

Aproximação entre o campo acadêmico e o campo escolar: um diálogo possível

*Nilma Margarida Castro Crusóe**

*Núbia Regina Moreira***

Resumo

Esse artigo tem como objetivo apresentar resultados de análise teórica da prática desenvolvida entre o Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas (GEPPE), no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a educação básica, no município de Vitória da Conquista, Bahia. Como perspectiva teórico metodológica adotamos a categoria bourdieusiana de *Campo* para tencionar a relação entre campos simbólico e tradicionalmente afastados no que se regere a produção e circulação do conhecimento. A articulação de estudos entre universidade e educação básica fomenta uma formação continuada sólida no público da universidade (bolsistas de iniciação científica, graduandos, mestrandos). Os profissionais da educação básica conseguiram vislumbrar, nesta experiência, possibilidades de se tornarem pesquisadores no/do cotidiano escolar e no âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Educação básica; Pesquisa em Educação; Prática educativa.

* Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE/UESB/CNPq). E-mail: nilcrusoe@gmail.com

** Doutora em Sociologia. Professora do Curso de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nrmoreira2@yahoo.com.br

Rapprochement between academic and educational academic: dialogue possible

Acercamiento entre el ámbito académico y el ámbito escolar: un posible diálogo

Abstract

This paper aims to present results of theoretical analysis of practice developed between the Group of Studies and Research in Educational Practices (GEPPE) at Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) and basic education in Vitória da Conquista, Bahia. As a theoretical and methodological perspective we have adopted the Bourdieusian category of field to intend the relationship between symbolic fields and traditionally separated which rule production and circulation of knowledge. The joint research between universities and basic education fosters a strong continuing education at university public (scientific initiation scholars, graduate students, master students). Basic education professionals were able to glimpse possibilities of becoming researchers into / from school routine and academic environment, in that experience.

Keywords: Basic education. Research in Education. Educational practice.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados del análisis teórico de la práctica desarrollada entre el Grupo de Estudios e Investigación en Prácticas Educativas (Geppe) en la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB) y la educación básica en la ciudad de Vitória da Conquista, Bahía. Como perspectiva teórico-metodológica adoptamos la categoría bourdieusiana de *Campo* para tensar la relación entre campos simbólicos y tradicionalmente apartados en lo que respecta a la producción y a la circulación del conocimiento. La articulación de estudios entre la universidad y la educación básica fomenta una formación continuada sólida en el público de la universidad (becarios de iniciación científica, estudiantes de graduación y de maestría). Los profesionales de la educación básica fueron capaces de vislumbrar, en esta experiencia, posibilidades de que se conviertan en investigadores del cotidiano escolar y en el ámbito académico.

Palabras clave: Educación básica. Investigación en Educación. Práctica educativa.

Introdução

Este texto tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a pós-graduação e a educação básica, fazendo um recorte na atuação de grupos de pesquisa, tendo como referência a discussão bourdieusiana de campo. Como elemento de demonstração empírica, faremos uma análise teórica da prática desenvolvida entre o Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas (GEPPE), criado em maio do ano de 2012, no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a educação básica, no município de Vitória da Conquista, Bahia.

Com o objetivo de analisar práticas desenvolvidas em espaços educacionais, este grupo entende como espaço educacional, os considerados formais e não-formais. Trata-se de um grupo que foca seus estudos teórico-metodológicos, sobre as práticas educacionais, nos fundamentos socioantropológicos e educacionais clássico e contemporâneo, articulados às teorias curriculares e suas reverberações nas práticas de ensino e de formação continuada. Nossos estudos e pesquisas buscam: a) Aprofundamento teórico-metodológico sobre pesquisa etnográfica, Teorias do Currículo e Fundamentos socio-lógicos e antropológicos da Educação; b) Possibilitar a articulação entre o saber universitário e o saber da escola; c) Entronização do aluno no cotidiano da escola; d) Inserção dos alunos de graduação, de iniciação científica e do mestrado na pesquisa e em grupos de estudo; e) Contribuir com a melhoria da formação do educador e conseqüente, com a melhoria da prática pedagógica, nos espaços educacionais de Vitória da Conquista, Bahia; f) Contribuir para fomentar e qualificar o debate na área de educação, mais especificamente, sobre currículo e prática pedagógica.

Fazem parte deste contexto profissionais da educação básica, da rede pública e privada, de distintas formações, a saber: licenciados em matemática, geografia, história, pedagogia e bacharel em psicologia. Profissional de Segurança Pública, de formação militar; estudantes do curso de pedagogia, estudantes do curso de Pedagogia bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bolsistas de iniciação científica, mes-

trandos da área de educação. A dinâmica de condução dos estudos, no grupo, nos permitiu perceber a importância de estabelecer uma aproximação entre campos, simbolicamente, distanciados sob a égide de uma hierarquia do conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento escolar.

