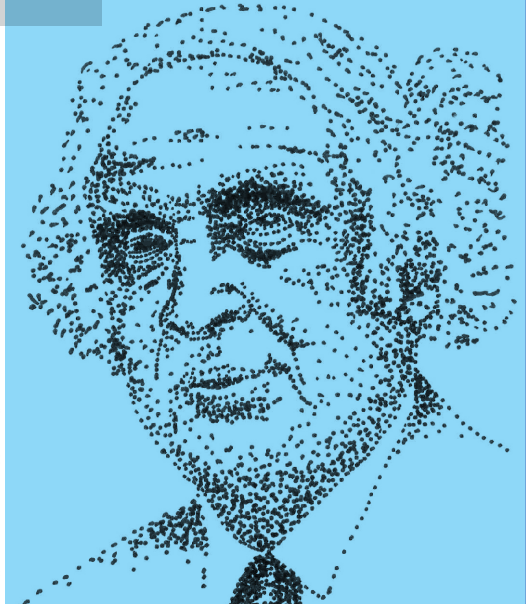




BOURDIEU E MOSCOVICI

Fronteiras, Interfaces e Aproximações

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
(Organizadora)





UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

Chanceler	Dom Tarcisio Scaramussa, SDB
Reitor	Prof. Me. Marcos Medina Leite
Pró-Reitora Administrativa	Prof ^ª . Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho
Pró-Reitora de Graduação	Prof ^ª . Dra. Rosângela Ballego Campanhã
Pró-Reitor de Pastoral	Prof. Me. Pe. Cláudio Scherer da Silva



*Editora Universitária
Leopoldianum*

Coordenador

Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo

Conselho Editorial (2019)

Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo (Presidente)

Prof^ª Dra Ana Elena Salvi

Prof. Dr. Fernando Rei

Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira

Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira

Prof^ª Dra Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi

Prof. Dr. Sergio Baxter Andreoli

Editora Universitária Leopoldianum
Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias
11015-002 - Santos - SP - Tel.: (13) 3205.5555
www.unisantos.br/edul

Atendimento
leopoldianum@unisantos.br

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

(Organizadora)

**BOURDIEU E MOSCOVICI:
FRONTEIRAS, INTERFACES E
APROXIMAÇÕES**



Santos
2019

Bourdieu e Moscovici [e-book]/: fronteiras, interfaces e a aproximações / Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Organizadora). - Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019.
238 p.

ISBN: 978-85-60360-94-9

1. Educação. 2. Livros eletrônicos. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa. III. Título.

CDU e-book

Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB 8/2240

Revisão
Aginaldo Alves



Planejamento Gráfico / Diagramação / Capa
Elcio Prado

Sobre o ebook
Formato: 160 x 230 mm • Mancha: 130 x 200 mm
Tipologia: Times New Roman (textos/títulos)

Este projeto foi elaborado e produzido em setembro de 2019.



Distribuidora Loyola
Rua São Caetano, 959 (Luz)
CEP 01104-001 - São Paulo - SP
Tel (11) 3322.0100 - Fax (11) 3322.0101
E-mail: vendasatacado@livrarialoyola.com.br

Colabore com a produção científica e cultural.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização do editor.

SUMÁRIO

Prefácio.....	7
<i>Jorge Correia Jesuíno</i>	
Introdução.....	13
<i>Maria de Fátima Barbosa Abdalla</i>	
Habitus docente, sens pratique e representações sociais.....	19
<i>Moisés Domingos Sobrinho</i>	
Ensinar, cuidar e sofrer: habitus e representação social do ser professor do ensino fundamental.....	47
<i>André Augusto Diniz Lira</i>	
Análisis de las RS de los agentes educativos a partir de los estados del capital cultural.....	69
<i>Agustín Villarreal</i>	
“Entrar no jogo” com Bourdieu e Moscovici: redesenhando pistas para repensar o espaço social da formação de professores.....	97
<i>Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Lúcia Villas Bôas</i>	
“Campo”, “grupo”, “capital simbólico”: aproximações entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e elementos da teoria de Pierre Bourdieu.....	119
<i>Rita de Cássia Pereira Lima e Pedro Humberto Faria Campos</i>	
Sobre os Autores.....	135

PREFÁCIO¹

Jorge Correia Jesuíno

O conjunto de textos aqui reunidos e introduzidos por Fátima Abdalla tem como autores, para além dela própria, um conjunto de colegas que veio a designar-se por Grupo do Rio (GR) – uma designação inocente e levemente irónica, que surgiu em resposta a um desafio inicialmente lançado por Moisés Sobrinho, aqui também presente, visando estabelecer pontes entre Serge Moscovici e Pierre Bourdieu, dois cientistas sociais franceses que muito teriam contribuído para enriquecer a reflexão das dinâmicas do tecido social em que atualmente nos situamos.

O Grupo emerge da comunidade constituída em torno da Teoria das Representações Sociais (TRS), introduzida por Serge Moscovici (SM) em 1961, que, entretanto, adquiriu considerável momento, levando mesmo a diferenciações metodológicas a par dum não menor desenvolvimento de aplicações empíricas centradas nos domínios da Saúde e da Educação.

Sobretudo, neste último caso, a produção dos colegas Brasileiros tem sido particularmente expressiva, e teria sido também esse o motivo por que o GR veio a ganhar forma, dada à formação em Ciências da Educação da maioria dos autores que contribuíram para o presente volume.

Note-se que o Grupo não tem qualquer pretensão de propor novas orientações ou tendências teóricas. Trata-se dum grupo de reflexão e não duma escola ou nem sequer tendência, que apenas procura tematizar a possível contribuição das teorias psicossociológicas, como é o caso das teorias de SM e PB, para um melhor entendimento da Questão Pedagógica.

Por que razão recorrer a estes dois autores? Certamente que haverá outras pistas, outras tradições de pesquisa, inclusivamente de carácter mais filosófico, mas pareceu ao GR que faria sentido examinar, por um lado, os processos de transferência do conhecimento científico no binómio ensino-aprendizagem à luz das propostas epistemológicas de SM e, por outro lado, o facto de tais processos se acharem condicionados pelos contextos institucionais que PB tanto terá contribuído para desconstruir.

Na reflexão do GR, a orientação será mais dialógica do que dialética, na medida em que se considera porventura mais heurístico estabelecer paralelismos que mutuamente se enriquecem, sem perda de autonomia ou de especificidade teórica, e não tanto uma tentativa de síntese de posições em tensão contraditória.

Se de algum modo a TRS constitui a matriz disciplinar deste grupo de

¹ O texto deste Prefácio está de acordo com as normas da língua portuguesa usada em Portugal.

reflexão, quando se trata de problematizar a Escola enquanto instituição, e, sobretudo, o papel que ela desempenha na reprodução social, não será fácil ignorar a contribuição de Pierre Bourdieu e seus mais próximos colaboradores, que para tal reflexão deram um contributo incontornável.

Tal passagem será tanto mais obrigatória quanto tivermos em conta a contribuição original que um autor Brasileiro, como Paulo Freire, deu com a sua “Pedagogia do Oprimido”, tão pouco valorizado por PB e associados, mas tão universalmente reconhecido pela sua proposta duma pedagogia alternativa. De algum modo, o caso da escola rural, aqui descrito e analisado por Agustín Villa-real, ilustra em que medida o contexto social condiciona as estratégias de ensino e aprendizagem.

Pareceu ao GR que o arsenal de conceitos introduzido por PB, tais como a tríade habitus-capital-campo, ou por SM, tais como representações sociais-ancoragem-objectivação-thêmata, poderiam enriquecer a reflexão das práticas pedagógicas, e nesse sentido têm procurado orientar as suas contribuições que, por seu turno, poderão eventualmente conduzir a uma maior clarificação daqueles mesmos conceitos.

Willem Doise, um dos mais próximos colaboradores de Serge Moscovici, e que tanto terá contribuído para o desenvolvimento da TRS, um autor muito presente nos textos de Pedro Campos e Rita Lima, terá sido dos primeiros a aproximar o conceito de “habitus” de PB do conceito de representação social de SM, propondo uma síntese ou um mínimo de complementaridade entre ambas as noções, traduzido numa definição de representações sociais enquanto “princípios geradores de tomadas de posição ligadas às inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizando os processos simbólicos intervindo nessas relações”.

A proposta de W. Doise privilegia a dimensão eidética do habitus, certamente estruturante das estratégias comunicacionais, mas faz economia da vertente “hexis”, que se traduz na dimensão corpórea, internalizada, das atitudes proposicionais e discursivas. Moisés Sobrinho tem insistido nesta tripla dimensão do habitus, onde se reúnem e convergem eidos, hexis e ethos, nem sempre fáceis de validar ou sequer ilustrar em termos empíricos.

Muito da reflexão do GR tem-se situado no aprofundamento destas relações de complementaridade, em que os diversos conceitos em relação dialógica se reforçam reciprocamente não por mera justaposição externa, mas através duma construção imanente.

Recentemente Saadi Lalou, com a sua Teoria da Instalação, propôs um novo quadro conceptual que se inscreve na mesma linha iniciada por Willem Doise, que igualmente acentua a articulação destas diferentes vertentes, todavia em termos ainda mais compreensivos e onde a construção do objeto científico se transfere para as gestalts interactivas sugeridas pelo conceito de campo de PB.

