

DEFINIÇÕES DE PRÁTICA EDUCATIVA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS SÓCIO-EDUCACIONAIS

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ

Doutora em educação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educacionais (GEPPE). nilcrusoe@uol.com.br

NÚBIA REGINA MOREIRA

Doutora em Sociologia e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educacionais (GEPPE). nrmoreira2@yahoo.com.br

MARIA CRISTINA DANTAS PINA

Doutora em Educação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), líder do Grupo de Estudos e pesquisa em Ensino de História: historiografia, sujeitos, práticas e livro didático (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH). mcristina.pina@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar definições de prática em diferentes perspectivas sócio-educacionais. O interesse nasce do fato de sermos professoras de prática de ensino na graduação, pesquisadoras e orientadoras no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e percebermos a necessidade de definição teórica para orientar as nossas atividades e dos nossos estudantes. Observamos que este movimento é fundamental para a qualificação teórico-metodológica das pesquisas que têm como temática as práticas educativas, entendendo-as tanto nos espaços formais e não formais de educação. Nossa tentativa, também, a partir desse texto, é arriscar “tipificar” a prática educativa para subsidiar os estudos que tenham como norte as práticas.

Palavras-chave: Pesquisa em educação. Prática educativa. Metodologia.

DEFINITIONS OF EDUCATIONAL PRACTICE IN DIFFERENT SOCIO-EDUCATIONAL PERSPECTIVES

Abstract

This article has aimed to present definitions of educational practice in different socio-educational perspectives. The interest has arisen from the fact that we are teaching practice's teachers in graduation, researchers and counselors on master's degree in education from the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia and we have realized the need for a theoretical definition in order to orientate our activities and our students' ones. We have observed that this movement is fundamental to theoretical and methodological qualifications surveys which it has as a theme the educational practices, understanding them both in formal and non-formal spaces of education. Our also attempt from this text is trying “to typify” the educational practice in order to support the studies which have as a guide the practices.

Key-words: Research on education. Educational practice. Methodology.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar, definições da prática educativa como prática sociocultural. O interesse em discutir essa temática se deve ao fato de sermos professoras e pesquisadoras em cursos de graduação (História, Sociologia, Pedagogia) e

Pós-Graduação *Lato Sensu* (Coordenação Pedagógica) e *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico em Educação/PPGEEd – Linha de Currículos e Práticas Educacionais¹) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) bem como orientarmos monografias e dissertações no campo do ensino de História, de Sociologia e de Educação. Nestes termos, o foco dos nossos estudos e pesquisas são as práticas educacionais e entendemos ser de fundamental importância delinear as definições de prática, utilizado como aporte teórico-metodológico nas pesquisas e nas orientações, na Graduação, na Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*.

Inicialmente, apresentamos a definição marxista de educação e prática educativa, destacando sua utilização na pesquisa histórico educacional. Em seguida, discutimos prática educativa na perspectiva de Weber, Geertz, Elias e Bourdieu, ressaltando a sua utilização nas pesquisas sócio-educacionais. A metodologia utilizada para a construção desse artigo tomou como referência leitura de autores clássicos que cunharam definições fundamentais para ler os processos educativos. A definição de prática educativa foi manipulada por dentro das nossas pesquisas e os objetos de estudo direcionaram a escolha das referenciais utilizadas, conforme apresentaremos no decorrer do texto.

Definição de prática educativa

Em relação, especificamente, à dimensão educacional, Marx e Engels pouco escreveram; no entanto, as formulações gerais expostas neste artigo podem ajudar a entender a dimensão educacional no pensamento marxiano.

Recorrendo a um autor clássico que se debruçou sobre o conceito de práxis em Marx, Adolfo Sánchez Vásquez, na obra *Filosofia da Práxis* (1977), é possível visualizar como o conceito dá conta da dimensão pedagógica da prática social. Uma formulação apresentada por Sánchez Vásquez é sobre a própria atividade humana que, no marxismo, apresenta-se imbricada com uma finalidade anteriormente formulada. Diz o autor:

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade (VÁSQUEZ, 1977, p. 189)

¹A Linha de Currículo e Práticas educacionais se propõe a estudar e pesquisar Teorias Curriculares e Práticas educacionais na educação básica.

Essa formulação vai fundamentar o conceito de práxis apresentado pelo autor a partir da sua leitura da obra de Marx e Engels. Tendo como referência a concepção materialista da história e da ação humana no processo de sua transformação, Vásquez afirma:

Marx ressalta o caráter real, objetivo da práxis na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana (1977, p. 194).