Apresentando uma aproximação entre a pós-graduação e a educação básica

Podemos considerar que a instituição escolar brasileira – e, no nosso contexto, a escola conquistense – é um espaço social cujo bem simbólico, de maior valor se constitui de saberes construídos na e pela experiência. Entendemos como saber da experiência os que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p.39), deixando entrever que o capital cultural universitário pouco ou nada contribui para as práticas educativas em espaço formal. A impressão que se tem é de que o saber-fazer está relacionado a um saber pontual, que atende a uma necessidade da prática, a uma demanda que surge no processo e exige uma ação emergencial, não programada. Essa ação seria um *habitus* da experiência. O saber ser deixa entrever que a formação do profissional, também, se dá no exercício da docência. Temos então que recuperar a valorização dessa formação, no campo da prática educativa, como um *habitus* constituidor do ofício docente.

Por outro lado, o espaço universitário, tradicionalmente, tem se constituído como o *locus* de formação de pesquisadores, sujeitos que ao adquirirem um *habitus* acadêmico estão dispostos em posições hierarquicamente diversas sendo que aqueles que ascende alta posição de classe, neste campo, muitas vezes, se “negam” a compartilhar, horizontalmente, o conhecimento acadêmico, com os profissionais da escola, pois está inscrito na concepção bourdieusiana a construção hierárquica na produção do conhecimento. Tradicionalmente a universidade tem sido colocada como o campo da produção do conhecimento científico, isto é, o exercício de manipulação de teorias abstrações e reflexões que, necessariamente, não

há relação direta com a realidade. Criam-se, em nossa concepção, então, dois mundos, que ao funcionarem numa condição de pseudoindependência, não contribuem para uma retroalimentação entre os dois campos, o acadêmico e o escolar.

Entendemos ambos os espaços, como espaços sociais cujos agentes ou grupos estão aí distribuídos desigualmente, isto é, essas distâncias correspondem, também, as distâncias sociais, que são medidas, tanto nos campos como na sociedade “[...] de acordo com o volume global de capital que possuem e de acordo com o peso relativo com a estrutura de seu capital, isto é de acordo com o peso relativo dos diferentes capitais, econômico e o cultural” (BOURDIEU, 1996, p.19).

Neste sentido, existem nos espaços, acadêmico e escolar, hierarquizações de posicionamento de seus profissionais, que estão relacionadas com o volume e o tipo de capital cultural veiculado nestes espaços, ainda que sejam profissionais da educação, a diplomação é um elemento distintivo das representações de si. No campo social

[...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 1996, p.27).

Com esta reflexão, nosso grupo inicia-se com o desafio de aproximar esses dois mundos e decidimos que funcionaríamos seis meses em cada espaço, universidade e escola, com o objetivo de desenvolver reuniões de estudos e pesquisas. Contudo, entendemos como Bourdieu (1996), que essa aproximação nunca se dará sem conflitos porque há ali um confronto de *habitus*, elemento definidor das disposições nos respectivos campos, elencados aqui. Essas disposições são determinadas na mediação entre a estrutura e os agentes, manifestando-se nas trajetórias historicamente situadas na configuração dos espaços sociais. Por isso, as relações entre os saberes construídos na e pela experiência e o saber acadêmico são tensionados nas práticas pedagógicas, nos âmbitos, universitário e escolar.

No entanto, as trajetórias dos sujeitos, tanto no campo escolar quanto no campo acadêmico, não são necessariamente marcadas por um processo de linearidade escolar, queremos dizer com isso que pesquisas recentes tem nos mostrado resultados não esperados, que ultrapassam a do capital cultural que não pode ser explicado apenas por uma determinação de classe. (LAHIRE, 1997). Os estudantes estão inseridos no ensino superior, marcados por suas determinações de classe, gênero, raça e região, o que tem influenciado em um processo de mudança das instituições de ensino superior, no Brasil. Esse processo é mais sentido devido a ampliação de políticas de inserção no ensino superior e pelo reforço das agências de fomento que valorizam ações de aproximação entre esses dois campos, “obrigando”, os agentes do campo acadêmico, que trabalham com a formação de professores, uma aproximação com o código escolar. (BERSTEIN, 1996)

Sabedoras dessas representações hierarquizantes, assim como ciosas da nossa responsabilidade social em contribuir para o processo formativo dos profissionais da educação básica, bem como dos bolsistas, estudantes da graduação e pós-graduação, nos dispusemos a revisar nossos *habitus* acadêmicos adquiridos na pedagogia e na sociologia, áreas de nossa formação. Ao revisar o *habitus* acadêmico, adquirido na pedagogia, percebemos a necessidade de alinhar as discussões do campo às demandas da escola, na perspectiva de possibilitar uma ampliação do olhar, frente aos novos sujeitos (negro, índio, homossexual, deficiente, adulto) inseridos na universidade, via políticas públicas. Inserimos aí, o desafio secular que é o de garantir a trajetória e continuidade dos estudos de crianças, adolescentes e jovens das classes populares, via escolarização.