Na proposta de Saadi Lalou, a componente hexis não é esquecida, como também não é esquecida a componente ecológica enquanto sua necessária contrapartida epistémica. Se na verdade o conceito bourdieusiano de Campo resulta das interações dos múltiplos habitus individuais, que o constituem, e se estes pressupõem tomadas de posição incorporadas, difícil será ignorar a paisagem de atratores naturais com os quais entram em ressonância.

O conceito de Campo de PB, de algum modo já presente em Kurt Lewin, aqui em termos exclusivamente psicológicos, alarga-se agora a uma ecologia mais abrangente, ao campo físico das “affordances” (próteses naturais), de J. Gibson – outra recuperação da Teoria da Percepção, entretanto esquecida.

Nesta nova perspectiva, proposta por S. Lalou, a sala de aula constituiria um exemplo típico de instalação, um locus de scripts (guiões), tal como a sala de intervenções cirúrgicas, ou mesmo o trânsito rodoviário, o que, para nos atermos ao objeto de exame privilegiado pelo GR, é tornado possível e estilizado através dum espaço físico com a sua arquitetura própria e condicionamentos disciplinares que Michel Foucault ajudou a caracterizar. Espaço esse onde discentes e docentes operam como atores movidos pelos seus habitus enquanto disposições, que vão progressivamente adquirindo e consolidando por “ajustamento mútuo” – a *illusio* que Fátima Abdalla e Lúcia Villas Bôas bem sublinham – jogo esse regido pelas regras, normas e representações constitutivas da própria instituição escolar.

Neste quadro institucional e institucionalizado, o processo de mudança tende a tornar-se incremental, regido por ligeiros ajustamentos, e só raramente, em tempo de crise, se registariam mudanças metamórficas.

Voltando aos autores de referência do GR, ocorre observar que a TRS, introduzida por SM, partindo do objeto central do dialogismo entre ciência e senso comum, oferece uma nova inteligibilidade aos processos de construção e comunicação dos curricula, e como tais estratégias comunicacionais podem contribuir e contribuem para reforçar mitos científicos, ou seja, representações míticas e mesmo mistificadoras da ciência. Num texto de SM de 1993, pouco citado, com este mesmo título, podemos ler que a prática pedagógica, em especial, ao nível do ensino secundário, tende a recorrer, sobretudo, ao processo comunicacional da “propaganda”, de preferência à “propagação” e à “difusão”, na medida em que dificilmente poderá evitar o dogmatismo dum saber constituído e não em construção, com fronteiras disciplinares bem delimitadas, e por isso mesmo restritivas.

Compreende-se que um tal “habitus” resulte de condicionamentos que coloquem problemas ao *ethos* (deontologia) das “representações profissionais” na sua interface com as representações sociais de carácter mais compreensivo das comunidades onde se inserem.

Por seu turno, PB ajuda a diagnosticar o sistema de ensino enquanto

mecanismo fundado em última análise numa ideologia meritocrática, ainda que viciada e imperfeita, mas que, a libertar-se dos seus vícios operativos, não levaria a resultados menos inquietantes no que se refere à radicalização das desigualdades, gerando aquilo a que vários autores como Amartya Sen denunciam como um mito perigoso, apostado no poder performativo do binómio capacidade e esforço, que os psicólogos sociais designam por norma da internalidade, que tende a transferir o ónus do insucesso mais para os sujeitos individuais do que para a sua circunstância.

Não sabemos, porém, se não estamos na iminência das tais mudanças catastróficas resultantes duma acumulação de indícios pondo em causa a escola enquanto “instalação” normalizada, ou seja, enquanto unidade molecular onde ensino e aprendizagem se cruzam regidos por pedagogias locais mais ou menos ingénuas, conforme sugere Jerome Bruner, escassamente problematizadas pelos seus vários protagonistas, e não menos legitimadas pelas comunidades que procuram reproduzir.

Por um lado, as técnicas digitais em progresso constante levam já a interrogar se a tradicionalíssima lição (lecture) dirigida por um docente a um conjunto de alunos instalados no seu panóptico continua a fazer sentido, ou se, entretanto, novas formas não conduzem ao desacoplamento do ensino e aprendizagem, a partir de agora e ainda mais limitados a contextos mais restritos e mais básicos, tais como a socialização primária que tem lugar na família e entre pares, ou mesmo nem isso.

Aliás, se pensarmos em propostas alternativas como as de Paulo Freire, que dificilmente se ajusta ao quadro conceptual da “instalação”, ou mesmo ao ceticismo radical dum Ivan Illich, pondo em causa a própria instituição escolar, já aí estariam latentes as razões subjacentes a uma pedagogia crítica cada vez mais na ordem do dia.

Uma outra ameaça à clássica “instalação” é a ameaça da indisciplina, produto ela própria da cultura digital, que torna duvidosa a utilidade do Mestre e sobretudo lhe retira a “authoritas” e o carisma que a tradição lhe conferia, e de que ele se julga cada vez menos detentor justamente pelas mesmas razões, e um pouco em paralelo com o que sucede com a relação médico-doente, ambas em perda progressiva de legitimidade. Particularmente revelador e relevante é, sob esse aspeto, o texto de André Lira, com a sua tónica no “sofrimento” a que os profissionais se encontram cada vez mais como sujeitos.

Finalmente, e a admitimos que a ideologia meritocrática acabe por prevalecer, não obstante as resistências a um hiper neoliberalismo triunfante, será de admitir que o escrutínio dos futuros “homo-deus” se não limite à violência simbólica da hierarquização por via da avaliação escolar, mas antes se difunda e generalize por processos de vigilância contínua simultaneamente mais difusos e mais subtis, mas não menos eficazes e eficientes.

A agenda do Grupo do Rio não parece fácil, mas por isso mesmo não serão menos aliciantes os desafios que coloca e que os textos aqui reunidos em grande medida refletem, dando continuidade a um projeto em curso.

Lisboa, setembro de 2019.

INTRODUÇÃO

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Quando a ideia muda, a realidade em que vivemos juntos não é mais a mesma. (MOSCOVICI, 2011, p. 180)

Tal é o princípio da alquimia, que transforma o apetite de reconhecimento em um “interesse de conhecimento” (aspas do autor). (BOURDIEU, 1997, p. 89)

Este livro – obra de muitas mãos – constitui-se em uma tentativa de contribuir para a compreensão das fronteiras, interfaces e aproximações entre Serge Moscovici e Pierre Bourdieu. A intenção maior, a partir das epígrafes acima, é descrever e problematizar questões em torno desses autores, de modo a promover uma ambiência de aprendizagem e de estudos que possam usar do “princípio da alquimia” para mudar a “realidade em que vivemos juntos”. E esta tem sido a estratégia de nosso Grupo do Rio², desde a sua formação e participação em diferentes eventos (ABDALLA, 2013; ABDALLA et al., 2013; LIMA et al., 2014; entre outros); e, em especial, nos dois “Seminários Internacionais de Representações Sociais e Praxiologia Social”, que ocorreram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN/RN, de 24 a 25 de outubro de 2014, e na Universidade Estácio de Sá/UNESA/RJ, nos dias 24 e 25 de junho de 2015.

De lá para cá, o Grupo do Rio participou também de outros eventos nacionais e internacionais (CAMPOS et al., 2018) e produziu um dossiê temático (ABDALLA; DOMINGOS SOBRINHO; CAMPOS, 2018), intitulado “Repensando o social: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici”, que buscou tecer aproximações e/ou paralelos entre a sociologia de Bourdieu e a psicologia social de Moscovici.

É possível indicar que, ao estudar as fronteiras, as interfaces e as aproximações entre Bourdieu e Moscovici, o Grupo do Rio também teceu aproximações entre os próprios membros, que podemos denominar como uma aproximação contextualizada, participativa e, sobretudo, formativa. Contextualizada, porque pertencemos a diferentes instituições do país e do exterior, e constituímos uma parceria, ao desenvolver um processo de interação entre cada um de nós, que se

² O Grupo do Rio foi assim denominado pelos pesquisadores que constituíram o primeiro núcleo: Jorge C. Jesuíno (Portugal), Maria de Fátima B. Abdalla, Moisés Domingos Sobrinho, Pedro Humberto F. Campos, Rita de Cássia P. Lima e Themistoklis Apostolidis (França). E, mais atualmente, este Grupo incorporou os seguintes pesquisadores: Agustín Villarreal, André Augusto Diniz Lira e Lúcia Villas Bôas.

traduz em conhecimentos, trocas e experiências. Participativa, pois, no ato de conhecer um pouco mais a fundo cada uma das teorias, estabelecemos relações afetivas, porque compartilhadas, de forma solidária e em cooperação. O que gerou, também, uma aproximação formativa, que ocorre na medida em que nos dispomos a constituir um campo de significados na composição deste nosso Grupo.

De fato, são aproximações que tornam o Grupo do Rio um espaço social, diria Bourdieu (1997), porque “[...] contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social” (grifo do autor). Espaço este que tem assumido um “gesto de indignação”, tal como nos ensina Moscovici (2011, p. 562), quando enfatiza: “Que a transformação da indignação ou do desejo se opere, e a nossa ciência estará mais segura dela mesma e mais ancorada nos fatos”.