A concepção de prática social ou práxis em Marx está diretamente vinculada às suas formulações sobre a necessidade histórica da mudança revolucionária da sociedade e do papel histórico assumido pelo proletariado nesse processo. Por isso, Vásquez apresenta como a noção de práxis social em Marx é determinada por esta concepção mais geral.

Num sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política (VÁSQUEZ, 1977, p. 200).

Sánchez Vásquez vai mais adiante e expõe a íntima relação entre esta concepção e a teoria da revolução de Marx na qual a práxis pode ser visualizada em seu sentido mais concreto.

Toda leitura de *O Capital* que não perceba, em última instância, uma teoria baseada não só na prática produtiva peculiar do capitalismo, como também determinada, por sua vez, pela necessidade da práxis revolucionária do proletariado, estabelece um divórcio entre teoria e prática, posto que deixa de ver o que era essencial para Marx: a teoria como fundamento científico da substituição revolucionária do capitalismo pelo socialismo, assim como fundamentação da missão histórica do agente dessa transformação – o proletariado (VÁSQUEZ, 1977, p. 227)

Apresenta, ainda, outro aspecto deste conceito que é a relação indissociável entre teoria e prática: “[...] a prática não só funciona como critério de validade da teoria, mas também como seu fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções” (VÁSQUEZ, 1977, p. 225).

[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a

particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la ao seu lado material (VÁSQUEZ, 1977, p. 241).

Nesse sentido, pensar em práxis é entender o processo de prática social fundamentada num teoria que se alimentam mutuamente. Não há uma relação hierárquica, embora a prática assuma em vários momentos uma autonomia relativa em relação à teoria, já que pauta e impõe um repensar constante daquela.

A teoria revolucionária não se desenvolve em prol da Teoria mesma, e sim em nome da práxis; é uma teoria baseada na prática que tende, por sua vez, a resolver – justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo – as contradições que se apresentam real e efetivamente (VÁSQUEZ, 1977, p. 230).

A prática como objeto da teoria exige um correlacionamento constante com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira (VÁSQUEZ, 1977, p. 232-233).

As questões destacadas por Vásquez nos ajudam a compreender a prática educativa enquanto práxis, portanto, marcada pela relação teoria e prática e tendo como objetivo maior a mudança revolucionária. Marx e Engels formularam um programa de instrução socialista no qual propuseram um ensino marcado pela formação integral do homem que envolvia uma educação intelectual, uma educação corporal e uma educação tecnológica (LOMBARDI, 2011). Assim, Marx entendia que o proletariado estaria preparado para a construção do socialismo. A prática educativa não pode ser compreendida, nessa concepção, isolada da história e das circunstâncias sociais vivenciadas pelos homens: compreender o sentido dessa prática é localizar as implicações políticas, teóricas e práticas das ações humanas em determinadas condições históricas.

Com base nesse pressuposto, Pina (2009) desenvolveu em tese de doutoramento investigação sobre os conteúdos veiculados nos livros de história do Brasil a respeito da escravidão, na perspectiva histórica educacional. A pesquisadora buscou entender o livro didático e seu conteúdo sobre o negro numa perspectiva histórica, ao longo de um processo no qual tiveram papéis e funções específicas. A discussão sobre o negro veiculada pelo livro didático de História do Brasil atendeu a uma determinada ordem social e, conseqüentemente, a um determinado modelo educacional que compreende a história da

educação “em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global da existência humana, enquanto prática social determinada socialmente” (SAVIANI, 2002, p. 15).

É necessário afirmar que Pina (2009) analisou o livro didático como portador de valores e visões de mundo, retomando a problemática da ideologia que atravessa o seu conteúdo, construindo implicações sociais específicas. Pensá-lo como mediador na construção histórica de uma determinada disciplina, no espaço escolar, não significa perder de vista suas inter-relações com um contexto socioeconômico e político que o produziu. Temos de considerar que seus autores são sujeitos históricos que viveram determinadas experiências históricas. A investigação do livro didático deve considerar, também, a instituição escolar que o utilizou, elucidando práticas e concepções instituídas por uma determinada instituição, para uma determinada sociedade.

Assim, o percurso metodológico desenvolvido por Marx nos ajuda a apreender o movimento real e contraditório de produção intelectual que passa pela escola, mas que, essencialmente, é fruto da sociedade, que é marcada por relações sociais conflituosas e de classes: compreender a conexão entre estrutura e processo, entre o dado e o construído, entre o econômico e o político.