Tais políticas, no âmbito educacional, intencionam aproximação de uma prática de democracia e de justiça social, que pense em um currículo de formação de professores, preocupado em responder “(às necessidades, histórias e culturas das pessoas oprimidas, das pessoas de cor, das pessoas pobres)” (APPLE, 2006, p.246). Contraditoriamente, agentes que participam da elaboração de políticas educacionais, muitas vezes, são técnicos, captu-

rados do corpo docente da universidade, cuja preocupação é com uma agenda gerencial, que em nada contribui para uma política voltada para a inclusão social, inclusive anunciam-se com uma aparente neutralidade ideológica. Conforme Apple (2006, p.245), “É um grupo que não considera ter uma agenda ideológica, sendo composto por uma nova classe média profissional e gerencial [...] em essência, profissionais de aluguel”.

No que se refere à formação nas ciências sociais, que historicamente é um campo ligado à prática da pesquisa, percebemos que esta aproximação possibilitou uma revisão dos aportes da sociologia da educação, que tem como lócus de pesquisa a escola. Nesse sentido, essa aproximação nos fez compreender o valor e o lugar daquilo que anuncia como professor produtor de conhecimento ou professor intelectual, possibilidade que foi criada, no nosso caso, por estarmos situadas como docentes nos cursos de licenciatura, que tem como uma de suas finalidades estabelecer um diálogo direto com os agentes que estão e/ou farão parte da comunidade escolar. (GIROUX, 1997)

A UESB, principal instituição de ensino superior do sudoeste baiano, tem sede em Vitória da Conquista, situada na Mesorregião do Centro-Sul do Estado da Bahia, responsável pela formação de educadores que atuam na educação básica e no ensino superior. Em termos de pós-graduação, a UESB promove cerca de 20 cursos de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* e 12 *stricto sensu*. A UESB certificou 109 grupos de pesquisa de professores dos diversos departamentos. Esses grupos têm dado origem e sustentação aos onze programas de pós-graduação em curso e a outros que estão submetendo seus projetos à apreciação da Capes (BAHIA, 2012). Desses grupos, o diálogo horizontal, entre universidade e escola inexistente, nos termos em que se coloca o nosso grupo. Persiste a concepção, por parte da universidade, de que a escola é um espaço de coleta de dados e de pesquisa sobre e para a escola e menos, de pesquisa com a escola. Quando esta última comparece se dá na forma de pesquisa interventiva com o objetivo de melhorá-la, reforçando as disposições desiguais no campo educacional. Os li-

mites dessas práticas pouco contribuem para a elevação do capital cultural e social dos agentes da escola e do seu entorno. No limite, também, ainda que esses agentes se diplomem, não possuirão disposições para atingir outras posições diferentes daquelas quando das suas inserções no campo. Será que estamos repetindo práticas reprodutoras das desigualdades sociais, na relação entre a pós-graduação e a educação básica? É possível promover a mudança de *habitus* aproximando esses dois espaços?

Com o intuito de pensar sobre essas questões nos propusemos a dialogar com a desigualdade, tentando mobilizar mecanismos de alteração do *habitus*, até então instituídos nos agentes dos respectivos campos.

Em consonância com o comunicado das coordenadoras das áreas de ensino e de educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que acena para o debate sobre a relação entre tais áreas, nosso grupo de estudo e pesquisa busca reforçar, em termos de composição dos seus membros e de interesses, a concepção de que a Educação é uma prática social e cultural, mais ampla que tem como um dos seus campos de investigação e atuação, o ensino. Compartilhamos a compreensão de que o ensino envolve uma dimensão técnica, política, antropológica e social, a saber: a) a dimensão técnica envolve os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares (TARDIF, 2002); b) a dimensão política se insere na formação de um sujeito crítico, com condições de se posicionar frente aos desafios (FREIRE, 1996); c) a dimensão antropológica envolve o entendimento de que a condição humana se constrói na e pela relação com outro (CHARLOT, 2000); d) a dimensão social se inscreve na contextualização da educação em uma dada e específica sociedade (DURKHEIM, 1990;1975; BOURDIEU, 2008; 1998).

De posse dessa compreensão, introduzimos estudos sobre vários temas para, talvez, demonstrar que há possibilidades de enfrentar a “pseudodistância”, intercambiando ideias, preocupando-se em precisar conceitos-chaves das temáticas tratadas, ao mesmo tempo em que a apropriação da linguagem acadêmica é apresentada no momen-

to em que a narrativa escrita é exigida, nos resumos dos textos trabalhados.

Ao estudarmos fundamentos socioantropológicos da educação, pontuamos que a prática desenvolvida na escola tem como base esses conhecimentos, ainda que os profissionais os desconheçam e muitas vezes, não se apercebam, e que tais conhecimentos enriquecem a sua prática, a exemplo de estudos sobre a concepção de Estado brasileiro, e sua relação com formulação das políticas públicas educacionais, nos âmbitos, estadual e municipal. Mais do que isso, esses profissionais não reconhecem que são agentes dessas políticas, mas que estão situadas em posições hierarquicamente diferentes, no campo. São as práticas e ações do seu fazer cotidiano que efetivam, de forma resignificada, as políticas públicas de educação. Apontamos, também, em conjunto com esses profissionais, nosso potencial de intervir sobre a demanda política na escola, apontando possibilidades de transformá-la e direcioná-la, dentro dos parâmetros locais.