Com efeito, as aproximações entre Moscovici e Bourdieu vêm suscitando múltiplas discussões, desde 2013, que perpassam: o lugar do simbólico na construção do conhecimento social e na mudança da realidade social; o conceito de habitus e as noções de interação e relações sociais, que ressaltam a contribuição da complementaridade entre estes dois autores; a tensão entre a estabilidade e mudança na obra de ambos; o que para estes autores significa tratar do senso comum; a relação entre representações sociais e o poder simbólico; as representações e a influência social no campo das lutas simbólicas; entre tantos outros temas. Alguns deles serão aqui aprofundados pelos diferentes textos que compõem este livro e passam a ser apresentados a seguir.

O capítulo introdutório “Habitus docente, Sens Pratique e Representações Sociais”, de Moisés Domingos Sobrinho, procura demonstrar, com base em um conjunto de pesquisas empíricas, a pertinência da utilização da Praxilogia Social, elaborada por Pierre Bourdieu, na investigação dos fenômenos representacionais apreendidos a partir do modelo desenvolvido por Serge Moscovici. Busca-se, assim, reafirmar como esse caminho teórico permite, por um lado, suprir a ausência da observação das relações de poder simbólico e violência simbólica presentes nas interações cotidianas e não exploradas no modelo de Serge Moscovici; e, por outro, fazer ressaltar as dimensões cognitivas e afetivas, não postas em relevo pelo modelo bourdieusiano, tendo em vista melhor entender como se articulam, em cada realidade, habitus e representações sociais. Para ilustrar a utilização da proposta teórica, o autor toma como pano de fundo o campo educacional, tal como se manifesta em diferentes realidades de cidades nordestinas, introduzindo, como objeto, a representação social do ser professora/professor, construída por docentes vinculados ao setor público e atuando na educação infantil e no ensino fundamental, primeiro e segundos ciclos. Domingos Sobrinho procura, então, demonstrar como as representações sociais em foco são afetadas pelas particularidades dos diferentes habitus e de outros referentes culturais, que se cruzam na formação do habitus docente e

pelos efeitos do poder simbólico de legitimação e naturalização do mundo social.

A seguir, André Augusto Diniz Lira, em seu texto “Ensinar, cuidar e sofrer: habitus e representação social do ser professor do ensino fundamental”, recorte da tese de doutorado, afirma, logo de início, que os primeiros trabalhos referentes ao professorado foram produzidos a partir de uma ótica mais negativa, considerando a alienação, a falta de competência e o que se postulava como um trabalho de qualidade para a realidade educacional. Mais tarde, o autor destaca outros aspectos, tais como: questões de gênero da docência, o ciclo de vida profissional, a afetividade como aspecto fundante da qualificação docente; e as condições objetivas e subjetivas de ser e estar na profissão docente. Lira, então, enfatiza que a Teoria das Representações Sociais (TRS) se configura, neste cenário, como uma das possibilidades analíticas, que permite um diálogo na interface de diferentes tradições teóricas e metodológicas. Além disso, também indica a importância de se compreender questões em torno da identidade docente à luz da praxiologia bourdieusiana. Nesta perspectiva, o autor sinaliza que tratará de compreender a representação social do ser professor, tendo por referência o professorado da escola pública fundamental da cidade de Natal (RN). Do ponto de vista metodológico, Lira utiliza-se de análises de 73 Memoriais de Formação, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, para analisar o que está denominando como habitus professoral. Os resultados apontam, então, para: as facetas do ser professor ou ser professora (profissional do ensino, cuidador e sofredor); a existência de três matrizes discursivas (de origem religiosa, familiar e do sentido profissional) e dois eixos discursivos (a lógica do complemento-ausente e do suprimento-presente e a ética do esforço); e a preponderância da faceta profissional sobre as facetas cuidador e sofredor. Por fim, o autor retoma as três matrizes discursivas, considerando a confluência de vários habitus (religioso, familiar, rural), que levam em conta dois eixos discursivos: a lógica do complemento-ausente e do suprimento-presente e, também, a ética do esforço. Tais eixos, segundo o autor, perpassam todas as facetas da representação, estando diretamente relacionados ao ethos profissional do professorado investigado.

“Análisis de las RS de los agentes educativos a partir de los estados del capital cultural”, escrito por Agustín Villarreal, procura analisar as Representações Sociais (RS) dos agentes escolares (gestores, professores e professores formadores) das escolas rurais da Província das Missões na República Argentina. O trabalho é também um recorte da tese de doutorado, realizado na Universidade Nacional de Córdoba (2015), e tem como objetivo compreender as RS que constroem os agentes educativos acerca da “Asignación Universal por Hijo” (AUH): uma política social híbrida, que se compõe do Conditional Cash Transfert (CCT) – Condição de Transferência Monetária – e das antigas políticas sociais da República Argentina. A análise se desenvolve em três partes:

a primeira apresenta a perspectiva teórica das RS, de Moscovici, sinalizando a orientação conceitual assumida por este capítulo; a segunda recorre às propostas de Jodelet, a fim de interpretar os diálogos que são produzidos pelos agentes educativos; em seguida, aborda-se a proposta teórico-metodológica por meio dos grupos de discussão de Martín Criado; e, por último, destaca-se a interpretação do material empírico, que se obteve junto aos grupos de discussão dos agentes educativos. Interpretação esta que se realizou por meio do “capital cultural”, de Bourdieu, em seus três estados: capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado. E, para uma aproximação teórica entre a TRS, de Moscovici, e a Teoria da Prática, de Bourdieu, Villarreal se utiliza das categorias do processo de objetivação e ancoragem, apresentando, assim, o marco antropológico de Jodelet. O trabalho apresenta, do ponto de vista metodológico, um desenho flexível, pois relaciona o núcleo das teorias das RS com os dados construídos nos grupos de discussão e se centra na “análise conversacional”.

O capítulo “‘Entrar no jogo’ com Bourdieu e Moscovici: redesenhando pistas para repensar o espaço social da formação de professores”, de Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Lúcia Villas Bôas, é o resultado de algumas reflexões sobre como e por que os professores “entram no jogo”, permeado de regras e normas que estruturam o campo da educação e o da formação docente. Trata-se, então, de “decifrar” ou “ler” as pistas da TRS, de Moscovici, e da Teoria de Ação, de Bourdieu, para se redesenhar outras que contribuam para repensar o espaço social da formação de professores. Abdalla e Villas Bôas sinalizam, pelo menos, três pistas. A primeira intitula-se “A tomada de posição e/ou de atitude: as rupturas a partir das intenções”, em que indicam aproximações em relação ao plano intencional dos dois autores; pois tanto Bourdieu quanto Moscovici indicam a importância de considerar as intenções dos agentes/sujeitos no espaço social. A segunda pista, “Fazer da relação teoria e prática uma construção de sentido/significado”, destaca que nas duas teorias existe um sistema de relações e de interpretações que se integram, regulam o contexto, as normas e fins, conforme Moscovici; assim como a orientação para a mudança, tendo em vista o “campo de possíveis”, como imprime Bourdieu. E a terceira pista, “Estabelecer relação entre o pensamento, a linguagem e a comunicação”, explicita que tanto Bourdieu quanto Moscovici situam a importância das relações de comunicação, que colocam em interação o pensamento e a linguagem, atualizando, como reforça o primeiro, “relações de força e de sentido”, ou como enfatiza o segundo, meios de “elaboração de uma representação da realidade”. As autoras concluem desvendando outras pistas: a) o significado do poder simbólico (força da representação), para se compreender o espaço social; b) a compreensão do fenômenos das representações sociais, pois são eles que orientam as atitudes, informações e o campo de representações e imagens, afetando os comportamentos e as comunicações no campo da educação; e c) a direção de possibilidades

para o enfrentamento dos desafios e das contradições, em especial, na formação de professores.

Por último, o capítulo “‘Campo’, ‘grupo’, ‘capital simbólico’: aproximações entre a Teoria das Representações (TRS) e elementos da teoria de Pierre Bourdieu”, de Rita de Cássia Pereira Lima e Pedro Humberto Faria Campos, para além de tecer uma retrospectiva histórica dos textos já produzidos, procura lançar um novo olhar, que privilegia as “relações sociais” ou o “social”, no sentido de continuar aproximando elementos da abordagem moscoviciana das representações sociais de alguns aspectos da teoria de Bourdieu. Nesta direção, os autores retomam, por um lado, o conceito de campo social como espaço de interações grupais, adotando como ideia central o objeto de representações sociais; e, por outro, destacam o capital simbólico, enquanto possibilidade de influência/poder dos grupos e/ou como potencial de constituição de grupos, que compartilham significados de objetos que os cercam. Lima e Campos anunciam, ainda, que as aproximações entre esses dois autores não podem passar ao largo de estudos empíricos, em especial, aqueles que discutem a mudança social, as mudanças sociais nos significados dos objetos e as mudanças das representações sociais que permeiam as instituições.

Os textos apresentam matrizes teóricas e caminhos metodológicos que nos parecem inovadores na perspectiva dos processos de produção e negociação dos significados desenvolvidos a partir das teorias bourdieusiana e moscoviciana.