Com base nesses pressupostos e nessa perspectiva metodológica, a análise sistemática do conteúdo do livro didático foi conduzida pela identificação do contexto em que o texto escrito foi elaborado. Devemos intentar perceber o particular – o conteúdo sobre escravidão no livro didático e as especificidades do espaço escolar –, em um contexto mais amplo, isto é, considerando a totalidade histórica em que o objeto está inserido e, sobretudo, compreender os movimentos e a interação recíproca entre a parte (o conteúdo) e o todo (o contexto). Assim, consideraremos o movimento de mão dupla que ocorre entre a sociedade e a escola, mesmo levando em conta os aspectos socioeconômicos determinantes (PINA, 2009). Nesse sentido, torna-se oportuno reproduzir o testemunho de Pina sobre a questão nos dias de hoje:

Após o doutorado, retornando às atividades profissionais junto à graduação de história e o mestrado em Educação, temos desenvolvido pesquisas sobre o ensino de história, destacando as particularidades do seu currículo. Aqui também a prática de ensino é compreendida enquanto prática social, marcada pelo movimento contraditório da sociedade e da escola (PINA, 2014).

O processo de construção e reconstrução curricular implica em experiências individuais e coletivas, marcadas por visões de mundo e contextualizadas no tempo e espaço. Compreender o que se torna saber histórico escolar ou disciplina escolar história, significa entender a complexidade das práticas sociais conflituosas que constroem valores e definem lugares hierárquicos para aquilo que deve ser ensinado. Nesse sentido, a perspectiva marxista de práxis ou prática social continua nos ajudando a analisar o movimento de conformação de práticas de ensino diversas e seus significados em determinados contextos.

Entendemos, também, a prática educativa como categoria estruturante da escolha metodológica que utilizamos nas pesquisas e orientações, na área de educação, e continuamos, portanto, por conceituá-la como uma ação social dotada de sentidos construídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes. (CRUSOÉ, 2010)². Ao basear-nos na Sociologia Compreensiva de Weber, a ação social é dotada de sentido, “[...] na qual o sentido sugerido pelo sujeito ou sujeitos refere-se ao comportamento de outros e se orienta nela no que diz respeito ao seu desenvolvimento.” (WEBER, 2001, p. 400).

Outro aspecto que a prática educativa pode reter da sociologia weberiana é a relação entre a ação social e a valoração. Para Weber, entre as razões que definem a ação social está a ação racional com referência a valores e, nesse sentido, os indivíduos se comportam de acordo com suas convicções e crenças. (WEBER, 2001, p. 417-418). Assim, a ação social tem a ver com valores e que isso é um elemento fundamental para Weber.

Ao considerar a Sociologia como uma ciência interpretativa da ação social, Weber traz a ideia da ação social dotada de sentido e do comportamento dos indivíduos pautado em suas crenças e convicções. Para ele, a ação com sentido pode ser explicada³ compreensivamente porque na ação dos sujeitos existe uma racionalidade subjetivamente pensada que se direciona e se orienta pelo comportamento do outro.

²A discussão que se segue a essa compreensão de prática educativa, envolvendo Weber, Elias, Geertz, Bakhtin, Faraco, Boavida e Amado, Augé, é uma revisão ampliada da tese de doutorado de CRUSOÉ (2010).

³Explicar e compreender são dois verbos que, na tradição metodológica, nos colocam perante dois paradigmas diferenciados. De fato, nos termos utilizados por Dilthey (BOAVIDA; AMADO, 2008), explicar seria o propósito das ciências exatas, ao passo que compreender/interpretar seria o principal objetivo das ciências “do espírito”, ou ciências humanas. Contudo, Weber reposiciona essa questão a partir da Teoria dos tipos ideais.

A explicação compreensiva para Weber (2001, p. 404) significa a “apreensão interpretativa do sentido ou conexão de sentido” e apoia-se na Teoria dos Tipos Ideais⁴. Nos termos de Casal (*apud* BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 85), um tipo ideal de explicação compreensiva é

[...] uma representação da realidade que se constrói recolhendo e analisando na realidade histórica e cultural suficientes dados, relações e acontecimentos sobre um determinado problema ou fenômeno econômico, político, histórico, artístico etc.

Weber (2001) esclarece que nem toda aproximação entre os homens é de caráter social, somente uma ação dirigida para a ação dos outros, uma ação com fim ou meio imaginado pelos agentes da ação é social. Desse modo, o sentido da ação que tem importância para a Sociologia Compreensiva de Weber

[...] 1) está relacionado ao sentido subjetivo daquele que age com referência ao comportamento de outros; 2) está co-determinado no seu decurso por esta referência significativa e, portanto, 3) pode ser explicado pela compreensão a partir desse sentido mental (subjetivamente) (WEBER, 2001, p. 315).