Para dar conta da abrangência dos fundamentos socioantropológicos que são os alicerces das ciências da educação foi necessário fazer um recorte a fim de suprir as limitações teórico-metodológicas nas abordagens sobre política, Estado e práticas pedagógicas curriculares. Essas três grandes temáticas fazem parte do *corpus* de estudo e pesquisa do Mestrado em Educação¹ da nossa universidade suscitando a perspectiva, nos profissionais da educação básica, de inserção na pós-graduação.

O interesse em estudarmos a inter-relação entre política, Estado e práticas pedagógicas curriculares se deve ao fato de entendermos que essa a prática é estrutura pela política porque reflete as injunções do Estado. No entanto, ela é resignificada no exercício profissional cotidiano da escola. Este entendimento nos incitou a estabelecer um diálogo com a área de ensino de história e sociologia, para entender como a estrutura política do Estado brasileiro interfere na escola e conseqüentemente na organização das práticas curriculares. Começamos os nossos estudos sobre o conceito de Estado, na sociologia durkheiminiana e verificamos que a sua noção de Estado está diretamente associada a ideia de sociedade. O autor concebe a escola

como reforçadora de condutas morais e éticas, com finalidade dos sujeitos se integrarem à sociedade.

Para Oliveira, Quintaneiro e Barbosa (2009), a noção de organismo, de sua estrutura e das suas funções que seus diferentes órgãos desempenham, vai proporcionar uma boa metáfora da sociedade, de sua organização ou morfologia e de seu funcionamento ou fisiologia, como dessa metáfora Auguste Comte havia se valido.

Sociedades então seriam unidades sociológicas que analisariam os fenômenos sociais. Estes são chamados, pelo autor, de fatos sociais. Define-os como tudo aquilo que se produz na sociedade, ou ainda que interessa e afeta de algum modo o grupo social. Denomina-os, na Divisão do trabalho social, de fatos da vida moral:

[...] os fatos morais são fenômenos como os outros, consistem em regras de ação que se reconhecem por certos caracteres distintivos; deve portanto, ser possível observá-los, descrevê-los, classificá-los e procurar as leis que os expliquem". Nesse sentido, "a moral é o mínimo indispensável, o estritamente necessário, o pão cotidiano sem o qual as sociedades não podem viver. (DURKHEIM, 1990, p. XXX).

Destaca-se nessa conceituação que o processo de socialização dos indivíduos objetiva a internalização de normas e regras sociais. Afirma o autor:

[...] toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente, - observação que salta aos olhos todas as vezes que os fatos são encarados tais quais são e tais quais sempre foram. Desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constringidas a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde, obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho. (DURKHEIM, 1990, p.5).

Existe, na concepção societária de Durkheim, uma proposta de integração à sociedade. O rompimento com essa proposta implica a aplicação de sanção. Adverte:

“crenças, tendências, práticas do grupo tomadas coletivamente é que constituem os fatos sociais; quanto às formas que os Estados coletivos revestem ao refratar nos indivíduos, são coisas de outra espécie” (DURKHEIM, 1990, p.6).

A sociedade é pensada como consciência coletiva da mesma forma que podemos pensar a estrutura política de uma sociedade como o modo pelo qual os diferentes segmentos que a compõem tomaram o hábito de viver uns com os outros. Supõe daí que a política não se situa somente no nível das estruturas estatais, mas no nível da sociedade, isto é, são maneiras de agir, ser e pensar. O Estado, no contexto capitalista do século XIX, como analisado por Durkheim, é um tipo coletivo encarnado que não suprime a liberdade individual, considerada aqui como um princípio da teoria liberal. A educação, para Durkheim, aparece como uma função essencial do Estado

Admitindo que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo que seja educação deve estar até certo ponto submetido a sua influência. Isto não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino. [...] Pode, se acreditar que os progressos escolares sejam mais fáceis e mais rápidos onde certa margem é deixada à iniciativa privada. O indivíduo é sempre mais renovador que o Estado. Mas, do fato de dever o Estado, no interesse público, permitir a existência de escolas privadas, não se segue que deva tornar-se estranho ao que nelas venha passar. Pelo contrário, a educação que aí se der deve estar submetida à sua fiscalização. Não é mesmo admissível que a função de educador possa ser preenchida por alguém que não apresente as garantias de que o Estado, e só ele, pode ser juiz. Os limites dentro dos quais deve permanecer essa intervenção não podem ser determinados de uma vez por todas; mas o princípio de intervenção não se contesta. (DURKHEIM, 1975, p.48).