Cabe ainda destacar ao leitor que as diferentes abordagens apresentadas, tendo em vista os conceitos aqui discutidos, a realidade e as suas vicissitudes, constituem um bom exemplo do interesse atual e das possibilidades de ampliar e compartilhar reflexões e pesquisas que assumam um olhar psicossocial. Olhar este que possa nos orientar para mudar nossas ideias e a realidade em que vivemos, ampliando, sobretudo, as possibilidades de conhecimento e de experiências, conforme nos ensinam Bourdieu e Moscovici, para continuar nossas tarefas e em nossas lutas cotidianas.

Esperamos, assim, que o presente livro, que constitui mais uma aposta do Grupo do Rio, possa fazer com que todos tirem de sua leitura o melhor e necessário proveito.

São Paulo, setembro de 2019.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. *Um mapa de relações entre Bourdieu e Moscovici para refletir sobre a formação de professores*. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 11; Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2, 23-26 de setembro, 2013. Anais... Curitiba. Cátedra UNESCO, PUC-PR, 2013.

ABDALLA, M. F. B.; DOMINGOS SOBRINHO, M.; CAMPOS, P. H. F. Apresentação. Repensando o social: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 10-13, jan./mar. 2018.

ABDALLA, M. F. B.; LIMA, R.C. P.; CAMPOS, P. H. F.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais – CBRS, 6, 27-30 de agosto 2013. Recife. Anais... Recife. JIRS/CBRS, Mar Hotel. *Mesa-redonda: Aproximações entre Bourdieu e Moscovici: um mapa mutante de relações e representações sociais*. CD-Caderno de Resumo, 2013.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria de ação*. Campinas: Papirus, 1997.

CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. C. P.; JESUÍNO, J. C.; LIMA, R. C. P.; ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L.; DOMINGOS SOBRINHO, M.; LIRA, A. A. D. XIV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales, de 01 a 03 de agosto de 2018. Buenos Aires. CIRS, Facultad de Humanidades Universidad de Belgrano. *Anais... Mesa-redonda: Diálogos entre Serge Moscovici e Pierre Bourdieu: desenvolvimentos recentes*. CD-Caderno de Resumo, 2018.

LIMA, R. C. P.; ABDALLA, M. F. B.; CAMPOS, P. H. F.; DOMINGOS SOBRINHO, M. 12ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais – 12ª CIRS E IV CLBSERS, de 20-23 de julho de 2014, no Hotel Renaissance, São Paulo. *Anais... Mesa-redonda: A escola e o simbólico na Teoria das Representações Sociais e em Pierre Bourdieu*. CD-Caderno de Resumo, 2014, p. 521-609.

MOSCOVICI, S. *A invenção da sociedade: sociologia e psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social)

HABITUS DOCENTE, SENS PRATIQUE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moisés Domingos Sobrinho

INTRODUÇÃO

Muitas vezes me espanto pelo tempo que me foi necessário – e que, sem dúvida, ainda não terminou – para compreender de fato certas coisas que eu exprimia de longa data com o sentimento de saber completamente o que dizia. E quando me ocorre examinar e reexaminar cuidadosamente os mesmos temas, retornando em diversas ocasiões aos mesmos objetos e às mesmas análises, tenho sempre a impressão de operar num movimento em espiral que permite alcançar a cada vez um grau de explicitação e de compreensão superior e, ao mesmo tempo, descobrir relações insuspeitadas e propriedades ocultas.

(BOURDIEU, 2001, p. 18)

A citação acima diz muito, a meu ver, da postura que deve nos guiar no trabalho de pesquisa e no “manuseio” das teorias, porquanto a compreensão dos fenômenos que investigamos, como diz o autor da epígrafe, tende a se efetivar sempre num movimento em espiral. É com esse sentimento que vimos construindo, há quase vinte anos, uma proposta de modelo teórico buscando ressaltar as aproximações entre Bourdieu e Moscovici. Sempre nos empolgamos, a cada releitura dos textos desses dois autores, com as profundas e brilhantes elaborações que fazem, mas continuamos vigilantes, no sentido epistemológico, quando se trata de aplicar essas contribuições teóricas à realidade brasileira e, em particular, à realidade de cidades nordestinas onde realizamos a maioria de nossas pesquisas.

Destaco, por um lado, a postura de Bourdieu, ao evidenciar seus erros e equívocos no processo de construção dos conceitos de sua praxiologia (ver as obras mais maduras, como *As regras da arte* (1996), *A dominação masculina* (1999), *Meditações pascalianas* (2001), *Science de la science et réflexivité* (2001), dentre outras); e, por outro, a preocupação de Serge Moscovici (1976) em construir uma “teoria aberta”, capaz de dialogar com outras matrizes teóricas.

Temos desenvolvido pesquisas focadas diretamente para a construção dos sentidos dos objetos do mundo social realizadas por coletivos de indivíduos, em torno dos quais se disputa a imposição do sentido legítimo sobre os mesmos.

A maioria das pesquisas realizadas, desde meados da década de 1990, foram teses doutorais que buscaram apreender os traços distintivos, que diferenciavam e afirmavam a identidade social dos professores do ensino fundamental em algumas cidades nordestinas, e como essas construções distintivas, produtos de determinados *habitus*, influenciavam a construção das representações sociais sobre o “ser professor/a”. Através dessas pesquisas, procuramos mostrar a pertinência da aproximação entre os autores citados, tendo em vista afirmar um olhar psicossociológico sobre o mundo social, como propunha Serge Moscovici no seu esforço para quebrar a barreira disciplinar existente entre a psicologia social e a sociologia.

Desde o início, partimos do pressuposto de que havia “espaços” a serem preenchidos nas obras dos dois autores. Do lado de Serge Moscovici, a ausência do tema do poder simbólico representa efetivamente, a nosso ver, uma lacuna a ser preenchida, porquanto as representações sociais não se constroem num vazio social, sendo, em decorrência, influenciadas pelas posições ocupadas pelos indivíduos no espaço social e pelas relações que estabelecem em cada contexto, proposição aceita por Moscovici e muitos dos seus seguidores. Todavia, ele não leva em conta, no seu modelo, que o senso comum, seu foco de estudo, é palco de um consenso primordial sobre o sentido do mundo, sobre um conjunto de lugares comuns, tacitamente aceitos, que tornam possível o confronto, o diálogo, a concorrência e até mesmo o conflito, dentre os quais se destacam aqueles resultantes dos princípios de classificação, ou seja, estruturas estruturantes produto da incorporação das estruturas das distribuições fundamentais que organizam a ordem social, portanto, estruturas estruturadas.

Como enfatiza Bourdieu, e isso mostraremos ao longo do texto, o Estado, enquanto instituição fundamental da vida social, é responsável por instituir e inculcar formas simbólicas comuns de pensamento, contextos sociais de percepção, do entendimento ou da memória, assim como formas estatais de classificação, isto é, esquemas práticos de percepção, apreciação e ação, criando as condições para uma orquestração imediata dos *habitus*, a qual constitui, por sua vez, o fundamento de um consenso sobre esse conjunto de evidências partilhadas, capazes de conformar o senso comum (BOURDIEU, 2012) ou uma das formas pelas quais esse tipo de conhecimento do mundo se manifesta, isto é, pela imposição de legitimidades que ajudam a naturalizar o mundo social.

Do lado de Bourdieu, constatamos não uma lacuna, porquanto este autor não se propunha a dialogar com a psicologia social e fazer uma psicossociologia, como sempre foi a intenção de Moscovici (embora não seja raro encontrar em Bourdieu, sobretudo nas suas obras da maturidade, muitas menções e interpretações de resultados de pesquisas que fazem apelo a conceitos da psicologia cognitiva, da psicanálise e até da psicologia social), mas amplas possibilidades de diálogo com o modelo moscoviciano, as quais podem fazer

ressaltar as dimensões cognitivas e afetivas, não amplamente exploradas por Bourdieu, tendo em vista melhor entender, por exemplo, como se produzem, em cada caso particular, os esquemas de percepção, apreciação e ação dos *habitus*, a partir da apreensão das dimensões cognitiva, psicológica e atitudinal, o mesmo se estendendo a outros de seus conceitos, em especial relacionados à dominação simbólica. O que vimos explorando teoricamente, mas com o apoio de pesquisas empíricas, é o aprofundamento do diálogo entre esses dois autores, visando ir além de suas “oposições”. Inspira-nos o que diz Bourdieu (2012, p. 259):

As pessoas, sobretudo na França, têm uma visão bastante escolástica do pensamento teórico: elas agem como se houvesse uma partenogênese teórica, a teoria engendrando as teorias e assim por diante [...]. Meu trabalho não se inspirou de uma intenção escolar ou escolástica de acumular as tradições e ultrapassar as oposições; foi caminhando, trabalhando, que eu pude pouco a pouco elaborar os conceitos – poder simbólico, capital simbólico, violência simbólica – que ultrapassam as oposições entre as diferentes tradições, que mostrei, por razões pedagógicas *ex post*, que seria necessário conciliá-las para poder pensar o “poder simbólico” (aspas do autor).

Apresentamos, a seguir, uma síntese de nossa proposta, tomando como referência pesquisas que foram realizadas no âmbito da educação, dada nossa maior vinculação a esse espaço social. Pesquisas explorando objetos do campo acadêmico e do campo da saúde, além de outros microespaços do mundo social, serão referenciadas mais adiante, apenas a título de informação. Na sequência expositiva, abordaremos, inicialmente, alguns aspectos comuns aos dois autores, segundo o nosso olhar; em seguida, apresentaremos os elementos essenciais à compreensão do *habitus*, segundo Bourdieu; depois à pesquisa do *habitus* docente e à relação desse com a estruturação dos conteúdos representacionais, assim como procuraremos demonstrar o papel das representações sociais como veiculadoras dos consensos impostos pelo poder simbólico.

