam mobilizadas nas situações didático-pedagógicas a que se refiram. Que os estudantes “conheçam”, “entendam”, “compreendam”, não são operações exatamente distinguíveis por um docente em avaliações escolares ou mesmo no curso de suas realizações em sala de aula. De maneira geral, essas expressões que se “tem que usar” ficam envolvidas com operações intelectuais e procedimentos didático-pedagógicos que não diferem praticamente dos gerais “ensinar” e “aprender” esperados na dinâmica entre docentes e discentes.

“Contrastar”, “identificar” e “mostrar”, assim como as outras expressões citadas, envolvem-se com as sequências de encaminhamentos didático-pedagógicos desenvolvidos em uma aula de sociologia, mas não a singularizam. Essas expressões padrão não dizem do “dever ser” do ensinar sociologia reconhecido por seus docentes e ficam mais ligadas a objetivos secundários de suas aulas (como “contrastar”, “identificar” e “mostrar”), ou, ainda, como referenciais vagos (como “conhecer”, “entender” e “compreender”).

Não chegam a ser reconhecidas como expressões e operações intelectuais distintivas do ensinar sociologia, o seu “dever ser” específico. Isto é, não remetem à própria inteligibilidade dos docentes do que caracterize a particularidade de suas práticas docentes, de seus objetivos principais no ensinar sociologia, de suas operações intelectuais diretrizes, de seus métodos de encaminhar suas aulas e de lidar com seus problemas didático-pedagógicos práticos, e nem do que componha uma justificativa para suas atividades docentes.

A operação “problematizar” ganha espaço significativo na caracterização do ensinar sociologia, acima das outras “que se tem que usar”, utilizadas de um modo mais genérico, ainda que juntas se somem na contínua e contingente prática docente em sala de aula. O procedimento de “fazer perguntas” é reconhecido como uma característica dos encaminhamentos didático-pedagógicos de uma aula de sociologia de acordo com muitos dos sujeitos desta pesquisa. Essa operação guarda proximidade com objetivos buscados pelos docentes em suas aulas, no entanto, por si só, não garante a peculiaridade do “dever ser” do ensinar sociologia.

Algo diferente acontece com “desnaturalizar” e “desconstruir”. Essas duas expressões centrais e operações intelectuais se destacam das demais, as congregam e subordinam. Quando o professor M7 propõe como objetivo “desnaturalizar”, eu procuro saber se é uma palavra chave a ser colocada, ao que ele confirma. Em seguida, outras professoras (F) consentem ao dizerem “é isso ae”. Nesse caso, se verifica o momento de definição do verbo de ação (“desnaturalizar”) que constituiu o primeiro objetivo do plano de aula dessa turma, redigido como “desnaturalizar os (seus) modos de existência”. A expressão “desnaturalizar” indica uma ação a ser perseguida pelos docentes nos encaminhamentos realizados em suas situações didático-pedagógicas. Esse objetivo e operação intelectual destacam-se no plano de aula, ao qual os outros objetivos e operações intelectuais são congregados de modo subordinado.

O objetivo principal e operação “desnaturalizar”, em sua centralidade, congrega os demais objetivos e procedimentos didático-pedagógicos. “Compreender”, “mostrar”, “apresentar”, e “contrastar” ficam dispostos entorno de “desnaturalizar”. Sendo este o objetivo principal, as demais operações estão ao seu favor, são operados como objetivos secundários. De modo que, a ele subordinadas, são produzidas e gerenciadas em uma aula de sociologia como afazeres para realizar a “desnaturalização”.

Assim, “desnaturalizar” é a operação diretriz referencial para os docentes de sociologia em uma aula na qual esse plano fosse implementado, ou em alguma aula realizada nesses moldes. Ainda, na ordenação dos raciocínios práticos docentes, a realização da operação diretriz “desnaturalizar-desconstruir” fica reconhecida também em sua relação com os demais lugares-comuns “construção social” e “senso comum”. “Desnaturalizar” e “desconstruir” acompanham o curso das aulas de sociologia, são meios e fins. Como operações intelectuais envolvem-se com procedimentos didático-pedagógicos e como expressões centrais são indicativas de objetivos, justificativas, finalidades do ensinar sociologia. Nesse conjunto metódico de procedimentos encontra-se a inteligibilidade mútua da prática dos sujeitos desta pesquisa. Dinâmica essa que se faz tendo como referência os conhecimentos da sociologia e ciências sociais, e como seu “dever ser” singular o “desnaturalizar-desconstruir”.

3.4. INTELIGIBILIDADE DA PRÁTICA DOCENTE LOCAL: “DEVER SER” MARCADO PELA NEGATIVIDADE

A exposição das operações intelectuais diretrizes centrais da prática dos docentes pesquisados, indicadas pelas expressões “desnaturalizar” e “desconstruir”, introduziu “o

que” eles reconhecem como particularidade do ensinar sociologia. A intenção, a seguir, é avançar no “como” os docentes reconhecem essa particularidade. Vamos analisar o senso comum subjacente e a inteligibilidade mútua da prática docente marcados pelas características daquelas expressões e operações intelectuais diretrizes. Prática e tacitamente: Qual sentido os docentes fazem dessas expressões e operações intelectuais?

“Desnaturalizar” e “desconstruir” são referenciais para os raciocínios práticos dos docentes de sociologia pesquisados, por isso, estão envolvidas com suas “regras de tomada de decisão” e “situações de escolha de senso comum” (cf. GARFINKEL, 2018, p. 184, 189). O “dever ser” do ensinar sociologia pela “desnaturalização-desconstrução” envolve-se com escolher e decidir objetivos e encaminhamentos de aulas diárias e são referenciais comuns para os procedimentos didático-pedagógicos desses docentes. Ou seja, como expressões centrais, “desnaturalizar” e “desconstruir” fornecem o referencial recorrente dos objetivos e justificativas da disciplina sociologia, e, como operações intelectuais se destacam compondo etnométodos de ensinar sociologia.

O entendimento e realização que os docentes fazem dessas expressões e operações são “tomados como garantidos” (*taken for granted*), constituindo o conhecimento de senso comum e a inteligibilidade compartilhada de suas práticas docentes, de modo a ficar tacitamente reconhecida a singularidade do “dever ser” do ensinar sociologia. Essas expressões e operações particulares indicam o curso de ações e raciocínios das aulas de sociologia, sendo marcações das escolhas e das decisões cotidianas dos docentes, do senso comum subjacente e da inteligibilidade mútua que realizam em suas práticas.

Portanto, o sentido tácito que os docentes fazem de “desnaturalizar” e “desconstruir” indica uma propriedade importante da ordenação de seus raciocínios práticos reflexivamente realizados na lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos, afinal, “o raciocínio sociológico prático sustenta-se em uma relação reflexiva com a ordem social”, sendo “feito sob os auspícios da e conduzido na busca dos afazeres dos locais sociais” (SHARROCK, 2003, p. 252, tradução nossa)⁷⁰. Nesse aspecto, o modo compartilhado como os próprios docentes entendem, interpretam e reconhecem tacitamente o sentido que fazem das expressões e operações intelectuais “desnaturalizar”

⁷⁰ “Practical sociological reasoning stands, therefore, in a reflexive relationship to the social order. It is reflexive in the sense that it is embedded within, is part of and conducted in the course of, the orderly social affairs that it organizes: that is, practical sociological reasoning is done under the auspices of and carried on in pursuit of the affairs of social settings” (SHARROCK, 2003, p. 252).

e “desconstruir”, relatadas nas dinâmicas das reuniões da “Conexão Professor”, nos permite compreender a singularidade do “dever ser” de suas práticas docentes, e a marcação da ordenação de seus raciocínios práticos.

3.4.1. “Desnaturalizar” e “desconstruir”: sentido pela negatividade

As expressões “desnaturalizar” e “desconstruir” ou “desnaturalização” e “desconstrução” podem ganhar sentidos diversos dentro das ciências sociais, e, talvez, principalmente fora delas. Ouvir os docentes utilizarem de modo frequente e destacado essas expressões, por si só, não nos faz compreender como eles fazem isso, como fazem sentido dessas expressões e de suas operações intelectuais referenciais. Achar que já compreendemos como são as práticas docentes realizadas junto dessas expressões e operações não passa de apriorismo, quando alguém pode partir do que entenda pessoalmente por elas e achar que demais docentes de sociologia agem e raciocinam da mesma forma que si próprio. Que assim seja, podemos, ainda, não ter suficientemente claro para nós mesmos o que entendemos por essas expressões.

Tomadas essas expressões isoladamente não conseguimos saber ao que se referem na prática, seja em alguma enunciação pontual, ou, pela leitura em algum plano de aula produzido por docentes. Observar os docentes assim, não está muito longe de achar que entendemos o ensinar sociologia pelo fato de conhecermos documentos oficiais e materiais oficiosos. Uma coisa é o que é feito com essas expressões, ao colocá-las como objetivos e justificativas da disciplina sociologia, outra coisa é o sentido que é feito delas nos procedimentos práticos do seu ensinar.

As expressões indexicais “desnaturalizar” e “desconstruir”, não são “objetivas”, nem estão fora do contexto situacional de seus usos. Ainda que possam ser utilizadas de modo compartilhado entre os docentes, evidenciando que concordam com seus usos para caracterizar o que seja ensinar sociologia, isso não é suficiente para sabermos como fazem isso, isto é, o modo como entendem e realizam “desnaturalizar” e “desconstruir”.

Algo que nos auxilia no entendimento do sentido que os docentes de sociologia fazem delas é notar que seus usos nos indicam atos e ações. Dessa maneira, temos um caminho para considerar o que os docentes reconhecem por essas ações, e ao que incide a ação que indicam. “Desnaturalizar” e “desconstruir” são melhor comprehensíveis quando as tomamos pelas ações que designam, isto é, como operações intelectuais.

Como já vimos, as expressões “desnaturalizar” e “desconstruir” têm sentido coincidente. Isso quer dizer que podemos observar um curso de práticas docentes que

realiza de modo intercambiável ambas as expressões. Assim, ao reconhecerem coincidência a essas duas expressões, podemos observar que os docentes as tomam como operações intelectuais de mesmo sentido.

“Desnaturalizar-desconstruir” são ações indexais de cunho intelectual encaminhadas pedagogicamente pelos docentes de sociologia em suas aulas. Mais que palavras, nessa dinâmica estão sendo realizados procedimentos, no caso, “operações intelectuais” relatadas e vinculadas com os raciocínios práticos docentes. Essas operações são ações indexicais, isto é, ficam constituídas a partir do uso prático reflexivo que fazem delas os membros docentes. Como práticas reflexivas locais, constituem-se como um curso de raciocínios, ações e procedimentos práticos do ensinar sociologia. O sentido que é feito delas pelos docentes é alcançado reflexivamente na contínua e contingente elaboração das próprias operações intelectuais e de seus raciocínios práticos.

Acompanhando e descrevendo o curso dessas operações podemos observar a professora F1 afirmar que “um dos objetivos da sociologia é o de desnaturalizar o que não é natural”. Independentemente da expressão “desnaturalizar” e do fato de utilizá-lo para indicar “um” objetivo da sociologia, o que está em questão é a singularidade do curso de operações intelectuais realizadas pelos docentes de sociologia na dinâmica das situações didático-pedagógicas que participam. Pois, quando as expressões “desnaturalizar” e “desconstruir” são tomadas de modo intercambiável, na prática, ocupando o mesmo sentido na inteligibilidade da prática docente fica marcado o dever ser do ensinar sociologia.

Nessa direção, além do exposto pela professora F1, temos outros relatos que nos ajudam a nos aproximar do sentido que os docentes fazem das operações intelectuais desnaturalizar-desconstruir. No plano de aula coletivo da terceira turma fica redigido “desnaturalizar os preconceitos”. No plano de aula da segunda turma é relatado o “desnaturalizar os (seus) modos de existência”, entendido este, no sentido de “nossos” “modos de existência”, isto é, os da “sociedade ocidental, cristã, industrial, capitalista”, conforme explicado pelo professor M7, o que fica articulado com os dos estudantes (os “seus”). Na mesma direção, estão as propostas relatadas, por outros docentes, de “desconstruir a ideia”, “desconstruir esses conceitos” e “desconstruir os preconceitos”.

Podemos compreender que o curso dessas “operações intelectuais” realizam-se com um sentido pela negatividade, isto é, procedem expressando a recusa, a negação. Em sua coincidência, “desnaturalizar-desconstruir”, pela reflexividade local dos docentes pesquisados, é realizada como um curso de operações intelectuais pela negatividade.

Um relato que reúne ambas as expressões (“desnaturalizar” e “desconstruir”) e que permite observar o sentido da negatividade das operações intelectuais que indicam é realizado pela professora e coordenadora C3 da terceira turma, durante a produção de um dos planos de aula coletivo:

C3: a palavrinha das diretrizes é "desnaturalização", né? Nós somos o que coloca em xeque essas questões que estão postas, então, eu tenho que mostrar pra eles ((estudantes)) que essas questões que estão tão naturalizadas, elas são construções... e nós estamos o tempo todo construindo, reproduzindo, ou não... porque eu sempre brinco com eles... "ah... a juventude rebelde"... quem é rebelde é muito interessante, porque está desconstruindo esses papéis

Nesse relato fica expressa a operação de recusa buscada pelos docentes de sociologia. Recusa das “questões que estão postas”, nesse caso, as questões referentes aos assuntos sobre instituição familiar, papéis sociais e socialização discutidos na produção do plano de aula coletivo. Essas questões, entendidas como “tão naturalizadas” e como “construções”. Junto do conhecimento da sociologia o docente opera intelectualmente na recusa daquilo que reconhece como “naturalizado” e como “construção”, as “questões que estão postas”.

A coordenadora C3 utiliza inicialmente a expressão “desnaturalização”, conforme está nas “diretrizes” (DCE), para indicar a operação que relata. Ao final, utiliza a expressão “desconstruindo” para se referir ao sentido da mesma operação. Para além das expressões em si, há uma operação comum designada por elas. Aqui observamos o aspecto intercambiável das expressões, e a coincidência de seus usos para o sentido comum da operação pela negatividade.

Cabe ao docente de sociologia “colocar em xeque essas questões”. O procedimento de “colocar em xeque” expressa a negatividade da proposta. A qual não significa, necessariamente, uma oposição frontal a algo da parte do docente, mas um movimento de não aceitar algo que “está posto”, tal como as questões referidas. Não aceitação que pode ganhar contornos variados, pelo “embate” ou pela “pluralidade”, por exemplo, tal como apresentaremos na próxima seção.

Há, de todo modo, uma negatividade em direção ao que é considerado “naturalizado” e “construção”, ao ponto desse procedimento ficar atribuído ao que seja “rebelde”. É uma negação ao que “está posto”. A “desconstrução” proporcionada pela “juventude rebelde” é reconhecida como “muito interessante” porque “coloca em xeque” os papéis sociais e familiares, “as questões que estão postas”. Operação de

“desconstrução-desnaturalização” a qual se propõe o docente realizar, em sala de aula, junto de seus estudantes.

A coordenadora C3 afirma que “nós”, os docentes de sociologia, “somos” quem “coloca em xeque” essas questões postas. Assim, cabe ao docente “mostrar” para os estudantes que elas são “naturalizadas” e “construídas”. Cabe ao docente operar o “desnaturalizar” e “desconstruir” de tais questões. Fica reconhecido como dever ser do ensinar sociologia as operações intelectuais pela desnaturalização-desconstrução, promovida pelo docente, ensinada para seus estudantes.

A “desconstrução-desnaturalização”, uma operação de sentido pela negatividade, toma como objeto aquilo que “está posto”. Ou seja, aquilo que é reconhecido pelo docente como “naturalizado” e “construído”. As ditas “questões que estão postas”, são aquelas questões tomadas como naturalizadas e construídas. Estão “postas”, naturalizadas, construídas. O reconhecido é que essas questões “naturalizadas” são “construções”. Aquilo que seja tomado como “naturalizado” e “construído” são também coincidentes, bem como o são “desnaturalizar” e “desconstruir”. Desse modo, as “questões” indicadas como “postas”, sendo objetos da negatividade, é preciso contrariá-las como “naturalizadas” e como “construção”.

Dessa maneira, as produções, os usos e gerenciamentos docentes das expressões centrais indicam dois antagonismos: de um lado existe aquele entre “desnaturalização” e “naturalização”; e o segundo entre “desconstrução” e “construção”, ou “construção social”.

Como a coordenadora C3 afirma “nós estamos o tempo todo construindo, reproduzindo”, mas alguns podem agir “desconstruindo”, como aqueles da “juventude rebelde”. A “desconstrução” é o avesso da “construção”. Aquilo reconhecido como “construção social” fica vinculado como objeto da “desconstrução”. O que se “descontrói” é aquilo que foi “construído” socialmente, ou, ao menos, aquilo que os docentes elenquem como “construção social” reconhecida como alvo para a “desconstrução”. Nessa ótica, um seria o par lógico do outro.

Na reunião da primeira turma foi realizado um relato que nos ajuda a observar isso:

M3: identificar família como construção social a gente exibe o vídeo, e?...mais alguma coisa?

F6: daí vai fazer a discussão, né?...

M2: demonstrar a questão dos papéis sociais e as relações de poder dentro da família

F1: o q dá pra fazer é desconstruir a ideia hegemônica da família patriarcal

Essa turma elencou como um de seus objetivos no plano de aula “identificar família como construção social”. No entanto, a expressão “desconstruir” não foi redigida na versão final do plano, como poderia ficar em “desconstruir a ideia hegemônica da família patriarcal”. A expressão, como se vê, foi utilizada entre os diálogos docentes, por mais que não redigida. Indicando que as operações intelectuais pela negatividade constituem os encaminhamentos que esses docentes produziram para o plano de aula, de forma que, praticamente, esse plano envolve o que os docentes reconhecem por “desconstruir”.

Quando se fala em “naturalização” é possível aplicar a mesma lógica do caso anterior. A “desnaturalização” é o avesso da “naturalização”. No entanto, entra nesse caso, também outro aspecto. Se alguns docentes reportam “naturalização” como esse avesso, outros, como a professora F1 falam do “natural”, da sociologia “desnaturalizar o que não é natural”. Assim, há dois aspectos no “desnaturalizar” entre os relatos docentes: de um lado refere-se à operação de contrariar o que seja concebido como “natural”, isto é, “naturalizado”, como “preconceitos”, “ideias”, e “conceitos” que sustentem algo em sociedade como “natural”, “naturalizado”. E, de outro, refere-se a contrariar explicações de ordem da “natureza”, da “biologia”, para explicar algo referente à “sociedade”. Esse modo de entender é relatado pelo professor M7:

M7: legal, eu acho bacana esse lado que você falou da psicologia, porque até tava com umas ideias aqui já para fazer um questionamento... assim... porque a gente vai falar que tudo é uma representação social, que tudo é construído socialmente, que se for socializado na China, tua religião vai ser outra e tal tal... e eu tava pensando em dar umas provocadas biologicamente, também geneticamente, mas acho que não, vamos...

P1: você está dizendo aqui? ((no plano de aula que estava sendo feito))

M7: é..., mais para provocar a gente, na real, sabe... Por que a gente tende a rebaixar a biologia e a natureza a... não há predisposições naturais, não há nada disso...

F7: sim...

Como se sabe, essas questões têm um fundo epistemológico (e ontológico) significativo dentro das ciências sociais e humanas, não é o caso aqui de explorá-lo. Nossas observações se atêm ao que possa ser descrito a partir da relatabilidade dos docentes quanto aos seus raciocínios práticos⁷¹. Nesses raciocínios, mais que detalhamentos teórico-epistemológicos, o que existe são explicações e justificações para todos os fins práticos. Algo, aliás, que aparenta deixar mais transparente o entendimento

⁷¹ Uma referência de destaque nesse debate se encontra em Latour (2009; 2012).

efetivamente prático que alguém tenha do conhecimento teórico e acadêmico com o qual possa ter contato e envolvimento.

Na prática efetiva, “desconstrução” vai formar par com “construção social”, e “desnaturalização” com o que seja tomado como “naturalização”, seja o “naturalizado” conceitual (conceber algo em sociedade como “natural”), seja o “naturalizado” tornado explicação pela “natureza”, como a biológica, como a genética. Ainda que formando pares, essas relações são de antagonismo. Recusa-se a “construção” e a “naturalização” ao mesmo tempo. Recusa-se o que é reconhecido como “construído” e como “naturalizado”, isso se faz, ao menos, a certos objetos em sociedade que ficam assim reconhecidos pelos docentes.

Chega-se a uma tautologia em que o “construído socialmente” não é “natural” porque é “social” ou “cultural”. Nesse sentido, conforme reporta o professor M7: “a gente vai falar que tudo é uma representação social, que tudo é construído socialmente”, “por que a gente tende a rebaixar a biologia e a natureza”. De modo que resta apenas a referência social ou cultural.

Nesse cenário podemos perceber os vínculos que se formam entre “desnaturalização” e “desconstrução”, na medida em que o “naturalizado” e o “natural”, e a “construção” ou “construção social” são articuladas como coincidentes. Aquilo entendido por “construção social”, em seus usos práticos pelos docentes, está associado com o que é entendido por “naturalização” ou pelo que seja “natureza”. Em direção a esses objetos que são realizadas as operações intelectuais pela negatividade.

3.4.2. Regra procedural principal: “dever ser” pela negatividade do desnaturalizar-desconstruir

Conhecimento tácito e comum, característico da inteligibilidade da prática dos docentes de sociologia, essa destacada operação pela negatividade é uma regra procedural principal na ordenação dos raciocínios práticos docentes. A negatividade presente nos usos das expressões centrais e operações intelectuais acompanham os raciocínios práticos dos docentes de sociologia, pois esses concertadamente reconhecem como procedimentos didático-pedagógicos “corretos” e “adequados” de ensinar sociologia (cf. GARFINKEL, 2018, p. 175) aqueles que tomam como objetivos a recusa dos objetos aos quais se dirigem “desnaturalizar” e “desconstruir”.

O professor M7 estava reportando-relatando aos demais membros uma regra prática principal ordenadora de seus raciocínios, procedimentos e atividades como

docentes de sociologia. Justamente é reportado-relatado como regra e norma prática o “falar que tudo é uma representação social, que tudo é construído socialmente”, e nisso, operar pela desconstrução-desnaturalização diante das representações, construções e naturalizações. O professor M7 sabe que é transgredir essa regra quando propõe “dar umas provocadas biologicamente, [e] também geneticamente”. Mas, justamente por isso, entende seu despropósito, quando reconsidera sua intenção: “mas acho que não”.

A regra procedural/prática do desnaturalizar-desconstruir, em seu sentido diretriz pela negatividade, impõe-se diante do que seja “construído” e “naturalizado”. Além disso, a regra prática destacada por essa negatividade sobrepuja-se a qualquer outro procedimento e operação intelectual disponível para os e utilizado pelos docentes. São os objetivos, justificativas e operações intelectuais do desnaturalizar-desconstruir antagonizando com o construído-naturalizado, ao mesmo tempo em que se destacando sobre outros objetivos, justificativas, procedimentos e operações intelectuais possíveis.

Esse outro aspecto dessa regra procedural/prática fica explicitado no seguinte diálogo acontecido na primeira turma enquanto faziam seu plano de aula coletivo. No momento em que decidiam quais seriam os objetivos da aula, o professor M3 aponta “apreender o conceito de instituição social e relacionar com a ideia de família”, e a professora F1 propõe “identificar a família como construção social e sua transformação ao longo do tempo”. Momentos depois:

F1: a ideia é a gente partir assim... e identificar as diversas configurações de família, entende? daí a gente entra na ideia: não existe uma certa

M4: mas não é só identificar, é desconstruir a ideia de família... não é só identificar

F2: não é só identificar

F1: identificar e desconstruir... a ideia da família nuclear como a padrão

Nesse diálogo podemos observar uma característica do reportar-relatar dos membros sobre a competência que reconhecem na realização de seus etnométodos de ensinar sociologia. Os membros analisam-se uns aos outros nesse trabalho de reportar-relatar uns aos outros o que fazem, como fazem, e como entendem fazer o que fazem. O conhecimento de senso comum dos membros e o reconhecimento constituintes de suas práticas congregam as regras procedimentais/práticas tácitas que compartilham entre si. Nesse caso, essas regras consistem em sentidos e procedimentos reconhecidos pelos membros como “corretos” e “adequados” na condução, decisão e escolhas de seus afazeres no ensinar sociologia (cf. GARFINKEL, 2018, p. 175).

Quando o professor M4 discorda da colocação de F1 sobre “identificar as diversas configurações de família”, retrucando que “não é só identificar, é desconstruir a ideia de família”, ele está evidenciando seu monitoramento e reconhecimento da competência disposta entre os membros docentes naquela situação. Levando em conta que “a competência é sempre analisada pela etnometodologia como sendo reflexivamente expressa na própria ação em cuja produção está envolvida. A competência é constantemente monitorada e reconhecida pelas próprias pessoas.” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 85).

Nesse sentido, o professor M4 está reportando aos demais membros da situação o que ele considera um equívoco na competência de ser membro docente de sociologia. Ou seja, o que entende como um desvio nos métodos locais de ensinar sociologia, na medida em que não reconhece o que F1 apresenta como uma proposição “normal”, “adequada”, e “correta” desse ensinar. De acordo com a etnometodologia, os modos como os membros interpretam as ações uns dos outros são “duplamente constitutivos das atividades que eles organizam. Eles possibilitam tanto a inteligibilidade da conduta perceptivelmente normal quanto a visibilidade da conduta que dela se desvia.” (HERITAGE, 1999, p. 344-45). Na reciprocidade entre os membros diante da condução, análise e relatabilidade do que fazem, e do que observam outros fazendo, algo fundamental é “a mútua inteligibilidade e a responsabilidade moral da ação” (HERITAGE, 1999, p. 346), as quais se realizam no curso contínuo e contingente de suas ações e situações sociais.

Quando o professor M4 afirma que “não é só identificar, é desconstruir a ideia de família”, está ao mesmo tempo reportando o que “não deve ser” e o que “deve ser” da prática de ensinar sociologia, seus objetivos, justificativas e procedimentos. “Desconstruir” sobrepõe-se ao objetivo, à operação intelectual e procedimento didático-pedagógico de “identificar”, neste caso, as “diversas configurações de família”.

Quando M4 repreende o que “não deve ser”, frisando o “desvio”, o “erro” na condução “normal” das práticas dos docentes de sociologia, afirma a regra principal reconhecida tacitamente pelos membros, a qual se destaca na ordenação de seus raciocínios práticos. O professor M4 distingue o que não fazer e o que fazer, e expressa a expectativa corrente entre os docentes sobre o que seja ensinar e uma aula de sociologia. Assim, evidencia uma regra de procedimento correta de tomada de decisão nas situações de escolha de senso comum dos membros docentes (cf. GARFINKEL, 2018, p. 189). A regra procedural principal, o dever ser singular do ensinar sociologia de acordo com os docentes pesquisados: desconstruir-desnaturalizar, em seu sentido por essa negatividade.

O curso das operações intelectuais diretrizes pela negatividade evidencia a singularidade de uma regra de procedimento principal da prática cotidiana de ensinar sociologia para os docentes locais. São marcações da inteligibilidade da prática docente, marcando o senso comum subjacente docente e a ordenação de seus raciocínios práticos.

O que os docentes reconhecem em comum por “desnaturalizar” e “desconstruir” caracteriza um referencial para suas tomadas de decisões e escolhas docentes. Sendo operações intelectuais diretrizes, “desnaturalizar” e “desconstruir”, acompanham o curso dos raciocínios e ações práticas dos docentes em seus procedimentos didático-pedagógicos cotidianos. Dessa forma, podemos dizer que são marcações da inteligibilidade da prática docente. Com isso, temos indicada uma propriedade da ordenação de seus raciocínios práticos no ensinar sociologia. Na medida em que os docentes fazem dessas operações um sentido pela negatividade, essa propriedade refere-se ao dever ser de suas práticas docentes pela negatividade.

A partir disso, pensamos poder falar de marcações da inteligibilidade da prática docente local pela negatividade. Por “marcações” entendemos esse referencial característico que a negatividade dessas operações oferece tacitamente aos docentes em suas práticas docentes cotidianas. O sentido pela negatividade, indicado pelas operações intelectuais diretrizes, como uma marcação, é um delimitador tácito para suas decisões, escolhas, para a produção e gerenciamento do curso dos afazeres que perseguem.

De modo semelhante ao que afirma Coulon (2008, p. 252), essa marcação diz de “códigos dissimulados, sinais invisíveis, mas fortemente presentes”, e evidencia “a existência da praticabilidade da regra” do ensinar sociologia pelos docentes locais, de seus raciocínios práticos, de seu trabalho intelectual operado nas aulas de sociologia. As operações intelectuais pela negatividade, referenciadas por “desnaturalizar-desconstruir”, são um modo prático de lidar com aquele problema didático-pedagógico prático da especificidade do que seja sociologia no ensino médio.

Note-se que falamos da inteligibilidade “da prática docente”, na mesma direção em que se entende a reflexividade da prática dos membros. Trata-se do sentido feito coletiva, concertada e compartilhadamente entre os membros na prática de relatar-observar, produzir e gerenciar o ensinar sociologia em suas situações didático-pedagógicas. Não se trata de interpretações individuais ou questões cognitivas restritas dos membros docentes, mas são os entendimentos-realizações reflexivos vinculados com o fazer prático do ensinar sociologia, do que praticamente fique reconhecido como aula de sociologia entre seus membros competentes. A inteligibilidade da prática, o sentido feito

praticamente dos afazeres docentes, por isso, vincula-se com a realização da ordenação de seus raciocínios práticos. Caracterizados como marcados pela negatividade de suas operações centrais, diretrizes, de destaque.