A antropologia interpretativa de Geertz⁵ (1989), para quem o comportamento do homem é visto como uma “ação simbólica” preocupa-se com sua interpretação e tenta

[...] demonstrar que, se queremos entender seja o que for sobre a vida da mente, devemos primeiramente reconhecer a enorme diversidade do pensamento moderno na realidade que nos circunda, em todas as suas formas [...]; e estar certos de que este reconhecimento pode ser realizado sem prejuízo para a concepção de que o pensamento humano tem limitações e uniformidades próprias (GEERTZ, 1997, p. 26).

Nesse sentido, ao realizar nossos estudos e pesquisas sobre a prática educativa podemos buscar na antropologia geertziana (1989) a possibilidade de interpretar o discurso humano, buscando nele as conexões e regularidades sem, portanto, reduzir a sua

⁴A noção de tipo ideal supõe que você não conhece a substância da realidade, aquilo que “é”, mas apenas certo conceito aproximado, a partir de traços que podem ser considerados típicos, ou seja, singulares, distintos, de caráter unívoco. Trata-se de uma estratégia metodológica que não se pode deixar de referir-se quando tratamos da Sociologia Compreensiva em Weber. Contudo, esclarecemos que não produziremos, a partir do trabalho de investigação empírica no campo, noções ideal-típicas, por exemplo, na escola.

⁵A antropologia interpretativa de Geertz (1989) se propõe a estudar as diferentes culturas no quadro de suas próprias estruturas, pois “Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significações que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (GEERTZ, 1989, p. 4).

particularidade. Numa abordagem semiótica da cultura, como propõe o autor, a preservação da particularidade do discurso somente é possível se dissolvermos sua opacidade e obscuridade no quadro de suas “próprias estruturas”, a partir do ponto de vista do autor social. Dessa forma, apoiamo-nos em Geertz para ter acesso ao que os sujeitos dizem sobre a sua ação com o objetivo de apreender e analisar seu comportamento.

Tomando a palavra como ato concreto do sujeito, como expressão da cultura e considerando-se que a escola é um espaço produtor de cultura, acreditamos que, por meio da palavra, os sujeitos expressam um modo particular de ser e de vivenciar suas experiências no cotidiano escolar. Nesses termos, buscamos em Bakhtin/Volochinov (1995, p. 37) a consideração de que a palavra é “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”.

A palavra vista desse ângulo traz a ideia de que ela é um signo atrelado à sua realidade de circulação, construído na e pela interação entre os sujeitos. Por ser construída nas interações sociais, a palavra é um signo ideológico e quando pronunciada “constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva.” (STELLA, 2005, p. 178). Assim, a palavra é criação a verificar-se nos momentos de interação com outras vozes, pois ao mesmo tempo em que reflete as estruturas sociais, também as refrata por conta das nossas interpretações e posições valorativas. Dessa forma, “as significações não estão dadas no signo em si [...] mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.” (FARACO, 2003, p. 50).

A ideia de valoração está presente tanto no sentido da ação social, como propõe Weber (2001), quanto na linguagem, como quer Bakhtin (1995). Em Weber, o indivíduo, em sua ação, acredita no valor de um determinado comportamento sem se preocupar com o êxito da ação. Os valores, de ordem ética, religiosa ou estética, fazem parte da natureza de todo comportamento. Em Bakhtin, a valoração também tem um peso sobre a ação social, atrelada à estrutura de classe, e, por isso, afeta todo o conteúdo do signo e, nesse caso, tem uma dimensão ideológica, que não se restringe à questão de classe, pois a própria natureza do signo é ideológica.

Ao trabalhar com o campo semiótico da cultura, na tentativa de interpretá-la, Geertz (1989) vai preocupar-se com o campo da significação presente no comportamento

dos sujeitos. Portanto, podemos pensar que o elemento unificador do pensamento de Weber, Geertz e Bakhtin é a noção de que as práticas são dotadas de sentidos, são representacionais e valorativas.

Desse modo, concebemos a prática educativa como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes que são compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social. Consideramos o dizer dos educadores, de um modo geral, sobre a prática educativa que realizam, como um discurso, um enunciado com sentido demarcado pelo espaço/tempo em que se situam permitindo a criação de vínculos de sentido. Na condição de estudiosas e pesquisadoras de práticas educativas, estabelecemos uma relação dialógica com os educadores, pois a nossa interpretação sobre o seu dizer transforma-se num enunciado, num discurso, também, demarcado pelo lugar de onde falamos. O discurso é submetido a posições valorativas dos teóricos, das pesquisadoras, estabelecendo relações de sentido que originam significações responsivas gestadas pelo crivo avaliativo (FARACO, 2005).