Os professores da educação básica e demais componentes do grupo depreenderam da leitura Durkheimiana, que a relação entre Estado e Educação está atrelada à ideia de progresso e desse modo, a educação deve ser um dispositivo da ação estatal, numa determinada nação.

O interesse em estudar o Estado, conforme colocado acima, se deve ao fato de entendermos que não há como compreender e explicar práticas curriculares, sem conhecer o contexto em que elas se situam. Realizado este percurso buscamos abordar, primeiramente, como o aporte funcionalista, teoricamente, comparece nas práticas curriculares.

Sobre as práticas curriculares, encontramos em Basil Bernstein (1996), alguns elementos para definir uma prática pedagógica de cunho funcionalista. O autor preocupa-se em saber como o currículo se estrutura. Para ele, existe o currículo tipo coleção, mais classificado por manter a separação entre as áreas de conhecimento, portando uma relação maior de poder e de controle. Outro tipo de currículo é o integrado, possui menor classificação, pois a distinção entre as áreas não são mantidas, logo portam menor poder e controle.

O poder decide o conteúdo, o que deve estar separado ou integrado e a Pedagogia, controla a forma de transmiti-lo, os objetivos e o tipo de linguagem, sendo, portanto, o controle. Nesse caso, quando o estudante tem maior controle, menor é o poder explícito e vice-versa, quanto menor o controle, maior o poder explícito. Uma das questões colocadas, pelo autor, é: como a estrutura de classe se torna estrutura de consciência? A resposta está no código linguístico que permite distinguir, nos diferentes contextos, o que é relevante ou não. Na verdade é o conhecimento adquirido de acordo com sua classe que se constitui o código de classe. Classe, no contexto desta obra é a posição ocupada na divisão social do trabalho e nesse ponto, o autor se aproxima de Durkheim (BERNSTEIN, 1996).

De acordo com essa lógica de divisão social do trabalho, temos os mais especializados e os menos especializados e, com isso, os indivíduos adquirem um código que determina a sua consciência. Os códigos podem ser restritos ou elaborados. Nos códigos restritos os significados estão ligados ao contexto, próximos da realidade. Já nos códigos elaborados, os significados são produzidos distantes do contexto. Para o autor, entre os códigos não existe hierarquia, são, apenas, códigos diferentes.

(BERNSTEIN, 1996). Essa primeira leitura sobre currículo e poder suscitou algumas questões por parte do grupo: Quando os sujeitos se especializam é possível mudar de classe ou mudar a relação com a classe? Ex1: Uma professora da escola faz mestrado, doutorado e continua na escola, neste caso houve mudança de classe ou mudança de relação com a classe? Ex2: Uma professora da escola faz mestrado, doutorado e torna-se professora universitária, houve mudança de classe ou mudança de relação com a classe?

Para responder aos questionamentos, suscitados durante o nosso estudo, lançamos mão de Bourdieu (1996), precisamente da noção de *habitus*. Tínhamos como hipótese a ideia de que *habitus* em Bourdieu poderia estar relacionada à ideia de código elaborado em Bernstein. Então, em resposta a primeira questão a professora do exemplo 1, permaneceu no campo, mas em uma posição “superior” a anterior, mudando assim, sua relação com a classe. No exemplo 2, a professora mudou de classe e de relação com a classe, com possibilidade de estar em processo de incorporação do *habitus* acadêmico.

Dando continuidade aos nossos estudos, introduzimos o capítulo 2 da obra acima citada, que trata da prática pedagógica e traz como pré-requisitos para qualquer relação pedagógica duradoura, os seguintes pontos: a) o transmissor tem que aprender a ser transmissor (o professor tem que aprender a ser professor, aprender regras de ordem social, de caráter, de modos de comportamento) e o adquirente tem que aprender a ser adquirente (o aluno deve aprender a ser aluno, também, absorver as regras de ordem social, de caráter, de modos de comportamento regras de ordem social, de caráter, de modos de comportamento); b) o sequenciamento é fundamental, pois refere-se a quanto se tem que aprender num determinado espaço de tempo; c) deve existir critérios: podem ser regulativos (condutas e modos de comportar-se que todo adquirente deve aprender para aplicar em suas práticas e nas dos outros) ou instrucionais, discursivas (refere-se à resolução de problemas em um nível aceitável de fala e escrita) (BERNSTEIN, 1996).

As pontuações de Bernstein (1996) suscitaram no grupo um debate sobre a organização da prática pedagógica, na escola, nos seguintes termos: O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar?. Sobre essa questão, numa perspectiva funcionalista, a prática educativa se transmite continuamente e está presente em toda e qualquer sociedade. Daí, nos termos dos fundamentos aqui estudados, concebemos a escola como microespaço social e a organização da prática pedagógica como um processo de formação social mais amplo, propondo uma dinâmica organizativa funcional, onde cada membro deve aprender a desempenhar o seu papel (DURKHEIM, 1975).