A negatividade fica evidenciada no que os docentes reconhecem ser o “dever ser” do ensinar sociologia. Em seus relatos, concertadamente, entendem que a prática docente em sociologia tem como singularidade um exercício de operar intelectualmente pela negatividade diante de objetos, fatos, fenômenos, problemas, temas e conteúdos em sociedade que são apresentados em situações didático-pedagógicas em sala de aula. De maneira que ela compõe a dinâmica de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes, singularizando etnométodos dessa interação pedagógica e as propriedades de raciocínios práticos docentes. Enquanto uma regra de procedimento prática e tácita, a negatividade das operações intelectuais diretrizes marca a inteligibilidade das práticas docentes, portanto, marca a ordenação de seus raciocínios práticos, seus etnométodos de ensinar sociologia.

Não dizemos que “desnaturalizar” e “desconstruir” sempre têm e terão o sentido e o uso prático pela negatividade. Ao contrário, como já explanado, o sentido, o emprego e o gerenciamento estão sujeitos à indexabilidade e a situacionalidade local dos membros envolvidos na realização de suas atividades. No entanto, em nossa compreensão, o sentido pela negatividade é o caso local da inteligibilidade dos docentes pesquisados em seus procedimentos de ensinar sociologia.

Da mesma forma, não dizemos que “desnaturalizar” e “desconstruir” tenham como sentido e uso prático intrínseco e invariável essa “negatividade”. Pelo que já foi exposto, a partir da etnometodologia, essas expressões podem ganhar entendimentos diversos, longe de realizarem um que seja unívoco. Não sendo essa a única maneira possível de se entender, interpretar e realizar “desnaturalizar” e “desconstruir”.

O que é operado intelectualmente, entre os raciocínios práticos docentes, é “uma” negatividade. Não cabe afirmar “a” negatividade, como se irrestrita, mas sim que a inteligibilidade mútua da prática docente é singularizada por uma negatividade diante de certos “objetos” da “sociedade” proceduralmente realizada por certos etnométodos característicos.

O sentido pela negatividade do “dever ser” do ensinar sociologia como um marcador da inteligibilidade mútua da prática docente, não quer dizer que todos os docentes utilizem uniformemente as expressões “desnaturalizar” e “desconstruir”, e nem mesmo que as utilizem frequente ou explicitamente. Também não significa que todos os docentes procedam de modo idêntico em seus encaminhamentos didático-pedagógicos.

O que estamos indicando é como a inteligibilidade da prática docente é marcada pelo sentido que os docentes fazem de operações intelectuais referenciadas a partir das expressões centrais e diretrizes “desnaturalizar-desconstruir”. Elas indicam os métodos locais conforme se ordenam a realização de suas práticas de ensinar sociologia cotidianamente. São referenciais para o que reconhecem que “devam” realizar como docentes de sociologia no ensino médio, isto é, o que reconhecem como correto e adequado na realização de seus afazeres como membros competentes.

Mesmo alguns docentes que não utilizam frequente e explicitamente essas expressões centrais, na medida em que elas indicam os etnométodos reconhecidos e concertados entre eles, as operações intelectuais pela negatividade têm sua presença como marcações da ordenação de suas práticas docentes. Marcando um reconhecimento tácito e concertado do que constitui o que seja ensinar e uma aula de sociologia, podemos dizer que os membros docentes compartilham métodos de como fazer isso, compartilham regras de procedimentos, compartilham raciocínios práticos característicos conforme gerenciam e produzem suas atividades. No entanto, não quer dizer que sejam métodos e procedimentos uníacos, idênticos, invariáveis. Eles variam, ainda que assim o façam como regras práticas padronizadas diante do referencial da negatividade.

3.5. VARIABILIDADE DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Diante das expressões, raciocínios e ações que os docentes realizam, podemos observar variáveis procedimentos didático-pedagógicos. Esses procedimentos associam-se com as expressões centrais e operações intelectuais “desnaturalizar” e “desconstruir”, bem como com os outros lugares-comuns “problematizar”, “senso comum” e “construção (social)”.

Na medida em que esses procedimentos e os raciocínios práticos docentes realizam-se para todos os fins práticos, as relações dos docentes com aquelas expressões centrais não se resumem a questões semânticas, mais que isso, são pragmáticas. As expressões, raciocínios e procedimentos práticos constituem-se no curso das atividades de ensinar sociologia nas suas situações de ocorrência. Dos quais os relatos dos membros docentes nos apresentam a lógica prática com que são realizadas localmente.

As variações desses procedimentos detêm padronizações que são tacitamente compartilhadas como possibilidades práticas didático-pedagógicas. Estamos diante de regras de procedimentos constituintes e contingentes da ordenação de seus raciocínios

práticos, e da inteligibilidade mútua de suas práticas docentes. A variabilidade desses procedimentos, como regras compartilhadas, nos mostra a indexabilidade das expressões e ações realizadas pelos docentes, bem como a sua reflexividade.

Os procedimentos variáveis que descreveremos adiante, relacionando-se com a regra procedural principal da negatividade marcante do “dever ser” do ensinar sociologia local, realizam-se como regras práticas diante do referencial da negatividade.

3.5.1. O professor e a professora são “idiotas culturais”?

A relatabilidade dos raciocínios e ações práticas dos docentes está sujeita à indexabilidade de suas situações de produção, ao mesmo tempo em que é produzida reflexivamente. Querer avaliar a prática docente concreta a partir de documentos oficiais e materiais oficiosos, a partir de teorias sociais ou pedagógicas, ou de metodologias didático-pedagógicas formalizadas é incorrer na possibilidade de elaborar elucubrações apriorísticas ou prescrições.

O “dever ser” da prática que observamos nesta pesquisa parte daquilo que os próprios docentes reconhecem entre si e para si como seus etnométodos adequados e corretos de ensinar sociologia, e não o “dever ser” prescrito ou desejado “de fora”, extra contexto local dos docentes. Na medida em que eles não são “idiotas culturais” (nem em relação às teorias dos sociológicos, nem em relação aos teóricos da educação, nem em relação aos documentos e materiais), dispõem de capacidades, habilidades e recursos em que se reconhecem mutuamente como membros competentes na realização de seus afazeres.

Documentos oficiais, materiais oficiosos e modelos teóricos, longe de determinarem por si o que os docentes fazem ou farão em suas atividades, são utilizados de modo indexabilizado e reflexivo, diante dos recursos, habilidades e capacidades que dispõem para deslindar seus problemas didático-pedagógicos práticos. Os docentes não são resultados desses elementos, mas também não os ignoram. Eles os utilizam. No entanto, essas não são únicas fontes de recursos para realizarem suas práticas docentes. No limite, os docentes, não que os ignorem, podem os perder de vista.

A reflexividade da prática é uma realização encarnada nas situações sociais. De modo que os sentidos feitos das ações e dos raciocínios práticos são entendidos pela etnometodologia como realizações a-causais e não-mentalistas (cf. LYNCH; PEYROT; 1992, p. 115, n. 2).

Dessa maneira, não entendemos que haja uma prevalência de documentos, materiais ou teorias sobre os docentes e suas práticas. Como se logicamente precisássemos conceber suas práticas posteriormente a esses documentos, materiais e teorias. E tudo o mais que os docentes realizassem fosse feito em respeito a esses elementos. Posteriormente. Consequentemente.

Bem como aquilo que realizam não é compreendido como um fenômeno simplesmente “mental”. Como se suas escolhas e decisões fossem simples resultados do maior ou menor discernimento que têm das situações de que participam, ou do melhor ou pior uso de suas “faculdades mentais”. Juntos ou não de documentos, materiais, teorias.

Antes de começarmos a descrever alguns dos procedimentos e raciocínios práticos que os docentes realizam, vamos observar as constatações a que chegaram outros dois pesquisadores sobre a sociologia no ensino médio. Os seguintes autores produziram pesquisas em que chegaram a conclusões próximas.

Dalta de Oliveira (OLIVEIRA, 2007) se propôs a pensar a relação entre documentos oficiais e a prática docente, entre “teoria e a prática”. Produziu algo entre análise sociológica e uma reflexão pedagógica. Sua dissertação foi produzida antes da obrigatoriedade na disciplina no ensino médio, assim, analisa a prática docente do professor de Sociologia do Ensino Médio a relacionando às propostas feitas por estudiosos da área e aos documentos oficiais - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) -, documentos disponíveis de então. Entrevistou oito professores de cinco escolas, duas delas dentre as dez melhores segundo o ENEM e outras três da Baixada Fluminense. Dentre suas conclusões, a mais próxima de nossos interesses afirma

que a prática pedagógica do professor de Sociologia no Ensino Médio, está muito próxima das orientações descritas pelos estudiosos da área e também das oriundas dos documentos oficiais. Os professores de Sociologia se utilizam de estratégias de ensino que, de certa forma, contemplam essas orientações. No entanto, ainda permanece como desafio a transposição desses conteúdos para uma metodologia baseada em situações-problema e projetos de trabalho. (OLIVEIRA, 2007, p.101). [No entanto,] Não foi possível observar uma relação direta das práticas com a forma que aparece nas orientações dos documentos; porém, observou-se uma certa ressignificação de conceitos do fazer pedagógico, já que o professor “tenta trazer” para a sala de aula as questões sociais vividas no cotidiano. (OLIVEIRA, 2007, p. 98).

Galdino (2015) também elabora uma reflexão sobre documentos oficiais e práticas docentes, entre “o currículo prescrito e o real”, buscando identificar convergências e divergências existentes entre eles. Diferente de Oliveira (2007), ele trabalha com documentos mais recentes, quando a disciplina sociologia já havia sido considerada

obrigatória em todos os anos do ensino médio. O autor parte do pressuposto teórico, formulado por Gimeno Sacristán (SACRISTÁN, 2000 apud GALDINO, 2015), de que por mais que a prática docente seja prescrita em documentos, sempre será recontextualizada pelo professor. Concluiu que as práticas docentes apresentam variações de acordo com o perfil do professor, no entanto, é possível haver um manejo institucional desses aspectos, conseguindo o professor aperfeiçoar os ganhos a partir de uma formação acadêmica específica.

Ambos os autores entendem que não há identidade entre o que está objetivado nos documentos oficiais e o que é realizado pelos docentes em suas aulas. Oliveira (2007) indica que a prática docente está próxima dos documentos, entretanto, não observou relação direta entre documentos e práticas. Há um ímpeto pedagógico nesse tipo de asserção, ao mesmo tempo em que se parece ignorar, justamente, a reflexividade da prática dos docentes. Considerações como essa podem ser encontradas em outros trabalhos e reflexões sobre a prática docente.

Parece-nos compreensível que a prática docente se “aproxime” dos documentos, mas não seja sua direta repetição. Os docentes que fazem uso dos documentos podem ter neles referenciais. Não à toa, observamos alguns docentes fazendo menções a eles, como, por exemplo, a coordenadora C3, em que preferia utilizar a expressão “desnaturalizar” ao invés de “desconstruir”.

Mais que isso, algo significativo, é saber que os docentes da rede estadual precisam produzir seu PTD a partir dos conteúdos estruturantes e básicos, conforme dispostos nas DCE. Ainda mais, tendo em vista que desde a instalação do Registro de Classe Online (RCO) os docentes não têm muita opção além de escolher entre os conteúdos permitidos no sistema online, sendo esses os disponíveis nas DCE. Como era o caso dos docentes sujeitos desta pesquisa, todos já trabalhando com o RCO. Para cada turma que se precise incluir os conteúdos trabalhados em uma aula, é necessário que o docente selecione entre aqueles presentes nas DCE, podendo redigir, de próprio punho, os conteúdos básicos.

No caso dos docentes que pesquisamos, ou mesmo de outros que estejam em situações semelhantes, não deveria causar surpresa, portanto, que eles estão próximos desses documentos. No entanto, isso não quer dizer que suas práticas se resumam aos conteúdos que selecionem em seus PTD, ou nos seus Registros de Classe (online ou em papel). Pensando além do trabalho de Oliveira (2007), talvez cause surpresa a alguém que não conheça a dinâmica escolar, sobretudo a estadual com seu vínculo com os documentos oficiais, que os docentes têm esses documentos como referências. E, assim,

o apriorismo ou a pressa possam fazer supor que os docentes sejam “idiotas culturais”, supondo-se suas práticas explicáveis diretivamente pelo que possam espelhar dos documentos oficiais, de materiais oficiosos, ou de teorias formalizadas.

Oliveira (2007) observa “certa ressignificação de conceitos do fazer pedagógico”, quando os docentes “tentam trazer” para a sala de aula questões do cotidiano. Algo que lhe aproxima de GALDINO (2015), quem considera a “recontextualização” das práticas docentes em relação aos documentos oficiais, de modo que variam essas práticas em relação aos documentos e entre os próprios docentes, podendo estes qualificar suas práticas a partir de uma formação acadêmica específica. “Ressignificar” e “recontextualizar” indicam que a prática docente não fica presa ao que documentos e materiais propõem. A prática, inclusive, pode se distanciar de seus conteúdos, por mais que o docente, por exemplo, mantenha os nomes dos conteúdos das DCE em seus planos e registros de classe.

A “ressignificação” e a “recontextualização” expressam a singularidade da prática local. Considerar isso, nada mais é do que ter em vista que a prática docente local se realiza em suas propriedades de indexabilidade e reflexividade. No entanto, nossa impressão é que utilizar aquelas duas expressões (“ressignificação” e “recontextualização”), ou quaisquer interpretações nesse sentido, pressupõe ter a referência de análise no que é oficial, é pensar a prática local como outra coisa após o oficial. Se a prática local é a da ressignificação e recontextualização, a impressão é que o “significado” e o “contexto” do qual se parte é o documento oficial, ou o material oficioso. O analista fica centrado no que é oficial. Havendo, ao que parece, uma hierarquia entre o *a priori* oficial-oficioso e a prática local. O primeiro sobre a segunda.

De todo modo, as conclusões a que chegam os dois autores nos ajudam a considerar a questão dos procedimentos variáveis que os docentes produzem e gerenciam em suas aulas. Sejam variados em relação ao que está objetivado em documentos oficiais e materiais oficiosos, sejam os que variam entre os próprios docentes nas situações contingentes de sua realização local. Nesse sentido, um aspecto dessa variabilidade encontramos nos relatos dos docentes da terceira turma que acompanhamos, quando questionavam a pecha de “aula tradicional”, a qual reconheciam, vez ou outra, atribuída aos procedimentos didático-pedagógicos que realizam.

F11: Veja bem, é uma coisa que a gente discutia, quando eu tive um problema com uma turma... eu queria deixar uma turma, porque não tinha como dar aula lá... eu falei “gente, eu estou saindo daqui”, daí os colegas falaram: não, se você sair... a gente não vai deixar você sair... aí eu disse assim “gente, veja

bem, cada aula que a gente dá, não tem como você... por exemplo... ah, a gente vai dar uma aula X, de que forma que dá...".

Teve até uma mãe que é professora... "faça assim, faça assado", mas eu falei "gente, não tem um protocolo a se seguir, de como a gente dá aula", porque cada conteúdo é uma aula, é uma metodologia diferente. Naquela turma dá certo, com a outra não dá. Não tem como você ter um objetivo X, por exemplo... "ah, a gente vai trabalhar com uma forma fechada, não dá"... porque é uma questão complexa, não tem como a gente trabalhar...

Não sei se você pensa dessa forma... talvez aquela aula tradicional tenha que ser dada assim, que nem o povo diz assim... aquela aula tradicional, que você faz expositiva, não tem como você fugir de certas coisas

A professora F11 relata a contingência das situações de sala de aula e das variadas turmas que cada docente, costumeiramente, ministra aulas. Diante disso, afirma que "não tem um protocolo a se seguir", sobre "como a gente dá aula". Cada turma e cada aula apresentam variações e contingências, características particulares. Cada conteúdo que seja necessário ministrar está envolvido com tipo de aula diferente, com metodologias diferentes, onde em alguma turma pode dar certo algo e em outro não dar. Com isso, argumenta que não é possível "trabalhar com uma forma fechada", portanto, defende uma visão aberta ao se considerar os métodos e tipos de encaminhamentos didático-pedagógicos, não excluindo nenhuma possibilidade.

Nesse sentido, pontua que a "aula tradicional" também precisa ser considerada e "tenha que ser dada" dentro do rol de possibilidades. Entendendo por "aula tradicional", a chamada "aula expositiva", conclui que desse tipo de aula "não tem como fugir". Longe de ser renegada ou diminuída, a "aula tradicional" aparece como uma escolha efetiva para a professora. Pois, existe uma importância em escolher esse tipo de aula conforme seja a mais adequada para os fins práticos que o docente pretenda ou necessite com determinada turma, aula, e conteúdo. Esse ponto a professora retoma logo em seguida:

F11: mas a gente esquece da tradição, da teoria, o hábito de ler, interpretar, de estudar... e veja bem: que tipo de desconstrução, talvez, que eu estou fazendo com aquele estudante? Com a escola... será que ele está realmente entrando no perfil do que realmente é estudar, do que é problematizar o conhecimento. Por que como é que você vai abrir a questão do pensamento, se você não ler?

Nesse relato a professora F11 entende que sem o trabalho e "hábitos" "tradicionais" do estudo, da leitura, da interpretação, do uso da teoria, não há adequação do ensinar sociologia para os fins da "desconstrução" e da "problematização". Esses recursos são reconhecidos pelos docentes, inclusos no que se costuma chamar por "aula tradicional" ou "ensino tradicional", algo que, mais adiante, a professora contrasta com o que chama de "novas práticas". Na ausência desses "hábitos tradicionais" a professora questiona se

a “desconstrução” que se objetiva com a sociologia alcança qualidade efetiva. Em especial, ela se preocupa com o fato dos estudantes não lerem, pois, sem fazerem isso, têm prejudicadas ou impossibilitadas as capacidades para se abrirem para a “questão do pensamento”.

Como resposta a exposição da professora F11, na medida em que me envolvia com o debate, chego a comentar que “uma aula tradicional não é necessariamente ruim por isso”. Ao que a coordenadora C3, de modo enfático, concorda comigo afirmando: “Exatamente!”. Nisso, levanto a questão se os docentes utilizam livros didáticos:

C3: isso, você perguntou se nós lemos livro... sim... os livros têm textos...
 F11: não tem como você não trabalhar a partir do livro...

Eu continuo e pergunto sobre como encaminhar a leitura junto dos alunos:

C3: eu faço que nem a professora de português... “vamos ler o texto, destaque as palavras que vocês não entenderam”, daí eles riscam, dai eu vou lá explico...
 F11: faça glossário... eu já fiz a produção de glossário com eles
 C3: eu faço coisas bem tradicionais...

Nesses relatos, com o arremate da coordenadora C3 ao falar “eu faço coisas bem tradicionais”, é possível observar que os docentes reconhecem valor no que é classificado como “tradicional”. Longe de estigma, para esses docentes, essa expressão faz referência a qualidades consideradas fundamentais para o exercício do estudo e aprendizagem dos discentes. No caso desses diálogos, o que se evidencia são os raciocínios práticos docentes nos gerenciamentos de recursos de leitura: o livro didático, destacar palavras, fazer glossário. Sobretudo, o livro fica reconhecido, nessa situação, como algo indispensável na prática docente e no aprendizado discente: “não tem como você não trabalhar a partir do livro”, pois, os “os livros têm textos”, isto é, livros contêm recursos fundamentais, os textos, para a adequação da prática docente em seus fins práticos do ensinar sociologia e do aprender de seus estudantes do ensino médio.

Diante disso, a professora F11 chega a uma consideração:

F11: será que com essas novas práticas colocadas a gente não está formando o que aquele vídeo problematizou muito... que foi aquele vídeo bem polêmico, do analfabetismo funcional....que falou essa questão...será que com essas novas situações, a gente não está fazendo aquele analfabetismo funcional...

Mencionando um vídeo que problematizava sobre o analfabetismo funcional, a professora mostra desconfiança em relação ao que chamou de “novas práticas” e “novas situações”, a ponto de considerar que poderiam colaborar para a promoção daquele analfabetismo. Não importa aqui se plausíveis ou não as considerações dessa e demais docentes sobre práticas “tradicionais” e “novas”. Importa o reconhecimento que fazem de suas práticas, e a ordenação de seus raciocínios práticos. Nesse caso, há a valorização do que associam com práticas “tradicionais”, isto é, o estudo, a leitura, o uso de livros e textos, e, assim, com as tomadas de decisões em suas atividades cotidianas de ensinar sociologia.

Momentos depois, C3 reporta a pressuposição que, por vezes, percebe sendo remetida ao trabalho dos docentes:

C3: Mas a minha crítica como professora à universidade... chega lá o pessoal pra fazer o tal do estágio, eles vêm com uma concepção de que na escola pública não acontece nada de bom, que lá os professores são uns incapazes... falei: “gente, acontece muita coisa legal”...

F10: e criticam tudo né?

C3: ... aham...tem muito projeto legal... eles vêm com a concepção de que lá na escola a gente não faz nada... eu falei “nossa, não sei da onde que vocês tiram isso”...

O que a coordenadora C3 reporta está vinculado com o que se seguia sobre “aula tradicional”. Na medida em que na prática docente concreta e cotidiana, por mais que haja a possibilidade de “novas práticas”, há em grande número as ditas “aulas tradicionais”, algo que pode ser concebido, por pessoas de fora do espaço escolar local, tal os estagiários universitários que C3 indica, como uma “incapacidade” dos docentes, como se “na escola pública não acontece nada de bom” ou que o docente, “na escola, não faz nada”. O que os docentes reconhecem, de acordo com a sequência desses relatos, é o valor dos procedimentos didático-pedagógicos remetidos como “tradicionais”, os quais, para eles, são reconhecidos como fundamentos de uma prática adequada aos fins práticos e possíveis do que se propõem realizar.

Isso, aliás, não impede que esses mesmos docentes realizem encaminhamentos didático-pedagógicos que saiam do modelo de “aula expositiva”, aquela indicada como “tradicional”. A coordenadora C3 e a professora F11, estão entre aquelas que mais relataram a realização de dinâmicas e aulas diferenciadas. Práticas essas, de todo modo, que foram relatadas em todas as turmas que acompanhei. Esse fato corrobora o que a professora F11 reportou sobre não haver “protocolo” a ser seguido nas aulas, e que não concebe trabalhar mediante “uma forma fechada”.

Além dos espaços da sala de aula, alguns desses docentes também se envolvem com projetos didático-pedagógicos em suas escolas, muitos destes envolvendo práticas de leitura. Como, por exemplo, um projeto que C3 realiza em conjunto com outros docentes da escola em que trabalha, que tem foco na aprendizagem, leitura e interpretação. Sobre o qual, em “apresentação em um evento na Universidade”, recebeu elogios. Informação esta que C3 reporta para contrariar a concepção de que na escola pública “não se faz nada” e que “não acontece nada de bom”, mas sim que “tem muito projeto legal”. Essa professora fala a partir de sua realidade escolar, o que não é uma realidade de exceção, na medida em que outros docentes apresentam relatos e iniciativas semelhantes. O que não quer dizer, exatamente, que seja a realidade geral das escolas.

A partir dessa sequência de relatos observa-se uma variedade de procedimentos pensados na extensão do que os docentes realizam. Pensados em variações de estilos, e de tipos de aulas. Na extensão do que possa ser reconhecido como “aula tradicional”, até aulas e projetos diferenciados, que são “novos”.

Se não há como “fugir de certas coisas”, como o tipo de “aula expositiva”, isso não quer dizer que os docentes entendem estar fixos nesse modelo. Ao contrário, cada situação didático-pedagógica está vinculada, praticamente, com procedimentos diferenciados. Há espaço, dentro das possibilidades e adequações de suas justificativas, objetivos e encaminhamentos didático-pedagógicos práticos para realizar outros modos de aula, dentro e fora de sala, como dinâmicas e projetos escolares. Assim, trabalhar de forma aberta e não “fechada”, diz do docente ter dificuldades de se fixar em um tipo, método, ou “protocolo” normativo de aula, como se não houvesse variações entre e nas aulas. Variações que se não buscadas, ao menos, são demandadas pela contingência das situações locais do ensinar sociologia.

Ainda podemos observar outro aspecto da indexabilidade das expressões e ações docentes. Neste caso, dos usos feitos de “desnaturalizar” e “desconstruir” durante alguns diálogos nas reuniões. Em diversos momentos os docentes relataram variações de usos para as expressões centrais, o que, mesmo assim, não eliminava seu sentido principal de negatividade. Esta, no entanto, pode variar em suas características de acordo com os usos contingentes que os docentes possam dela fazer. Em algumas situações das reuniões, “desconstrução” ficou referida por “destruição”, algo concordante entre alguns docentes, mas não entre outros.

A coordenadora C2, como muitos dos outros docentes, utilizou a expressão “desconstrução”, bem como “desnaturalização”. Também, algumas vezes as utilizou para

indicar a realização de suas operações intelectuais nas dinâmicas das aulas de sociologia. Já em outros momentos, a mesma expressão pode ser utilizada para se referir a outras dinâmicas. Na primeira reunião da segunda turma, quando os docentes relatavam sobre seus estudantes questionarem a “ciência” a partir de informações que adquirem por meio de grupos de internet dedicados a essa empreitada, a coordenadora C2 comenta:

C2: eu nem vejo como distorção, eu vejo como a construção de um campo, de um não sei o que... que não é ciência... porque eles não acreditam na ciência...é uma desconstrução...

M6: é um outro mundo...

O sentido que C2 faz nessa situação de “desconstrução” indica o sentido da negatividade. No entanto, não o operado pela sociologia, mas por aqueles que ela reporta “não acreditarem na ciência”. Mantendo essa posição, C2 reconhece que haveria a construção de um campo dedicado a “desconstruir” a ciência. Dessa forma, C2 relata um modo de se utilizar essa expressão que se repetiu em outros momentos das reuniões, por outros docentes. Nesse caso, como em alguns outros, houve concordância entre os docentes do sentido feito dessa expressão. O professor M6 consente que essa condição “é um outro mundo”, e o diálogo segue sem maiores diferenças.

O uso de “desconstrução” por C2 guarda o sentido de uma operação que visa “destruir” seu objeto, o mesmo sentido que ficou reconhecido pelo professor M1 diante do uso que fez a professora F1:

M1: o projeto deles é claro, é acabar com a esquerda, o projeto deles é esse
 F1: é desconstruir, é desconstruir, o discurso do Bolsonaro nos EUA é desconstruir, não falou em construir nada, é desconstruir...

M1: eu diria que é destruir, é destruir... qualquer coisa que entre em contradição

F1: sim!... ((pronúncia alongada))

O professor M1 analisando a exposição da professora F1 discorda do emprego que ela faz da expressão “desconstruir”. Para ele, o mais adequado seria utilizar a expressão “destruir”, condizendo com o sentido que ele reconheceu no que F1 procurava operar em sua fala. O professor M1 reserva para “desconstruir” outro sentido que não aquele que F1 apresentava em sua exposição, se valendo da mesma expressão. Para M1 “desconstruir” não seria “destruir”, nesse sentido de uma operação empenhada em desmantelar algo.

A professora F1 opera na associação entre “desconstruir” como oposto de “construir”. Algo também comum entre muitos dos docentes participantes. No momento,

mais que isso, cabe frisar que a própria professora não discorda efetivamente do professor M1. Ela responde à sua discordância com um “sim” exclamativo e alongado. Na situação, ela entende que “desconstruir” é sinônimo de “destruir”. O sentido que fazia da expressão era relatando uma operação de derrubar algo que fora “construído”. Esse mesmo sentido e operação realizada diante de “desconstruir” demais docentes também relatam durante as reuniões. Se “construção” é algo positivado, a “desconstrução” é negativado, no entanto, nesse caso, é uma negatividade tomada como algo frontalmente contra determinado objeto a fim de “destruí-lo”.

A professora F1, com seu “sim”, procede como se fosse claro o que ela estava dizendo. Que “desconstruir” é, afinal, “destruir”. Isto é, desmontar o objeto a que se direciona a “desconstrução”. O diálogo segue sem maiores problemas, com a concertação entre os dois docentes em relação ao que buscam relatar. O que não quer dizer que haja univocidade no que entendam e realizam por “desconstruir” em seus procedimentos didático-pedagógicos.

Há variações nos entendimentos e realizações dessas expressões, ainda que haja concertação prática na relatabilidade docente. Na realização de seus relatos, os docentes fazem uso das expressões centrais de modo compartilhado. Elas são uma referência na concertação entre eles do que seja entendido pela disciplina de sociologia. Em alguns momentos, os sentidos especificados feitos dessas expressões são assentidos entre os membros, isto é, tomados como de uso adequado, em outros, são questionados, ficam entendidos como desviados dos usos que deles se espera.

Nesse caso, não há um modo fixo de entendimento e realização do que seja “desnaturalizar” e “desconstruir”. Há alternâncias no modo como os docentes os utilizam, a depender das situações, dos procedimentos e objetos que buscam relatar e produzir. Ainda que tenhamos observado o sentido principal da operação pela negatividade em todos os casos dos relatos produzidos a partir das expressões centrais. Da mesma forma, também não há um monolítico modelo de “aula de sociologia” ou prática docente, ao contrário, há variabilidade nos procedimentos práticos, dos quais se pode observar regras tácitas e práticas compartilhadas.

3.5.2. Procedimentos variáveis de início e desenvolvimento de aulas de sociologia: “teorizar”, “materializar” e “problematizar”

Os procedimentos que apresentaremos a seguir dizem respeito a certos modos como os docentes praticamente buscam encaminhar o ensinar sociologia em vista da

negatividade do “desnaturalizar-desconstruir”. Ainda que variados, expressam regras dos encaminhamentos de uma aula de sociologia. Foram observadas diante dos relatos docentes que versaram, principalmente, sobre seus raciocínios práticos diante do “transpor e mediar” didático-pedagogicamente conteúdos estruturantes sobre “instituição familiar” e “socialização”.