Ao pensarmos dessa forma, remetemo-nos à ideia de Bakhtin de que os sujeitos, ao elaborarem seus discursos, dialogam internamente com vozes sociais. O fato de a produção desses discursos estar sempre orientada pelo outro, próximo ou distante, aponta para a compreensão de que as professoras, ao atribuírem sentidos, dialogam com autores e colegas e voltam ao seu discurso, fazendo antecipações ou não aos seus interlocutores. Somente dessa forma é possível “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la.” (FARACO, 2005, p. 64).

Tal modo de conceber e praticar a ciência reclama uma “reconfiguração do pensamento social” que considere: a) a existência de fenômenos diferentes e a possibilidade de buscar conexões entre eles; b) a existência de vários discursos, tornando difícil enquadrá-los e/ou qualificá-los; c) a explicação interpretativa dos significados que as ações têm para aqueles que as praticam (GEERTZ, 1997).

Partindo dessa perspectiva, afirmamos que os sentidos atribuídos pelas educadoras à prática educativa são definidos a partir do outro, da polifonia de vozes que se fazem presentes na escola e dos elementos sociais, culturais e históricos do contexto mais amplo. O conceito de alteridade aparece reafirmando que nos constituímos a partir do outro, mas sem nos tornarmos um duplo dele.

Enunciação com sentido, em Bakhtin/Volochinov (1995), é tema e significação ao mesmo tempo. Incorpora formas linguísticas que são invariáveis e elementos não verbais, que são o contexto histórico, social e ideológico que caracteriza, de forma concreta, a enunciação. Ao buscarmos o sentido do “outro” entendemos que esses são construídos em relações dialógicas, portanto, em relações de sentido que se estabelecem entre enunciados (FARACO, 2003).

Ao buscarmos o sentido que as educadoras atribuem à prática educativa, estamos, na verdade, procurando determinar o sentido do “outro” Nesse caso, é necessário definirmos o que seria esse sentido, entendendo-o como um princípio metodológico. Situando-nos em Augé (1999, p. 9), percebemos o outro como o “sujeito do sentido”. Para ele, “[...] o sentido social, isto é, o conjunto das relações simbolizadas, instituídas e vividas entre uns e outros no seio de uma coletividade que esse conjunto permite identificar como tal”. Dessa forma, o sentido não é a soma dos sentidos individuais de cada sujeito, mas são as relações simbolizadas e efetivas entre humanos, entre pares diferentes da vida social. Na condição de pesquisadores, devemos perceber que nosso interlocutor – o outro – “[...] é sozinho um mundo de relações imaginárias e simbólicas, tem oportunidade de chegar a pôr em evidência níveis de organização onde o senso individual não se deixa separar do senso social [...]” (AUGÉ, 1999, p. 41).

Logo, refletir sobre o sentido do “outro” passa pelo estudo do modo como os sujeitos atendem às suas necessidades a partir do seu lugar na estrutura de classe e pelo modo como eles lidam com a alteridade (o si-mesmo e o outro) e com a identidade (o indivíduo e a coletividade) (AUGÈ, 1999, p. 45). Esse caráter ambivalente na constituição do próprio ser exige do pesquisador, cuja pretensão consiste em compreender o sentido do outro, sensibilidade para perceber as regularidades, as conexões, “[...] as significações implícitas e a lógica virtual que está debaixo da diversidade dos fatos observados e das respostas obtidas [...]” (AUGÈ, 1999, p. 25). É, justamente, através da interpretação das regularidades das ações, das conexões e das significações implícitas nos sentidos atribuídos pelas educadoras à prática educativa que buscamos compreender o outro, a vida que se constrói interativamente, que é de onde emergem os sentidos.

Chamamos de regularidades das ações as uniformidades do processo de formação da prática educativa na escola. Partimos da perspectiva de que tanto a prática educativa, quer em espaços formais de educação quer em qualquer prática social, tem estrutura e

regularidade própria por conta das relações que são estabelecidas em rede entre os agentes sociais, configurando-se em formas específicas de comportamento social. A estrutura e a regularidade das situações dependem do que Elias (1998) chama de circularidade da relação. Essa circularidade situa-se entre, de um lado, as pulsões, a afetividade, as emoções e, do outro, o processo social mais amplo numa relação de interdependência. Interpretar a estrutura do processo significa verificar de que forma as educadoras lidam com suas práticas educacionais, os tipos de dilemas que elas vivenciam para trabalhá-las na escola. (ELIAS, 1998).