As regras, postas por Bernstein (1996), podem ser explícitas ou implícitas, gerando grandes modalidades de prática pedagógica: **Tradicional e Progressista**. A prática pedagógica tradicional (conservadora) pratica uma pedagogia visível, ou seja, **as regras hierárquicas** são explícitas, a relação pedagógica é de subordinação, as relações de poder são muito claras; **as regras de sequenciamento** são explicitadas na listagem de conteúdos, regras de comportamento, prêmio/castigo, a criança conhece o tempo que tem para aprender determinados conteúdos; **as regras criteriosais** se preocupam em mostrar a criança o que falta para que o seu trabalho se aproxime do modelo proposto, preocupa-se com o produto, enfatizam transmissão-desempenho (BERNSTEIN, 1996).

A prática pedagógica progressista (centrada na criança) é uma prática pedagógica invisível para o adquirente e, aparentemente, é o adquirente que preenche o espaço pedagógico; a **regra hierárquica implícita** é mascarada por dispositivos de comunicação, o professor organiza a prática pedagógica e a criança se envolve, sem o uso da autoridade direta (Dewey); **as regras de sequenciamento**, apenas o professor conhece o projeto temporal que a criança tem para aprender determinados conteúdos (o professor deve conhecer/dominar determinadas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem para criar estratégias de desenvolvimento e aprendizagem, para a criança; teorias que criticam o transmissor como alguém que impõe significados – Piaget, Freud. Os sinais da criança somente interessam ao transmissor); com relação às **regras criteriosais**, a criança não conhece os crité-

rios que tem de satisfazer, é como se fosse à provocação de atos “espontâneos”; enfatiza a aquisição-competência (BERNSTEIN, 1996)

O autor elenca: **Pressupostos de classe social das pedagogias visíveis:** distribuem formas diferentes de consciência, de acordo com a classe social do adquirente; o foco está na escola, a estratégia de controle é a exclusão, o controle opera para clarificar, manter, reparar fronteiras e **Pressupostos de classe social das pedagogias invisíveis:** o espaço tempo considerado é o das crianças, o controle está na relação interpessoal, o foco está na família que deve incentivar a criança a falar sobre si, como vê o mundo e as coisas. É bom frisar que ambas as práticas, tradicional e progressista, comportam relações de poder, controle e que as desigualdades de classe serão reproduzidas, mesmo no seu interior, seja voltando-se para o desenvolvimento de habilidades vocacionais (tradicional) ou, voltando-se para a autonomia do conhecimento (BERNSTEIN, 1996).

Desta leitura, surge o seguinte questionamento: Na escola, hoje, predomina a pedagogia visível, a pedagogia invisível ou dispositivos de ambas? Essa questão suscitou um olhar das professoras, da educação básica, no sentido de localizar e definir o tipo de pedagogia praticada, por elas. Neste movimento surgem: a) a avaliação e o planejamento considerados como elementos importantes do ato de ensinar; b) o saber do aluno como ponto de partida do processo de ensino; c) separação entre o saber escolar e o saber de senso comum; d) a valorização da autoridade do professor; e) ingerência das instancias municipais e governamentais, na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Fizemos um exercício de aproximação destas tipificações às modalidades elencadas por Bernstein (1996) e observamos que os itens a, c e d, podem ser classificadas como pedagogia tradicional; o item b aproxima-se da pedagogia progressista e finalmente, o item e, situamos não em Bernstein, mas em Durkheim, quando pensamos na importância do estado para regular a educação. Logo, em resposta ao questionamento, percebemos dispositivos de ambas as pedagogias, visível e invisível, bem como dos fundamentos sócio-políticos da educação, que interfere na maneira como os professores praticam a sua prática.

Chegamos ao ponto de dar contorno às questões que provocaram o movimento, deste grupo, na aproximação do espaço acadêmico e escolar: será que estamos repetindo práticas reprodutoras das desigualdades sociais, na relação entre a pós-graduação e a educação básica? É possível promover a mudança de *habitus* aproximando esses dois espaços? Retomamos então, Bourdieu para sustentar as possíveis respostas às questões acima elencadas.

Sobre a reprodução das desigualdades sociais, na relação entre a pós-graduação e a educação básica, percebemos que no imaginário dos membros do grupo a relação é desigual, pois mesmo tendo sido escolhidos para apresentar textos teóricos do campo da teoria social, ao expor nos cobram uma confirmação de que as suas interpretações estão de acordo com o saber técnico – científico. Percebemos a desigualdade de capital cultural, entre os professores da educação básica, alguns, que ainda se movem pela lógica do “praticismo” e buscam na discussão teórica e na leitura, respostas diretas aos problemas da prática pedagógica, na escola.