Três estilos de procedimentos relatados pelos docentes são descritos a seguir. A partir da maneira como os denominados, temos um procedimento pela “problematização”, outros quanto ao dilema “teorizar” e “materializar”, e outros pela pluralidade e pelo embate.

Os primeiros três procedimentos que descreveremos estão vinculados aos usos da “teoria”, de recursos para “materializar” os conhecimentos, e da “problematização” nas aulas de sociologia. Os dois primeiros evidenciam um dilema prático entre os docentes, e são relatados de modo mais frequente. Todos os três envolvem-se com estratégias de como apresentar ou desenvolver algum tema e conteúdo em alguma aula ou conjunto delas, sobretudo, quanto ao como e por onde iniciarem essas atividades. Além disso, auxiliam nas atividades de justificação e argumentação do docente sobre o conteúdo em questão. Cada um deles evidencia regras reconhecidas pelos membros docentes como possibilidades coerentes com o ensinar sociologia na reflexiva realização de contingentes situações didático-pedagógicas.

Um diálogo realizado na terceira turma, enquanto produziam seu plano de aula coletivo pensado para turmas do primeiro ano do ensino médio, evidencia as possibilidades de proceder no início de um tema ou conteúdo em uma aula de sociologia pela exposição de “teoria”, de exemplos ou pela “problematização”. A professora F13 procura propor uma síntese do que, até então, havia sido conversado:

F13: então assim, no começo a gente daria a parte teórica, definindo esses conceitos, certo? Depois, a gente traria as experiências das fotos, pra gente começar a pensar...

Com isso F3 propõe começar a aula sobre “instituição familiar e socialização” a partir de uma “parte teórica, definido conceitos”. Em seguida, seriam apresentadas “fotos” de famílias diferentes para que os estudantes considerassem essa pluralidade. A aula iniciaria, nesse caso, com a conceituação de “socialização”, “instituição social” e “papéis sociais” para depois serem apresentados exemplos de famílias variadas para que se “começasse a pensar” nas questões levantadas sobre o conteúdo.

Na continuação, C3 retoma uma sugestão, antes feita, de utilizar um vídeo com uma animação na qual havia troca de “papéis sociais” dos integrantes da família:

C3: sim... eu gostei da ideia do vídeo também...

F11: aham, o vídeo... eu acho que primeiro o vídeo é legal, pra gente pensar, começar a discutir...aí lança uma discussão, um debate, sobre como que é a escola, como que é a casa deles, papéis, lançar algumas problemáticas assim...

F13: então só para recapitular: então na teoria a gente trata daqueles conceitos, depois apresenta o vídeo

C3: então... é... só pensar... bom, eu gosto de partir do problema para aí ir para a apresentação, se não você já induz eles a pensar, né? Não gosto da indução

F11: isso... eu gosto da problemática, eu sempre coloco pergunta...

C3: eu também... "diante disso... tem esse problema, daí... quais são as respostas?" Daí e gente vem com as teorias

Com esse diálogo entra como possibilidade o procedimento pela “problematização”. No caso, a proposta de F11 e C3 é começar com a problematização, no caso, a partir do vídeo de animação, considerando esse procedimento como “colocar perguntas” para os estudantes. A professora F13 fazia a proposta de iniciar pela “teoria”, “tratando daqueles conceitos” já citados, e, depois apresentar o vídeo. A coordenadora C3, em desacordo, indica que gosta de partir “do problema”, pois, do contrário, entende que “induz” seus estudantes, e não gosta disso. A “problematização”, dessa maneira, é uma forma de levantar questionamentos aos estudantes para que considerem respostas possíveis sobre um tema, fenômeno e conteúdo. Em seguida disso que C3 prefere entrar com a apresentação das “teorias”.

Logo após, a professora M10 relata um procedimento que realizou:

M10: uma vez eu trabalhei... uma aula antes de iniciar esse conteúdo eu pedi para eles trazerem imagens de famílias....

C3: perfeito!...

M10: ...a maioria só trouxe comercial de margarina, ninguém quase trouxe outros tipos de família... então a partir daí eu comecei a desconstruir essa ideia

Esse procedimento recai naquele sobre exemplos, no caso, a partir de “imagens de famílias”, seguindo mesma lógica das “fotos” de família antes relatada. A coordenadora C3 concorda enfaticamente com M10, pois, nesse procedimento o trabalho com imagens

de família se basearia também na “problematização” das mesmas. Nisso M10 indica a operação intelectual “desconstruir” associada aos procedimentos de apresentar imagens e “problematizar”. M10 informa que, quando realizou esse trabalho, os estudantes só trouxeram imagens de “comercial de margarina”, isto é, imagens de tipos de famílias que aparecem nesses comerciais, famílias consideradas “perfeitas”. Notando que nenhum outro estudante trouxera outros tipos de família, a professora começa a “desconstruir” essa ideia de “comercial de margarina”. Observa-se aqui a operação intelectual da recusa do que seja a família do “comercial de margarina”, abrindo margem para a consideração de outros tipos de famílias.

Um relato sobre o procedimento pela “problematização” é oferecido pela professora F11, em que se pode perceber a relação com os estudantes. Ela explica que faz uma dinâmica com um texto visando tornar menos abstrato para os estudantes o conceito de mais-valia de Marx:

F11: ...trabalhar o conceito de mais-valia, a gente entende rápido, porque a gente já tá ali com o referencial teórico mais aberto... mas pros alunos fica tão abstrato... daí eu achei esse texto e que vai abrir as discussões, o debate. Coloco algumas problematizações, pergunto pra eles: “Por que vocês são pobres? E por que vocês gastam demais?”.

Daí eles mesmos começam a colocar: “ah, é porque lá em casa a gente não economiza, o pai vive falando que a gente gasta muito”. Aí eu falo assim: “será que com o que você vive é uma vida digna?”, “Está dentro dos padrões de dignidade?”.

E a gente vai para essa problematização, e a gente começa a ler o texto, flui bem bacana... e no final desse texto tem uma tabela com as principais empresas, segundo a revista Forbes, quem tem mais lucro, aumento no seu lucro, é bem legal, fica bem dinâmica a aula

A professora inicia com algumas perguntas para os estudantes, o que ela entende por “problematização”, a partir das respostas dos estudantes ela procura continuar questionando-os. Com esse procedimento de formular perguntas iniciais, os estudantes responderem e comentarem, e continuarem os questionamentos, a professora reconhece a realizar a abertura das “discussões”, do “debate”. Isso leva ao início da leitura do texto e o trabalho em cima dele.

Esse plano de aula para o primeiro ano do ensino médio terminou com seus encaminhamentos didático-pedagógicos iniciando pela “teoria”, em seguida o vídeo animado, depois as “imagens de família, para desnaturalizar”, por fim, uma “discussão”, isto é, uma “roda de debate ou conversa”, na qual aconteceria o procedimento de “problematização”.

Atendo-nos aos procedimentos que se valem da apresentação da “teoria” ou de exemplos, casos, e imagens nas aulas de sociologia, queremos nos remeter a situação

dos relatos do professor M5 e da professora F8 quando reconheciam problemas didático-pedagógicos práticos no ensinar sociologia – que expusemos no início do capítulo. Na ocasião ambos os docentes, que também ministram aulas de história, relatavam suas dificuldades com o “materializar” e o “teorizar” nas aulas de sociologia. Diante de seus relatos o que transparece, além da dificuldade, é um dilema na condução de uma aula de sociologia, quanto ao trabalho do se referia ao “teorizar” e ao “materializar”.

Após a professora F8 falar de sua dificuldade com as aulas de sociologia, ainda não havia ficado bem claro ao que ela se referia. Assim, retomo a palavra insistindo mais uma vez em ouvir a professora:

P1: eu queria insistir naquela ideia que você falou... que é difícil... eu entendi o que você falou, se comparado com matemática, física... mas aí você fez uma comparação com história. Mas você acha que o difícil é o que?

F8: sabe o que... o que eu percebo dos alunos...não por mim, mas por mim também um pouco... é história, você não precisa ficar falando de autores... história quando você vai dar aula, você simplesmente conta os acontecimentos, a gente não precisa ficar citando autores...

F7: não tem a questão da teoria, né?

M5: ...materializar o fato, né?

F8: isso, você só conta, como se você, por exemplo... traz pro passado, a nossa vivência, mas... e na sociologia não..., você tem que ficar falando de vários autores... principalmente dos três, que a gente estuda lá no início

M5: fundamentos...

F8: ... e os autores contemporâneos, e você tem que ficar fundamentando, e você tem que ensinar esse pensamento para os alunos, né... para eles fazerem essa transposição... e isso que torna um pouco a sociologia mais difícil, mais teórica...aí a gente tenta,...

Diante desses relatos conjuntamente realizados pelos docentes é possível evidenciar as dificuldades que reconhecem na prática docente de sociologia ligadas aos seus encaminhamentos pedagógicos. Nesse âmbito, a dificuldade enunciada pela professora F8 fica mais clara, se refere à dimensão teórica e conceitual da sociologia. Em seu relato, ao comparar a sociologia com a história acaba esboçando uma diferença entre as duas. Para F8 a disciplina de história é mais fácil de ser ensinada porque nela o docente “simplesmente conta os acontecimentos”, e “não precisa ficar citando autores” e teorias como na sociologia. Diante dessa dificuldade, F8 entende não ter necessidade de “aprofundar tanto pra eles” esses aspectos teóricos e conceituais, o que demonstra que a dificuldade relatada permeia a relação da professora e de seus estudantes com o conhecimento teórico-conceitual da sociologia.

A professora aponta uma dificuldade no encaminhamento pedagógico da sociologia, e a dificuldade de seus estudantes em compreender a sociologia a partir dessa dimensão teórica e conceitual. Se na disciplina de história bastaria “contar”, na sociologia a professora entende dever teorizar e conceituar. A professora relata o que observa como uma necessidade do ensinar sociologia e de uma aula de sociologia: é preciso incluir procedimentos que envolvam a “teoria”, é preciso “teorizar”, apresentar teorias e conceitos, não basta “contar”. A teoria é entendida como um aspecto da “fundamentação” da disciplina de sociologia.

O professor M5 repete aquilo que enunciou na primeira reunião, sobre a dificuldade de “materializar o fato” para os estudantes em sala de aula. Outro exemplo da dificuldade reconhecida pelos docentes nos encaminhamentos pedagógicos da sociologia. Assim como a professora F8, o professor, ao relatar dificuldade de encaminhamento, reconhece dificuldade em tornar comprehensível para seus estudantes o conhecimento da sociologia. No entanto, diferente da professora F8, sua ênfase está no “materializar”, enquanto para ela está no “teorizar”.

A dinâmica apontada confere singularidade ao ensinar sociologia conforme também é reconhecida por outros docentes, algo que se vincula à organização dos raciocínios práticos docentes em seus procedimentos de ensinar sociologia. Está reconhecido o problema didático-pedagógico prático referente aos procedimentos sobre materializar-teorizar nas aulas de sociologia do ensino médio. Esse problema, diferente de aulas de história, faz sentido das e nas práticas dos docentes de sociologia como referente à particularidade do seu ensinar.

Ambos os docentes estão reconhecendo que constitui competência do ensinar sociologia a vinculação entre procedimentos de “materializar”, isto é, apresentar exemplos, imagens, casos mais concretos, e como o professor M5 falou trabalhar com “dinâmicas, produções textuais, algumas partes de vídeos, cenas de filmes”, visando tornar tangível o que se estuda; e os procedimentos de “teorizar”, de trabalhar com teoria e conceitos mais abstratos, a fim de “fundamentar” teoricamente o que é estudado na disciplina de sociologia.

Com esses relatos os procedimentos de “teorizar” e “materializar” são expressos como possibilidades reconhecidas como adequadas em escolhas de senso comum e como decisões corretas entre os docentes. De um lado apresentam a dificuldade docente em realizar o vínculo entre aspectos “materiais”, algum fato, imagem, vídeo, enfim, algo que torne tangível para os estudantes o conteúdo trabalhado, e os aspectos “teóricos”, de modo a fazer a “transposição” de um em outro, como se refere a professora F8, o que

está associado com o problema prático de transpor o conhecimento sociológico para o conhecimento escolar.

Nesse âmbito, vale prestar atenção ao recurso que o “material” desempenha nos procedimentos do ensinar sociologia. Ele tanto expressa um recurso importante quando vinculado com o procedimento de “teorizar”, quanto com o procedimento de “problematizar” (e também à “pluralidade”, mais a frente explanada).

Aqueles recursos como vídeos, filmes, imagens, exemplos, servem como meio para proceder na “materialização” do que seja “teórico” ou abstrato. Nesse caso, o procedimento de “materializar” é realizado como complemento do “teorizar”, quando este é escolhido para iniciar alguma aula ou conteúdo. Ao contrário, quando se escolhe iniciar uma aula expondo algum recurso como imagem, vídeo, exemplo, os docentes entendem que é necessário proceder, em algum momento posterior, com a “teorização”, grosso modo, entendida como o uso de algum conceito para fornecer certa explicação do fato ou caso inicialmente exposto.

Se o docente escolhe iniciar alguma aula ou conteúdo pela “problematização”, os recursos “materiais” servem como objetos para as perguntas feitas pelos docentes, nessa “problematização”. O que em outro momento pode ter somado o procedimento de “teorização”. Esse procedimento fica reconhecido como uma situação do exercício das operações intelectuais de “desnaturalizar-desconstruir”.

O reconhecimento de como uma sequência de perguntas, tomadas como “problematização”, realiza um exercício da operação intelectual pela “desnaturalização-desconstrução” é expresso pela professora F7 diante de um relato do professor M5:

M5: o que acontece lá com os alunos: você vai fazer um debate e eles... é só reclamação deles... trabalhadores, a maioria... E aí: “ah, professor, não devia ter impostos nenhum”... Eu anotei no quadro: “não deve ter impostos nenhum, quem mais?” E fui marcando... “então pessoal agora não tem mais impostos nenhum, mas amanhã você precisa ir ao médico, você precisa do postinho de saúde, mas não tem impostos nenhum, não vai ter postinho de saúde...”. Aí eles começam... “ah, mas então...”. “Então, vamos ae, vamos ver como construir de novo”. “Ah, não sei o que...”, “ah, tem que ter impostos, mas melhor distribuir” ((simulando alunos)). “Ah, agora concordo com vocês...”

F7: é legal isso, né?

M5: ...eles começam, sabe? A ter um outro olhar assim, não é só reclamar

F7: eu acho que isso entra dentro disso aqui, né? Essa desconstrução...

O professor M5 relata uma situação de sala de aula em que levantou perguntas para seus estudantes e produziu aquela dinâmica semelhante com a relatada pela

professora F11 em sua aula sobre mais-valia. Inclusive utiliza uma expressão importante, “outro olhar”, para classificar o resultado do procedimento por ele realizado na aula. Na continuidade, a professora F7 reconhece o procedimento como vinculado à operação intelectual “desconstrução”. Essa é a mesma professora que prefere não utilizar estas expressões (“desnaturalizar” idem) por considerá-las “chavões”, e, ainda, prefere utilizar “provocar” para o procedimento que outros chamam de “problematizar”. De todo modo, a professora também opera dessa forma em suas aulas, por exemplo, quando relata o uso da expressão e de procedimentos pela “provocação” junto de seus estudantes, de maneira que compartilha dos raciocínios práticos característicos dos demais docentes.

3.5.3. Procedimentos pela Pluralidade e pelo Embate

Na segunda reunião com a segunda turma, em certo momento, a professora F7 retoma sua classificação de “chavões” para se referir às expressões “desnaturalizar” e “desconstruir”. Diante disso, em me dirijo aos docentes presentes colocando a questão sobre “o que os professores então entendendo por esse desnaturalizar”. Quem responde é a própria professora F7, desenrolando um diálogo entre os docentes no qual se apresentam os procedimentos sobre pluralidade e embate:

F7: eu acredito que eles querem que tenham um outro --- que você tenha um outro olhar... por exemplo, você nasceu naquela família, naquela socialização, tem aquela religião... que você perceba que existem outros olhares, outros pensamentos... (...) eles ((seus estudantes)) fizeram um trabalho sobre religião, foi muito legal... tipo, bem falando... “o que a sociologia vai dizer?”, não é uma discussão assim, falar “ah, sua religião não presta”... não... é um conhecimento de diversas formas de se pensar a religião, pensar essa dimensão da sociedade, e eles trouxeram até uma religião lá, que é pagã, wicca... eu achei bem legal...

F8: “satanismo” como meus alunos pensavam...

F7: é, exato...

F8: ...uns alunos ficavam, meu deus, dar aula de satanismo ((rindo))... depois pensaram que era algo...

F7: mas é interessante, porque aí que tá, a gente tem aqueles que são muito... que realmente vivem aquele mundinho e aquilo é o certo... eu acho que nesse sentido é você fazer perceber que você convive na sociedade, e a diferença não tem que ser uma guerra... que tem que ser uma convivência e uma riqueza, eu tento trazer essa... esse é o grande desafio

M5: eu me influencio pelo seu lugar e o lugar do outro... é possível você entender... “n” religiões aí, e a sociologia está aí para, digamos assim, não é para colocar cada um no seu quadrado, mas é ter o entendimento que... “puxa estou aqui, mas o fulano é feliz onde está, por exemplo”...

Nesta reunião participam, além de mim, mais quatro docentes. Três deles, como se vê, nessa situação estão concordando com a postura do ensinar sociologia pela pluralidade. A professora F7 “acredita que eles”, outros docentes que utilizam a expressão “desnaturalizar”, “querem que tenham um outro olhar”, “que você tenha um outro olhar”. A professora considera que a expressão em questão indica tanto ao docente como a seus estudantes a proposta de se elaborar “um outro olhar” sobre a “sociedade”. Isto envolve “conhecimento de diversas formas de se pensar” uma “dimensão da sociedade”, ou dimensões dela, como a religião, e a família, por exemplo.

“Outro olhar” remete-se ao “pensar” de quem olha para essas “dimensões da sociedade”, ou seja, é pensar com outro olhar sobre essas dimensões. Mas, ao mesmo tempo, envolve também pensar “que existem outros olhares, outros pensamentos”, ou seja, outras formas de pensar além das que alguém possa estar familiarizado. Nesse caso, tanto valendo para as pessoas que pensam diferente de participantes de outras famílias ou religiões, como, ao mesmo tempo, valendo como consideração de que há outros olhares e pensamentos sobre as outras dimensões da sociedade. Nisso, entra “o que a sociologia vai dizer”, isto é, propor outro olhar, sobre outras dimensões, na medida em que se reconhece possível conceber outros olhares sobre essas dimensões.

Além disso, não é apenas uma possibilidade proposta pela sociologia, é também algo buscado pelos docentes, afinal, “não é uma discussão assim, falar ‘ah, sua religião não presta’”. A sociologia, segundo esses relatos, não propria desqualificar essas outras religiões e famílias, ao contrário, buscara valorizar a diferença. Pois, “a diferença não tem que ser uma guerra”, diante da diferença tem que haver “uma convivência e uma riqueza”. A professora F7, justamente, encara a realização desse procedimento como “o grande desafio”. Além da disciplina sociologia ter a possibilidade de pensar diferentemente a diferença, cabe como seu objetivo e justificativa propor a convivência e a riqueza diante dessa diferença, e não a guerra.

Com isso, cabe operar de modo que os estudantes que “realmente vivem aquele mundinho”, em que pensam que “aquilo é o certo”, sejam levados a “perceber que convivem na sociedade”. No caso, “ser levado a perceber que se convive em sociedade” equivale aos estudantes perceberem que existem diferenças nessa sociedade, e que aquilo que alguém acha “certo” pode não ser do mesmo modo para outros. Desconsiderar a possibilidade de “outros olhares” possíveis seria algo vinculado com a possibilidade de guerrear contra a diferença e a quem possa ser os diferentes. O reconhecido pelos docentes nessa situação é como a possibilidade proposta pelo conhecimento da disciplina

de sociologia está vinculada com a possibilidade de propor uma convivência não conflituosa com o que seja diferente em sociedade.

Os raciocínios práticos realizados pelos docentes, nas situações em que vislumbram essas possibilidades diante do ensinar sociologia, associam-se, praticamente, com procedimentos que se orientam de acordo com a proposição da pluralidade. Segundo seus relatos, a sociologia não propõe “colocar cada um no seu quadrado”. Em que, dado o contexto da enunciação, podemos entender que o professor M5 expõe que à sociologia não caberia encerrar as pessoas em olhares, pensamentos, e posições únicas em sociedade, onde ficariam separadas umas das outras sem vivenciarem a “influência” dos outros lugares que outras pessoas estão. Nesse sentido, caberia à sociologia promover outros olhares, pelos quais alguém consiga conceber que pessoas diferentes de si podem estar felizes onde estão, por mais que estejam em lugares diferentes.

A concepção da pluralidade é um meio e um fim no ensinar sociologia. A sociologia possibilita conceber a pluralidade em sociedade, ao mesmo tempo em que se busca com isso valorizar a pluralidade de “olhares”, “dimensões”, “lugares”, e assim, de “famílias” e “religiões”, por exemplo.

Na sequência desses relatos, outra situação possível de condução de raciocínios e procedimentos docentes foi expressa. O professor M6, o quarto docente além de mim na ocasião, adentra com um comentário contrariando os anteriores:

M6: e a nossa fundamentação no Brasil, eu não sei né... um ou outro centro, uma coisa mais aguçada, nós não temos essa revolta... os chilenos são danados, qualquer coisa se revoltam... eles querem tudo de graça, isso é outro porém... eles querem bagunçar, transformar a realidade... lá em Hong Kong agora, a China e não sei o que... Venezuela, que perdeu a condição econômica, lá na Espanha querem separar... então, eles são muito revoltados, e talvez a sociologia, pra eles é aquela mesma do Weber, do Marx, do Durkheim, que é fundamentada... aqui não, a gente passa a ideia e o aluno “ah tá professor... não sei o que...”, e daí não se corrige, ou então conforta, ou então alimenta aquilo... é bem característico nosso... a revolta mesmo, que a sociologia deveria passar, né... não passa

O professor M6 reconhece que a sociologia deveria passar a “revolta”. Essa “revolta” que menciona, refere-se àquela que observa nas populações de outros países, como Chile, China, Venezuela, e Espanha. Considera que no Brasil não temos essa revolta, e, por conseguinte, a sociologia ensinada em suas escolas também não a promoveria. Considera, ainda, que os estudantes não se interessam pelo conhecimento, em geral e da sociologia em específico. Algo que em outros momentos também relatou. Para ele os estudantes não seriam corrigidos em seu desinteresse, ao contrário, seriam confortados e alimentados, algo que os levaria a continuar assim. Longe dessa condição

que reporta a seus estudantes, estaria a “revolta” que a sociologia “deveria passar”, mas “não passa”, e que não acontece em sociedade.

A sociologia, para M6, supõe um embate. A ênfase de seu relato expressa uma operação em que a sociologia deveria “transformar a realidade”, no caso, uma transformação via “revolta”, entendida como uma contraposição à sociedade em que se vive. Eis um embate, entre população e sua sociedade. Essa concepção, na prática de sala de aula, tem a possibilidade de envolver-se com outro aspecto de “embate”, qual seja, entre o docente e os estudantes, esses envolvidos pelo reconhecido localmente como conhecimento da disciplina sociologia, o qual justificaria e fundamentaria tal “embate”. Ainda que justificações e fundamentações feitas a partir da disciplina sociologia também sejam utilizadas para procedimentos pela pluralidade.

O reconhecimento desse aspecto do embate, entre o docente e os estudantes, em outros momentos foi sugerido pelo professor M6, bem como por outros docentes. Ainda que em nenhuma situação nas reuniões esse aspecto tenha sido expresso com recorrente veemência.

Em um relato apresentado no início deste capítulo, M6 expressava que não “convence” os estudantes, e utilizou a imagem de “bater em ferro frio”. Essas expressões podem indicar várias coisas. Na maneira e contexto como foram utilizadas por M6, indicam um exercício em transpor um conhecimento ao qual os estudantes são refratários. Desconsideradas “causas” ou “consequências”, reflexivamente, essas práticas relatadas pelo professor, em sua transposição de conhecimentos da sociologia para a sala de aula, junto das operações pela negatividade, indicam uma realização proceduralmente regrada pelo embate.

Outra situação na qual se pode observar os raciocínios e procedimentos que indicam esse embate aconteceu na primeira reunião da terceira turma, quando o professor M11 reporta:

M11: explicar isso no fundamental 1 e 2 já é mais complicado, no ensino médio já é complicadíssimo, trabalhar isso daí porque... principalmente nós que trabalhamos em cidades pequena, onde o sistema religioso é muito forte, o fanatismo religioso... se falar de casamento gay e essas coisas, o aluno chega em casa, amanhã tem um monte de ligação pra escola ou pro núcleo direto ((núcleo regional de educação, NRE))... aquele lado religioso é complicado, então hoje, você ser professor de sociologia no meio dessa área é preciso haver muita estratégia mesmo... certamente aqui todo mundo aqui já foi denunciado...

Dentre o que se falava sobre ensinar assuntos como família e religião, o professor M11 comenta da religiosidade em cidade pequena e como isso dificulta o debate sobre

diversidade familiar. Expõe sobre a situação com turmas do ensino fundamental, e remete ao ensinar sociologia. Por conta de ser “complicado” falar desses assuntos nas escolas em que ministra aulas, considera que é importante haver “muita estratégia” nessas situações. Reporta, dentro desse contexto, sobre “um monte de ligação pra escola ou pro núcleo direto”, e que na reunião em que participávamos “certamente todo mundo já foi denunciado”.

Com esse relato de M11 queremos chamar atenção para o tipo de procedimento produzido e gerenciado em suas aulas que fica reconhecido por outros dois docentes conhecidos seus. Na segunda parte da reunião, o professor M11 já não participa mais. Houve um problema com sua inscrição que não chegou a ser registrada, o que acarretava não recebimento de certificado. Com isso, no intervalo ele saiu da reunião de formação. Diante da retomada, nessa segunda parte da reunião, quando os docentes se questionavam sobre dificuldades de dar aula, tal como expresso por M11 anteriormente, é explicado:

F11: é... mas é isso que eu estou comentando com M10. A gente conhece o professor M11. Não é falar mal, nem nada... mas é que assim, ele é bem polêmico, né M10? E ele faz... ele é bem polêmico... ele faz muito confrontamento nessa questão com os alunos... e com eles não adianta, eu também já bati muito no confrontamento, mas não adianta

A professora F11 está reconhecendo o procedimento pelo embate, pelo “confrontamento”. Algo que vincula com o “ser polêmico” de M11, e, assim, ao modo comum do professor encaminhar suas aulas. No entanto, F11 também associa essa condição com suas próprias práticas pregressas. Ela informa que já realizou muito “confrontamento”, mas observa que “não adianta” fazer isso junto dos estudantes. Assim, o embate, nesse caso, o “confrontamento”, refere-se ao docente diante de seus estudantes. Diferente dos procedimentos pela pluralidade, as operações pelo embate supõem a imposição de “um olhar”, um “pensar”, justamente diferente, daqueles que os estudantes compartilhem⁷².

Com essa apresentação sobre pluralidade e embate não queremos indicar que se tratam de procedimentos que estão divididos entre dois grupos estanques de docentes, como se um deles procedesse pela pluralidade e outro pelo embate. De outro modo,

⁷² Os usos da “desconstrução” e “desnaturalização”, nos procedimentos docentes chamados aqui de “embate”, parecem realizar-se em situações em que a negatividade das operações intelectuais possa ser entendida como “destruição”, conforme anteriormente descrevemos no uso de alguns docentes da expressão “desconstruir”. Para afirmar isso seria necessário investigar outras situações em que docentes relatassesem esses usos semelhantes.

esses procedimentos variáveis são referentes à inteligibilidade da prática dos membros na organização de seus etnométodos, ou seja, não ficam restritos a esse ou aquele docente individualmente, mas como procedimentos possíveis na dinâmica constituinte e contingente da prática docente cotidiana. O mesmo vale para os demais procedimentos já descritos anteriormente: Não quer dizer que um ou outro professor proceda exclusivamente iniciando e conduzindo suas aulas pela “teoria”, pelo tangível (que é “materializado”) ou pela “problematização”.

Esses são procedimentos reconhecidos entre os docentes como possíveis de realizarem-se em suas práticas docentes, isto é, como oscilantes em sala de aula. Não estamos individualizando práticas, ou identificando praticantes exclusivos, estamos apontando regras de procedimentos constituintes da ordenação dos raciocínios práticos docentes, reconhecidas comumente como possibilidades adequadas de realizarem-se na lida com problemas didático-pedagógicos práticos. Independentemente de individualidades, o que estamos apresentando são ordenações de raciocínios práticos e suas regras procedimentais vinculadas.

No caso de pluralidade e embate, se de um lado fica reconhecido tacitamente um modo de proceder que situacionalmente se referencia pela pluralidade, outro modo de proceder possível em situações didático-pedagógicas é pelo embate. Alternam-se, oscilam, ou podem se oscilar na dinâmica da prática docente em sala de aula. Mesmo membros reportando suas práticas pela pluralidade, não estão retirados da condição de procederem pelo embate, como pode ser o caso, quando se queira “enfrentar”, em alguma aula ou situação de aula, posições que contrariem a possibilidade e legitimidade de “pensar” e “olhar” pela pluralidade, isto que o docente reconhece como característica da disciplina sociologia.