Praxiologia e representações sociais: primeiras observações

Desde meados da década de 1990, vimos procurando explorar o que consideramos os pontos de contato entre a praxiologia bourdieusiana e a teoria das representações sociais. No nosso primeiro texto (DOMINGOS SOBRINHO, 1996), quando a temática das identidades coletivas ainda era forte nos meios sociológicos nacionais, procuramos destacar o que considerávamos um ponto comum de partida para observar como *habitus* e representações sociais se cruzam e apontam a pertinência de dialogar com as construções teóricas dos dois autores aqui destacados. Apoiando-nos em Bourdieu, dizíamos que:

Cada grupo social elabora [...] em particular, uma maneira de ver e viver a existência. Entretanto, os sistemas culturais por eles produzidos não são estranhos entre si. Ao contrário, não podemos imaginá-los de maneira isolada, mas dentro de um universo onde todos estão em relação de articulação e interdependência parcial. (DOMINGOS SOBRINHO, 1996, p. 86)

Cada condição social é, portanto, definida por suas propriedades intrínsecas, particulares e, ao mesmo tempo, pelas propriedades relacionais que cada uma deve à sua posição dentro do sistema das diferentes condições sociais que é também sistema de diferenças – “a identidade social se define e se afirma pela diferença”, diz Bourdieu em *La distinction* (1979, p. 21).

Nessa época (década de 1990), o conceito da praxiologia bourdieusiana mais difundido em todo o mundo, embora ainda pouco explorado no Brasil, era o conceito de *habitus*, e nós procurávamos aplicá-lo reagindo às críticas reducionistas sobre ele e reafirmando os pressupostos defendidos por Bourdieu, desde as suas primeiras formulações teóricas em *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), no qual defende que o *habitus* permite fazer a mediação dialética entre o ator social e a estrutura social, recuperar o agente social negligenciado pelo objetivismo e ceder lugar à interação, enfatizada pela fenomenologia. Procurávamos também explorar em nossas pesquisas a tese bourdieusiana segundo a qual as relações estabelecidas entre os indivíduos e grupos sociais são não apenas relações de sentido, mas também de poder, o que ele demonstra exaustivamente no seu livro *La distinction – critique sociale du jugement* (1979). Daí, focalizarmos a atenção sobre a construção das representações sociais dos objetos que estariam em disputa em determinados espaços sociais e voltadas, seja para afirmar os traços distintivos de identidades sociais (neste caso, professores da educação básica), seja para disputar a legitimidade de sentido sobre determinado objeto (aqui, em diversas situações)¹.

Quanto à teoria de Serge Moscovici, nesse mesmo período (anos 1990), esta ganhava projeção no Brasil e nós aderíamos à crítica que ele fazia aos enfoques da relação sujeito/objeto concebida de forma dicotomizada e descontextualizada. Moscovici procurava demonstrar que os processos através dos quais os sujeitos representam o mundo são extremamente dinâmicos e complexos e não comportam nenhuma separação entre o mundo exterior e o mundo interior. O objeto de uma representação, para ele, faz parte de um contexto ativo e é concebido, pelo menos parcialmente, pela pessoa ou grupo, como prolongamento do seu comportamento.

¹ É o caso da tese de Luís Carlos Sales: *O valor simbólico do prédio escolar* (1999); Maria Francinete de Oliveira: *Representações sociais, relações de gênero e Programas de Assistência e Educação à saúde da mulher na fase do climatério em Natal/RN* (2001); Jucelem Guimarães Belchior Ramos: *A representação social da mulher no contexto da relação conjugal violenta na cidade de Manaus* (2002), todas defendidas no PPGEd/UFRN. A tese de Sales (1999) e a de Ramos (2002) foram transformadas em livro.

Dessa forma, a construção de uma representação social estará sempre consistente com o sistema de avaliação utilizado pelos indivíduos, o que implica aceitar que um objeto não existe em si mesmo, mas para o indivíduo ou grupo e em relação a eles. Assim, a representação é sempre a representação de alguma coisa, produzida por alguém. Enquanto sistemas de pré-concepções, de imagens e valores, elas têm sua própria significação cultural e sobrevivem independentemente das experiências individuais. Possuindo um caráter coletivo, não visam a dar conta das diferenças individuais, mas das diferenças entre grupos. São vivenciadas por um grande número de pessoas e nos são impostas, a cada um de nós, sem o nosso consentimento, portanto, de forma não necessariamente consciente (MOSCOVICI, 1976)

Como já explicitamos em outro texto (DOMINGOS SOBRINHO, 2000), as bases epistemológicas nas quais se fundamentam Bourdieu e Moscovici, no sentido de dar um novo estatuto à relação sujeito/objeto, permitem pôr em evidência as dinâmicas relacionais e simbólicas por meio das quais os indivíduos entram em contato com o mundo exterior e o reproduzem à sua “imagem e semelhança”. Tanto um autor como o outro, com maior ênfase para Moscovici, permitem-nos compreender as ações humanas não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporados, mas também como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo exterior. Mais ainda, segundo Moscovici, as representações sociais não são apenas uma atividade cognitiva de classificação e ordenamento dos objetos que nos rodeiam, porquanto são construídas para servir de guia para a ação, sendo essa a função que lhe confere especificidade.

Outra postura que, a nosso ver, reforça a busca do diálogo entre as contribuições dos dois autores está na resposta dada por Moscovici àqueles que consideram sua teoria excessivamente elástica e complexa, quando não relegando sua importância. Para ele, seria de estranhar que se pudesse isolar um princípio simples e único, como dissonância, tratamento da informação, atribuição, construção, ou outros, que desse conta de descrever e explicar os fenômenos apreendidos por seu modelo teórico.

Com efeito, que significaria isso? Pura e simplesmente que nós poderíamos compreender, com a ajuda de teorias nitidamente mais elementares, como as da biologia, da linguística ou da economia, fenômenos consideravelmente mais complexos, ou mais instáveis, que os tratados por essas ciências. Proceder assim é impossível, a não ser que se faça uma mutilação drástica dos fenômenos psicossociais [...]. Para que uma teoria possa perdurar é necessário que ela seja suficientemente elástica e complexa. Estas qualidades lhe permitem modificar-se em função da diversidade dos problemas que deve resolver e dos fenômenos novos que ela deve descrever ou explicar. (MOSCOVICI, 1995, p. 11)

Esta postura é reforçada por Jodelet (2001), parceira intelectual deste autor até a sua morte, em novembro de 2014, e maior divulgadora de sua teoria, quando alerta para a necessidade de se construir modelos explicativos que articulem o afetivo e o mental, os sistemas cognitivos e psicológicos e considerem a inserção social dos indivíduos. Modelos que devem procurar responder às seguintes questões: “Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET, 2001, p. 27-34).

Habitus docente e representações sociais

Com base nesses elementos teóricos e epistemológicos, brevemente esboçados, procuramos, nas primeiras pesquisas realizadas, explorar a relação habitus/ representações sociais, considerando que, se por um lado, o habitus poderia levar ao conhecimento das representações dos objetos demarcadores de uma determinada identidade coletiva, por outro, o modelo moscoviciano permitiria revelar os processos psicossociais que estariam na raiz da produção dessas representações, fazendo ressaltar os aspectos cognitivos e afetivos da ação dos agentes.

A hipótese central que guiou nossa proposta de modelo de estudo das representações sociais nesses quase vinte anos considera que habitus e representações sociais são igualmente vias de acesso às produções mentais resultantes do trabalho coletivo que se destina à construção de sentidos para os objetos do mundo e nele se situar, se referenciar, se distinguir, posto que os fenômenos apreendidos por esses conceitos estão vinculados à distribuição e posicionamento dos indivíduos nos diferentes espaços do mundo social (DOMINGOS SOBRINHO, 2016). Duas outras hipóteses, de caráter secundário, foram se configurando ao longo desse período: a) a da representação social como veiculadora das imposições de legitimidade e naturalização do mundo social, portanto, da ação do poder simbólico exercido pelo Estado; b) e a da representação social como produção simbólica que, em circunstâncias específicas, dá visibilidade à hysteresis do habitus e do próprio conteúdo representacional. O que desenvolveremos mais adiante.

Com base nos pressupostos por nós defendidos, sempre fomos a campo procurando não apenas apreender e descrever os conteúdos representacionais identificados com base em diferentes e/ou combinadas estratégias metodológicas, mas também entender por que os conteúdos pesquisados se estruturavam de determinada maneira (e não de outra) e quais as influências do sens pratique dos habitus na sua organização.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas nos permitiram melhor entender, numa perspectiva psicossociológica, dentre outros aspectos: como se estruturam os conteúdos representacionais; a saliência e conexidade entre os elementos desses conteúdos; a relação entre elementos centrais e periféricos, no caso da abordagem apoiada na teoria do núcleo central de Jean-Claude Abric

(1994); as tensões semânticas resultantes da presença de matrizes discursivas e referentes culturais diferenciados (identificadas por meio das análises de conteúdo ou pelo Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM); a presença de elementos oriundos de diferentes habitus que marcaram a trajetória das populações investigadas e as implicações das posições ocupadas nos campos sociais nos quais estavam inseridos os agentes (observação direta, descrição etnográfica).