Seguindo o percurso “eliasiano” segundo o qual a sociedade e o indivíduo são interdependentes, os agentes carregam em si as estruturas das quais eles fazem parte, podemos trazer para a discussão sobre o conceito de prática uma perspectiva bourdieusiana.

Pensar a prática educativa a partir do arcabouço teórico de Boudieu, que desenvolveu pesquisas sobre as manifestações das práticas humanas inclusive sobre os efeitos desta prática na escolarização de diferentes grupos sociais, revela a atualidade e pertinência da temática, tanto do ponto de vista da ação pedagógica quanto da formação e trajetórias dos indivíduos. A aproximação com sociologia “bourdieusiana” comparece no percurso de nossas pesquisas sobre as trajetórias de formação das mulheres no campo da música popular brasileira, utilizando para tal fim os estudos empreendidos por Moreira (2013).

Ao investigar as formas como as mulheres construíram o espaço possível para expressar sua música ora como intérpretes ora como compositoras ficou evidente durante o estudo de Moreira (2013) a articulação entre o processo de escolarização e a profissionalização no campo musical. Se constituir como musicista exigiu por parte destas mulheres, em certa medida, um desempenho adequado a esta condição ao mesmo tempo em que elas forçaram o alargamento das regras instituídas pelo e no campo a partir da posição de gênero neste espaço (MOREIRA, 2013).

O campo como espaço relacional com dimensões vertical e horizontal se constitui como uma homologia às diferentes e desiguais posições ocupadas por grupos sociais no seio de qualquer sociedade. Todo e qualquer espaço social institui suas regras e códigos de funcionamento, exigindo dos seus membros e aspirantes a obrigatoria conversão delas. Notamos, então, que a interação entre os estabelecidos e os neófitos no campo se mostra

como um processo educativo, ou se quisermos, a uma socialização em que os estabelecidos são os responsáveis por repassar aos neófitos os códigos de organização, funcionamento e manutenção do campo. Estaria inscrita nessa dinâmica, portanto, um exemplo da prática educativa.

A prática educativa na tradição bourdieusiana teve destaque nas pesquisas iniciais de Pierre Bourdieu, nos livros *A Reprodução* (2008) e *Os Herdeiros* (1985). Nas pesquisas do autor, a prática educativa não é uma atividade obrigatoriamente escolar; Bourdieu nos ensina que ela está presente em todo e qualquer espaço social, influenciando e determinando a formação dos gostos por meio dos processos de aprendizagens. Assim posto, existe prática educativa onde existem pessoas ou indivíduos em processo de aprendizagem; a escola, o sindicato, o museu, a associação do morador, os movimentos sociais e outros espaços são *loci* da prática educativa.

A tradição durkheimiana concebe a educação como um processo que implica a integração dos indivíduos às normas unificadoras da dimensão social, isto é, a socialização em todo e qualquer ordenamento social é o canal pelo qual a interiorização da realidade, se faz entendível e verdade para os mais diversos grupos sociais. Esse processo educativo denominado de socialização é o momento em que os sujeitos adquirem repertório comunicacional e simbólico da comunidade em que está inserido. Os indivíduos se instrumentalizam e reconhecem o terreno comum onde a realidade ganha sentido e eficácia *para e na* sua vida cotidiana.

A ideia da interiorização da realidade pelos agentes sociais durante o processo de socialização integra também o universo de preocupações do esquema de Pierre Bourdieu. Diferente de Durkheim (1975; 1990), Bourdieu (1996; 2009) se debruça sobre a dialética entre a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, ou seja, os agentes estão subordinados à estrutura social, mas respondem a ela de formas diferenciadas. Para apurar a ressignificação do movimento acima pontuado, o levantamento dos processos de aprendizagem pelos quais os agentes percorrem durante suas trajetórias permite ao pesquisador montar um cenário das possíveis e improváveis teias de relações configuradas por estes agentes.

Graças às pesquisas realizadas na Argélia, nas comunidades cabilas de expressão berbere e nos estudos empíricos da juventude sobre Antropologia Econômica da mudança na sociedade camponesa da sua terra natal, Bourdieu elaborou o seu “Esquema de uma

Teoria da Prática” e sua epistemologia da “objetivação do sujeito objetivante”, a autoconsciência, o autopoicionamento. Além disso, o autor buscava capturar a realidade, pois durante seu fecundo exercício de pesquisador estava preocupado em apresentar uma teoria do mundo real, “conhecer as estruturas, tanto no que elas determinam as relações internas a um segmento social tanto quanto estas estruturas são determinadas por esta relações, isto é, são estruturadas.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 41)

O autor entende que não se pode compreender a ação social a partir do testemunho dos indivíduos, dos sentimentos, das explicações ou reações pessoais do sujeito, mas que se deva procurar o que subjaz a esses fenômenos, a essas manifestações. Em quase todos os seus escritos, Bourdieu propõe que a prática não é nem o precipitado mecânico de ditames estruturais nem o resultado da perseguição intencional de objetivos, mas antes o produto de uma relação dialética entre o *habitus* e a situação, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefa infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas adquiridos numa prática anterior.