Um relato a partir do qual se pode conceber situações como essa se encontra entre os docentes da terceira turma, durante a elaboração de seu plano de aula coletivo:

F10: mas eu pensei aqui num negócio assim... quando a gente fala de desnaturalização, de compreensão... do enfrentamento mesmo da intolerância, do preconceito, de situações de violência... porque se eu não entendo que há uma outra possibilidade de família...

C3: exatamente...

F10: ...eu não vou aceitar e pode gerar consequências reais... a discriminação, a intolerância que gera violência, física mesmo, moral, enfim... talvez esse é um dos papéis também da sociologia... desnaturalizar pra despertar essa questão de compreensão social

Neste relato há a associação do procedimento via pluralidade com a “desnaturalização” e “desnaturalizar”, além da evidenciação das “outras possibilidades”, vinculadas à pluralidade, com o “enfrentamento” da “intolerância, do preconceito, de situações de violência”. Ao propor a “desnaturalização” junto de “enfrentamento” (e de “compreensão”), a professora F10 apresenta um entendimento que indica as chances para alternâncias, no curso da “desnaturalização”, entre o embate e a pluralidade.

Diante disso, fica evidenciada a operação pela negatividade acompanhada de procedimentos didático-pedagógicos pela pluralidade e embate-enfrentamento. “Desnaturalizar”, nesse caso, envolve entender que a “intolerância”, o “preconceito”, a “discriminação” geram violências física e moral, os quais são “consequências reais” da não “compreensão” e da não aceitação de possíveis outras formações familiares. Aquelas são “enfrentadas” junto do entendimento “que há outra possibilidade de família”, isto é, o enfrentamento é reconhecido como incentivado e como justificado a partir da possibilidade da pluralidade. O conhecimento, proposto e justificado pela sociologia, da possibilidade da existência de outras formações familiares serve ao enfrentamento da violência, gerada pela intolerância, pelo preconceito, e pela discriminação, que, não existindo, possibilitariam a convivência não conflituosa com o que fosse diferente em sociedade.

De todo modo, o procedimento pela pluralidade foi aquele mais relatado pelos docentes durante as reuniões, sobretudo, nos momentos em que foram suscitados a elaborar o plano de aula coletivo sobre socialização e instituição familiar. Nesses casos, a pluralidade fora a tônica recorrente, algo que indica, com destaque, os raciocínios práticos docentes diante do planejamento de suas aulas, e, assim, nos encaminhamentos com os quais buscam relatar, reportar, apresentar, tornar observável, e conduzir o ensinar sociologia diante de seus estudantes. Assim, os planos de aula produzidos relatam, basicamente, esse modelo de procedimento pela pluralidade.

O procedimento pela pluralidade, indicando “outras” formas de “pensar” e “outro olhar”, é aquele que transmite didático-pedagogicamente a proposição de que há mais de uma possibilidade sobre algum aspecto da sociedade. Isso envolve o que pode ser chamado de alteridade, ou, ao menos, um modo de abordá-la, já que o procedimento pelo embate também é uma relação com ela. Bem como, a pluralidade, pode envolver séries de outras expressões presentes nas teorias sociais, como relativismo, diversidade, multiculturalismo, dentre outras. Praticamente, os docentes não relataram seus raciocínios práticos por esses meios, utilizaram outras expressões, que em muitos momentos vieram acompanhadas de “desnaturalizar” e “desconstruir”.

O procedimento pela pluralidade realiza-se de acordo com o entendimento comum entre os praticantes que pode ser formulado na expressão “não existe só uma verdade”, tal como se encontra no relato do professor M10, da terceira turma na segunda reunião. Quando eu perguntei para ele o que entendia por “desconstruir, desconstrução” explicou:

M10: quando vou trabalhar família... para os alunos... então coloco isso no início, antes de iniciar o conteúdo... que eles procurem desconstruir o que eles já sabem de família... que aquilo não é uma verdade, então, eu coloco dessa forma, que é desconstruir... que não existe só uma verdade, que não é só aquilo que a gente sabe, que tem de teoria, ou que tem de conceitos... de que existe outras formas... então, família, a gente tem família de uma forma, então não é só isso... desconstruir essa ideia para poder implementar outras...

O professor M10 faz uso da expressão “desconstruir” entendendo-a como referência de “que não existe só uma verdade”. Operar pelo desconstruir, neste caso, envolve informar aos estudantes que aquilo conhecido por eles sobre família “não é uma verdade”, mas sim que “existem outras formas” de família. Assim, “desconstruir” é operado conforme se apresenta a possibilidade dessa pluralidade de famílias, isto é, de que não há apenas a forma (uma forma) que os estudantes conhecem, mas que há uma pluralidade possível, que fica reconhecida pelo docente como legítima e justificada através de “teorias e conceitos” da sociologia.

Existe uma lógica local nesses procedimentos. Aos quais se seguem operações intelectuais, e os métodos locais docentes. Esses procedimentos realizam-se diante do referencial da inteligibilidade da prática docente marcada pela negatividade. A regra procedural pelo embate, realizando operações intelectuais pela negatividade, desnaturaliza-desconstrói, pela oposição, pelo antagonismo. Assim, o “enfrentamento”, e a chamada para a “revolta”. A regra procedural pela pluralidade indica a realização da negatividade pelo contraste, pela comparação. O que, portanto, não deixa de realizar-se como um método para recusar e negar algum objeto, fato, fenômeno, situação, condição em sociedade.

Um relato que permite observar a negatividade das operações intelectuais diretrizes a partir da pluralidade é realizado durante o início da produção do plano de aula coletivo da primeira turma. Enquanto os docentes ainda elaboravam quais seriam os seus propósitos, o professor M4, de um modo enfático, propõe a “desconstrução”:

M3: eu acho que a gente já tinha que elaborar mais ou menos o que a gente vai falar e para depois ver quais seriam os outros conteúdos específicos. Então vai ser sobre o que essa aula aí, pessoal?

M4: cara, eu não sei, mas uma coisa que é muito relevante a meu ver é a gente começar, pelos objetivos, a desconstruir essa ideia de família certa e família errada, justamente para o aluno, né... que ele não se sinta... é... excluído da nossa sociedade como se ele fosse um patinho feito, né? A gente podia mostrar os diferentes conceitos de família e dá um jeito... como se fosse objetivo... e isso mesmo... desconstruir essa noção que é propagada pela sociedade, pelo senso comum, pelo conservadorismo... dessa família nuclear como sendo “o” certo... e se você é diferente disso, você é “o” errado

F2: o modelo a ser seguido

M4: é... que você é certo

A negatividade da “desconstrução” se mostra quando o professor recusa a “família nuclear como sendo ‘o’ certo”, ao mesmo tempo em que recusa que alguma família diferente da nuclear possa ser tomada como errada. No relato do professor M4 a desconstrução incide sobre “ideias” e “noções” de “família” que são “propagadas pela sociedade”, o que são remetidos ao que os docentes reconhecem por “senso comum”. O professor M4 elenca a desconstrução da “noção propagada pelo senso comum”, ao mesmo tempo em que faz a associação com o que é propagado “pela sociedade” e “pelo conservadorismo”. A negatividade toma como objeto as noções e ideias de família do “conservadorismo”, as que são “propagadas pela sociedade” e “pelo senso comum”. A recusa às noções e ideias de família difundidas em “sociedade”, associadas ao “senso comum” e ao “conservadorismo”, inclusive, expressa uma aproximação entre esses três elementos.

Há uma justificação para essa operação intelectual “desconstrução”, a qual tem vistas especiais no “aluno”. “Desconstruir” as ideias e noções sobre “família certa ou errada” justifica-se, “justamente para o aluno”, pois fazendo isso se busca que “ele não se sinta excluído da nossa sociedade como se ele fosse um patinho feito”. No exercício dessa operação intelectual incluem-se um objetivo e uma justificativa para esse procedimento. Objetiva-se “desconstruir” os objetos que possam desvalorizar os estudantes. Se a pluralidade envolve valorizar a diferença, e com isso a convivência com e entre pessoas, grupos e comunidades diferentes, uma preocupação apresentada pelos docentes é com que seus estudantes observem que suas diferenças não precisam ser entendidas como algo que lhes desqualifique e estigmatize, como algo que lhes faça se sentir “excluídos da sociedade”.

Não está ausente a preocupação com grupos e pessoas diferentes em geral, entretanto, de modo especial, há uma preocupação com a condição dos estudantes, público alvo, afinal, das aulas de sociologia realizadas pelos docentes. Não à toa, muitos docentes relataram preocupações afetivas com seus estudantes, não apenas como forma

de aproximar-se deles para facilitações pedagógicas, mas, efetivamente devido ao intento de colaborar com problemas e desafios pessoais com os quais possam estar envolvidos. Tópico esse que mereceria uma investigação à parte.

3.5.4. Negatividade, procedimentos e planos de aula

A negatividade operada pelos etnométodos docentes envolve recusar o que seja reconhecido pelos docentes como promotor de prejuízos para estudantes, e demais pessoas e grupos em sociedade. Isso acontece em procedimentos pela pluralidade, mas não está fora dos procedimentos pelo embate.

No caso do embate, operando pela oposição e antagonismo, a lógica é binária. População contra algo ou alguém, uma ideia ou um pensamento contra outro, docente antagonizando com estudantes, ou melhor, proposições do docente contra proposições dos estudantes. Existe um elemento a ser negado contra outro elemento a ser afirmado, temos uma oposição expressa como embate. Neste caso, a negatividade se encontra na destituição da visão contrária.

No caso da pluralidade, ao menos nos relatos sobre conteúdos estruturantes sobre família, religião e socialização, o prejuízo envolve a não valorização, a desqualificação, e a convivência conflituosa das diferenças que os docentes reconhecem como necessárias de serem afirmadas. Os raciocínios práticos docentes, quando envolvidos com procedimentos pela pluralidade, apresentam um “olhar” que aceita a diferença e os diferentes, ao mesmo tempo em que não aceita um modelo único, “uma só verdade”. A negatividade operada envolve recusar “olhares” e “pensamentos” que recusam a pluralidade e as diferenças, como os expressos pela “intolerância”, pelo “preconceito” e pela “discriminação”.

No entanto, não pelo embate e oposição, de outro modo, o procedimento se realizada pelo contraste e pela comparação entre diferentes, plurais, diversos tipos de modelos, objetos, grupos, e instituições. Assim, sequencialmente são apresentados e identificados diferentes modelos sociais, o que leva à sua comparação e contraste. Verificada essa pluralidade existente em sociedade, ao mostrar que não existe apenas um modelo possível, os docentes indicam que, por isso, não se pode falar de um modelo mais correto que o outro (“O’ certo e ‘o’ errado”; “não existe só uma verdade”). Transformado o “olhar”, o “pensar” sobre o, até então, modelo único, “única verdade”, concebendo-se a validade e valorização da pluralidade a partir dos diferentes modos

possíveis de existência, os docentes reconhecem ter realizado a desconstrução-desnaturalização.

A professora F2 assente e complementa o que M4 propõe. Isso não é uma exceção. Há o concertamento entre os docentes sobre os sentidos feitos dos usos da “desnaturalização” e “desconstrução” em procedimentos pela pluralidade. Há um método bastante comum realizado entre os docentes que acompanhamos. A pluralidade é apresentada para os estudantes mediante procedimentos que fazem uso das operações intelectuais “contrastar” e “comparar”, que por sua vez, são conseguidas por meio de operações como “mostrar”, “identificar” e “apresentar”.

Essa sequência de procedimentos pode ser observada em todos os planos de aula coletivos produzidos pelos docentes (Apêndice 3). A diferença principal entre os quatro planos de aula produzidos é basicamente o momento em que decidiram incluir a “teoria” da sociologia sobre os conteúdos “instituição familiar” e “socialização”.

No plano de aula da segunda turma, em suas quatro aulas estipuladas, não ficou enfatizado algum momento para trabalhar com aspectos teóricos e conceituais dos conteúdos. Na última etapa pensada para essas aulas é inserido um encaminhamento que pode contemplar esse procedimento de “teorizar” (“mostrar relações de compadrio”), portanto, deixado para ser trabalhado no desenvolvimento do conteúdo estruturante estipulado.

Já todos os planos de aula das demais turmas incluíram no início do trabalho com o conteúdo essa parte teórica e conceitual. Como também elaboraram planos de aula para um conjunto de aulas, ficaria reservado para a primeira ou para as primeiras aulas realizar esses procedimentos de “teorizar”.

Mais detidamente, no procedimento pela pluralidade, com o intento da desnaturalização-desconstrução, todos os planos de aula articularam-no com o procedimento do “materializar”. Inicialmente, para conseguirem “contrastar” e “comparar”, os docentes “apresentam”, “mostram”, “identificam” ou “exibem” algum recurso “materializador” para os estudantes.

O plano de aulas da primeira turma de docentes foi montado de maneira que cada um dos seus objetivos de aula ficou ligado a um “encaminhamento metodológico” específico. O objetivo inicial da sequência das aulas de seu plano é “apreender o conceito ‘instituição social e socialização’ e relacionar com a ideia de família”, para o qual eles propõem o encaminhamento de “leitura de textos sociológicos sobre os conceitos ‘instituição social e socialização’”, no que se encontra mais expressivamente o procedimento de trabalhar com teoria e conceitos sociológicos. O que operaria como

definição desses conceitos. Incluem também, nessa etapa, a “reprodução da música ‘família’” da banda Titãs “para sensibilização inicial” e um “mapa mental sobre ideias dos estudantes sobre ‘família’”, no que seria possível operar alguma articulação entre as definições conceituais e “ideias” de família na música e dos estudantes.

Adentrando nas aulas em que o foco é o procedimento pela pluralidade, para “identificar a família como construção social, utilizando o conceito de papéis sociais”, indicou-se a “exibição do vídeo” com episódio da animação Simpson, sobre o qual se operaria pelo “identificar papéis sociais de cada membro dentro da família”, incluindo-se também “trazer exemplos etnográficos sobre outras famílias (modelos)”. Aqui entram procedimentos de “identificar”, “exibir”, “exemplificar” a partir de recursos materiais, no caso, o vídeo e exemplos etnográficos, em cima dos quais se operam a pluralidade com a problematização e com contrastes e comparações.

Nesse sentido, na continuidade da sequência de aulas, para “problematizar a diversidade de arranjos familiares na sociedade brasileira atual, em outras sociedades e épocas”, os docentes indicaram, “a partir de fotografias/imagens de diferentes famílias, discutir e refletir sobre a diversidade e a dificuldade de classificar em ‘certo e errado’, ‘melhor e pior’, modelos ideias”. Entram aqui as operações pelo contraste e comparação, que fica remetido com o “problematizar” associado com “discutir e refletir sobre a diversidade”. Entre os docentes a similitude foi, na prática, considerada:

M3: tá, então, a partir de fotografias, imagens de diferentes famílias problematizar...

M4: problematizar e discutir a diversidade

F6: ...não existe a família pior ou melhor...

O professor M4 formula uma frase para constar no plano que conjuga o que consta como objetivo “problematizar” e o que ficou como encaminhamento na redação final do plano “discutir e refletir”. A discussão, a reflexão, a problematização são operação intelectuais e procedimentos envolvidos nas também operações e procedimentos de contrastar e comparar “diferentes famílias” e a “diversidade” entre “certo e errado” em relação aos “arranjos familiares”. São apresentadas várias fotografias e imagens, visando contrastá-las e compará-las, no que há o intento de trazer a questão da “diversidade”, isto é, a pluralidade, e questionar a existência de uma “só verdade”, mediando exposição, comparação e contraste entre o que possa ser entendido por “certo e errado”, “melhor e pior”.

Como etapa final desse plano de aula, buscando “abordar relações de poder familiares e disputas de narrativas sobre a ideia de família”, é indicado o “pesquisar

documentos oficiais, legislação, notícias, buscando os diferentes grupos e seus ideais de família". Novamente os usos de "materiais" para operar a pluralidade via contraste e comparação, evidenciando diferentes ideias de família entre grupos.

Na sequência de aulas redigidas no plano de aulas da segunda turma foram elencados três objetivos. Como primeiro, está o central "desnaturalizar os (seus) modos de existência", entendido aqui como os "nossos" modos de vida, isto é, da "sociedade ocidental, cristã, industrial, capitalista", bem como, de maneira mais detida os dos estudantes, os "seus" se refere a eles. Seguido foi indicado "compreender os seus processos de socialização em relação (comparação) com outras sociedades", novamente, os dos estudantes em articulação com os da sociedade em que vivem. E "entender e compreender os diversos padrões (formações) familiares formados a partir do contexto social".

No segundo objetivo já se expressa a operação "comparar" que se desenvola junto dos encaminhamentos propostos para esse plano de aula, "apresentar", "contrastar" e "mostrar", seguindo a sequência de procedimentos já apontada. O plano propõe iniciar com uma "apresentação" de recursos materiais: "apresentar o problema (conflito) sobre formações familiares a partir dos dados do IBGE e Constituição Brasileira".

Em seguida, visando a pluralidade, se opera com o "contrastar" entre "ideal e real sobre família" e o mostrar "diversos discursos sobre família", a partir de "excertos de texto com essas concepções" que seriam divididos entre os estudantes e, depois, apresentados em sala, o que contaria como uma avaliação do conteúdo. Importante notar que o expresso como "ideal" fica remetido ao que seja "senso comum" e "tradicional", ou ainda, a "tradição do senso comum". Ainda nessa direção, da pluralidade pela comparação e contraste, o intuito é evidenciar "várias formações familiares (concepções de família)" ao se "mostrar a discrepância entre essas visões (ideal/real)". Finaliza a sequência o "mostrar relações de compadrio".

O que ficou redigido como procedimentos do plano de aula deixou de lado um conjunto de raciocínios práticos e propostas de operações intelectuais realizadas. No caso, algo que não fica evidente no texto escrito são as características da sequência de aula proposta, relatadas oralmente, mas que não ficaram detalhadas no texto escrito. Sobretudo quanto ao "mostrar relações de compadrio", a intenção de proceder com aspectos teóricos e conceituais por meio desse encaminhamento não fica clara no texto, e nem como isso se daria como continuidade do "contrastar" e do "mostrar discrepancia". Algo que fora proposto pelo professor M7 em diálogo com os demais docentes:

M7: contrastar isso com os dados do IBGE, digamos, com a realidade... aí a gente poderia ver diversos discursos sobre o que é família, um discurso religioso, um discurso do movimento social... e daí depois que a gente começa mostrar q tem um discrepância entre a realidade e a tradição do senso comum, ou uma discrepancia entre discurso religioso, discurso de...

F7: lei... ou de algum movimento social...

M9: discurso legal

M7: é, legal, bem isso... discurso religioso, legal... ou de algum movimento social... e aí a gente entra com análise científica, com o conceito de socialização, com o conceito de família... assim, olha gente... --- porque que que é a sociologia?...ela não tem um solução, dois mais dois é igual a quatro, né? Sociologia ela não vai... ó essa é a definição de família. Ela mostra família pode ser entendida... até em outras sociedade a gente poderia comparar também...eh...ó, pode ser por sistemas de linhagens, sistemas totêmicos de família, sistemas...de compadrio...eh...como a família pode ter vários critérios para constituição, critérios de afinidade

A expressão “mostrar relações de compadrio” acabou resumindo o que o docente M7, junto dos demais com quem dialogava, buscava formular como “análise científica”, a partir de conceitos da sociologia, no caso, os de socialização e de família. No entanto, M7 entendia que não era o caso de fechar uma definição única, mas sim elaborar esses questionamentos sobre esses conteúdos estruturantes. Nessa direção, o professor chega a considerar a comparação, via “análise científica” pela sociologia, entre “sistemas de linhagens, sistemas totêmicos de família”, e de “sistemas de compadrio”, expressão esta que acabou sendo a registrada no plano de aula.

O professor estava interessado em “como a família pode ter vários critérios para constituição”, o que, por meio de teorias e conceitos das ciências sociais, decorreria nessa proposta, como continuidade da pluralidade pelo “contrastar” “diversos discursos sobre o que é família”, seguido de “mostrar a discrepancia entre a realidade e a tradição do senso comum”, envolvendo a “discrepancia entre discurso religioso”, legal, ou de algum movimento social.

De todo modo, ainda que sem o detalhamento realizado entre os relatos orais, o que ficou objetivado no plano de aula traduz a sequência de procedimentos propostos entre os docentes reunidos. Inicia-se com apresentação de recursos materiais, passe-se para “contrastar” e “comparar” o que foi antes apresentado, depois “mostrar a discrepancia” entre “visões” entendidas como as ideias pela “tradição do senso comum”. Envolvendo estes o procedimento de “problematização” que desdobra o procedimento pela pluralidade junto dos procedimentos de teorizar e conceituar, quando se analisaria cientificamente, a partir do conhecimento da sociologia e ciências sociais, os conteúdos da aula.

Entre os docentes da terceira turma, as sequências produzidas para os seus dois planos, segue basicamente a lógica encontrada no plano da segunda turma. Sendo que nesses, a redação está mais enxuta. No plano produzido para o primeiro ano do ensino médio, elencam como objetivo “definir o que é socialização, instituições sociais, papéis sociais”, o que reconhecem como envolvido no “problematizar o senso comum”. Como “objetivo principal” ficou redigido “levar à reflexão / desnaturalização”. Utilizadas essas expressões juntas, temos indicado que os docentes entendem que refletir do modo que está sendo proposto nessas aulas significa “desnaturalizar”, o que reconhecem contribuindo no “enfrentamento da discriminação e da violência”.

Na redação dos encaminhamentos da aula a sequência antes detalhada fica evidenciada: primeiro procedimento trabalhar a “teoria”, com os conceitos e definições expressas no objetivo da aula; depois proceder com recurso material do “vídeo ‘Acorda Raimundo, Acorda’”; depois com outro recurso, “imagens de ‘família’ para desnaturalizar”; e, por fim, proceder com uma “discussão (roda de debate/ conversa)” na qual a turma seria dividida em dois grupos, onde um analisaria um filme e outro analisaria fotos de famílias. “Discussão” essa que muitos docentes preferem não encaminhar, visto que reconhecem suscitar “bate-bocas”, no entanto, algo que coletivamente foi valorizado pelos docentes da terceira turma, nessa situação de produção do plano de aula.

No meio desta sequência está o procedimento pela “problematização”, entendido como próximo da “desnaturalização”. Quando eu pergunto para os docentes da turma como fazem a problematização e o desnaturalizar, a professora F11 os reconhece pelos procedimentos indicados no plano em que se utilizam os “recursos” materiais, para o “materializar”. Afirma: “são os recursos que a gente utiliza, por exemplo, a questão das fotos, todas essas...”.

No caso desse plano, entram como problematizar e desnaturalizar as operações intelectuais e procedimentos que são realizadas pelo “perguntar”, pelo questionar algum assunto, objeto, conteúdo junto de algum recurso material. Procedendo pela pluralidade, no caso desse plano de aula, ou ainda, buscando argumentar pela pluralidade. No “contrastar” e no “comparar”, pelo questionamento da não existência de “uma só verdade”, no uso e gerenciamento dos recursos materiais, os docentes reconhecem proceder pela “problematização” buscando a “desnaturalização”.

Apresenta-se, mostra-se algum recurso material que evidencie a diversidade de famílias, que são identificadas como, justamente, modelos (“arranjos”, “configurações”) de famílias diferentes. Com isso observado, os docentes reconhecem questionar os modelos únicos presentes em sociedade, e, assim, “desnaturalizar ideias, pensamentos, olhares”

que estejam fixados na “verdade única”, distantes da pluralidade, onde haveria concepção de algo e alguém com “o’ certo” e o diferente disso é “o’ errado”. Condição que, entendem os docentes, facilitaria, favoreceria, e se vincularia com “preconceitos”, “intolerâncias” e “violências”.

O segundo plano de aula produzido por essa turma fica menor que o primeiro, com o tempo reduzido para fazê-lo, próximo do fim da reunião. Como objetivos o plano indica “compreender a formação da família a partir das três matrizes (miscigenação)”, e o objetivo “dever ser” de “desnaturalizar preconceitos”. Como encaminhamentos os docentes elaboram a sequência iniciando pela “retomada sobre definições de instituição social /papéis sociais”, procedimento pela teoria e conceitos; depois a “leitura coletiva do texto”, e a análise da imagem “A negra” de Tarsila do Amaral. Procedimentos esses utilizando recursos de materialização, junto da problematização, para o procedimento pela pluralidade, intentando, durante e por fim, o desnaturalizar-desconstruir.

Observamos, assim, que o curso da negatividade realizada pelos docentes pesquisados no ensinar sociologia segue, grosso modo, embate e pluralidade. Os quais se associam com outros procedimentos, em que tornarmos mais evidentes os procedimentos pela pluralidade. Há situações de procedimentos de negatividade pelo embate, e situações de procedimentos de negatividade pela pluralidade, envoltas nos procedimentos de teorizar, materializar, problematizar, e, ainda, sobretudo na pluralidade, os de contrastar, comparar, identificar e apresentar.

3.6. SENSO COMUM E NEGATIVIDADE

O que apresentamos anteriormente não são os únicos procedimentos e operações intelectuais possíveis entre os docentes de sociologia. Dentre outros, observamos alguns significativos na lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos, e que, portanto, acabam expressando a singularidade de seus raciocínios práticos em suas práticas docentes.

O que vamos apresentar adiante está envolvido com as explicações, justificações, e observações produzidas pela professora F1 logo no início da reunião da primeira turma, antes dos docentes se engajarem coletivamente na produção de seu plano de aula coletivo. Como uma resposta ao questionamento da coordenadora C1 sobre as maneiras dos professores e professoras presentes na reunião realizarem a “introdução ao conhecimento sociológico”, relatou a professora:

F1: eu começo sempre pelo contexto de surgimento histórico da sociologia, e daí a gente resgata conhecimentos de história, de geografia, e vai pro fundamental... que tinha a necessidade de uma nova ciência, ou seja, uma nova sociedade surgiu, com uma estrutura completamente diferente, e a sociologia... ela tem... daí eu mostro para eles... que na realidade a sociologia... o nosso objeto ele é diferente, ao mesmo tempo em que a gente é sujeito, mas a gente é objeto... então, sim... quanto tempo de prática de sala aula, eu acho que... vocês compartilham?.... parece um técnico de futebol, todo mundo quer dá pitaco em sociologia... então eu falo assim: três palavras que não podem aparecer nunca numa construção de argumentação... porque ela é uma ciência... “eu acho, eu penso, eu acredito”... né... você vai defender uma argumentação, quem é que ampara essa tua argumentação? É alguém que já estudou, é alguém que tem um conhecimento mais consolidado, porque daí a gente consegue sair do senso comum... porque... impressionante hoje em dia... os adolescentes estão sempre nas redes sociais e... foi essa semana, um aluno meu disse “ah não, Marx não”... e eu disse assim: “comer muito arroz e feijão”... A ciência é um conhecimento crítico, aberto, passível de refutação, você pode um dia pesquisar e refutar... até então o que Marx apontou lá no trabalho dele, até então, continue estudando, continue lendo... então, não é assim... Quando eu vou amparar minha argumentação, eu tenho que usar todos os critérios e o método da ciência... assim vou contornando e não tem polêmica ... E ela surge nesse contexto e ela tem... assim, nós somos sujeitos e objetos dessa ciência... e um dos objetivos da sociologia é a gente desnaturalizar o que não é natural... que agora eu estou numa parte do conteúdo ... “nós enquanto sujeito... é... como construção social”... então eu falo assim, nós... a diferença nossa das demais espécies animais é que nós temos uma segunda natureza que é a cultura... que é onde... as habilidades e comportamentos que não estão na nossa genética.. e como? Na interação com a socialização... então, agora que a gente se tornou humano, nesse contextinho... que a gente não nasce humano, que a gente se humaniza, mas é um processo.

Em seu relato, a professora F1 indica propriedades dos raciocínios práticos, expressa lugares-comuns e regras de procedimentos do ensinar sociologia. É relatada a importância de fundamentar a sociologia a partir de seus antecedentes e surgimento; sua caracterização como ciência, distinta de opinião; a posição da sociologia diante do “senso comum”; a valorização da argumentação; a concepção da “construção social”; e a explicitação do objetivo “desnaturalizar”.

O trabalho que os docentes realizam na distinção entre sociologia e “senso comum” nos parece combinar os demais raciocínios e procedimentos que destacamos no relato da professora. De modo que a produção e o gerenciamento dessa distinção pelos docentes oferecem compreensões singulares de seus raciocínios práticos, sobretudo, quanto à negatividade característica do “dever ser” do ensinar sociologia local, marcação da inteligibilidade de sua prática docente. O que fica expresso quando descrevemos alguns procedimentos docentes associados com aquela distinção.

3.6.1. Procedimento de fundamentar: contexto sócio histórico da sociologia e sua diferenciação do “senso comum”

Um procedimento comum realizado pelos docentes é fundamentar a sociologia. “Eu começo sempre pelo contexto de surgimento histórico da sociologia, e daí a gente resgata conhecimentos de história, de geografia”, disse a professora F1. É costume ser realizada uma fundamentação via contextualização sócio-histórica nas primeiras aulas de turmas do primeiro ano do ensino médio:

F7: na verdade no primeiro trimestre eu trabalho mais a parte realmente do contexto de surgimento de sociologia... mas enfim, é bem o que você falou é a coisa da identidade... o que eu tento fazer?... aproximar... porque é a primeira vez que eles estão vendo sociologia

A professora F7, da segunda turma, expõe que trabalha com essa fundamentação com os estudantes do primeiro ano no primeiro trimestre, “porque é a primeira vez que eles estão vendo sociologia”. O procedimento relatado pela professora visa “aproximar” o que seja sociologia dos estudantes, já que para eles se trata de uma disciplina e conhecimentos novos. Essa fundamentação transmite conhecimentos do contexto histórico ocidental, ou, mais exatamente, europeu.