Sobre a prática pedagógica, desenvolvida no espaço da sala de aula, entendemos que

[...] não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula [...] os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “usos e táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. (OLIVEIRA, 2005, p.21)

Do fato de a prática pedagógica não ser uma mera repetição surge a necessidade de ocorrer uma gestão autônoma do conhecimento pelo professor. Este fato se constitui num desafio para os cursos de formação inicial, porque envolve, justamente, mudança de uma formação técnico-instrumental, voltada para a aplicação do conhecimento, para uma outra que considere a articulação entre a dimensão epistemológica do currículo e as “redes cotidianas de *saberes-fazeres*, que produzem danças e

deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados” (FERRAÇO, 2005, p. 17).

Retemos dessa noção de prática à necessidade de gestão autônoma do conhecimento, por parte dos professores que atuam na educação escolar. Nesse sentido, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) favorece uma formação que faz emergir a necessidade maior da teoria, uma ampliação do olhar do licenciando sobre o processo educativo e tem como uma de suas preocupações a formação do professor pesquisador, o que demanda, nos contornos desta proposta, uma discussão sobre os fundamentos antropológicos da prática pedagógica, mais especificamente, em pesquisa de natureza etnográfica.

Com essa demanda, fizemos sessões de estudos sobre a etnografia. Buscamos, inicialmente, a origem da etnografia reportando-nos a Ciência Antropológica quando a etnografia propriamente dita só começa a existir a partir do momento no qual se percebe que o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa, e que esse trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa. Diferente da antropologia que utiliza a etnografia como um esquema de pesquisa para descrever culturalmente uma dada sociedade, na educação o trabalho de campo como uma das etapas da etnografia tem sido a principal ferramenta para o entendimento da prática pedagógica. Ao longo da sessão, descrevermos as dimensões do trabalho de campo etnográfico, nos valendo de Oliveira (2000):

- **OLHAR** - a primeira experiência do pesquisador em campo e no campo – domesticação Teórica do Olhar;
- **OUVIR** – complementa o olhar; compreende-se nessa dimensão o **sentido** de um “ritual” e/ou de uma “prática” para a população pesquisada e sua **significação** para o antropólogo/pesquisador;
- **OUVIR** – obtenção do “modelo nativo” (OLIVEIRA, 2000, p.22).
A entrevista é um ouvir especial;
Não há verdadeira interação entre o nativo e o pesquisador;
O nativo é um informante;

A relação não é dialógica.

O olhar e ouvir são **atos cognitivos** preliminares do trabalho de campo;

- **ESCREVER** – articulação entre o *trabalho de campo* e a *construção do texto*.
Momento de inscrever e escrever todas as observações vivenciadas no “campo” no discurso da disciplina (OLIVEIRA, 2000).

Ao termino desta exposição, os estudantes do PIBID nos surpreenderam com a seguinte questão: A ação do PIBID propõe a intervenção, para desenvolvermos a dimensão da profissionalidade. Nesse contexto é possível fazer etnografia da prática que realizamos? Eles descobriram que o que eles faziam, na atividade de pesquisa proposta pelo Programa, era um movimento de reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida, pelo fato de a etnografia não se propor a realização de atividades de mudança da realidade em que se está em contato e que foi escolhida como objeto de estudo e muito menos, de observação da prática do próprio pesquisador.

Algumas questões foram deixadas para um próximo encontro:

- É possível conceber a etnografia da prática pedagógica?
- Qual o interesse dos pesquisadores da área de educação na utilização da etnografia?
- Quais os limites da pesquisa etnográfica para compreensão da prática pedagógica?
- Quais os limites da prática pedagógica para compreensão da pesquisa etnográfica?

Outros participantes do grupo, bacharel em psicologia, profissional de Segurança Pública, de formação militar; bolsistas de iniciação científica e mestrandos da área de educação, já tentam incorporar o *habitus* acadêmico explicando o texto pelo texto, sem estabelecer uma relação direta com a prática. Nesse ponto, observamos uma

ampliação do código restrito para o elaborado, pois para aqueles que se movem pela prática e não conseguem incorporar um *habitus* acadêmico como possibilidade de dispositivos para interpretar a prática pedagógica, ainda conservam, mesmo em contato com a universidade, o código restrito (BERNSTEIN, 1996). Explicam a prática pela prática, quando muito se valem de exemplos concretos tentando aproximar a teoria a realidade social. De fato, nós professoras universitárias tentamos promover a mudança de *habitus* das professoras da educação básica, aproximando esses dois espaços e pensamos como Bourdieu que a história da incorporação do saber é definidor das disposições que tornam os espaços de apreensão de novos *habitus* como possibilidades de movimentação, nos espaços sociais.

É fato que as desigualdades presentes no interior da escola e da universidade são frutos da estrutura social brasileira; portanto, o processo de escolarização se impõe por meio da violência simbólica que repetidamente seleciona os que possuem um capital cultural capaz de entender rapidamente o capital escolar.