A noção foi trabalhada por Bourdieu durante toda a sua vida com a intenção de construir uma economia das práticas generalizada capaz de subsumir a economia, historicando e, por aí, pluralizando as categorias que esta última toma como invariantes (tais como interesse, capital, mercado e racionalidade), e especificando que as condições sociais de emergência dos atores econômicos e sistemas de troca, quer o modo concreto como estes se encontram, se propulsionais, ou se contrariam uns aos outros.” (WACQUANT, 2007, p. 63).

O *habitus* deve ser compreendido como uma gramática gerativa de práticas conforme as estruturas objetivas de que ele é produto, mas também ele estrutura o mundo social: a circularidade que preside sua formação e seu funcionamento explica, por um lado, a produção de regularidades objetivas de comportamento; por outro a modalidade de práticas baseadas na improvisação, e não na execução de regras. Juntando dois aspectos, um objetivo (estrutura) e outro subjetivo (percepção, classificação, avaliação), pode-se dizer que ele não só interioriza o exterior, mas também exterioriza o interior.

Espécie de ‘operador teórico’ que, ao conferir uma coerência formal a ações que são extremamente diferentes materialmente, estabelece a mediação entre o sistemas invisível de relações estruturadas (pelas quais

as ações são modeladas) e as ações visíveis dos atores (que estruturam as relações)” (VANDENBERGHE, 2007, s/p).

As práticas sociais são impelidas e influenciadas pelo funcionamento do campo, sendo que esta é o produto da relação *habitus*-campo. *Habitus* e campo comparecerem na Sociologia de Bourdieu como as noções mais trabalhadas e refinadas do seu esquema, até porque elas estão imbricadas uma na outra. É difícil falar de *habitus* sem prever o campo a qual este ou aquele *habitus* se referem.

O campo funcionaria, segundo Thiry-Cherques (2006), como um microcosmo social, espaço de relações que, ao mesmo tempo, opera como um campo de forças, quando se apresenta em forma de estrutura ao constranger os agentes, e como um campo de lutas, quando os agentes atuam de acordo com suas posições relativas à estrutura (campo de forças) e assim conservam, reproduzem ou transformam a mesma.

A estrutura do campo, espaço de posições sociais, pode ser determinada pela estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital entre os grupos e classes. Aqui o espaço é definido com tudo aquilo que foi topologicamente construído com uma estrutura relacional de diferenças geradas por um princípio. Cada campo cria o seu próprio objeto ou bem de valor (educacional, jurídico, artístico, político, religioso) e para tal cria um repertório e gramática para compreensão.

As homologias que, por ventura, se configuram entre os campos não os destituem da sua autonomia mesmo que entre eles residam regras comuns não é possível igualá-los devido à conformação imposta aos agentes de cada campo, à adoção do seu respectivo *habitus*. Para Bourdieu, o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* estrutura o campo.

A noção de *habitus* é concebida como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações. Portanto, o *habitus*

Engendram e são engendrados pela lógica do campo social, de modo que somos os vetores de uma estrutura estruturada que se transforma em uma estrutura estruturante. Aprendemos os códigos da linguagem, da escrita, da música, da ciência e etc. Dominamos saberes e estilos para podermos dizer, escrever, compor, inventar (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34).

A prática educativa como prática social sob a perspectiva bourdieusiana é entendida por meio da compreensão ou investigação capaz de capturar a relação histórico-dialética entre as trajetórias biográficas dos atores individuais e a

reprodução/transformação histórica das estruturas coletivas no curso da existência humana, tal com essa relação é corporificada em praticas sociais (PETERS, 2006).

De acordo com Farias (2010) a teoria da prática ou a teoria da práxis ou a lógica da prática é desenvolvida para tentar articular os esquemas que desvencilham a relacionalidade subjetiva de toda e qualquer objetividade, frente ao viés estrutural-cognoscitivista com sua premissa de construtos *a priori* da inteligibilidade que se impõe às práticas na característica de atualizar as formas modelares, isto é, as estruturas estruturantes. Sua pauta de compreensão se foca na compreensão do “operador prático”, “para isso averigua quais as condições e os resultados das disposições duradouras que propiciam regularidade nos atos humanos (p. 46).