M1: minha experiência com primeiros anos são sempre... me mostraram um coisa que eu... faço um caminho bem mais longo... eu me juntei com a professora de filosofia... e faço o que a gente chama de “história do pensamento ocidental”. Porque cair de sola em sociologia para eles, sempre foi um problema para mim... fica muito seco assim... então eu vou lá na religião e nos mitos... e falo ‘olha galera’... e aí para entrar na ideia de uso da razão com Sócrates... então a gente... ela trabalha com profundidade e eu vou um pouco mais seco... para mostrar para eles que o que a gente pensa hoje... a sociologia é um desses processos, não nasce de uma hora para outra

Na medida em que se trata de apresentar, para os estudantes, antecedentes do surgimento da sociologia o foco acaba recaindo no contexto histórico, social e cultural europeu. Em geral, os docentes costumam apresentar um histórico que remonta da Idade Moderna até a Contemporânea, destacando movimentos intelectuais, culturais, políticos e econômicos, como Iluminismo, a Revolução francesa e industrial. No entanto, como o professor M1, alguns vão além. Esse professor, dialogando com a professora de filosofia da escola em que trabalha, realiza uma “história do pensamento ocidental”, retomando referenciais dessa história desde a Grécia antiga, pautando diferenças entre religião, mito e a razão. A fundamentação se encontra mostrando que a sociologia “não nasce de uma hora para outra”, o pensamento e conhecimento que lhe particularizam são resultado de “processos” e transformações históricas, sociais, políticas e econômicas.

Essa “fundamentação” tem duplo aspecto, de um lado é apresentar um histórico da sociologia, seus antecedentes e contexto de surgimento, de outro é caracterizá-la como

uma “ciência”. Como a professora F1 continua, após apresentar o contexto de surgimento histórico da sociologia, dialogando com a história e geografia, “vai pro fundamental”, mostrando que naquele contexto “uma nova sociedade surgiu, com uma estrutura completamente diferente” e “que tinha a necessidade de uma nova ciência”, a sociologia.

F2: eu acho que são duas coisas. Primeiro que eles vem com esse furo do nono ano, para o primeiro que é sem base histórica...e aí você precisa fazer uma linha do tempo para situar o aluno... de como que é essa sociedade que você está falando... do surgimento da sociologia. Eles têm muita dificuldade com isso... porque eu trabalho muito com a professora de história. E a segunda coisa é que... antes de entrar nesse conteúdo... eu faço naquele conteúdo das formas de conhecimento... e aí eu discuto primeiro as formas de conhecimento... religioso, filosófico, científico... faço um trabalho bem longo diferenciando conhecimento científico do conhecimento de senso comum... até para colocar como que é que a gente deve pensar, e tal... porque que tem que sair desse “eu acho”... que que é produção desse conhecimento científico... porque é isso que eles têm muita dificuldade... porque eles acham assim, que alguém dormiu, que acordou e ah... “eu vou criar uma ciência”.

No curso de apresentar para os estudantes o que seja a sociologia, seu contexto de surgimento, sua importância e objetivos, é comum ser envolvido o conteúdo sobre “formas de conhecimento”, em que são pautados mito, religião, filosofia e ciência, e incluso também o “senso comum”, quando este é distinguido da “ciência” e da ciência sociologia – ou distinção entre “conhecimento científico” e “conhecimento de senso comum”. Dessa maneira, a fundamentação pela contextualização sócio-histórica da sociologia é acompanhada de uma “história do pensamento” ou do “conhecimento” e, digamos assim, de um estudo de semelhança epistemológica, na medida em que se ponderam características das e diferenças entre as “formas de conhecimento”, estimando-se o científico. O que culmina com a caracterização da sociologia como uma ciência operando negativamente diante do “senso comum”.

3.6.2. “Senso comum” como um objeto da negatividade

Os entendimentos sobre “senso comum”, no âmbito das ciências sociais, é motivo de debates desde o surgimento destas, e infere perspectivas diversas e contrárias sobre como o considerar:

É contra ele [senso comum] que as ciências sociais nascem no século XIX. Mas ao contrário das ciências naturais, que sempre recusaram frontalmente o senso comum sobre a natureza, as ciências sociais têm tido com ele uma relação muito complexa e ambígua. Em primeiro lugar, nem todas as correntes teóricas propõem ou acham possível (ou desejável) a ruptura com o senso comum (assim a fenomenologia, a etnometodologia ou o interacionismo

simbólico), ainda que as correntes dominantes o façam. Em segundo lugar, as correntes que propõem a ruptura têm várias concepções do senso comum, umas salientando a sua positividade, outras a sua negatividade. (...) Em terceiro lugar, não é incomum que uma teoria sociológica erguida contra o senso comum seja considerada pela teoria posterior como não sendo mais do que senso comum, ainda que elaborado. É este o sentido da crítica de Durkheim a Comte ou de Gouldner a Parsons. (SANTOS, 2000, p. 40).

Se o “senso comum” tem essa posição polêmica no âmbito das ciências sociais, é justo pensar que seu debate teria sua influência entre os docentes de sociologia do ensino médio. No entanto, dificilmente seria a sociologia escolar e seus docentes, representantes de cada uma das posições presentes nas ciências sociais, como, por exemplo, cada uma daquelas diante do “senso comum” avaliadas por Santos (2000, 2006, 2008)⁷³. De modo que não tratamos aqui de analisar a inteligibilidade da docência de sociologia escolar em seus procedimentos realizados juntos da expressão “senso comum” como uma reprodução de, e nem em sua relação com, a epistemologia das perspectivas acadêmicas das ciências sociais.

Na explicação que os docentes fazem da sociologia e da “ciência” para seus estudantes do ensino médio, a relação de distinção que estabelecem entre estas e o que reconhecem como “senso comum” destaca algumas características na ordenação de seus raciocínios práticos e procedimentos de ensinar sociologia. Distinção essa que está associada com as operações pela negatividade que os docentes realizam com desnaturalizar-desconstruir no curso de seus procedimentos didático-pedagógicos. Nesse caso, a inteligibilidade mútua docente é de recusa diante do “senso comum”.

Isso pode ser observado no relato da professora F1, quando afirma a necessidade de utilizar o conhecimento da “ciência” sociologia para conseguir “sair do senso comum”. A proposta de “sair” envolve evitar, afastar, deixar o “senso comum”, em um sentido de ultrapassá-lo.

Alguns docentes entendem-no como uma “forma de conhecimento”, diferente do conhecimento científico, sendo formado por certas “ideias, conceitos, preconceitos, noções” que se encontram em sociedade. O “senso comum” é um conhecimento que se objetiva recusar, portanto, ao mesmo tempo, se recusando ideias, conceitos, preconceitos, e noções a ele associados. Conforme aquilo relatado pela professora F2, ao afirmar que faz “um trabalho bem longo, diferenciando conhecimento científico do

⁷³ Vale ressaltar que, no debate que propõe, Santos busca “reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (SANTOS, 2008, p. 88-89). Atribui “às ciências sociais anti-positivistas uma nova centralidade”, e defende “que a ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum” (SANTOS, 2008, p. 9).

conhecimento de senso comum... até para colocar como que é que a gente deve pensar, e tal... porque que tem que sair desse ‘eu acho’”.

A diferenciação entre “conhecimento científico” e “conhecimento de senso comum” favorece o primeiro, remetendo o segundo ao “eu acho” (o “achismo”), do qual se “tem que sair”. Novamente a recusa é feita ao conhecimento entendido como “senso comum”, suas “ideias”, “conceitos”, “preconceitos”, “noções” e o “eu acho” associados.

A sociologia, como representante do “conhecimento científico” nas próprias aulas de sociologia, fica investida de realizar a saída desse “senso comum”, de recusar esse tipo de conhecimento e seus congêneres. Adentrando, assim, o procedimento singular reconhecido pelos membros docentes como dever ser do ensinar sociologia, a operação intelectual desnaturalização-desconstrução. A professora F1, na mesma fala em que indica o “sair do senso comum”, faz aquela afirmação: “um dos objetivos da sociologia é o de desnaturalizar o que não é natural”.

Existe a associação entre o dever ser do ensinar sociologia, isto é, o desnaturalizar-desconstruir e a intenção de “sair do senso comum”, desse “eu acho”. Em um dos planos de aula coletivos produzidos pela terceira turma podemos observar a associação entre “senso comum” e “desnaturalização”. Durante sua produção pelos docentes, a professora F13, redatora do plano de aula, recapitula os objetivos elaborados para as aulas deste:

F13: objetivos: definir o que é socialização, instituições sociais, papéis sociais, problematizando o senso comum dos papéis sociais. Objetivo principal: levar reflexão e desnaturalização no enfrentamento da discriminação e da violência. Falta para nós os encaminhamentos metodológicos e recursos, e avaliação...

A “problematização” aludida, conforme relatada na produção do plano pelos docentes, refere-se ao levantar perguntas e questionamentos sobre o “senso comum dos papéis sociais”. Observa-se a expressão “senso comum” sendo utilizada para indicar o conhecimento corriqueiro que se tem sobre os “papéis sociais”, neste caso, no âmbito da “família”.

Fazer a “problematização” do “senso comum”, enquanto se defini “o que é socialização, instituições sociais, papéis sociais” é escolhido como um objetivo atrelado ao objetivo principal de “levar reflexão e desnaturalização no enfrentamento da discriminação e da violência”. Questionar o “senso comum dos papéis sociais” familiares e “desnaturalizar” a “discriminação e violência familiar” são tomados como procedimentos complementares. Ao problematizarem os papéis sociais familiares, os docentes entendem

produzir a “reflexão” e a “desnaturalização” do senso comum sobre família, o que reconhecem ligar-se ao seu respectivo “enfrentamento da discriminação e da violência”. Nesse sentido, o tipo de “problematização” realizada diante do “senso comum” está vinculada ao procedimento de buscar “sair” dele. O procedimento de levantar perguntas e questões sobre o “senso comum” fica reconhecido pelos docentes com o intento tácito de superá-lo, de recusá-lo.

O “senso comum” adquire o estatuto de síntese prática dos conhecimentos e ações comuns em sociedade aos quais os docentes queiram direcionar e referir o dever ser da desnaturalização-desconstrução. Aquilo reconhecido como “senso comum”, como síntese dos elementos a ele associados (conhecimentos, ideias, conceitos, preconceitos, ações) realiza-se como objeto da negatividade, em que cada um desses elementos associados se torna também esse objeto, mas como objetos especificados, enquanto o “senso comum” é genérico.

3.6.3. Sentidos e procedimentos feitos junto de “senso comum”

Na utilização da expressão “senso comum”, como indicativa de um “objeto”, existem regras tácitas ordenadoras dos procedimentos dos docentes, e da produção e gerenciamento de suas explicações, justificações, interpretações e decisões no ensinar sociologia. Como uma expressão utilizada genericamente, prática e tacitamente, “senso comum” abrange “conhecimentos” e condições diversas. Servindo como um recurso na articulação de outras expressões lugares-comuns, procedimentos e operações intelectuais característicos do ensinar sociologia.

A expressão “senso comum” é entendida e realizada pelos docentes de sociologia pesquisados em alguns sentidos complementares, os quais, como procedimentos, indicam regras de uso e ordenação de raciocínios práticos. Adiante indicamos as regras de uso prático que observamos.

Uma primeira regra no procedimento de utilizar “senso comum” é entendê-lo como uma “forma de conhecimento” (ou um tipo de conhecimento). Ao ser entendido dessa forma, uma operação padrão é distingui-lo do tipo de “conhecimento científico”, e assim, da sociologia, entendida como “ciência”. Esse entendimento caracteriza os demais sentidos e usos que indicaremos.

Outro procedimento comum é a utilização de “senso comum” em similitude a um pensamento, um modo de pensamento ou de pensar. Como uma “forma de conhecimento” ele abrange um conjunto sistemático de elementos, assim como o faz o

mito, a religião, a filosofia e a ciência, que são outros tipos de conhecimento. Agora, sua utilização como um tipo pensamento se refere às “ideias”, “preconceitos”, e “concepções” que alguém ou um grupo possam ter, os quais não deixam de ser “conhecimentos”, mas são utilizados comumente pelos docentes em referência a algum pensamento específico ou especificado, em geral, com um aspecto de movimento. Como, por exemplo, um pensamento sobre papéis sociais, ou uma ideia, preconceito, concepção, modo e movimento de pensar sobre família.

Uma terceira regra procedural é utilizar “senso comum” como sendo uma entidade ou substância. Conforme aparece no relato do professor M7: “porque o senso comum veio tão para cima da ciência”. A entidade “senso comum” veio para cima da ciência, ele é essa substância que agiu diante de outra entidade, a “ciência”.

Outro uso prático, próximo do anterior, é considerar o “senso comum” conforme uma referência espacial. O professor M7 também expressou esse entendimento quando explicava: “... o pessoal do senso comum queria estar na internet falando e participando...”. A expressão “o pessoal do senso comum” é utilizada indicando o “senso comum” como algum local, lugar, espaço de referência. O “pessoal”, esse conjunto de pessoas, aparece no relato como se estivesse vinculado a algum espaço geográfico ou espacial que seria o “senso comum”, o qual teria alguma circunscrição passível de localizar pessoas, caracterizando suas posições em sociedade e seus pensamentos.

Um quinto procedimento vincula-se com a consideração do “senso comum” como uma entidade, e, ao mesmo tempo, como um tipo de pensamento. Este procedimento refere-se a utilizar “senso comum” como causa de algum outro fato, ou ao menos, correlação entre fatos, sobretudo, em questão a algo considerado prejudicial. Tacitamente, condições e ações de discriminação ou de violência podem ser associadas ao “senso comum”.

Esse entendimento é encontrado nos objetivos do plano de aula da terceira turma, expressos no relato já apresentado da professora F13, no qual é indicado problematizar “o senso comum dos papéis sociais” para “levar reflexão e desnaturalização no enfrentamento da discriminação e da violência”. Isso fica explicitado naquele relato da professora F10, apresentado na seção anterior deste capítulo: a “intolerância” e “o preconceito” podem “gerar consequências reais”, como “a intolerância que gera violência, física [e] moral”.

Nesse caso, o entendimento tácito realizado pelas professoras é que o “senso comum”, associado a “intolerância” e “o preconceito”, está relacionado, ou correlacionado, com causas da violência, física e moral. Por isso, sendo necessário “desnaturalizar pra

despertar essa questão de compreensão social". Compreensão que seria promovida pelo "desnaturalizar" dos pensamentos vinculados ao "senso comum". O qual fica tacitamente associado com a incompreensão, algo que poderíamos considerar como ignorância. Isso nos leva ao próximo modo de proceder com a expressão "senso comum".

Esse sexto procedimento encontra-se em formulações como "pensamento senso comum" ou "noção senso comum". Esse procedimento diz respeito a utilizar "senso comum" como um qualificativo de conhecimentos, pensamentos e condições. É, por exemplo, o "pensamento senso comum" que pode causar violência e discriminação, ou a "noção senso comum" considerada como um "eu acho" de alguém. O "senso comum", como qualificativo, compartilha com os tipos de pensamentos e condições com ele associados suas qualidades, suas características de "senso comum". Isso nos leva às decorrências desses sentidos feitos do "senso comum".

Esses conhecimentos, pensamentos e condições, por serem "senso comum", por qualificarem-se como "senso comum", são recusados. É necessário sair desse "eu acho", bem como, disso que causa prejuízos, tais como violências. O achismo é prejudicial. Ante essa constatação existe o reconhecimento docente de que a "ciência" e, mais exatamente, a ciência sociologia realiza-se como uma alternativa a isso. Esse movimento nos leva a outros raciocínios e procedimentos práticos importantes.

3.6.4. Procedimento de legitimar: sociologia como ciência e o sentido pela negatividade

O procedimento de fundamentação da sociologia, pela contextualização sócio histórica, e em sua caracterização como ciência, leva à distinção entre ciência e senso comum. Ficando expressa a qualificação do "senso comum" como um "eu acho" vinculado a condições que possam ser consideradas prejudiciais, ou, ao menos, não favoráveis, como, por exemplo, incompreensões sobre condições, fatos, fenômenos, problemas em sociedade.

Os procedimentos dessa dupla fundamentação que levam à explicitação do que sejam características do tipo de conhecimento científico e do "senso comum", estão associados com outro procedimento realizado pelos docentes, o procedimento do legitimar a sociologia. Isto é, buscar promover a legitimação da sociologia perante os estudantes. A coordenadora C1, quando apresentava aos docentes da primeira turma a proposta de produzir o plano de aula coletivo a partir dos conteúdos estruturantes de socialização e instituição familiar, expôs:

C1: Mas isso aqui é só um exemplo de plano de aula para a gente tocar essa noção de socialização... falar da socialização na escola, focar nas instituições sociais... ou por exemplo, usar a estratégia da trazer a história para dialogar com a disciplina de sociologia, e trazer o surgimento e a importância dela, até pela importância de colocar a sociologia em evidência como uma ciência legítima, tão legítima quanto às outras, e em alguns momentos mais legítimas do que as outras, porque é uma das únicas disciplinas que oferece esse diálogo com os estudantes, né....

Nesse relato fica clara a associação entre o procedimento de fundamentar a sociologia a partir de seu surgimento, mostrando sua importância, e com isso sua associação com o procedimento de legitimá-la. A coordenadora C1 preocupa-se com a “importância de colocar a sociologia em evidência como uma ciência legítima”, aliás, considerando-a “tão legítima quanto às outras, e em alguns momentos mais legítima”.

A produção e o gerenciamento da legitimidade da sociologia perpassam a sequência de várias aulas, independentemente das séries e turmas do ensino médio e dos conteúdos que estejam trabalhados situacionalmente em sala. Mesmo a fundamentação da sociologia não é algo restrito ao primeiro ano do ensino médio, ou ao momento em que se trabalham os conteúdos estruturantes sobre o surgimento da disciplina, sobre “formas de conhecimento” ou as teorias sociais clássicas. O procedimento de fundamentar para legitimar é reconhecido pelos docentes como algo presente ao longo das aulas, e algo necessário de ser retomado e explicitado para os estudantes. Não à toa, muitos docentes, realizam os procedimentos de apresentar a disciplina, contextualizá-la, fundamentá-la e legitimá-la em todas as séries do ensino médio, em especial, nas primeiras aulas do início do ano letivo.

Nesse sentido, a transposição e mediação didático-pedagógica realizada pelos docentes a partir de conteúdos que fazem a fundamentação da sociologia, do conhecimento científico, e da sociologia como ciência, não são operados apenas para “aproximar” os estudantes desses conhecimentos. São proceduralmente realizados buscando a legitimação da disciplina sociologia, buscando demonstrar sua importância, e caracterizar seu tipo de conhecimento e perspectiva de pensamento como “científico”. Em sala de aula é o caso de retomar a apresentação da sociologia como “ciência” diferente do “senso comum”, dizer que o conhecimento científico tem suas qualidades, autoridade, garantias, e que o conhecimento veiculado pela sociologia apresenta validade, legitimidade, confiança.

Assim, a legitimação e justificação da sociologia nas aulas do ensino médio, diz respeito tanto à própria disciplina escolar, quanto à disciplina acadêmica. A atribuição de “ciência” feita à sociologia remete-se a sua dimensão acadêmica e escolar. Na medida em

que os docentes estão envolvidos com a transposição desse conhecimento acadêmico em conhecimento escolar, os docentes de sociologia no ensino médio reconhecem a disciplina escolar a partir da legitimidade que reconhecem na disciplina acadêmica.

A sociologia, como disciplina acadêmica reconhecida como “ciência”, fornece recursos explicativos e argumentativos para se fundamentar, justificar e legitimar a disciplina sociologia escolar. Este procedimento está vinculado com a segurança. Essa legitimidade visa garantir à disciplina sociologia na escola, pela sociologia acadêmica, a partir da “ciência”, um reconhecimento de segurança em relação ao seu conhecimento. A sociologia é tomada como um conhecimento seguro, pois é científico, digno de confiança.

Essa segurança em relação ao conhecimento da sociologia via seu reconhecimento como legítimo, não fica restrito a essa dimensão de segurança como garantia de validade e confiança no conhecimento. Essa legitimidade é empregada pelos docentes na busca de outro aspecto de segurança, isto é, no sentido de evitar perigos e riscos no exercício de sua docência, mediante o que o docente veicule em sala de aula e possa gerar “polêmica”.

Assim, na terceira turma, os participantes relataram sobre o que envolve essa possibilidade. Dialogava-se sobre denúncias feitas nas escolas contra os docentes, quando a professora F11 relatou sobre o professor M11, sobre ele ser “polêmico” e fazer “enfrentamento” – situação já apresentada anteriormente (seção 3.5.3.), indicativa daquele tipo de procedimento pelo embate. Nisso, a coordenadora C3 reporta: “ah, mas todas as vezes que foram reclamar eu pegava o meu planejamento, mostrava... 'ah, desculpa professora'...” .

O “planejamento” de suas aulas, ou o plano de trabalho docente (PTD), é utilizado por alguns docentes do mesmo modo que o relatado por C3. Nesse documento produzido pelos docentes, um “documento natural”, se encontram os conteúdos, objetivos, e justificativas do que o docente irá trabalhar em suas aulas, sendo produzido em diálogo com as DCE. Esse documento, portanto, acaba servindo para justificar e legitimar as aulas que os docentes ministram. C3 informou que nunca teve problemas maiores com “denúncias”, pois sempre que alguém reclamara de algo em suas aulas, acerca de suspeitas do que veiculava para os estudantes, procedia mostrando seu planejamento, e assim o risco era evitado.

Esse diálogo continua e enquanto eu retomava essa questão do “enfrentamento” nas aulas, C3 justificou sobre a condição da sociologia a partir de seu “dever ser”: “porque ela denuncia o natural, mas se você tem a fundamentação...”. Foi uma frase dita rápida e aquietadamente. C3 justificava a disciplina de sociologia se envolver com essas

dificuldades: “ela denuncia o natural”. Nesta situação usou a expressão “natural”, em algumas outras usou “naturalizado”. Nessa situação, C3 estava remetendo à negatividade presente no ensinar sociologia, referenciada, nesse caso, pela expressão “desnaturalizar”. A sociologia “denuncia” a partir da “desnaturalização”, seu “dever ser” pela negatividade.

Observamos aqui a vinculação do procedimento central pela negatividade e sua associação com o procedimento de fundamentar. A “fundamentação” que o docente realiza é reconhecida como um recurso que lhe evita perigos e riscos. Mais que isso, nesse relato fica expresso como a fundamentação é entendida como um recurso e um procedimento necessário de ser empregado pelos docentes, para que no curso de seus procedimentos pela negatividade, potencialmente arriscados, eles possam ter segurança e evitar riscos para si.

O procedimento de fundamentação, o de legitimação e o de argumentação (que veremos adiante) são encarados como recursos e procedimentos vinculados com a negatividade das práticas de ensinar sociologia. Os docentes sabem que “desnaturalizar-desconstruir” está envolvido com a produção e gerenciamento de “polêmicas” em sala de aula, não à toa, existe a contingência dos procedimentos pelo embate que tornam isso explicitado, mas mesmo pela pluralidade a “polêmica” pode surgir. Tendo isso em vista, fica reconhecido entre os docentes que é preciso se amparar nesses procedimentos e recursos para evitar prejuízos para si.

A partir do que C3 relata, entende-se que se o docente “tem a fundamentação” não correria riscos maiores em sua prática de ensinar sociologia. Com o emprego da “fundamentação” e do recurso do “planejamento”, C3 indica cursos de raciocínios práticos na lida com “denúncias” e “polêmicas” que o docente possa se envolver em decorrência de algum conhecimento, comentário ou argumento que realizou em sala de aula.

Na continuidade do diálogo, a coordenadora C3 e a professora F11 tornam claro onde reconhecem se encontrar o critério para essa “fundamentação”:

C3: por isso que eu sempre falo: quem disse isso? A ciência, né... eu sempre mostro pra eles... “gente, mas quem disse isso?”

F11: Aqui é instituição escolar, o que funciona aqui dentro, aí eu “o conhecimento”, “que tipo de conhecimento que tá aqui dentro?”, “ah, é a questão da ciência”... então eu digo assim pra eles, “veja, quem eu sou aqui dentro? A professora. Qual o papel q eu faço aqui? Então, quem eu defendo aqui dentro é a ciência, tá? Talvez, claro... a questão do ponto de vista tem que ficar lá. Lá fora eu sou F11, aqui eu sou a professora”. A gente também tem que fazer esse papel, porque se a gente às vezes não fizer... eu já experimentei não fazer... às vezes tem essa denúncia lá da ata...

A fundamentação sendo realizada pela “ciência” se encontra com o procedimento do legitimar a sociologia. No entanto, a partir do relato da professora F11, podemos observar que a legitimação buscada é maior do que apenas da sociologia como uma ciência: A professora passa a ser representante da ciência, na medida em que é a representante na sala de aula da “instituição escolar” caracterizada como espaço da ciência. Nesse curso, a sociologia não é só uma ciência, mas passa a ser empregada como a ciência.

Um modo de legitimar a sociologia na escola pode ser remetê-la à sociologia acadêmica, que fica remetida à “ciência” em geral, é uma ciência a ser ensinada na escola. Outro modo é tomar a sociologia como a própria expressão do que seja ciência. Isso, nos moldes relatados por F11, é realizado a partir da associação imediata entre ciência, escola, professora em sala de aula, disciplina de sociologia. A sociologia em sala de aula ministrada pela professora da escola, portanto, é a ciência.

Esse uso procedural é empregado como um recurso pela professora F11, explicitando uma regra ao reconhecer que seja algo preciso de ser feito: “a gente também tem que fazer esse papel”. F11 entende que é preciso ser a defensora da ciência em sala de aula, havendo justificativa para isso: “porque se a gente às vezes não fizer” existe a chance de riscos. A professora relata já ter experimentado não fazer, mas isso abre margem para que haja “denúncia”.

Assim, os procedimentos da fundamentação e da legitimação são realizados não só como forma de transmitir conhecimentos para os estudantes, apenas para os “aproximar” dos estudantes, e nem apenas para garantir segurança e confiança no conhecimento da disciplina sociologia com o qual se tem contato. Esses procedimentos também se realizam para segurança do docente, buscando evitar riscos para si. E isso nos leva a observar o vínculo entre os procedimentos da fundamentação e da legitimação com a negatividade reconhecida tacitamente entre os docentes sobre o ensinar sociologia. Na medida em que ensinar sociologia “denuncia” pelo “desnaturalizar-desconstruir”, operando a recusa, a negação de objetos em sociedade, isso pode gerar situações em sala de aula que o docente entenda que é melhor se precaver. Se de um lado, a partir de suas competências de membro, podem usar pontualmente um recurso burocrático como o “planejamento” de aulas, de outro, procedimentos constantes podem ser encontrados na fundamentação e legitimação da sociologia, buscando demonstrar que o afirmado e argumentado em sala não é “opinião pessoal”, mas “ciência”.

3.6.5. Procedimento de argumentar e problema prático sobre “debate” e “bate-boca”

A dinâmica em que há o vínculo da fundamentação e da legitimação com o curso da negatividade singular do ensinar sociologia envolve-se com o procedimento da argumentação. No curso desses procedimentos há em comum as preocupações com a segurança do docente, em que se busca evitar “polêmicas” e riscos. No entanto, no procedimento de argumentar estão outros elementos: as dificuldades de ensinar aos estudantes operações e hábitos intelectuais necessários ao trabalho com a sociologia, que estão atrelados à sua caracterização como “ciência”, e estão vinculados com a prática contínua dos docentes de transpor e mediar conhecimentos da sociologia acadêmica para as aulas de sociologia na escola.

Na medida em que os docentes reconhecem que os procedimentos de legitimação e justificação da disciplina sociologia são produzidos e gerenciados em sua distinção em relação ao “senso comum” entra em questão o “modo de pensar” diferenciado que reportam à sociologia. A sociologia é ciência, não é “senso comum”, não é “achismo”. Conforme a coordenadora C1 em outro momento justificou:

C1: ... a gente precisa realmente colocar: nós não somos opinião. Como vocês falaram, nós não somos achismo, “eu acho”... a sociologia é um pensamento estruturado, um pensamento científico

A sociologia como uma “ciência” apresenta um “pensamento estruturado, um pensamento científico”, diferente do “senso comum” que é “achismo”. O que fica reconhecido no relato é que a ciência sociologia apresenta uma estruturação em seu pensamento, diferente do “senso comum”, não científico.

Nesse sentido, outra caracterização que os docentes reconhecem nessa distinção é que o “senso comum”, vinculado com o “achismo”, opera pela opinião pessoal, enquanto a ciência sociologia opera pela argumentação fundamentada. Isso se observa no relato produzido pela professora F1, presente no início desta seção. Ela costuma dizer para seus estudantes sobre a sociologia: “três palavras que não podem aparecer nunca numa construção de argumentação... porque ela é uma ciência... ‘eu acho, eu penso, eu acredito’”. Isto demonstra seu reconhecimento de que a sociologia não trabalha a partir da opinião pessoal, ao contrário, tem “critérios e método”, trabalha a partir do estudo e da “argumentação” amparada no “conhecimento mais consolidado”, a partir do que se “consegue sair do senso comum”. Assim, diferente da opinião pessoal ligada ao “senso comum”, do “eu acho, eu penso, eu acredito”, “a ciência é um conhecimento crítico,

aberto, passível de refutação”, características que, portanto, são reconhecidas estendidas à sociologia.