O habitus na ótica bourdieusiana

Dentre os vários textos nos quais temos abordado o conceito de *habitus*, dois mais recentes nos servirão de guia nas reflexões a seguir (DOMINGOS SOBRINHO, 2011 e 2016). Algumas repetições serão necessárias e nos servirão, mais adiante, para ampliar a compreensão da relação aqui proposta.

Começamos ressaltando a centralidade deste conceito na obra de Bourdieu, o qual alimentou, por isso mesmo, a maioria das polêmicas que teve de enfrentar durante toda sua vida. Trata-se de um conceito com raízes no pensamento aristotélico e na escolástica medieval. Mais precisamente, deriva da noção aristotélica de *hexis* convertida pela tradição escolástica em *habitus*, que significa “uma moral que se tornou **hexis**, gesto, postura” (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Por ter sido incorporado, o autor destaca o fato de estar ligado à história individual e inscrito “num modo de pensamento genético, por oposição a modos de pensamento essencialistas” (ibid., p. 105). Lembra ainda que a escolástica considerava como *habitus* as propriedades inerentes aos indivíduos e tidas como um capital, conotação com a qual concordava. De fato, para ele, o *habitus* é um capital que, incorporado, se apresenta com as aparências de algo inato. “Mas, por que não dizer hábito?” Questiona o autor, ressaltando, ao mesmo tempo, a diferença: “O hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático antes reprodutivo que produtivo. Ora, eu queria insistir na ideia de que o *habitus* é algo que possui uma enorme potência geradora” (ibid.).

Do ponto de vista dos debates teóricos que travou para impor sua definição, Bourdieu insistiu que uma das principais funções do conceito de *habitus* era evitar, por um lado, as correntes mecanicistas, segundo as quais a ação constitui um efeito imediato da coerção de causas externas; e, de outro, o finalismo, segundo o qual o agente atua de maneira livre, consciente, sendo sua ação, por conseguinte, produto de um cálculo de chances e ganhos. Assim,

Contra ambas as teorias, convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de

finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001, p. 169)

Bourdieu encontra, assim, o conceito que acredita dar conta da mediação entre as estruturas e as práticas, entre sociedade e indivíduo, o que implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são ao mesmo tempo sociais e coletivamente orquestrados, que as condições sociais de existência são interiorizadas sob a forma de princípios inconscientes de ação e reflexão, esquemas de percepção e entendimento, portanto, sob a forma de estruturas da subjetividade.

Na citação feita anteriormente, o autor chama a atenção para o emprego do termo “estratégia”, uma necessidade, segundo ele, para designar as sequências de ações objetivamente orientadas para uma finalidade e observáveis em todos os campos sociais. Sublinhar este conceito é importante porque, como destacaremos adiante, a partir das pesquisas doutorais por nós orientadas, a incorporação do *habitus* docente é também (portanto, não apenas) decorrência das estratégias desenvolvidas pela população pesquisada, tendo em vista inserir-se no campo educacional.

Por enquanto, é útil enfatizar que as estratégias não são produzidas por um cálculo racional ou projeto conscientemente construído e perseguido pelos agentes. Por serem oriundas de disposições modeladas pelas necessidades imanentes de determinado campo social, “são [...] tendentes a se ajustar espontaneamente a essa necessidade, sem qualquer intenção manifesta nem cálculo. Isto significa afirmar que o agente nunca é por inteiro o sujeito de suas práticas” (ibid.). O senso prático (*sens pratique*) é o que permite ao agente atuar de maneira adequada sem interpor ou executar uma regra de conduta, mas fundamentalmente guiado pelos sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, como sempre repetiu Bourdieu.

A pesquisa do *habitus* docente²

Nas pesquisas realizadas, buscamos observar como os indivíduos investigados tornaram-se docentes da educação básica, analisando suas origens sociais, as trajetórias percorridas, até inserir-se no campo educacional e as condições em que ocorreu essa inserção. As teses doutorais nas quais nos apoiaremos são: Albuquerque (2005), que pesquisou uma população docente do ensino fundamental da cidade de Maracanaú - CE; Lira (2007) e Melo (2009), que pesquisaram o professorado das redes públicas de ensino municipal e estadual da cidade do Natal, envolvendo professoras e professores da educação infantil e do ensino fundamental I e II; Silva (2007), que investigou docentes da disciplina

² Utilizaremos aqui, como apoio, a síntese publicada em nosso artigo da *Revista Inter-Legere* (DOMINGOS SOBRINHO, 2011, p.189-205).

de Geografia do ensino fundamental em Teresina (PI); e Soares (2011), cuja investigação voltou-se para o processo de construção do ser professora/professor da educação infantil em Campina Grande.

Os resultados gerais indicam que os professores pesquisados, seja em Teresina, Natal, Maracanaú ou Campina Grande, são oriundos de famílias pertencentes a grupos sociais situados nas faixas de renda mais baixas da População Econômica Ativa, cujos pais sempre estiveram engajados em ocupações/profissões essencialmente “manuais”. O que na sociedade brasileira indica estar em posições menos prestigiadas do mundo social e do trabalho (DOMINGOS SOBRINHO, 2000), e cuja escolaridade não ultrapassou, na grande maioria, o segundo grau incompleto (entre 63% e 72% dos pesquisados).

Identificou-se, ao longo das trajetórias escolares dos docentes, uma disposição permanente para aquisição de capital educacional, mesmo que, em alguns casos, essa trajetória tenha sido interrompida por fatores de ordem socioeconômica ou involuntários (doenças ou problemas familiares). Esse esforço, no entanto, não permitiu, para a maioria (em torno de 55% a 62% da população total), ir além do curso de magistério, do segundo grau não profissionalizante ou de um curso de licenciatura. A pós-graduação, quando ocorreu, concentrou-se nos cursos de Especialização (*lato sensu*), sendo, portanto, muito baixa a incidência na formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Constatou-se, ainda, que essa disposição tinha raízes nas famílias de origem, uma vez que essas, por alimentarem a crença no valor “redentor” da educação, desenvolveram, cada uma à sua maneira, as estratégias que levaram seus descendentes à superação dos obstáculos iniciais para a acumulação do capital cultural sob sua forma de saberes e títulos escolares. O que é bem ilustrado por Albuquerque (2005, p. 64-65):

As famílias citadas não ocupavam um mesmo espaço geográfico, mas compartilhavam a mesma valorização da escola, pois acreditavam que esta instituição teria a capacidade de redimir seus filhos do estado de penúria em que viviam [...] ao examinar as trajetórias dos professores pesquisados, constata-se uma postura diferenciada do restante da população rural: suas famílias fizeram inúmeros sacrifícios para lhes possibilitar acesso ao saber escolarizado. A força simbólica exercida pela escola, vista como possibilidade de ascensão social, direcionou as práticas dessas famílias.

A acumulação do capital cultural necessário à posição ocupada no campo educacional, no momento em que se realizaram as pesquisas, iniciou-se, pois, na família, a qual, graças à crença no valor redentor da educação, desenvolveu diferentes estratégias de investimento, tendo em vista assegurar um futuro promissor aos seus descendentes. Diz Albuquerque, fazendo referência a Bourdieu, que, nesse momento da trajetória dos indivíduos, passou a ser gestado “o mais oculto e determinante dos investimentos educativos: a transmissão doméstica

do capital cultural” (ibid., p.66).

O capital cultural assim acumulado vai orientar os professores pesquisados, ao longo de suas vidas, nos seus contatos com o campo educacional, permitindo-lhes entender e familiarizar-se com os códigos, bens materiais e simbólicos e jogos específicos desse campo, passando, então, a valorizar as práticas relativas ao estudo, a identificar-se com o espaço escolar e com certos modelos de professor, manifestações de esquemas mentais particulares, que estão na gênese do *habitus* docente. É bem expressiva, a este respeito, a conclusão à qual chega Lira (2007, p. 222):

O fato desses sujeitos ingressarem na carreira docente resultou de uma disposição prática, que decorre não necessariamente de uma escolha intencional e desejada, mas da confluência de um *habitus* e um campo social. Dito em outras palavras, orchestra-se aqui uma tomada de posição de um conjunto de indivíduos, que colocados sob as mesmas circunstâncias históricas e tendo uma estrutura de capitais relativamente semelhantes, investiram de acordo com o sistema de percepção e apreciação, moldados nesse espaço recortado do mundo social.

Ao citar dados sobre a escolha profissional, Lira afirma que entre as professoras, cujos memoriais de formação serviram de fonte para sua pesquisa, “72% afirmaram que essa decisão era fruto de uma não escolha profissional” (ibid.). Ou seja, essa escolha, diferentemente do que se poderia imaginar, não é, na maioria das vezes, fruto de uma opção deliberada do sujeito, mas fruto de uma “lógica da destinação profissional”; fruto, por conseguinte, dos fatores acima referidos pelo autor.