Portanto, as pesquisas que se debruçam sobre a prática educativa devem levar em consideração o princípio de que a prática é uma atividade humana concreta e, ao se tentar compreendê-la do ponto de vista bourdieusiano a preocupação deve ser direcionada para entender as estruturas internas do campo ao mesmo tempo em que se interrogar sobre os motivos que impulsionam os agentes a atuarem de determinadas maneiras.

Considerações finais

Ao propormos apresentar a prática educativa nas perspectivas marxista e compreensiva, procuramos rastrear os modos de manipulação da prática educativa, na prática de pesquisa. Esse percurso se fez necessário a partir da nossa experiência, pois fomos impulsionadas a pensar como tratar teórico-metodologicamente a prática educativa.

Nossa intenção não foi construir um modelo teórico sobre prática educativa como guia para estudá-las, pois entendemos que os fenômenos direcionam o olhar do pesquisador. Sendo assim, a perspectiva compreensiva da prática educativa, em sua dimensão simbólico-prática, aciona uma postura de processualidade entre o agente a estrutura ou se quisermos considerar, quando se trata de pesquisa em que fenômeno vai se constituindo enquanto fenômeno estudável cientificamente.

Na perspectiva marxista, a investigação da prática educativa passa necessariamente por tomá-la como parte de um processo mais complexo, imbricado na dimensão social, econômica e política da sociedade. Entender os processos educacionais, sejam eles da escola sejam fora desta, pressupõe um raciocínio dialético que considere o movimento contraditório entre o todo e a parte. Além disso, a perspectiva marxista implica

em considerar o concreto como ponto de partida e chegada na compreensão dos fatos sociais, entre esses a prática educativa.

Nesta perspectiva, este texto evidenciou as diferenças e especificidades conceituais de autores e paradigmas que subsidiam as pesquisas educacionais e nem sempre são explicitados. O objetivo foi contribuir na fundamentação teórico metodológica das investigações sobre práticas educativas. Fica a cargo do pesquisador a escolha do caminho a trilhar. Apesar de a prática se constituir como fenômeno do cotidiano social, ter uma existência “concreta”, a metodologia e o rigor da pesquisa exige uma desconstrução dessa realidade, como realidade imediata, passando a ser estudada a partir de quadros conceituais.

Referências

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros**: atualidade da antropologia. Tradução de Francisco Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação**: epistemologia, identidade e perspectivas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas; SP: Papirus, 1996.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Lesl héritiers**: lês étudiants et la culture. Paris, Minuit, 1985.

_____. **Educação e sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis; RJ: Vozes, 2008.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. Natal, RN, 2010. 240f.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 14. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

ELIAS, Nobert. Os pescadores e o turbilhão. In: ELIAS, Nobert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BETH, Brait (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar edições, 2003.

FARIAS, Edson. O problema em torno dos *a priori* sociais. II parte. In: **Projeto de pesquisa Metrôpoles: “estratégias” e “táticas” – ícone modernista em meio aos usos do contexto urbano no Distrito Federal**. Brasília. Instituto de Ciências Sociais; Departamento de Sociologia, 2010.

GEERTZ, C. **O saber local**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 33-107.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989. p. 3-21.

LOMBARDI, José C. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. São Paulo: Alínea, 2011.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Traduções de Edgar Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MOREIRA, Nubia Regina. **A presença das compositoras no samba carioca: um estudo da trajetória de Teresa Cristina**. Brasília. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2013.

PETERS, Gabriel. **Percursos na teoria das práticas sociais: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu**. Brasília. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2006.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no Livro Didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)**. Unicamp, Doutorado em Educação. Campinas, SP, 2009.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. (2002). Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SAFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 20002.

STELLA, Paulo Rogério. A palavra. In: BETH, Brait (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

THIRY-CHERQUES, Roberto. Pierre Boudieu: a teoria na prática. In. **RAP**. Rio de Janeiro 40 (I): 25-55, jan/fev. 2006.

VANDENBERGHE, Frédéric. “O real é relacional”: uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu. **Cadernos Sociofilo**. Rio de Janeiro. Instituto de Estudos Sociais e Políticos: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2007.

WACQUANT. Löic. Esclarecer o habitus. **Educação e linguagem**, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul-dez.2007.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**, parte 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 399-429.

WEBER, Max. Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**, parte 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 313-348.

Recebido em: 2014
Aceito em: 22.05.2015