Os docentes de sociologia reconhecem que a prática de argumentação caracteriza os métodos de ensinar a sociologia em distinção ao achismo e opinião pessoal do “senso comum”. A argumentação, uma operação intelectual e um procedimento prático, é apresentada pelos docentes como uma forma de fundamentação e legitimação da sociologia, na medida em que é um recurso para apresentá-la com o estatuto de “ciência” ou de “conhecimento estruturado”. Ao mesmo tempo, esse recurso acaba sendo reportado para justificar conhecimentos, ideias, proposições e teses que sejam apresentadas e defendidas, em nome da sociologia, pelo docente em sala de aula. Alguns docentes podem não fazer uso explícito da expressão “argumentação”, mas, em todo caso, há o reconhecimento de que a disciplina sociologia e seu conhecimento são sustentáveis por um corpo de ideias “estruturadas” e “científicas” que lhe autoriza a veiculação de proposições, de ideias, e teses em sala de aula.

O docente de sociologia quando faz uso de teorias e conceitos, ou quando remete o que diz ao conhecimento da sociologia, considera “argumentar” e sustentar aquilo que apresenta em sala de aula. Já os discentes, para serem entendidos como argumentadores, precisam recorrer a procedimentos semelhantes, isto é, aqueles que levariam o docente a reconhecê-los como alguém veiculando ideias, proposições e teses que seriam sustentáveis a partir de um conhecimento “estruturado”, fundamentado, legitimado. Enunciações que na situação didático-pedagógica ficariam reconhecidas e autorizadas como de aspecto de “ciência” ou “científico”, portanto, aquilo que não fosse “senso comum”, “achismo” ou “opinião pessoal”. Para argumentar, não caberia a “opinião pessoal”, mas a apresentação de um pensamento e “conhecimento crítico, aberto, passível de refutação”.

No entanto, na continuidade da prática didático-pedagógica, as situações em sala de aula acabam borradadas e os docentes encontram as dificuldades em manter e conduzir um curso de ensino-aprendizagem que garanta condições para a circulação de conhecimentos “críticos, abertos, refutáveis”, criteriosos, fundamentados. Nas situações de sala de aula os conflitos entre “ciência” e “senso comum” se encontram de um modo que não é fácil resolver a pendenga recorrendo a definições aprioristas, ideais e formais do que seja “ciência” e “senso comum”, isto é, do que seja pensamento fundamentado na ciência ou “opinião pessoal”, e, proposição pela “argumentação” ou com fundo no achismo.

Se o ensinar sociologia fica reconhecido pelos docentes por uma peculiaridade na “argumentação”, isto é, na fundamentação de ideias, pensamento e conhecimentos de forma criteriosa na “ciência” e na ciência sociologia, a situação no dia a dia de sala de aula oferece problemas didático-pedagógicos práticos que demandam dos docentes escolhas e decisões práticas ao definirem quais encaminhamentos conduzirão em suas aulas. As dinâmicas de sala de aula que potencialmente fiquem abertas ao exercício da circulação de argumentos, ideias, opiniões ou proposições entre os participantes da situação acabam ponderadas pelos docentes, são consideradas com cautela.

Desse modo, os procedimentos de argumentação envolvem aqueles aspectos ligados à segurança (validade e confiança) no conhecimento da sociologia, e com isso a aprendizagem e aproveitamento desses conhecimentos pelos estudantes, os quais têm suas dificuldades. Envolve também aquela segurança acerca do docente, sobre os riscos e prejuízos que possa correr, e, ainda, a segurança da situação didático-pedagógica, que pode “quebrar”, precisando ser resguardada.

Esses aspectos podem ser observados a partir do caso especial das situações costumeiramente chamadas de “debate”. Com as quais alguns docentes buscam manter uma relação produtiva e outros já se mostram reticentes, ou mesmo, se recusando realizá-las. Na reunião da primeira turma da “Conexão Professor”, durante a continuidade de um diálogo sobre “ciência” e “senso comum” alguns docentes justificavam:

M2: mas é que tem uma questão assim... durante muito tempo a sociologia foi trabalhada por um ponto de vista de opinião, “ah, eu vou colocar minha opinião”

M1: ou debate, ah... Sociologia é debate ((ironia))

Vários F/M: é...debate
C1: aula debate

M2: é... eu nunca trabalho com debate...

F2: eu também não

M2: ...eu falo assim, ah... vocês querem debate para ver barraco, né?
C1: isso
M4: ((risos))

M2: ...Debate fica muito na opinião...
F2: é... o “eu acho”
F: ((concordam))

Podemos observar a explicitação de uma das regras procedimentais do ensinar sociologia reconhecida pelos docentes: trabalhar com sociologia não é via “opinião pessoal”. Além desta, há outra regra prática expressa entre os docentes participantes

desse diálogo, qual seja, trabalhar com “debate” é um problema prático, é difícil, preocupante, o que leva alguns docentes a “não trabalhar com debate”. Essa resolução é reconhecida entre estes docentes na medida em que entendem que a prática de “debate” em sala de aula tem facilidade em decorrer em uma prática de “bate-boca”. Neste, os docentes entendem que os estudantes oferecem a “opinião pessoal” deles e não “argumentação”. Mais que isso, o “bate-boca” é uma situação prática que pode se caracterizar como “barraco”. Inclusive, conforme indica M2, alguns estudantes justamente gostariam de “debate”, pois, justamente, há potencial para este virar um “bate-boca” que é “barraco”.

Nesse sentido, o encaminhamento didático-pedagógico “debate”, neste caso, entendido como “barraco”, indica algo que a sociologia não deve ser: “Opinião pessoal”, “achismo”, “bate-boca”, usos de ideias e pensamentos e proposições sem fundamentação, servindo-se os estudantes disso potencialmente para tornar “debate” em situações conduzidas por confusões, brigas e animosidades, o “barraco”. Isso não seria aula de sociologia, esta não deve proceder pela “opinião pessoal”, pelo debate tomado como “bate-boca” ou “barraco”.

Afirma o professor M2 que “durante muito tempo a sociologia foi trabalhada por um ponto de vista de opinião” nas aulas do ensino médio. O problema prático que isso envolve leva alguns docentes a reprovarem outros que realizem esse tipo de prática, pelo menos, quando fica reconhecido que esses outros docentes produziriam esses tipos de situação por entenderem que ensinar sociologia é propor situações em que os estudantes sejam levados a “dar opinião”, pura e simplesmente.

Muitos dos docentes participantes das reuniões entendem que o tipo de prática chamada “debate”, pela facilidade de realizar-se pela “opinião” e tornar-se “bate-boca”, é uma conduta que se desvia do que o ensinar sociologia deveria ser. Ao fazerem isso, estão expressando a “responsabilidade moral” pela qual estão imbuídos na condução de suas práticas docentes (cf. HERITAGE, 1999, p. 345, 346), na medida em que reconhecem que a sociologia não deveria ser esse “debate” que é “barraco”, pois, deveria ser outra coisa.

A professora F1 expressa a lida com esse problema prático: “É que assim, se a gente vai debater, a gente vai ter que amparar em autores... conhecimento... se não é bate-boca”. Retoma com isso a explicação presente naquele seu outro relato: “Quando eu vou amparar minha argumentação, eu tenho que usar todos os critérios e o método da ciência... assim vou contornando e não tem polêmica”.

A professora indica seu raciocínio prático ao lidar com a “polêmica” passível de ser formada nas aulas de sociologia. Ao reportar para seus estudantes a necessidade de “amparar” o que se afirma em “conhecimentos e autores”, inclusive chegando a apontar para a utilização de “todos os critérios e o método da ciência”, a professora está resguardando o espaço da sala de aula, na disciplina de sociologia, a partir da “argumentação”. Não cabe ali “opinião”, algo que venha a ser assemelhado a isso será “achismo”, será “senso comum”, e não será aceito.

Este modo de resguardar a aula é um modo de procedimento na condução de aulas de sociologia, evitando a “polêmica”, o “bate-boca”, o “barraco” e outras situações, como aquelas que possam ser classificadas de “doutrinação” da parte dos professores e professoras de sociologia do ensino médio. Se, de um lado, não planejar “debates” como encaminhamento didático-pedagógico e, por isso, não propô-los sala de aula é um recurso utilizado pelos docentes para evitar tais problemas, quando se quer caminhar pela possibilidade de “debate” a obrigação da “argumentação” é apresentada aos estudantes antevendo que as situações em sala de aula podem não proceder da melhor maneira que o docente poderia esperar.

A “argumentação” não apenas está envolvida com a apresentação da fundamentação e legitimação da disciplina de sociologia, mas também é operada como método para evitar situações e condições danosas aos docentes, breves ou não.

O problema prático envolvido com “argumentação” e “polêmica”, assim, não se restringe apenas às situações em que o docente propõe o encaminhamento didático-pedagógico do “debate”, mas acaba envolvendo qualquer situação de sala de aula em que potencialmente alguma “polêmica”, “bate-boca” e “barraco” possam surgir. O que pode levar à quebra da situação didático-pedagógico de sala de aula (cf. WATSON; GASTALDO, 2015, p. 48), e que, portanto, fugiria daquilo que docente poderia esperar como correto e adequado para seus fins práticos de ensinar sociologia, dificultando a continuidade da dinâmica de ensino-aprendizagem junto de seus estudantes.

Ao mesmo tempo, isso pode ameaçá-lo pessoal e profissionalmente, a partir de reclamações e denúncias (discentes ou não) sobre seu trabalho, e mais gravemente, por exemplo, como os casos em que classificam sua prática de “doutrinação”. Isto é, as situações de “debate” que podem virar “bate-boca” estão envolvidas com aquela segurança do docente, com alguns dos riscos que está sujeito em seu ensinar sociologia concreto e cotidiano. Portanto, como um problema prático, é contingencial e constitutivo do ensinar sociologia no ensino médio.

Diante desse problema, o docente reconhecendo as condições concretas do ensinar sociologia, as suas competências de membro e os recursos disponíveis para com isso lidar, ao mesmo tempo em que propõe a “argumentação” como uma operação intelectual e recurso a ser ensinado e apropriado por seus estudantes, o faz para se amparar contra a “polêmica” de ser instaurada em sala de aula, isto que, afinal de contas, também afeta a dinâmica de ensino-aprendizagem e sua prática docente. Dessa forma, na direção dos procedimentos realizados pela professora F1, o professor M7, da segunda turma, explica:

M7: ...e aí eu fico assim...eu faço debate nas minhas aulas, né? Júri simulado... só que assim, eu primeiro peço para eles pesquisarem o tema, dados estatísticos.

Eu dou uma folha para eles fazerem... “vocês tem que preencher essa folha com argumentos, pode usar argumento moral, pode usar argumento religioso, mas traga também dados de estudos de como que é em outros países, e tal, tem que preencher todos aqueles tópicos ali”.

E aí eu já separo de antemão e dou pra eles... “ah, você vai falar contra o aborto, você vai falar a favor do aborto”. “Ah professor, não quero falar a favor”. Então troca com o coleguinha lá... Eu falo, “você não precisa falar conforme a tua convicção, aqui é advogado do diabo”.

Começo a dar toda uma instrução... não é para pessoalizar o debate, você não vai chamar o aluno pelo nome, você vai chamar “promotoria”, “justiça”, “defensoria” disso e aquilo... e eu procuro dizer o seguinte: “não é pra chegar na conclusão... ah, o bom cidadão vai falar que é contra o aborto, ou a favor do aborto...”.

Eu falo pra eles que a questão é que tem bons argumentos dos dois lados e é muito mais uma questão, às vezes, dos teus valores que te faz ir para um lado ou pro outro.. mas é até interessante você falar contra o que você acredita pra você conhecer o outro lado e ver que tem bons argumentos, mas caso você não queira participar ainda, você pode fazer uma redação e pronto... sobre o tema, dissertativa e argumentativa, também ensino a fazer redação.

O “debate” proposto pelo professor é partir do encaminhamento chamado “júri simulado”. Observa-se que esse encaminhamento está centrado na argumentação, que fica proposto para os estudantes como trabalho a ser realizado a partir de pesquisa, leitura, escrita. O professor indica ensinar seus estudantes a realizar esses procedimentos: pesquisar, ler, escrever. Ensina também, mais especificamente, a “fazer redação”, a qual disponibiliza como atividade alternativa para os estudantes que não quiserem participar do “júri simulado”. Todas essas competências do ofício de ser estudante (cf. COULON, 2008) o professor M7 busca ensinar aos seus, além de, neste caso específico, ensinar a dinâmica da argumentação que espera ser realizada no “júri simulado”. “Começo a dar toda uma instrução”, afirma, do que se segue o que pode e não pode ser feito pelos estudantes durante a realização do “debate”.

Esse não foi o único professor que relatou seu empenho em ensinar para seus estudantes práticas como pesquisar, ler, estudar, e, mesmo, argumentar. Nem todos reportaram realizar esse tipo de trabalho de modo específico, reservando aulas ou momentos de aulas para fazê-lo. No entanto, todos os docentes reconheceram a existência de dificuldades entre seus estudantes no exercício de práticas de pesquisa, leitura, escrita, interpretação e argumentação, por exemplo.

Assim, muitas dificuldades relatadas pelos docentes em sua realização do ensinar sociologia envolvem-se também com essas dificuldades apresentadas por seus estudantes, as quais não se referem especificamente a dificuldades com os “conhecimentos sociológicos” ou com o “modo de pensar da sociologia”, são antes disso, dificuldades mais gerais, não exclusivas da disciplina sociologia. De todo modo, ficam todas essas dificuldades somadas para caracterizar os desafios docentes em concretizar, positivar o ensinar sociologia, seus conteúdos, conhecimentos e modo de pensar propostos.

Em parte, o que os docentes relatam sobre essa condição, caracteriza uma “positivação não satisfeita” daquilo que delimitam como propósitos de seu ensinar sociologia. Há dificuldades em positivar o conhecimento de teorias e conceitos das ciências sociais (o estudo da sociologia, ao menos da “teoria” da sociologia e ciências sociais, algo ligado a sua linguagem), também o estudo de fenômenos sociais (o estudo da “sociedade”), ao mesmo tempo em que positivar teses e argumentos sobre tópicos em “debates” (algo envolto nos métodos/modos de pensar” sociologia e sociedade, de metodologias de trabalho intelectual).

De um lado, essas dificuldades envolvem a transposição e mediação de conhecimentos sociológicos para o conhecimento escolar, de outro, a prática de utilizar esses conhecimentos como recursos para o estudo de fenômenos sociais. Também dizem respeito ao procedimento de “argumentar”, o qual, de acordo com os relatos docentes, se faz recusando-se o “achismo” do “senso comum”. Nisto, eis o aspecto da operação pela negatividade do “dever ser” do ensinar sociologia reconhecida por seus docentes.

No entanto, esse tipo de negatividade parece não bastar para alguns docentes. Ao menos, reconhecem como incompleto o procedimento de simplesmente dizer que algo “não é” determinada coisa, isto é, o estilo de negatividade que em boa parte descrevemos aqui e que sobressai nos relatos concertados entre docentes e em seus procedimentos centrais de ensinar sociologia: a recusa, a negação, o dizer o que “não é” alguma coisa, e nesse sentido, o que “não deveria ser”. Que algo não é “ciência”, que algo não é

“argumento”, que algo não é “única verdade”, que não é “único modelo correto e certo”. Sendo reconhecido como procedimento correto e adequado desnaturalizar-desconstruir tais modelos, no caso, amparando-se no que os docentes chamam e reconhecem por “ciência”. A “ciência” e, mais especificamente, a ciência sociologia.

Diante da dinâmica realizada entre os docentes de sociologia pelos usos da expressão “ciência”, nos procedimentos de fundamentar e legitimar a sociologia, buscando distinguir-lhe do “senso comum”, mas os procedimentos buscando a argumentação, mediados todos esses pelo “dever ser” pela negatividade, podemos observar o relato contrariado do professor M7, durante a produção do plano de aula coletivo:

M7: mas gente, eu queria saber como que vocês trabalham cientificamente família? Por exemplo, o que me vem... eu tenho pouca referência disso... me vem lá as regras de parentesco do Lévi-Strauss... é..., mas se for pra gente dizer “família não é só pai, mãe e filho, existe avô, famílias homoafetivas”, né...não é bem a palavra, mas... se for pra dizer isso, isso não é ciência ((verbaliza de modo alongado a expressão “ciência”: ciêêência)), entende?

O professor M7 não se satisfaz com a orientação sobre dizer o que “família não é”. “Mas gente”, “mas se for pra gente”, expressam sua contrariedade em relação aos demais docentes. Ele gostaria de realizar outra proposta, no caso, alguma que se caracterizasse pelo que reconhece por “ciência”. Pergunta como os demais docentes “trabalham cientificamente família”, pois, justamente, entende que “não é ciência” simplesmente dizer o que “família não é”. A negatividade pelo embate não está em sua vista, nem também, no tipo de proposição pela pluralidade que não trabalhasse outros aspectos possíveis pela sociologia. No caso, pretendia propor os usos de conceitos e teorias, exemplificando pelo trabalho de Lévi-Strauss, o que reconhece remeter a procedimentos de trabalho que detenham caráter científico.

Entre os docentes dessa segunda turma, esse aspecto referente aos procedimentos de “teorização” ficou diminuído, no caso, não desenvolveram sobre como proceder com conceitos e teorias das ciências sociais, tal como proposto por M7 ao citar Lévi-Strauss, de modo a trabalhar “cientificamente família”. Desenvolveram, no plano de aula coletivo, os procedimentos de “contrastar ideal e real sobre família”, e de “mostrar a discrepância” desse ideal e real, evidenciando “várias formações familiares (concepções de família)”. No entanto, a última etapa dos encaminhamentos didático-pedagógicos, expressa no plano de aula como “mostrar relações de compadrio”, justamente a indicativa

de procedimentos de “teorizar”, e, assim, do que fosse entendido por M7 como científico, ficou diminuída, tanto no plano de aula, como nas considerações entre os docentes.

O próprio professor M7, como vimos em outros momentos, reconhece o procedimento de negatividade pela pluralidade como adequado e correto. No entanto, nessa situação, estava querendo elencar outros elementos para realizar essa pluralidade que fossem além do dizer o que “família não é”. O professor não entendia restar nisso o que satisfaria o ensinar sociologia, o que satisfaria a transposição e mediação dos conhecimentos, teorias, e conceitos das ciências sociais, nem os estudos dos fenômenos sociais, e nem os procedimentos que buscam a argumentação, a qual busca criar condições para realização entre seus estudantes, por exemplo, ao explicitar como realizar o “júri simulado”, o que se articula com os métodos/modos de pensar sobre sociologia-sociedade. Ou seja, o que nos parece expresso nesse caso são aspectos da “positivação não satisfeita” com que lidam os docentes de sociologia do ensino médio, em suas dinâmicas didático-pedagógicas cotidianas e diante do que elencam como propósitos de seu ensinar sociologia, dessa maneira, algo que fica envolvido com o curso do ensinar sociologia pela negatividade.

3.7. MARCAÇÃO DA INTELIGIBILIDADE DA PRÁTICA DOCENTE PELA NEGATIVIDADE: SOCIOLOGIA E SENSO COMUM, (DES)NATURALIZAÇÃO E (DES)CONSTRUÇÃO

A partir de todos os aspectos descritos e analisados até aqui, entramos agora nas considerações sobre como a regra procedural principal faz marcação da inteligibilidade da prática docente pela negatividade, quer dizer, como os docentes entendem e realizam praticamente o que seja “desnaturalizar-desconstruir”. Ou, ainda, como e quando eles reconhecem que operam e operaram a “desnaturalização-desconstrução”, afinal, esses os procedimentos que marcam a singularidade do que os docentes pesquisados reconhecem por uma aula de sociologia e ensinar sociologia.

A negatividade característica do dever ser do ensinar sociologia local, referenciada pelas expressões e operações intelectuais “desnaturalizar” e “desconstruir”, encontra o seu sentido também na operação buscada pelos docentes de sociologia de “sair do senso comum”. A diferenciação entre “conhecimento científico” e “conhecimento de senso comum”, conforme expresso pela professora F2, é um procedimento realizado “até para colocar como que é que a gente deve pensar, e tal... porque que tem que sair desse ‘eu acho’”.

Assim, diante do objeto “senso comum”, a negatividade é reconhecida como regra procedural do ensinar sociologia, como prática correta e adequada. Recusa-se o “senso comum”, “tem que sair” dele, assim se “deve pensar”. Uma regra prática compartilhada, reconhecida como adequada, correta, realizada para todos os fins práticos, e, dessa forma, um “dever ser” local.

No entanto, esse não é um procedimento alheio aos demais “desnaturalizar” e “desconstruir”, afinal, o que é reconhecido como “senso comum”, diz respeito ao que é “naturalizado” e “construção social”. É realizado um alinhamento entre “senso comum”, e o que seja entendido pelos docentes como “naturalizado” e “construído” socialmente.

Nessa direção, observando um relato, outrora indicado, podemos conferir o sentido dessa negatividade. Abaixo o apresentamos de modo mais completo:

M3: então... objetivos... apreender o conceito de instituição social e relacionar com a ideia de família...

F1: identificar a família como construção social e sua transformação ao longo do tempo

F2: isso... e aí ligando com o que M4 falou depois disso, a transformação do tempo e para discutir essa questão de que não há modelo de família... predominante ou correto ou...

M4: a palavra é correto mesmo, tipo... modelo certo...senão a gente vive nesse maniqueísmo aí... a gente divide entre o certo e o errado

F1: a ideia é a gente partir assim... e identificar as diversas configurações de família, entende? Daí a gente entra na ideia: não existe uma certa

M4: mas não é só identificar, é desconstruir a ideia de família... não é só identificar

F2: não é só identificar

F1: identificar e desconstruir... a ideia da família nuclear como a padrão

M4: desconstruir essa visão do senso comum

F2: porque...se você só identifica e não aprofunda a discussão, não problematiza... pode passar a ideia assim... ah, então identifiquei, como esse gráfico ((apontando para um gráfico com dados do censo 2010 em folha dada pela C1))...vai ter a... família com o pai, com a mãe, etc...

F6: a melhor é essa aqui ((ironia))

F2: ...então ele vai falar, qual que é a melhor? Essa que vai ser a que tem o pai e a mãe, aí você faz esse gancho e começa a fazer essa desconstrução

Nesse relato observamos o curso de raciocínios práticos docentes na articulação conjunta de expressões lugares-comuns e operações intelectuais diretrizes reconhecidas pelos docentes em seu ensinar sociologia. “Construção social”, “desconstruir”, “senso comum” e “problematizar”. Lembremos que o professor M4, analisando os demais membros da situação, aponta uma conduta que entende desviar-se das práticas reconhecidas como adequadas e corretas (cf. HERITAGE, 1999, p. 345). Assim, reporta para os demais membros, de modo enfático, a regra procedural central do ensinar sociologia que compartilham, a qual marca a inteligibilidade suas práticas docentes. Não

basta “identificar a ideia da família nuclear como ‘a’ padrão”, tem que “desconstruir” esta “ideia de família”.

A “família” é identificada como “construção social”, decorrendo o entendimento pelos docentes de não haver “modelo de família predominante ou correto”, assim, possibilitando afirmar que não há o modelo “certo e o errado”. Reportando-se, neste caso, o procedimento pela pluralidade.

Adiante, a “ideia da família nuclear como ‘a’ padrão” fica associada com o “senso comum”, uma ideia, um achismo do senso comum sobre uma construção social. Como não basta identificar, é preciso “desconstruir” essa ideia, então o professor M4 afirma a necessidade de “desconstruir essa visão do senso comum”. Portanto, é o caso de uma operação pela negatividade. É preciso “sair do senso comum”, “sair desse eu acho”. É preciso argumentar recusando o achismo do “senso comum”, para ultrapassá-lo.

Nesse caso, os docentes reportam o procedimento de “problematizar” ligado com o aprofundar “a discussão”. Esse procedimento encontra-se com a “argumentação”, sendo um conjunto de “fazer perguntas”, levantar questões, delas esperando-se respostas, argumentos, teses, preferencialmente fundamentadas. Assim, não basta “identificar”, é preciso aprofundar a “discussão”, “problematizar”, “argumentar” para que com isso seja possível atingir o objetivo de “desconstruir” aquela “visão do senso comum”.

Diante disso, os docentes compartilham o entendimento de que não realizando essa “desconstrução”, por não ter sido realizada a “problematização”, o aprofundamento da “discussão”, e a “argumentação”, o estudante poderia ficar com a “ideia”, passada pelo docente que não a desconstruiu, de que lhe caberia escolher uma família de seu gosto dentre as demais identificadas na aula. Conforme F2 exemplifica ao se referir ao gráfico com dados do censo 2010 disponibilizados na reunião pela coordenadora, em que olhando para algo assim o estudante poderia querer escolher “qual que é a melhor” família dentre as apresentadas, ao invés de entender que não haveria uma “melhor” que a outra, não haveria um modelo mais “certo”, “correto” que o outro.

Quer dizer, “desconstruir” essa “visão do senso comum”, nesse tipo de procedimento pela pluralidade, significa que o estudante reconheceu a validade e o valor dessa pluralidade, que agora foi apresentada como uma possibilidade concreta de existir em sociedade, e, não mais apenas a possibilidade de haver a existência de um “modelo de família” único. Na medida em que o estudante, agora com sua “visão” transformada, é capaz de reconhecer a possibilidade destes “olhar” e “pensar” a pluralidade, validando-a e valorizando-a, e não mais apenas via um modelo único que desvalorizaria os demais modelos, enfim, os docentes reconhecem ter realizado a desestruturação-desnaturalização.

No momento em que algum estudante chegue a escolher “família nuclear como a padrão”, dentre outras apresentadas e identificadas em sala de aula, o docente, conforme reportado pela professora F2, tem chance de fazer um “gancho” e pode começar “a fazer essa desconstrução”. Procedimento mais trivial é realizado quando se segue o binarismo do embate e não a pluralidade. Seja diante de um estudante ou em referência a algo em sociedade, a negatividade do embate se realiza quando o objeto antagônico à posição apresentada pelo docente for destituído.

O objeto da negatividade é abordado por métodos diferentes entre a pluralidade e o embate. Com a pluralidade se busca sua desestabilização, já no embate sua destituição. No entanto, esse objeto não se refere a tudo que possa ser “construção”, “naturalização” e “senso comum” em sociedade. Ao contrário, existe também uma regra procedural ordenadora das escolhas e decisões docentes diante do que seja possível ser negativado, seja nos reflexivos procedimentos pela pluralidade ou naqueles pelo embate: dentro do que pudemos observar entre os sujeitos desta pesquisa, esse objeto da negatividade está no que for reconhecido tacitamente pelos docentes como modelo, tipo, ou forma hegemônicos, dominantes, legítimos em sociedade, no que for considerado como “o” padrão aceito em sociedade. Mas não só, tais modelos são referenciados quando forem reconhecidos pelos docentes como prejudiciais para certas pessoas ou grupos em sociedade, justamente quem poderia se prejudicar em relação a esses modelos hegemônicos. Em especial, o prejuízo é observado a partir de seus próprios estudantes, a quem muitos docentes dispendem atenção especial na consideração do que valha negativar.

Portanto, a regra procedural em questão indica que os objetos da negatividade do “dever ser” do ensinar sociologia são aqueles objetos em sociedade reconhecidos pelos docentes tanto como referenciais de modelos hegemônicos (legítimos, tradicionais, dominantes, padrão), como prejudiciais a certos grupos e pessoas reconhecidos como dignos dessa preocupação, sendo dada especial atenção ao que envolva os estudantes. O que fica reconhecido concertadamente entre os docentes é uma negação, uma recusa, ao que “está posto” de modo hegemônico em sociedade e ao que, ao mesmo tempo, promova prejuízos em sociedade a grupos específicos.

Diante desses elementos, observamos que os raciocínios práticos dos docentes pesquisados caracterizam-se a partir de uma regra procedural principal, qual seja, a negatividade marcante do “dever ser” de suas práticas de ensinar sociologia, referenciada pelas expressões e operações intelectuais “desnaturalizar” e “desconstruir”, indicando

uma marcação da inteligibilidade de suas práticas docentes e de seus etnométodos de ensinar sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como não poderia ser diferente, esta dissertação está vinculada ao contexto em que foi produzida. Os argumentos e posições que afirmamos ao longo do texto precisam ser considerados em referência ao atual momento em que se encontram a institucionalização, a legitimidade, as orientações e diretrizes curriculares, os livros e materiais didáticos, as investigações acadêmicas e as práticas docentes de sociologia no ensino médio. Cada um desses tópicos acaba envolvido com os posicionamentos de pesquisadores, docentes, e estudantes ligados ao ensino de sociologia, de modo que alguém, ao refletir sobre tais tópicos, incide sobre esses posicionamentos.

Nesse aspecto, nosso intuito foi levantar questões que por vezes parecem suficientemente fechadas, seja por pesquisadores, seja por docentes, seja por estudantes de sociologia e ciências sociais. Essas questões são apresentadas, principalmente, no primeiro capítulo e em algumas seções do segundo, ecoando no que é discutido no terceiro. Esperamos sejam válidas, de alguma forma, para o debate sobre ensino de sociologia, suas pesquisas, produções, e os posicionamentos correntes existentes na área.

No entanto, nossa pesquisa não teve seu foco nesses tópicos e questões. Ao serem apresentados, eles forneceram um fundo a partir do qual localizamos o objeto, problema e objetivo principais desta pesquisa: compreender os raciocínios práticos de professores e professoras de sociologia do ensino médio associados às suas práticas docentes.

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação, explicitamos a nossa problemática de pesquisa. Iniciamos explanando sobre aspectos teóricos centrais da etnometodologia, abordagem escolhida para amparar este trabalho. Dela, utilizamos o conceito de “racioncínios práticos”, demonstrando sua associação com a realização da ordenação social das práticas dos participantes em suas atividades cotidianas. Na produção e gerenciamento dessa ordenação prática e cotidiana ficam envolvidos um conhecimento de senso comum e uma inteligibilidade compartilhada, ambos podendo ser observados a partir da “linguagem natural” de seus membros, expressa em seus relatos práticos.