Diante desse cenário, isto é, de um grupo heterogêneo no volume de capital cultural, nos sentimos pressionadas a “traduzir” os conceitos, ora utilizando o código restrito, ora o código elaborado para que alguns membros tenham acesso às discussões colocadas. Temos a clareza de que há aí uma desigualdade e, também, uma seleção entre aqueles que já possuem um volume maior de capital acadêmico, em detrimento daqueles que por imposição de uma demanda profissional e pessoal, não conseguem dispor de tempo e espaço para adquirir algum dispositivo do *habitus* acadêmico.

O campo acadêmico que se impõe a nós pesquisadoras se revela na nossa disposição para a pesquisa e estudo das teorias da gramática conceitual das nossas áreas de formação. Mesmo fazendo o movimento de retirar a “capa” da posição em que nos coloca o *habitus* acadêmico, ao nos aproximarmos da escola somos obrigados a recolocá-la, de forma diferente, para reforçar nosso lugar e posição no campo. Esse exercício que nós estamos fazendo, ao escrever este texto, é um exemplo disso.

Somos “treinadas” a escrever nosso contato para o entendimento e legitimação na e pela comunidade acadêmica, o que significa que a posição que nós ocupamos no campo acadêmico faz parte de uma trajetória que se construiu como saber incorporado, *habitus*.

A desigualdade social a que nos referimos tem relação com as diferenças no interior de uma mesma classe. O GEPPE, nosso grupo de pesquisa e estudo, por exemplo, é composto por uma classe de professores cujo capital econômico e cultural são diferentes, em função da formação e do local de trabalho, o que nos coloca, no interior da classe, em posições diferentes.

Outro aspecto observado é a diplomação, a formação inicial de cada membro do grupo, que se reverbera nas discussões trazendo à tona diferentes pontos de vista e escolhas. Neste último aspecto, aflora a perspectiva de conjugar essa experiência desenvolvida no nosso grupo de pesquisa com a inserção, por parte de alguns membros do nosso grupo, na pós-graduação, lato *sensu* e *stricto sensu*. A seriedade e a responsabilidade que os membros assumem, durante os estudos são determinantes para vislumbrarem o ingresso no mestrado.

Considerações finais

A articulação de estudos entre universidade e educação básica fomenta uma formação continuada sólida no público da universidade (bolsistas de iniciação científica, graduandos, mestrandos), da escola, apresentando-se como uma via de acesso a produção de novos conhecimentos, objetivo da pós-graduação.

Desse ponto de vista, essa experiência que ora apresentamos fortalece a qualidade da pós-graduação na região sudoeste da Bahia, na universidade estadual, ainda que apresente problemas de captação e utilização de recurso financeiro, tecnológico e capital humano, para o avanço de pesquisas, na área de ciências humanas. Outra questão, concernente à área de ciências humanas, percebida nos encontros, refere-se a dificuldade de recortar objetos de estudo e precisar problemas de pesquisa, em vista da heterogeneidade de correntes e escolas de pensamen-

to que nos obriga a um exercício intelectual de grande monta para municiar nossas escolhas teórico e metodológica.

Os profissionais da educação básica conseguiram vislumbrar, nesta experiência, possibilidades de se tornarem pesquisadores acadêmicos. Esse sentimento é específico do segmento que está “fora” da universidade, mas o outro grupo, formado pelos bolsistas de iniciação, pelos mestrandos e pibidianos, o sentimento é de certa superioridade do conhecimento, demonstrando inclusive “estranheza” com a forma como os profissionais da educação manipulam os conceitos. Os estudantes universitários estranham a si mesmos quando se confrontam com obra dos autores clássicos por nós trabalhados, pois percebem a superficialidade e a dispersão do seu conhecimento, impossibilitando-os, no primeiro momento, de realizar uma reflexão profunda sobre o processo educativo, objeto das ciências da educação. Nós, na condição de coordenadoras reconhecemos, também, as nossas limitações e nesses momentos, nos colocamos na condição de estudantes. Reforçamos então, a ideia de que o estudo faz parte do nosso ofício como professores da universidade e da educação básica.

Cumprimos, ao desenvolvermos os trabalhos no GEPPE, mesmo que de forma inicial, a tarefa da pós-graduação em educação, da qual fazemos parte no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que é fortalecer a formação docente e contribuir para pensar a educação básica já que a grande maioria dos projetos atualmente desenvolvidos tem como foco políticas educacionais, práticas e formação docente.

Nota

1 O mestrado em educação é composto por duas linhas de pesquisa, a saber: **1 Políticas Públicas e Gestão da Educação.** Planejamento e avaliação de políticas públicas da educação no contexto da educação básica e do ensino superior. Gestão educacional e políticas de formação docente. **2 Currículos e Práticas Educacionais.** Teorias curriculares e práticas educacionais na educação básica.

Referências

- APPLE, Michael W.. **Ideologia e Currículo.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2012-2017)/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,** Vitória da Conquista, Bahia, 2012.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. Os três Estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação.** 7. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- _____. **As regras do método sociológico.** 14.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo.** 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de O.; OLIVEIRA, Márcia Gardênia. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em 23 de junho de 2017.

Aceito em 20 de agosto de 2017.