Outro resultado, que também serve de ilustração, pode ser encontrado na tese de Soares (2011). Pesquisando a construção do ser professora da educação infantil na cidade de Campina Grande (PB), esta autora encontra relatos sobre o desejo de se tornar professora, os quais remontam à infância: “queria ser professora desde criança” ou “desde adolescente”. Todavia, quando se investigam as opções feitas no momento de prestar o exame vestibular, constata-se que o curso de Pedagogia ou qualquer outra licenciatura nunca esteve na primeira opção. Ou ainda, que o despertar para a docência só ocorreu ao lidar com crianças no decurso da formação em Pedagogia.

A este respeito, Bourdieu (2004) defende que nas nossas vidas fazemos escolhas aparentemente racionais, quando, na verdade, são escolhas produzidas pela nossa história individual ou coletiva, decorrentes das experiências vividas ao longo de nossa trajetória pessoal e social: “[...] Os agentes de algum modo *caem* na sua própria prática, mais do que escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica [...]” (p. 130).

Pode-se concluir, então, que as trajetórias individuais e sociais percorridas pelos professores/professoras garantiram-lhes a acumulação dos capitais

-necessários à aquisição do *droit d'entrée* (direito de entrada – tradução nossa) no campo educacional; isto é, a acumulação das competências incorporadas, não apenas como saberes, mas, sobretudo, como senso prático, esquemas mentais que permitem avaliar se vale a pena ou não entrar no jogo e quais as condições para jogá-lo (BOURDIEU, 2001).

Todavia, se o ser professor representa, nos casos pesquisados, uma ascensão social, isto ocorreu também porque os sujeitos tiveram de trilhar um caminho que os levou a distanciar-se tanto das ocupações e profissões menos qualificadas e valorizadas socialmente, quanto daquelas que exigem maior volume de capitais e são, por conseguinte, mais qualificadas e valorizadas. Os esquemas dos *habitus* de origem funcionaram, dessa forma, como orientação prática, permitindo-lhes sentir e pressentir quais as chances de realização profissional e que posições seriam mais ajustadas às suas possibilidades.

Os agentes sociais, como enfatiza Bourdieu (2007), constituem-se na relação com um espaço e em relação a esse. Estão, pois, situados num lugar do espaço social que pode ser caracterizado por sua posição em relação aos demais; isto é, acima, abaixo, entre, etc., e pela distância que o separa deles: “Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem [...]” (p. 160). A tese central do autor é: não há espaço em uma sociedade hierarquizada que não seja hierarquizado e não exprima, por conseguinte, as hierarquias e distâncias sociais, embora isso ocorra de maneira mais ou menos deformada e, sobretudo, dissimulada pelo “efeito de naturalização”, que leva a se dizer, no cotidiano, “isso é assim mesmo”.

A inserção dos professores pesquisados no campo educacional dá-se, portanto, em consonância com o volume de capitais acumulados ao longo de suas trajetórias e os condicionantes sociais que os impediram de buscar alternativas socialmente mais valorizadas e rentáveis. O setor público municipal e estadual, não obstante os crônicos problemas salariais, a crescente desvalorização da carreira e a deterioração das condições de trabalho, dentre outros, foram o “lugar” do campo ocupado pela nossa população.

Na ótica aqui adotada, ao ingressar no mercado de trabalho educacional, em todos os casos pesquisados, a população investigada não está apenas criando um vínculo burocrático-contratual, mas ingressando num espaço social regido por determinadas leis, por certo tipo de disputa material e simbólica e por pessoas prontas a disputar esse jogo, pois os campos são lugares de relações de força que implicam “[...] tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Nada aí acontece por acaso, nem as possibilidades e impossibilidades são iguais em todos os momentos.

O *habitus* docente apreendido em cada realidade pesquisada constitui-se numa síntese das trajetórias percorridas por indivíduos, que foram submetidos

a condições e condicionamentos semelhantes, dos esquemas de outros *habitus* incorporados ao longo dessas trajetórias e da incorporação de outras produções e referentes culturais. Como sublinha Wacquant (2004), o *habitus* nunca é uma réplica de uma única estrutura social, mas um conjunto dinâmico “[...] de disposições sobrepostas em camadas que agrava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa”. Observação oportuna para afastar as críticas simplistas ao conceito ou que se amparam em leituras reducionistas do mundo social.

Como ilustra Silva (2007, p. 151):

Dos dados apresentados [...] podemos inferir que o professorado de Geografia é produto de um encontro de indivíduos com trajetórias sociais e individuais semelhantes. A escolha da Geografia, pode-se constatar, é fruto do cálculo das possibilidades de investimento material e simbólico realizado (ou inferido) pelos esquemas mentais [do *habitus* de origem]. Ao inserir-se no campo do ensino da Geografia na cidade de Teresina, cada agente ocupará uma posição que será resultante do volume dos capitais acumulados e das estratégias desenvolvidas para ocupá-la. [...] No grupo de professores (as) estudado, os investimentos em capital educacional são limitados à sua capacidade (e da família) de reconverter o capital dinheiro ou outros bens (bens materiais, capital social, capital linguístico, cognitivo) nas formas mais distintas do campo educacional. Dada à exiguidade do capital possuído, o investimento é orientado para áreas de baixo risco ou cujo retorno é mais rápido e mais seguro.

Observemos que a autora se refere ao campo de ensino da Geografia. Esse espaço é, na verdade, um subcampo do campo educacional, assim como o são outros espaços regidos pelos interesses e particularidades disciplinares. O funcionamento desses microcosmos está submetido às leis gerais de funcionamento do macrocosmo no qual estão inseridos (BOURDIEU, 2004).

Albuquerque (2005, p. 105-106) segue na mesma direção:

Temos defendido que o *habitus* do professorado de Maracanaú é construído enquanto síntese dos *habitus* rural, provinciano e religioso presentes na realidade do Nordeste. O município de Maracanaú apresenta, como é usual nas pequenas cidades do interior desta região [...], uma predominância de relações sociais primárias (de amizade, parentesco, companheirismo, compadrio). Como nos apoiamos no conceito de campo social, podemos inferir que os espaços do mundo familiar e, particularmente, das práticas educativas, não possuem fronteiras bem demarcadas. Por esta razão, a escola é considerada como prolongamento da família e o professor comporta-se como um *parente* do alunado.

Essa sobreposição de disposições de outros *habitus* é da mesma forma

ilustrada por Melo (2009), numa realidade mais complexa que o pequeno município de Maracanaú, isto é, na cidade do Natal, capital do estado do RN.

Nessa mesma direção, segue a reprodução dos elementos da faceta da dimensão sacerdotal, potencializados pela adesão a correntes religiosas, as quais buscam “sacralizar” o espaço escolar, através de apelos religiosos e a manifestação de uma *hexis* que materializa os sentidos compartilhados. Constatamos professores numa postura de extrema paciência com os alunos, se esforçando para atendê-los de carteira em carteira e dizendo se orgulhar e amar o que fazem, não importando as adversidades. (MELO, 2009, p. 160)

A respeito dessa função estruturante e mais duradoura dos esquemas do *habitus* docente, a tese de Lira é bastante enfática:

[...] a configuração identitária do professorado do ensino fundamental público caracteriza-se por uma síntese integradora, produto de um *habitus*, que se sobrepõe e, ao mesmo tempo, coexiste com diferentes variações identitárias. (LIRA, 2007, p. 218)

Com a ajuda deste conceito, continua o autor, podemos compreender tanto as *regularidades identitárias* manifestas pelo professorado pesquisado, observáveis através de certas práticas, disposições e representações predominantes, quanto as *variações identitárias* expressas pelos subgrupos que o compõem.

Por último, reproduzimos nossas conclusões publicadas na *Revista Inter-Le-gere* (DOMINGOS SOBRINHO, 2011, p.17):

Por ser simultaneamente estruturado e estruturante, o *habitus* docente funciona em todas as realidades pesquisadas como “princípio não escolhido de todas as escolhas”, como tantas vezes repetiu Bourdieu, guiando ações que parecem ter um caráter sistemático de estratégias, como já nos referimos. A análise da gênese e estruturas sociais que estiveram na base da constituição do *habitus* em foco e de sua relação com o campo educacional permite-nos compreender, a partir das pesquisas referenciadas, como as disposições do mesmo condicionam os gostos e estilo de vida do professorado, através de exemplos relacionados com a escolha do cônjuge, o tamanho das famílias, a escolha do lugar e condições de moradia, o acesso e formas de utilização dos bens de consumo da sociedade contemporânea (carro, computador, TV, celular etc.), a utilização do tempo livre e, em particular, das férias, o acesso a livros, jornais e revistas, os gostos de leitura e musicais, a relação com o campo científico e suas produções (leitura e assinatura de revistas científicas, participação em eventos científicos, por exemplo), as práticas pedagógicas (relação professor/aluno, relação com o espaço escolar, com o ato de ensinar, dentre outros aspectos dessas) e com a representação social do ser professor.

Habitus docente e a estruturação dos conteúdos representacionais

Antes de abordarmos a relação anunciada no título acima, vamos fazer brevemente algumas considerações referentes à posição de Bourdieu sobre o senso comum de nossas sociedades, por considerá-las fundamentais para o diálogo com a teoria de Moscovici.