A ordenação dos raciocínios práticos, junto do senso comum e da inteligibilidade entre os membros, é observada pela etnometodologia buscando a singularidade (*haecceity*) de sua realização prática, caracterizada por regras procedimentais constitutivas locais. Sendo concertadas, coordenadas e compartilhadas, essas regras

práticas são reconhecíveis entre os membros a partir da Reflexividade, Relatabilidade e Indexabilidade, propriedades fundamentais dos etnométodos.

As tomadas de decisões e escolhas de senso comum (raciocínios práticos) se realizam de acordo com uma ordenação prática tácita constituída por esse conjunto de regras procedimentais, indicativas dos etnométodos. Os raciocínios práticos são observáveis, reportáveis, relatáveis, e descriptíveis, sendo assim reconhecíveis entre os participantes das atividades locais. Isso possibilita compreendermos os raciocínios práticos produzidos e gerenciados pelos e entre os membros docentes nas situações em que eles os expressam em seus relatos.

Na sequência do primeiro capítulo, apresentamos uma breve trajetória da construção do nosso objeto. Diferenciamos entre o que classificamos como “documentos oficiais” e “materiais oficiosos”, apontando seus envolvimentos com o “dever ser” e o “como é” oficializado do ensino de sociologia no ensino médio. Indicamos nosso intento de não produzir uma reflexão propositiva, nem prescritiva sobre o ensino de sociologia. Ao contrário, justificamos nossa investigação voltada para as práticas docentes cotidianas, no caso, para a singularidade dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia sobre essas suas práticas.

Em seguida, abordamos o estado da arte das pesquisas sobre ensino de sociologia, frisando a produção sobre práticas docentes. Foram destacadas três tendências da produção sobre ensino de sociologia: a tendência “histórico-institucional”; a tendência “da análise documental”; e a tendência da “aplicabilidade e implementação”. Além dessas, a partir de nosso entendimento, indicamos uma quarta, qual seja, a tendência da ambivalência e ambiguidade entre problemas pedagógicos e problemas sociológicos. Nessa direção, tensionamos entre o tipo de “problema acadêmico pedagógico” e o tipo de “problema acadêmico sociológico”, prezando pela diferenciação entre ambos, tendo em vista a clareza quanto à particularidade de cada um deles no âmbito das produções, reflexões e pesquisas sobre ensino de sociologia.

Diante disso, observamos que no estudo sobre práticas docentes há maior ênfase na abordagem por “problemas pedagógicos”, que estão vinculados fundamentalmente à “tendência da aplicabilidade e implementação”. Disso decorrem trabalhos mais propositivos ou prescritivos, vinculados ao “dever ser” do ensinar sociologia. Indicamos, a partir disso, que nossa pesquisa sobre raciocínios práticos docentes buscou a formulação de um problema de tipo sociológico.

Nesse sentido, na última seção do primeiro capítulo, buscamos delimitar nossa problemática a partir do estudo dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia diante

da lida com seus “problemas didático-pedagógicos práticos”. Chamamos por estes problemas práticos aquilo que diz respeito à “transposição didática” e a “mediação pedagógica” do conhecimento sociológico para disciplina escolar sociologia. Assim, indicamos nosso objetivo principal de compreender “como é” a realização dos raciocínios dos docentes de sociologia frente a esses problemas didático-pedagógicos práticos singulares de seus ofícios.

Frisamos que esta pesquisa propôs uma perspectiva próxima daquela de Sposito (2003), que propõe uma sociologia da educação por “uma perspectiva não escolar”, e daquela de Pereira (2016), quando realiza uma etnografia escolar, mas não pedagógica – em nosso caso, entendendo “pedagógico” nos termos que utilizamos nesta pesquisa. Assim, como uma proposta não pedagógica e por uma perspectiva não escolar, buscamos nos direcionar para uma abordagem sociológica do “problema do conhecimento” (cf. MATTEDI, 2006, p. 9), ou, mais exatamente, formular uma pesquisa voltada para uma “sociologia do conhecimento de senso comum” (SOUZA, 2014, p. 128), a partir da etnometodologia, pensando um problema de “organização social do conhecimento” (HERITAGE, 1991, p. 6). Isto é, uma investigação acerca do conhecimento de senso comum dos docentes associado com a realização da ordenação de seus raciocínios práticos cotidianos. No caso, problematizando os raciocínios práticos de professores de sociologia sobre suas práticas docentes a partir da produção, gerenciamento e lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos.

Nesse panorama, entraram os objetivos específicos desta pesquisa: compreender a singularidade de senso comum subjacente docente, a inteligibilidade mútua de suas práticas, e seus reconhecimentos do que seja ensinar, uma aula e a prática docente em sociologia. Esses elementos se associam com o conjunto de regras de procedimentos próprias de seus etnométodos de ensinar sociologia, portanto, sendo necessária a descrever seus procedimentos, e elaborar suas análises e interpretações. Ainda, como etapa necessária, coube localizar os docentes sujeitos desta pesquisa nas situações em que realizaram seus relatos.

No segundo capítulo, realizamos a grande parte da contextualização e apresentação dos sujeitos de pesquisa, do campo e trabalho de campo. O intuito desse capítulo era apresentar o enfoque metodológico de nossa pesquisa, o que consistiu em expressar caminhos de responder nosso problema, e apresentar questões da pesquisa empírica, sobre onde, com quem e como trabalhamos para produzir informações que subsidiassem nossas descrições e análises.

O capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira, explicitamos o delineamento e operacionalização da pesquisa, descrevemos suas características e caminhos, as condições do campo e apresentamos os sujeitos da pesquisa. Apresentamos nosso campo realizado no âmbito da formação continuada “Conexão Professor”, a organização dessa formação pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e as condições de nossa participação em suas turmas e reuniões com os demais docentes de sociologia, bem como descrevemos momentos da formação “Conexão Professor”, suas reuniões presenciais e atividades EaD. Durante os meses de abril até novembro do ano de 2019 acompanhamos três turmas dessa formação, participando de cinco reuniões presenciais no total, mais atividades virtuais. Duas dessas turmas eram formadas por professores e professoras de escolas da cidade de Curitiba, enquanto os da terceira eram de escolas da área metropolitana norte de Curitiba. Na primeira turma havia doze integrantes, na segunda dez e na terceira oito. No total, somaram-se vinte e sete docentes diferentes – nesta conta, incluindo a mim apenas uma vez e descontando uma professora da terceira turma que participou também como coordenadora na segunda turma. Além disso, nessa seção do capítulo, foi apresentado o universo de docentes no Estado do Paraná, enfatizando os de sociologia, e detalhado o perfil dos professores e professoras participantes nas turmas que acompanhamos (indicado em “Tabela 3 - Dados sobre perfil dos docentes de sociologia participantes das reuniões da conexão professor”).

Na seção seguinte, desenvolvemos questões teórico-metodológicas correspondentes ao diálogo entre a etnometodologia e nosso trabalho de campo. Debatemos a questão da relatabilidade como caminho empírico desta pesquisa, na medida em que a partir dela podemos evidenciar os raciocínios e procedimentos práticos dos membros, onde retomamos o debate sobre as “expressões indexicais” e indexabilidade. Comentamos sobre nossa participação e observação junto dos docentes de sociologia pesquisados, portanto, do trabalho de campo, dos métodos e instrumentos utilizados na pesquisa. Onde, de um lado, destacamos a orientação etnometodológica para que o pesquisador se torne um participante competente dos fenômenos sociais que visa estudar, a partir do “requisito único de adequação” e de seu desdobramento, orientando ao pesquisador ir “tornando-se o fenômeno” que investiga (“tornar-se membro, tornar-se o fenômeno”). De outro lado, complementarmente, caracterizamos a condução de nossa pesquisa como “participação observante”, na medida em que sou professor de sociologia que pesquisava outros professores de sociologia em um curso de formação para docentes de sociologia da rede estadual do Paraná.

Depois, refletimos se nossa condição de membro-professor e pesquisador-professor afetaria a condução desta investigação. Ocasião em que retomamos as questões sobre o “requisito único de adequação”, a “indiferença etnometodológica”, a concepção dos membros como “idiotas culturais”, a “reflexividade essencial ‘desinteressante’ dos relatos” e a “analisabilidade de ações-em-contexto”. Finalizamos a seção explanando sobre algumas “reflexividades” em questão nesta pesquisa, sobre os modos de observação dos relatos produzidos pelos docentes, que consistem em nosso material empírico, e a sua descrição visando à compreensão dos raciocínios práticos docentes.

No terceiro capítulo adentramos localizando a participação particular dos docentes nas situações da formação “Conexão Professor” para a disciplina de sociologia, onde descrevemos seus momentos, os elementos das reuniões presenciais, as condições de participação dos docentes, e os planos de aula produzidos coletivamente. Em seguida, localizamos os problemas didático-pedagógicos práticos que os docentes reconhecem em comum como característicos de sua prática de ensinar sociologia. Os quais se referem às dificuldades, preocupações, importâncias e desafios reconhecidos pelos docentes em suas práticas cotidianas de realizar praticamente a “transposição” e “mediação” dos conhecimentos sociológicos em suas aulas.

Entre esses problemas práticos, relatados pelos docentes de acordo com as situações de sala de aula produzidas e gerenciadas em conjunto com seus estudantes, estavam as dificuldades com a linguagem das ciências sociais e com a língua portuguesa (da parte dos estudantes); as dificuldades em trabalhar com teorias e conceitos das ciências sociais, e o desafio de torná-las tangíveis para os estudantes; os desafios em realizar “debates” em sala porque podem virar “bate-boca”; a preocupação com a necessidade de “fundamentação” da sociologia e com a relação entre “ciência” e “senso comum”; e dilemas sobre modos de encaminhar os conteúdos e conhecimentos da disciplina, entre o “convencer” os e o “aproximar” dos estudantes.

Envolvendo todos esses está o problema didático-pedagógico principal reconhecido pelos docentes, aquele da especificidade da sociologia no ensino médio, isto é, do que seja propriamente a disciplina de sociologia e do como realizar a prática de seu ensinar. Os relatos compartilhados entre os docentes sobre esses problemas práticos durante as reuniões da “Conexão Professor”, envolvem não só o reconhecimento em comum da existência deles, mas também os procedimentos comuns característicos realizados na busca de deslindá-los, isto é, na busca de concretizar, positivar o ensinar

sociologia, seus conteúdos e conhecimentos propostos no âmbito escolar, transpor e mediar conhecimentos sociológicos para o conhecimento escolar.

Nessa formação “Conexão Professor”, os docentes, como membros competentes, expressam via seus relatos o que reconhecem como métodos “corretos” e “adequados” de ensinar sociologia, expressam aquilo que para eles constitui uma aula e a prática docente em sociologia. Na observação desses relatos sobre seus problemas didático-pedagógicos práticos na lida com o ensinar sociologia encontramos um caminho para depreender sobre seus raciocínios práticos.

Desse modo, nesse terceiro capítulo, nos dedicamos especificamente ao problema central desta dissertação, à compreensão da singularidade da ordenação dos raciocínios práticos dos professores e professoras de sociologia em suas práticas de ensinar sociologia no ensino médio. Nessa direção, descrevemos relatos, explicações, interpretações, e justificações dos professores e professoras sobre suas práticas docentes cotidianas, expressos nas etapas da “Conexão Professor”. A partir disso, coube evidenciar, descrever e analisar lugares-comuns, expressões, operações intelectuais e procedimentos correntes expressos nesses relatos.

Assim sendo, nesta pesquisa, observamos que as expressões “desnaturalizar” e “desconstruir” indicam expressões centrais e operações intelectuais diretrizes da prática dos docentes pesquisados, caracterizando o “dever ser” de seu ensinar sociologia na lida com seus problemas didático-pedagógicos práticos. Diante disso, pudemos compreender que a ordenação singular de seus raciocínios práticos se realiza no curso de procedimentos destacados pela negatividade (recusa, negação), junto de outros procedimentos didático-pedagógicos variáveis empregados characteristicamente pelos docentes. Contam, entre estes procedimentos variáveis, os pela pluralidade e pelo embate, os da teorização, da materialização, da problematização, e os da fundamentação, da legitimação e da argumentação.

Os procedimentos pela negatividade são referenciados pelas expressões centrais “desnaturalizar” (“desnaturalização”) e “desconstruir” (“desconstrução”), indicativas de operações intelectuais diretrizes do ensinar sociologia local, assim, são procedimentos de “desnaturalizar-desconstruir”. Essa negatividade é reconhecida tacitamente entre os docentes como o “dever ser” de suas práticas de ensinar sociologia, assim, indica uma regra procedural principal na ordenação de seus raciocínios práticos e marca a inteligibilidade de suas práticas docentes e de seus conhecimentos de senso comum. Essa negatividade é dirigida a certos objetos existentes em sociedade (fatos, fenômenos, condições, problemas), reconhecidos entre os docentes como “construção

(social)/construído”, “naturalização/naturalizado” e “senso comum”. Dessa maneira, o “dever ser” didático-pedagógico do ensinar sociologia, entendido como “desnaturalizar-desconstruir”, é reconhecido e realizado localmente pelo sentido de uma negatividade (recusa, negação) a certos objetos em sociedade, o que marca a ordenação dos raciocínios práticos e a inteligibilidade mútua da prática docente dos professores e professoras que pesquisamos.

As expressões “desnaturalizar” e “desconstruir” são centrais na prática docente local, pois se destacam entre os raciocínios práticos docentes pela ênfase que lhes é dada como “dever ser” do ensinar sociologia, na medida em que são tomadas como objetivos e justificativas centrais desse ensinar. Além disso, não apenas expressões centrais, ambas indicam operações intelectuais diretrizes do ensinar sociologia, isto é, são ações e atividades de cunho intelectual, associadas ao curso dos raciocínios e procedimentos práticos empregados na realização de uma aula de sociologia. Nesse sentido, ambas ganham destaque entre as outras expressões frequentemente utilizadas pelos docentes no reconhecimento do que seja ensinar sociologia e uma aula de sociologia, quais sejam, “problematizar/problematização”, “construção (social)” e “senso comum”.

As duas expressões “desnaturalizar” e “desconstruir” têm sentido coincidente, algo observável quando os docentes relatam percursos de práticas em que empregam de modo intercambiável ambas as expressões, portanto, fazendo referência a operações intelectuais de mesmo sentido, qual seja, o sentido da negatividade, “dever ser” do ensinar sociologia, “desnaturalizar-desconstruir”. Essas operações intelectuais diretrizes estão associadas com procedimentos didático-pedagógicos variados, relatados pelos docentes também como objetivos e justificativas de uma aula de sociologia, ainda que não principais, como, por exemplo, “apreender”, “identificar”, “abordar”, “apresentar”, “mostrar” e “contrastar”, além de “problematizar”. No curso de uma aula, ou conjunto de aulas de sociologia, conforme se observa nos planos de aula coletivos que os docentes produziram, os objetivos, justificativas e operações intelectuais diretrizes indicados por “desnaturalizar” e “desconstruir” se realizam congregando e subordinando aqueles demais objetivos, operações intelectuais e procedimentos didático-pedagógicos. Como secundários, ficam entorno da centralidade e diretriz de “desnaturalizar-desconstruir”, operando a seu favor.

Esses outros objetivos, expressões, operações intelectuais e procedimentos didático-pedagógicos (como aqueles “apreender”, “identificar”, “abordar”, “apresentar”, “mostrar” e “contrastar”, além de “problematizar”) estão envolvidos em sequências de

encaminhamentos desenvolvidos em uma aula e prática de ensinar sociologia, no entanto, não a singularizam, não distinguem as regras próprias desse ensinar, nem indicam seu “dever ser” característico. Por vezes, indicam referenciais vagos, como, por exemplo, “conhecer”, “entender”, e “compreender”, outras vezes, chegam a indicar vínculos com outros procedimentos significativos no conjunto entorno de “desnaturalizar-desconstruir”, como é o caso dos procedimentos de “contrastar”, “identificar” e “mostrar”. Portanto, não expressam a singularidade dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia sujeitos desta pesquisa, encontrada em “desnaturalizar-desconstruir”, nem dos procedimentos realizados em deslindar seus problemas didático-pedagógicos práticos.

Deslindando o problema didático-pedagógico prático principal sobre qual seja a especificidade da sociologia no ensino médio, os docentes produzem e gerenciam suas práticas caracterizando o ensinar sociologia pelas operações intelectuais pela negatividade, indicada como “dever ser” desse ensinar. Entre os membros docentes, em suas competências, ficam reconhecidas como práticas docentes adequadas e corretas aquelas marcadas pela negatividade referenciada por “desnaturalizar-desconstruir”. Isto é, as operações intelectuais pela negatividade referenciadas por “desnaturalizar-desconstruir” são reconhecidas como adequadas e corretas para todos os fins práticos de lidar com o problema didático-pedagógico prático da especificidade do que seja sociologia no ensino médio, elas são um modo prático de lidar com esse problema prático do que seja sociologia no ensino médio, do que seja seu ensinar, do que seja ser docente de sociologia no ensino médio. Nessa lida, constituem-se procedimentos de desnaturalizar-desconstruir.

No entanto, é preciso lembrar que “desnaturalizar” e “desconstruir”, conforme sejam expressões e ações (operações intelectuais) indexicais, não detêm seus sentidos e usos práticos intrínseca e invariavelmente, como se indicassem um entendimento unívoco, como se houvesse apenas um modo de realizá-las, utilizá-las, interpretá-las, empregá-las, gerenciá-las. Ao contrário, o entendimento, a produção e o gerenciamento dessas expressões e ações estão sujeitos aos métodos locais realizados pelos membros docentes no curso de seu ensinar sociologia.

Podemos supor diversos entendimentos e realizações para as expressões e ações “desnaturalizar” e “desconstruir”, dentro e fora de seus usos nas ciências sociais e em aulas de sociologia do ensino médio. Afinal, essas expressões podem ser encontradas em outros contextos e situações sociais, acadêmicos ou não, didático-pedagógicos ou não.

Além disso, a questão dos empregos e sentidos dessas expressões e ações não é resolvida quando simplesmente observamos suas presenças e indicações em documentos oficiais e materiais oficiosos, como se ali houvesse “expressões objetivas”, independentes de contextos e das contingências e continuidades de suas formulações efetivas nas situações práticas e cotidianas de seus usos. Se esses documentos e materiais podem servir como referenciais, suas expressões, indicações e orientações não determinam as práticas docentes. Uma expressão como “desnaturalizar”, presente nesses documentos e materiais, não nos faz compreender, por si só, o que possa efetivamente significar e realizar em suas situações concretas e cotidianas de uso.

As expressões referenciais e operações intelectuais, como recursos que são empregados, realizados e gerenciados pelos docentes em suas aulas cotidianas, para serem compreendidas, precisam ser observadas justamente nas situações locais de seus usos. Assim, não cabe a suposição *a priori* sobre seus sentidos feitos pelos docentes, e nem a consideração de que todos os docentes de sociologia entenderiam e fariam as mesmas coisas quando fossem observadas entre eles enunciações de mesmas expressões indicativas de certas operações intelectuais. Isto é, alguns docentes de sociologia podem não empregar, por exemplo, expressões como “desnaturalizar” e “desconstruir”, outros podem. O fato de alguns docentes as empregarem não nos permite afirmar que o façam da mesma forma, que façam sentido e realizem procedimentos idênticos junto delas. De outra maneira, a questão é sobre como são os métodos locais dos usos dessas expressões e operações, da singularidade constituinte de seus procedimentos de ensinar sociologia.

Diante disso, entre os docentes com quem participamos nas reuniões da “Conexão Professor”, considerando o que realizaram (realizamos) de modo concertado no curso das situações contingentes e constituintes dessas reuniões, com destaque para a produção coletiva de seus planos de aula, compreendemos que o sentido e emprego procedural dessas expressões centrais e operações intelectuais diretrizes realizam-se caracteristicamente pelo que estamos chamando aqui de “negatividade”. De maneira que essa “negatividade” acaba indicando a singularidade da inteligibilidade local desses docentes em seus procedimentos de ensinar sociologia, marcando distintivamente o que reconhecem como aula de sociologia: o conhecimento tácito, de senso comum, é operar pela negatividade de desnaturalizar-desconstruir enquanto realização de procedimentos corretos e adequados para a sociologia no ensino médio.

Outros docentes de sociologia podem não empregar essas expressões, e, ainda, outros que as empreguem, podem, talvez, não o fazer necessariamente pelo sentido da

“negatividade”. Podem ser concebidos outros modos de emprego de “desnaturalizar” e “desconstruir”, além dos que descrevemos aqui. E mesmo que haja o emprego via sentido da “negatividade”, isso não quer dizer que haja apenas um modo de fazer sentido dela, isto é, que haja apenas um modo possível de operar pela “negatividade” – referenciada ou não por “desnaturalizar” e “desconstruir”.

Dessa forma, há, ainda, outro aspecto da “negatividade” da singularidade da inteligibilidade dos docentes aqui pesquisados. Trata-se de “uma” negatividade, e não de “a” negatividade, como se, novamente, houvesse apenas um modo de operar “negativamente”, isto é, de realizar uma recusa, uma negação. No caso dos docentes pesquisados, a inteligibilidade mútua da prática docente é singularizada por uma negatividade diante de certos “objetos” da “sociedade”, realizada no curso de seus procedimentos didático-pedagógicos característicos.

Portanto, entre possibilidades existentes de serem realizadas as indexicais expressões e operações intelectuais “desnaturalizar” e “desconstruir”, os docentes pesquisados as realizam pela “negatividade”, não a única possível de ser empregada em aulas de sociologia, mas “uma” negatividade. Assim, localmente entre os membros pesquisados, observamos que há etnométodos singulares de realizar recusas e negações sobre objetos em sociedade no ensinar sociologia, o que se observa no conjunto de raciocínios práticos e procedimentos indicados nesta pesquisa.

Mais exatamente, a singularidade dessa negatividade se encontra na regra de procedimentos de desnaturalizar-desconstruir indicativa da recusa de certos objetos em sociedade que os docentes reconhecem como “construção (social)/construído”, “naturalização/naturalizado” e “senso comum”. A regra procedural principal, o “dever ser” do ensinar sociologia, refere-se ao curso de “desnaturalizar-desconstruir” aquilo que seja reconhecido pelos docentes como “construção social”, como “naturalizado” e como “senso comum”. A partir dessas expressões lugares-comuns indicativas de objetos sociais dessa negatividade, os docentes reconhecem tácita e concertadamente a particularidade do que seja uma aula de sociologia, ensinar sociologia e prática docente em sociologia no ensino médio. Não basta realizar outras operações intelectuais e procedimentos em sala de aula (como aquelas citadas anteriormente), os docentes reconhecem ser preciso “desnaturalizar-desconstruir”, recusar certos objetos, fatos, fenômenos, condições, problemas em sociedade reconhecidos como “construções”, “naturalizações”, “senso comum”.

No entanto, os docentes não tomam como objeto da negatividade tudo que alguém pudesse considerar como “construção”, “naturalização” e “senso comum” em sociedade.

Ao contrário, a regra de procedimento indicativa da negatividade marcante do “dever ser” do ensinar sociologia delimita o que é possível de ser reconhecido como objetos dessa negatividade, portanto, realizando a ordenação dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia ao indicar uma lógica tácita e de senso comum para o que seja considerado adequado e correto nos etnométodos locais de negativar.

Lógica essa que nós entendemos se realizar a partir de dois pontos complementares: o objeto da negatividade está naquilo que seja ou possa ser reconhecido pelos docentes como modelos, tipos, formas ou padrões hegemônicos, dominantes e legítimos, aceitos em sociedade; ao mesmo tempo, esses modelos aceitos hegemonicamente podem ser negativados, quando chegam a ser reconhecidos pelos docentes como prejudiciais para específicos grupos e pessoas em sociedade dignos de preocupação e atenção, ou seja, justamente esses grupos e pessoas que possam se prejudicar diante desses modelos hegemônicos padronizados socialmente. Ainda, ao considerarem o que valha negativar, os docentes dispendem especial atenção aos prejuízos que possam ser observados entre seus próprios estudantes.

Diante dessa lógica principal da realização dos etnométodos de ensinar sociologia, da ordenação dos raciocínios práticos dos docentes de sociologia, são realizados outros procedimentos variáveis particulares compartilhados entre os sujeitos desta pesquisa. Longe de serem genéricos ou vagos, eles são reconhecidos pelos membros como característicos de suas práticas docentes. Cada um deles coincide com a singularidade dos raciocínios práticos dos docentes pesquisados, e realizam-se congregados, associados, subordinados ao procedimento central do “dever ser” pela negatividade. O qual, realizando a marcação da inteligibilidade da prática dos docentes e de seu conhecimento de senso comum, envolve-se com esses outros procedimentos didático-pedagógicos, indicativos de singularidades da prática docente dos sujeitos pesquisados.

Entres os procedimentos relatados pelos docentes alguns foram mais explicitados quando produziam o plano de aula coletivo, isto é, diziam respeito aos encaminhamentos que pretendiam incluir nesses planos de aula. Outros procedimentos reconhecidos pelos docentes foram mais relatados nos outros momentos das reuniões. Isso não quer dizer, claro, que eles não se realizem ao longo de diferentes aulas e situações de aulas de sociologia. Esses são procedimentos reconhecidos entre os docentes como possibilidades de se realizarem em suas práticas docentes, isto é, como oscilantes em sala de aula na dinâmica constituinte e contingente da prática docente cotidiana. Não sendo procedimentos isolados, individuais, exclusivos ou restritos a um docente ou grupo

de docentes específico. Como procedimentos, estão vinculados à reflexividade da prática docente contingente e contínua, e não fixos ou definidos *a priori*.

Cada um desses procedimentos variados faz referência àqueles problemas didático-pedagógicos que descrevemos nesta pesquisa. Enquanto os procedimentos pela negatividade estão associados mais diretamente ao problema prático básico sobre a especificidade da disciplina sociologia para os docentes, os outros procedimentos didático-pedagógicos se articulam aos outros problemas práticos. O que não quer dizer que estejam isolados, ao contrário, todos eles, vinculados aos procedimentos pela negatividade, formam a ordenação do conjunto dos raciocínios práticos docentes diante do ensinar sociologia.

Entre os procedimentos mais ligados aos relatos entorno da produção do plano de aula coletivo observamos três estilos: um procedimento pela “problematização”, outros quanto ao dilema “teorizar” e “materializar”, e outros pela pluralidade e pelo embate.

Os procedimentos pela “problematização”, pelo teorizar e pelo materializar envolvem-se com estratégias de iniciar e desenvolver uma aula de sociologia ou conjunto delas, em especial, sobre o como e por onde iniciar essas aulas. A “problematização” fica reconhecida entre os docentes como formular perguntas e questionamentos aos estudantes sobre um tema e conteúdo. Já os procedimentos de “materializar” ficam como apresentar exemplos, imagens e casos mais concretos, trabalhar com dinâmicas, produções textuais, vídeos, filmes, visando tornar tangível o que se estuda. E os procedimentos de “teorizar” ficam como trabalhar com teoria e conceitos mais abstratos, a fim de fornecer uma base teórica ao que é estudado na disciplina de sociologia.

Esses procedimentos formam um conjunto e se mesclam na prática docente concreta e cotidiana. O recurso “material” vinculado ao que chamamos de procedimento de “materializar”, tanto se vincula com o procedimento de “teorizar”, como também com o de “problematizar”. Além disso, também detém um destaque importante no procedimento pela “pluralidade”.

O procedimento pela pluralidade diz respeito à condução da aula de sociologia de modo a fazer os estudantes reconhecerem a possibilidade da validação e da valorização da pluralidade em sociedade, ao contrário de entenderem que apenas um modelo de grupo, instituição, pessoa é o possível, válido e valioso em sociedade. O que fica vinculado com a possibilidade da proposição de uma convivência não conflituosa com o que seja diferente em sociedade. O procedimento pelo embate refere-se à proposição do antagonismo entre uma população e sua sociedade, o que pode se ligar com um

antagonismo entre docente e estudantes em sala de aula. Em ambos os casos, o docente reconheceria que a sociologia justificaria e fundamentaria tal “embate”.

Esses dois procedimentos, assim como os demais, se vinculam com a negatividade. Há situações de procedimentos de negatividade pelo embate, e situações de procedimentos de negatividade pela pluralidade. A regra de procedimento pelo embate tem sua negatividade pela oposição, pelo antagonismo. A regra de procedimento pela pluralidade realiza a negatividade pelo contraste, pela comparação. Com a pluralidade se busca a desestabilização do objeto da negatividade, já no embate sua destituição. Pelo embate é mais claro o trabalho da negatividade, pela pluralidade ela acontece ao se recusar algum objeto social a partir da apresentação de outras possibilidades válidas e valiosas de existência em sociedade. Isto é, se recusa aqueles modelos hegemônicos padronizados ao se propor a validação e valorização de outros modelos de ser, pensar e agir.

Os procedimentos pela pluralidade foram os mais relatados entre os docentes, quando comparados aos pelo embate, e, nessa condição, articulados recorrentemente com os outros procedimentos pela problematização, teorização e materialização. Assim, estes procedimentos também conseguem ser entendidos como vinculados à negatividade. O docente problematiza levantando questões sobre modelos hegemônicos, “teoriza” e “materializa” fornecendo bases para a negatividade, operando via conceitos e recursos materiais. Estes recursos, importantes na pluralidade, se encontram com os procedimentos de contrastar, comparar e identificar, que são empregados para realizar a apresentação da pluralidade possível de modelos diferentes em sociedade, e não apenas os padrões hegemônicos. Apresentam-se e identificam-se modelos diferentes em sociedade, como, por exemplo, diferentes tipos de configurações familiares, sendo depois disso feitos contrastes e comparações entre eles. No curso de procedimentos pela pluralidade, os docentes reconhecem que “desnaturalizaram-desconstruíram” quando os estudantes são capazes de reconhecer aquela possibilidade de validação e de valorização da pluralidade em sociedade, dos diferentes, da diferença. Pois os estudantes, entendem os docentes, agora, com um novo “olhar” e “pensar” sobre a sociedade, uma “visão” transformada, constituídos juntos dos procedimentos realizados no curso das aulas de sociologia, conseguem conceber a possibilidade concreta da pluralidade existir em sociedade, e não mais a existência de apenas um único modelo padrão e hegemônico, o qual pudesse ser considerado como único possível de valor e validade em sociedade. Enquanto que em procedimentos pelo embate a desnaturalização-desconstrução envolve recusar um modelo padrão determinado, alvo de

destituição, em nome de algum outro modelo oposto, estando ambos em posições antagônicas no embate em questão.

Dessa forma, tanto pelos procedimentos de negatividade pela pluralidade como nos pelo embate, os docentes reconhecem que desnaturalizam-desconstroem quando capacitam os discentes a reconhecerem a possibilidade de recusa a certos modelos hegemônicos padronizados em sociedade, reconhecidos por promoverem prejuízos. Pela pluralidade, isso se faz ao se propor a validação e valorização de outros modelos diversos de ser, pensar e agir. Enquanto pelo embate, isso se faz antagonizando-se o modelo objeto da negatividade contra algum outro específico.

Além desses, observamos os procedimentos da fundamentação, da legitimação e da argumentação. Estes, de modo conjunto, estão vinculados ao que os docentes reconhecem como “senso comum”, o qual é diferenciado da “ciência”, e nisso, da ciência sociologia.

O procedimento de “fundamentar” se refere à fundamentação da sociologia realizada pelos docentes para seus estudantes. Ela acontece duplamente: pela contextualização sócio-histórica da sociologia, e pela sua caracterização como ciência, feita para “aproximar” os estudantes desta “forma de conhecimento”, distinta do “senso comum”. A sociologia é “ciência” e não “senso comum”, tem uma “estrutura de pensamento”, não é “achismo” ou “opinião pessoal”. Disso se observa o procedimento do legitimar a sociologia perante os estudantes, que é feito justamente caracterizando-a como “ciência”, buscado mostrar sua importância, validade, e, enfim, legitimidade.

Nessa dinâmica, encontramos o procedimento pela argumentação, buscado como um recurso para justificar ideias, proposições, teses e conhecimentos que sejam apresentados e defendidos em sala de aula pelos docentes, ficando remetidos à “ciência sociologia”, reconhecida como legítima e fundamentada. Os docentes, então, entendem proceder pela argumentação com legitimidade e fundamentação, a partir do “pensamento estruturado” da “ciência sociologia” e não pelo “achismo”, remetido ao “senso comum”. De maneira que buscam se distanciar de “bate-boca”, “polêmicas” e “barracos”, propondo, de outro modo, o “debate”. Esses procedimentos de legitimar e argumentar, além de estarem envolvidos com a demonstração da validade do conhecimento da sociologia, também são vistos como formas de evitar situações e condições danosas aos docentes, breves ou não, como “polêmicas” em sala de aula, e a classificação da prática do docente como “doutrinação”.

Os procedimentos de fundamentar e de legitimar a sociologia, e de argumentar nas suas aulas, vinculam-se ao sentido da negatividade característica do ensinar sociologia

local na medida em que servem como recursos para amparar as ideias, posições, perspectivas, conteúdos e teses que serão apresentadas, defendidas e propostas em sala de aula aos estudantes, portanto, conjunto de elementos que envolvem os procedimentos de desnaturalizar-desconstruir. A recusa, a negatividade, assim, não é “opinião pessoal”, “bate-boca”, nem “doutrinação”. Está distante do “senso comum”, é “ciência”, tem sua fundamentação e legitimação nesse conhecimento reconhecido como válido e validado, e opera como um “pensamento estruturado” pela argumentação fundamentada.

Os docentes expressam dificuldades em trabalhar conteúdos, temas e teorias com seus estudantes. O mesmo valendo para o trabalho de argumentação. Os estudantes têm suas dificuldades com a linguagem das ciências sociais e com a língua portuguesa. Têm dificuldades com a lógica prática da argumentação que os docentes costumam propor, portanto, com a realização dos procedimentos e operações intelectuais envolvidas com a argumentação, facilitando o “bate-boca”. Há dificuldades em positivar teses e argumentos sobre tópicos em “debates”, ao mesmo tempo em que positivar o estudo de fenômenos sociais, e do conhecimento de teorias e conceitos das ciências sociais. Há dificuldades entre docentes e estudantes em concretizar, positivar os conteúdos, conhecimentos, e modo de pensar propostos no ensinar sociologia. Nessas situações, assim, podemos conceber uma “positivação não satisfeita” do que seja elencado como propósitos do ensinar sociologia.

O conjunto desses procedimentos, associados ao procedimento principal caracterizado pela negatividade do “dever ser” do ensinar sociologia, encontra no que os docentes reconhecem como “senso comum”, “construção social” e “naturalização” um paralelismo que os remete aos objetos da negatividade. No ensinar sociologia cabe “desnaturalizar-desconstruir” o que seja “senso comum”, “construção social” e “naturalização”. Estes são ideias, conhecimentos, conceitos, preconceitos, ações, fatos, fenômenos, condições, problemas que entram como possibilidades para serem negativados, quando sejam reconhecidos como “construções”, “naturalizações” e aspectos do “senso comum” que remetam a modelos sociais padronizados e hegemônicos que prejudiquem grupos específicos em sociedade.

Além disso, a partir da prática de relatabilidade dos docentes sujeitos desta pesquisa, podemos observar que a negatividade realizada na prática desses docentes de sociologia envolve a recusa daquilo que “não deve ser” ou “não deveria ser” em sociedade. Nesse sentido, a negatividade do “dever ser” do ensinar sociologia justapõe-se à moralidade dos membros docentes; longe de ser fixa, vincula-se, principalmente se pensarmos via as alternâncias dos procedimentos pela pluralidade e embate, às

contingências e continuidades das situações de uma aula de sociologia e à reflexividade da prática docente local.

Assim sendo, ao que nos parece, o reconhecido tacitamente como “dever ser” do ensinar sociologia realiza-se mantendo relação com o “não dever ser” da sociedade. Neste caso, remetendo-nos à formulação que distingue entre “problemas sociológicos” e “problemas sociais”. Estes, objetos da negatividade, da recusa e do enfrentamento; não de forma geral e absoluta, mas de acordo com certos grupos específicos interessados em negativá-los, seja para desestabilizá-los, seja para destituí-los. De maneira paralela, ficam temas sociais, objetos sociais, problemas sociais. Desse modo, podemos considerar que a negatividade característica do dever ser do ensinar sociologia e, assim, a singularidade mesma desse ensinar, direcionariam sua atenção aos “problemas sociais”, os quais ocupariam o espaço de objetos privilegiados das operações intelectuais em aulas de sociologia do ensino médio.

Consideração essa que, assim como as afirmações antes apresentadas neste trabalho, querendo ser desenvolvida em investigações futuras, seria importante levar em conta aquilo que concretamente seja possível realizar atualmente em aulas de sociologia do ensino médio. Tendo em vista, por exemplo, as situações e problemas didático-pedagógicos práticos aqui descritos, bem como outros aqui não observados, e, inclusive, outros tipos de problemas que não foram alvo de ocupação desta pesquisa, os quais, cada um a seu modo, podem relacionar-se com as situações práticas, concretas e cotidianas do ensinar sociologia e com os contextos e dinâmicas educacionais gerais existentes nas escolas brasileiras.

Sobre os argumentos, descrições, análises e interpretações que oferecemos sobre os raciocínios práticos dos docentes pesquisados, vale apontar que os meus próprios não são estranhos ou estão dissociados dos deles. Na medida em que sou professor de sociologia do ensino médio e compartilho o mesmo contexto e situações dos docentes que participaram desta pesquisa, seria inusitado que os métodos que eu reconheço cotidianamente como particulares do ensinar sociologia e de uma aula de sociologia estivessem distantes, na contramão ou incoerentes com o que os sujeitos desta pesquisa relataram.

Isso não quer dizer, como a própria pesquisa aponta, que eu ou quaisquer outros docentes sejamos idênticos em nossa prática de ensinar sociologia. O que existe são compartilhamentos concertados e tácitos de etnométodos entre os membros docentes de sociologia, que os “utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de

todos os dias”, métodos “que lhes permitem viver juntos, inclusive de maneira conflitiva, e que regem as relações sociais que eles mantêm entre si”, enfim, “métodos que eu e meus semelhantes empregamos, que nos permitem reconhecer-nos como vivendo no mesmo mundo” (COULON, 1995, p. 51).

Por mais que os membros docentes de sociologia possam desempenhar seu ofício separadamente em diferentes escolas, não estão isolados ou “desmembrados” em relação ao reconhecimento compartilhado do que seja ensinar sociologia e uma aula de sociologia. Evidência disso são os inúmeros relatos realizados entre os docentes nas reuniões da “Conexão Professor”, que, não obstante apresentem variações e discordâncias, expressam concertamento sobre o que reconhecem como ensinar sociologia e uma aula de sociologia. De tal forma que produziram e gerenciaram coletivamente, como membros competentes, planos de aula expressivos de seus raciocínios práticos, de seu conhecimento de senso comum e da inteligibilidade mútua de suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; QUINTANEIRO, Tania e RIVERO, Patrícia. **Conhecimento e imaginação**. Sociologia para o Ensino Médio. Belo horizonte: Autentica, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt, MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a sociologia?: Diálogos com Michael Hviid Jacobsen e Keith Tester**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BECKER, Howard. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BECKER, Howard. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 6^a ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Revemat: revista eletrônica de educação matemática**, v. 9, n. 0, p. 7, 2014.
- BODART, Cristiano das Neves. Sociologia Escolar como Objeto de Pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência. In: Cristiano das Neves Bodart. (Org.). **O ensino de Humanidades: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. 1ed. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 1, p. 11-32.
- BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais** (UFC), v. 48, pp. 256-281, 2017.
- BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, T. I. Breve balanço do subcampo “Ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS. **Cadernos de Ensino de Sociologia**, v. 1, p. 1-10, 2017.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio da. Um “Raio-X” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**. v. 2, n. 22, 2016.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. O perfil do professor brasileiro de Sociologia do Ensino Médio e sua percepção da condição docente. **Inter-Legere** (UFRN), v. 1, p. 168-189, 2016.
- BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 53, p. 453-557, 2017.

BOURDIEU, Pierre, et alii. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2015: Sociologia: ensino médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2018: Sociologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais mais: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Silvia Maria; MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e Aprender Sociologia no Ensino Médio.** São Paulo: Contexto, 2009.

BURAWOY, M. Por Uma Sociologia Pública. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, v. 25, p. 9-50, 10 dez. 2006.

BURKE, Peter. Sociologias e Histórias do Conhecimento: Introdução. In. **Uma História Social do Conhecimento: De Gutenberg a Diderot.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BUTTON, Graham; SHARROCK, Wes. **Studies of Work and the Workplace in HCI: Concepts and Techniques.** S.l.: Morgan & Claypool, 2009.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 1, p. 39-57, 2014.

CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleika de Paula. O ensino de sociologia e seus públicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, [online], June, 2018.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; BODART, Cristiano das Neves. Debates em torno da História do ensino de Sociologia no Brasil. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro. (Org.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio.** 1^a ed. Porto Alegre: CirKula, 2016, v. 1, p. 23-42.

CORCUFF, P. **As novas sociologias:** construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** São Paulo: Cortez, 2017.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues". In: NUNES, Edson de O. (Org.). **A aventura sociológica:** objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 10^a ed. Revista. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12^a ed. São Paulo (SP): Cortez, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia.** Portugal, Lisboa: Edições 70, 1980.

FAUCONNET, Paul. Introdução à obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2007.

FERREIRA, V. R. **A Construção dos Referenciais Curriculares de Sociologia em Alagoas.** Dissertação e Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3^a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLYNN, Pierce Julius. **The ethnomethodological movement: sociosemiotic interpretations.** Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1991.

FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade leituras de introdução à sociologia.** Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

FRANCIS, David. W.; HESTER, Stephen. **An invitation to ethnomethodology: language, society, and social interaction.** London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 2004.

GALDINO, Marcelo Sales. **O ensino de sociologia:** entre o currículo prescrito e o real. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) - Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

GARCIA, S.; MARTINS, H. H. A sociologia como uma forma de arte, de Robert A. Nisbet. **Plural - Revista de Ciências Sociais**, v. 7, p. 111-130, 1 jan. 2000.

GARFINKEL, H.; RAWLS, A. W (Ed.). **Ethnomethodology's program:** working out Durkheim's aphorism. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers, 2002.

GARFINKEL, Harold. (Org.). **Ethnomethodological Studies of Work**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GARFINKEL, Harold. Ethnomethodology's Program. **Social Psychology Quarterly**, v. 59, n. 1, p. 5, 1996.

GARFINKEL, Harold. The Origins of the Term 'Ethnomethodology'. In: TURNER, Roy (org.). **Ethnomethodology: Selected Readings**. London: Penguin, 1974. p. 15-18.

GARFINKEL, Harold; SACKS, Harvey. Sobre estruturas formais de ações práticas. **Revista Veredas de Estudos Linguísticos**, vol. 16, n. 2, 2012. p. 220-256.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIMARÃES NETO, Euclides; GUIMARÃES, José Luis Braga; ASSIS, Marcos Arcanjo. **Educar pela Sociologia: contribuições para a formação do cidadão**. 1. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2012. v. 1. 172p.

HANDFAS, A.; BODART, Cristiano das Neves. Constituição e consolidação do ensino de Sociologia enquanto subcampo de pesquisa: uma entrevista com Anita Handfas. **REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA**, v. 6, p. 415-425, 2017.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, Julia. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 1, p. 45-61, 2014.

HAVE, Paul ten. The Notion of Member is the Heart of the Matter: On the Role of Membership Knowledge. In.: **Ethnomethodological Inquiry. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (FQS)**. v. 3, n. 3, Art. 21, set. 2002. <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203217>>.

HAVE, Paul ten. **Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology**. London: Sage, 2004.

HERITAGE, John. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje**. São Paulo: Unesp, 1999.

HERITAGE, John. **Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York, N.Y: Polity Press, 1991.

LAHIRE, Bernard. **El espíritu sociológico**. 1a ed. Buenos Aires: Manantial, 2006.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

LALLEMENT, Michel. **História das idéias sociológicas: de Parsons aos contemporâneos**. 3ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LATOUR, Bruno. **Reaggregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 2009.

LEITE, Maria Cristina Stello. "Faz sentido?": práticas docentes no ensino médio na disciplina sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LEITE, Maria Cristina Stello. **Os desafios de uma disciplina escolar:** práticas docentes no ensino de sociologia. In: cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais, Vol.1, nº.1, 2017. p. 52-68.

LEMIEUX, Cyril. Problematizar. In: PAUGAM, Serge (Coord.). **A pesquisa sociológica.** Petrópolis: Vozes, 2015, pp. 33-52.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: **Iniciação à prática sociológica.** Editora Vozes. Petrópolis, 1998.

LIBERMAN, Kenneth. **Dialectical Practice in Tibetan Philosophical Culture: An Ethnomethodological Inquiry into Formal Reasoning.** Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers, 2004.

LIBERMAN, Kenneth. Thinking as a Public Activity: The Local Order of a Tibetan Philosophical Debate. In: FRANCIS, D. W.; HESTER, Stephen (org.). **Orders of ordinary action: respecifying sociological knowledge.** Aldershot, England ; Burlington, VT: Ashgate, 2007.

LIVINGSTON, Eric. **Making sense of ethnomethodology.** London ; New York: Routledge & Kegan Paul, 1987.

LIVINGSTON, Eric. **Ethnographies of reason.** Aldershot, Hampshire, England; Burlington, VT: Ashgate, 2008.

LUKES, Steven. **Émile Durkheim, his life and work: a historical and critical study.** Stanford ed ed. Stanford, Calif: Stanford University Press, 1981.

LYNCH, Michael. Introduction. In: **Social Studies of Science**, v. 41, n. 6, 2011, p. 835–837.

LYNCH, Michael; PEYROT, Mark. Introduction: A reader's guide to ethnomethodology. **Qualitative Sociology**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 113–122, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF00989490>

MATTEDI, Marcos Antonio. **Sociologia e conhecimento:** introdução à abordagem sociológica do conhecimento. Chapecó: Argos, 2006.

MAY, Tim. **Pesquisa Social:** Questões, Métodos e Processos. 3a. edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCCARTHY, E. Doyle. **Knowledge as Culture: The New Sociology of Knowledge.** Routledge, 1996.

MEHAN, Hugh; WOOD, Houston. **The reality of ethnomethodology.** New York: John Wiley and Sons, 1975.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6a. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Amaury César (Coord.). Sociologia: ensino médio. In: **Coleção Explorando o Ensino**, v. 15. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Os Desafios do Ensino da Disciplina de Metodologia da Pesquisa na Pós-graduação. **Revista Meta: Avaliação**, [S.I.], v. 3, n. 9, p. 244 - 257, july 2011. ISSN 2175-2753.

NISBET, Robert. **Sociology as an art form**. London, Oxford, New York: Oxford University Press, 1977.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, 2016, p. 55-70.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 6-16, dez. 2015.

OLIVEIRA, Dalta Motta. **A prática pedagógica dos professores de Sociologia**: entre a teoria e a prática. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

ORTIZ, Renato. **Ciências sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**: Sociologia. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2012.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **A maior “zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. São Paulo: UNIFESP, 2016.

PSATHAS, G. Approaches to the study of the world of everyday life. **Human Studies**, v. 3, n. 1, p. 3–17, dez. 1980.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em ciências sociais**. 1a. Ed. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAWLS, A. W. Editor's Introduction. In: GARFINKEL, H.; RAWLS, A. W. **Ethnomethodology's program**: working out Durkheim's aphorism. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers, 2002.

RAWLS, Anne Warfield. Introdução. In: GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

RÊSES, Erlando da Silva; RODRIGUES, Shirlei Daudt; SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes**. 1. Ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu da morte**. 2a edição revista. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2006.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: Dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, jul.-set. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências” revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia do Ensino Médio**: o que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2002. 191f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SHARROCK, Wes. Fundamentals of Ethnomethodology. In: SMART, Barry; RITZER, George (org.). **Handbook of social theory**. London ; Thousands Oaks, Calif: SAGE, 2003.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasilia: MEC, 2010, p. 23-31.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino de Sociologia na pesquisa acadêmica. Entrevista realizada por Cristiano das Bodart. **Revista Café com Sociologia**. v.5, n.2, 2016.

SOUZA NETO, Manoel Moreira de. **A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará**. 2014. 156 f. Dissertação (mestrado) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUZA, Davisson Charles Canguçu de; GOULART, Débora Cristina. **Sociologia: formação de conceitos e problematização de práticas sociais**. São Paulo: Blucher, 2019. (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio; 12. Coordenado por Márcio Rogério de Oliveira Cano).

SPOSITO, Marilia Pontes. Prefácio. In: COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 13-18.

SPOSITO, Marilia Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, [S. I.], n. 57, p. 210-226, 2003.

SUDNOW, David; DREYFUS, Hubert L. **Ways of the hand: a rewritten account**. Cambridge, Mass: MIT Press, 2001.

SWIDLER, Ann; ARDITI, Jorge. The New Sociology of Knowledge. **Annual Review of Sociology**. 20. p. 305-329, 1994.

TURNER, Jonathan. H. Must Sociological Theory and Sociological Practice be so Far Apart?: A Polemical Answer. **Sociological Perspectives**, v. 41, n. 2, p. 243–258, 1998.

TURNER, Roy (org.). **Ethnomethodology**: Selected Readings. London: Penguin, 1974.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

VOM LEHN, Dirk. **Harold Garfinkel: The Creation and Development of Ethnomethodology**. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia & Análise da Conversa**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015. 184 p.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL DOS PROFESSORES

Nome completo: _____

Idade: _____

Sexo/gênero: _____

Cor/Raça/Etnia: _____

Vínculo com o estado do Paraná - QPM ou PSS: _____

Formação acadêmica e instituição de formação – considerar bacharelado, licenciatura, segunda licenciatura, pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado):

Tempo de docência como professor de sociologia no ensino médio (tanto no estado como, se for o caso, na iniciativa privada):

Para quantas turmas você ministra aulas? Quantas aulas você ministra por semana (escolas privada e pública)?

Escolas em que trabalha (públicas e privadas) (citar o bairro):

Alguma observação complementar (sobre as informações acima fornecidas):

APÊNDICE 2 – SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA O TERCEIRO MOMENTO

- Sobre o plano de aula sobre Instituição Familiar elaborado no primeiro encontro. Aplicações, adaptações, dificuldades (se for o caso). Alguém aplicou o plano?
- Apresentação e comentários dos planos de aula postados na plataforma do Conexão Professor – se for o caso, relatos da experiência da aula ministrada. Impressões e sugestões dos demais participantes. “A troca de experiência sobre os planos de aula desenvolvidos e as práticas didáticas aplicadas durante os 60 dias de curso”.
- Propósitos da sociologia no ensino médio, plano de aula e Planejamento do Trabalho Docente (PTD). Seus objetivos, justificativas, conteúdos. Quais e como são as características de uma aula de sociologia? Como deve ser uma aula de sociologia no ensino médio?
- Sobre práticas de leitura, escrita, pesquisa e questionamento no ensino de sociologia. Como costumam encaminhar essas práticas? Tem alguma técnica ou método que utilizem? (“Desenvolvimento de habilidades e melhoria da proficiência em leitura e resolução de problemas” e BNCC).
- Relações entre PTD e documentos oficiais (diretrizes, orientações curriculares, etc.). Consulta, referência, consideração, superação.
- Projetos em conjunto. Situação da sociologia no ensino médio (problemas, dificuldades e desafios). Quais os problemas, dificuldades e desafios do ensino de sociologia no ensino médio? Quais encontramos em nossa prática docente?

**APÊNDICE 3 – PLANOS DE AULA COLETIVOS
(DIGITADOS E COM FORMATO ADAPTADO)**

TURMA 01 – NRE CURITIBA (BOA VISTA)	
Autor(es): P1, F1, F2, F3, F4, F5, F6, M1, M2, M3, M4.	
Ano/Série: 1º Ano	
Número de aulas: 8 aulas	
Conteúdos:	
Conteúdos Estruturantes: - O processo de socialização e as instituições sociais Conteúdos básicos: - Processo de socialização - Instituição Social familiar	Conteúdos específicos: - Conceito de socialização - Instituição social familiar e a sua relação com a socialização - A “família tradicional brasileira” e os novos arranjos familiares - Família e Poder
Objetivos:	
(1) Apreender o conceito de “Instituição Social” e “Socialização” e relacionar com a ideia de família; (2) Identificar a família como construção social, utilizando conceito de papéis sociais; (3) Problematizar a diversidade de arranjos familiares na sociedade brasileira atual, em outras sociais e épocas (historicamente); (4) Abordar relações de poder (micro e macro) familiares e as disputas sobre as narrativas sobre a ideia de família	
Encaminhamentos metodológicos e recursos:	
(1) Leitura de textos sociológicos sobre os conceitos de “Instituição social” e “Socialização”; Reprodução da música “Família” (Titãs) para sensibilização inicial; Mapa mental sobre ideias dos estudantes sobre “família”; (2) Exibição do vídeo “Simpsons”; identificar papéis sociais de cada membro dentro da família (expectativas); trazer exemplos etnográficos sobre outras famílias (modelos) – Antropologia (matriilinearidade e gênero); (3) A partir de fotografias/imagens de diferentes famílias, discutir e refletir sobre a diversidade e a dificuldade de classificar em “certo x errado”, “melhor ou pior”, modelos ideais, etc. (4) Pesquisar documentos oficiais, legislação, notícias buscando os diferentes grupos e seus ideais de família.	
Avaliação:	
- Contínua e processual - Produção de “história de vida”	
Referências:	
- DCE's	- PCN's

TURMA 02 – NRE CURITIBA (PORTÃO)
Autor(es): P1, C2, F7, F8, F9, M5, M6, M7, M8, M9.
Ano/Série: 1º Ano
Número de aulas: 4 aulas
Conteúdos:
Conteúdos Estruturantes: - O processo de socialização e as instituições sociais
Conteúdos básicos: - Processo de socialização - Instituição Social familiar
Conteúdos específicos: - Diversas formações familiares
Objetivos:
- Desnaturalizar os (seus) modos de existência - Compreender os seus processos de socialização em relação (comparação) com outras sociedades - Entender e compreender os diversos padrões (formações) familiares formados a partir do contexto social
Encaminhamentos metodológicos e recursos:
- Apresentar o problema (conflito) sobre formações familiares a partir dos dados do IBGE e Constituição Brasileira - Contrastar ideal (senso comum / tradicional – religião, movimento social) e real sobre família, mostrando diversos discursos sobre família. Com excertos de texto com essas concepções dividir alunos em grupo. Depois eles apresentam. - Ao mostrar a discrepância entre essas visões (ideal/real) se evidencia várias formações familiares (concepções de família). - Mostrar relações de compadrio
Avaliação:
- Apresentação de excerto textual em grupo. - Prova objetiva. - Redação (“resenha crítica”) das exposições dos outros grupos em sala.
Referências:
--- [nada foi incluso]

TURMA 3 – ÁREA METROPOLITANA NORTE – PLANO DE AULA 1
Autor(es): P1, C3, F10, F11, F12, F13, M10 [M11 não participou da produção, saiu antes].
Ano/Série: 1º Ano do Ensino Médio
Número de aulas: 3 aulas e 1 aula de avaliação
Conteúdos:
<ul style="list-style-type: none"> - Definição de Papéis Sociais - Socialização Primária/ Secundária
Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> - Definir o que é Socialização; Instituições Sociais; Papéis Sociais (problematizar o senso comum); <p>Objetivo Principal: Levar à reflexão/ Desnaturalização (Enfrentamento da discriminação e da violência).</p>
Encaminhamentos metodológicos e recursos:
<ul style="list-style-type: none"> - Teoria - Vídeo “Acorda Raimundo, Acorda” - Imagens de “família” para desnaturalizar - Discussão (roda de debate/ conversa). (Dividir a turma em dois grupos: um analisa filme / outro analisa fotos).
Avaliação:
(Ver descritores – Usar de língua portuguesa - BNCC)
<ul style="list-style-type: none"> - Participação do Debate - Pesquisa documental / materiais - Avaliação em pares
Referências:
<ul style="list-style-type: none"> - Émile Durkheim - Lévi-Strauss (parentesco) - Max Weber - Peter Berger e Brigitte Berger - Vídeo disponível no site dia a dia educação

TURMA 3 – AMN – PLANO DE AULA 2
Autor(es): P1, C3, F10, F11, F12, F13, M10 [M11 não participou da produção, saiu antes].
Ano/Série: 2º Ano do Ensino Médio
Número de aulas: 4 a 6 aulas
Conteúdos:
Conteúdo Estruturante: O processo de socialização e Instituições Sociais (retomando)
Conteúdos Específicos
- Multiculturalismo [riscado no plano]; Diversidade Cultural;
- Formação da família Patriarcal brasileira;
- Gênero e Parentesco
- Identidade
Objetivos:
- Compreender a formação da família a partir das três matrizes (miscigenação)
- Desnaturalizar preconceitos
Encaminhamentos metodológicos e recursos:
- Retomada sobre definições de instituição social /papéis sociais
- Leitura coletiva do texto
- Tarsila do Amaral (imagem “A negra”); Análise da imagem
Avaliação:
- Participação na retomada das definições
- Reflexão sobre a imagem: escrita
- Avaliação escrita sobre o conceito de darwinismo social
Referências:
- Max Weber (fazer correspondência com Sérgio Buarque de Holanda)
- Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda (homem cordial); Lévi-Strauss
- Roberto da Matta
- Lilia Moritz Schwartz (“complexo de Zé carioca”)
- “Retrato Molecular do Brasil” (fundamentação)
- Vídeo telecurso 2000 (classes brasileiras)
- Tarsila do Amaral (tela “A Negra”).

ANEXO 1 – CARTAZ “CONEXÃO PROFESSOR”



CONEXÃO
PROFESSOR

**ALÉM DO CONEXÃO PROFESSOR - LIVES, AGORA TEMOS
O CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO.**

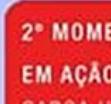
Uma formação com oficinas presenciais, encontros em grupos e atividades em plataforma EAD.



Os técnicos pedagógicos da SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná - e NRE - Núcleo Regional de Educação - serão os responsáveis por conduzir os momentos de formação oportunizados ao corpo docente das Escolas Públicas Paranaenses.



1º MOMENTO
PRESENCIAL
CARGA HORÁRIA
DE 4 HORAS.
Oficinas disciplinares com os técnicos pedagógicos da SEED/PR ou NRE.



2º MOMENTO
EM AÇÃO.
CARGA HORÁRIA
DE 12 HORAS.
Distribuído em estudo, aplicação na escola e reflexão, com postagem no ambiente EAD.



3º MOMENTO
ENCONTRO
PRESENCIAL.
CARGA HORÁRIA
DE 4 HORAS.
Encontro gerido pelo próprio grupo com liderança de um profº cursista.

Aproveite a sua Hora-Alívio/idade Concentrada para a formação!

INSCRIÇÕES



GOVERNO
DO ESTADO DO PARANÁ