O senso comum não indica, para Bourdieu, um sentido incoerente, populista ou reacionário, como, por vezes, foi-lhe atribuída tal interpretação, mas um objeto de estudo e uma noção de destaque em suas elaborações teóricas. Há, em sua praxiologia social, a valorização do “comum”, porquanto esse representa a relação direta com o mundo ordinário, relação nem sempre valorizada pela filosofia e as ciências sociais. O senso comum é um “sentido do comum”, isto é, um conhecimento prático, uma atividade cognitiva que não deve ser concebida como uma operação intelectual, mas como uma faculdade de conhecimento imediato e intuitivo, que diz respeito a um sentido prático, à construção do “conhecimento sem conceito”, como destacam Chevallier e Chauviré (2010, p. 138).

O senso comum é o único lugar verdadeiramente comum, um fundo de evidências partilhadas por todos que garante, nos limites de um universo social, um consenso primordial sobre o sentido do mundo, um conjunto de lugares comuns tacitamente aceitos, que tornam possível o confronto, o diálogo, a concorrência e, até mesmo, os conflitos, destacando-se aqueles resultantes dos princípios de classificação, isto é, das estruturas estruturantes, produto da incorporação das estruturas de distribuição fundamentais, que organizam a ordem social. Sendo comum, pois, aos agentes inseridos nessa ordem, que esses esquemas viabilizem o acordo em meio ao desacordo das posições opostas, tais como: alto/baixo, raras/comuns, ricas/pobres, e assim por diante. Destaca também o autor, o caráter, em larga medida, nacional do senso comum, porque quase todos os grandes princípios de divisão têm sido inculcados ou reforçados pelas instituições escolares, cuja missão maior é construir “a nação como população dotada das mesmas ‘categorias’, logo do mesmo senso comum” (BOURDIEU, 2001, p. 119).

O senso comum em Bourdieu, entretanto, assume formas variadas, como bem sintetizam os autores do *Dictionnaire Bourdieu*, Stéphane Chevallier e Christiane Chauviré (2010). Uma primeira forma diz respeito ao que acabamos de apresentar, isto é, o senso comum relativo a um espaço social global, de uma sociedade, de uma época.

Uma segunda forma faz referência à adesão ao “*cela-va-de-soi*” (é assim mesmo), comum na língua francesa, que traduz a participação a uma doxa vinculada a um campo social específico, seja o político, das artes, científico, educacional ou outro. Como diz Bourdieu (1980, p. 115):

[...] todas as pessoas que estão engajadas em um campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber tudo que está ligado à existência mesma do campo [...] o que faz o campo ser ele mesmo, o jogo, os *enjeux*, todos os pressupostos aceitos tacitamente sem mesmo se saber, dado o fato de estar no jogo, de se inserir no jogo.

Uma terceira forma vem do fato de este autor considerar que, entre os diferentes campos sociais, devem-se destacar os campos escolásticos (o campo filosófico, científico, artístico, dentre outros), cuja doxa genericamente associada ao ócio, que é a condição de existência de todos os campos eruditos, representa uma forma de senso comum particular, na medida em que visa explicitamente ao universal e, em consequência, ir além do senso comum tradicional.

Não obstante essas variações do olhar bourdieusiano, o conceito de senso comum é utilizado pelo autor para designar, prioritariamente, o “mundo do senso comum”: aquele que assegura, nos limites de um universo social, um consenso primordial, um conjunto de lugares comuns tacitamente aceitos conforme dito anteriormente. Como, então, podem coexistir, na teoria bourdieusiana, o senso comum e o senso prático? Questão bem colocada pelos autores do dicionário aqui mencionado.

O conceito de *sens pratique* (senso prático), esclarecem os autores do *Dictionnaire Bourdieu*, foi elaborado nas origens da teoria bourdieusiana, para dar conta das dificuldades de interpretação relativas às práticas rituais e estratégias matrimoniais das sociedades *kabyles* e *béarnaises*.³ Conceito que foi, posteriormente, aplicado às sociedades modernas, o que exigiu de Bourdieu uma melhor explicitação da sua pertinência.

Para Chevallier e Chauviré (2010), o senso comum pode ser visto, nesta perspectiva, a partir de uma dupla dimensão: horizontal e vertical. Na primeira (horizontal), a ideia de permanência de um senso comum global parece, numa leitura pouco atenta, ser posta em questão pela existência dos campos sociais, dada a relativa autonomia destes quanto à construção de seus próprios princípios de visão e divisão. Na segunda (vertical), a possibilidade de um senso comum aparece ainda mais problemática, porquanto nas sociedades históricas as divisões sociais não são duradouramente fixadas pelo poder taxinômico dos rituais de instituição, como no caso das sociedades *Kabyle* e *Béarn*. Nessas, a ordem social não é a de uma sociedade de status, com fronteira imutáveis, mas de uma sociedade de classes, seja de idade, sexo, classes sociais ou outras formas não tão permanentes.

Há, nas sociedades históricas, dizem esses autores, uma indeterminação estrutural das classificações e “o sentido e valor dos objetos, as práticas e posições sociais parecem ficar numa eterna espera de uma determinação sempre a se

³ As primeiras, populações autóctones da Argélia; as segundas, da província do Béarn, França, onde nasceu Bourdieu.

concretizar” (CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2010, p. 140). Daí a dificuldade, ante o enfrentamento de visões de mundo e ideologias, de se perceber o que seriam “os lugares comuns”. Bourdieu, no entanto, não tem dúvida quanto a isto e se apoia na “transponibilidade” (*transponibilité*) dos esquemas práticos do *habitus* e na ação estruturante do Estado: o único poder simbólico capaz de determinar as matrizes das sociedades diferenciadas, já que exerce uma ação integradora contínua sobre os esquemas corporais e classificatórios dos diferentes *habitus*, criando, assim, as condições para uma orquestração geral das práticas no âmbito de um mesmo território nacional. Sintetizam os autores:

Bourdieu sempre afirmou a universalidade do paradigma do *habitus*: a mesma lógica simbólica do senso prático está presente tanto nas sociedades tradicionais quanto nas sociedades históricas. Que os princípios que regem a ordem social sejam vinculados a um mito original ou à ideologia dominante, a lógica prática do esquematismo (*schématisme*) assegura a unidade simbólica de um mundo de senso comum. (CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2010, p. 141)

A noção de “senso prático” (*sens pratique*) é, portanto, uma noção disposicional, que permite pensar o ajustamento do *habitus* ao campo ou a uma posição nesse, que permite entender como o agente, sem cálculo anterior, faz “a coisa certa, no momento certo”, como numa partida de futebol ou em qualquer outra modalidade de esporte. “Uma vez adquirido, o senso prático torna-se uma segunda natureza que parece natural ao agente mesmo, implicando no esquecimento ou a ilusão da espontaneidade da aquisição”. (BOURDIEU, 1996, p. 84) Continua este autor:

O senso prático é o que permite agir de maneira adequada [...] sem interpor ou executar um “é preciso”, uma regra de conduta. Maneiras de ser resultantes de uma modificação durável do corpo operada pela educação, as disposições atualizadas pelo corpo permanecem despercebidas enquanto não se convertem em ato, e mesmo assim, por conta da evidência de sua necessidade e de sua adaptação imediata à situação. Os esquemas do *habitus* [...] permitem adaptar-se incessantemente a contextos parcialmente modificados e construir a situação como um conjunto dotado de sentido, numa operação prática de antecipação quase corporal das tendências imanentes do campo e das condutas engendradas por todos os *habitus* isomorfos. (BOURDIEU, 1996, p. 170).

O senso prático está, na perspectiva aqui adotada, na base da construção das representações sociais do ser professor/professora em cada realidade pesquisada, posto que os campos sociais são microcosmos dotados de autonomia “relativa” em relação ao macrocosmo social. Portanto, não podem ser pensados fora das relações que estabelecem com esse. É o que tentam esclarecer os autores do *Dictionnaire Bourdieu*, ao se referirem à apreensão do senso comum de um

campo social (*sens pratique*), dimensão vertical, e à apreensão do senso comum em escala nacional ou global, dimensão horizontal, em cuja produção o Estado joga um papel decisivo.

A título de ilustração, comecemos pela tese de doutorado de Lira (2007), que investigou o professorado do ensino fundamental público da região metropolitana de Natal (RN), buscando conhecer a representação social do “ser professor/a” e os elementos constitutivos dessa identidade social. Constata ele que a representação social do ser professor/a é uma só, mas alguns grupos de sujeitos, ocupando diferentes posições na hierarquia do espaço social, onde se situam, interpretam o ser professor/a enfatizando alguns elementos em detrimento de outros. É por isso que os detentores de um menor capital cultural institucionalizado, os que têm apenas o magistério ou os que estão se formando, tardiamente, representam a docência em um tom mais negativo, destacando: a **injustiça, a má remuneração, o sofrimento**. Ao mesmo tempo em que, também, sendo menos profissionalizados e, portanto, menos atentos ao léxico da profissionalização, pautam-se mais no discurso do **amor**, reproduzindo, assim, um elemento semântico de uma representação tradicional do ser professor hoje em acelerado processo de ressignificação, como têm indicado algumas de nossas pesquisas e outras sobre a mesma temática. Conclui, então, Lira (2007, p. 232):

A representação social do ser professor/a do ensino fundamental revela uma estrutura disposta em três conjuntos de elementos: a faceta profissional, a faceta do desvelo e a faceta negativa; essa representação social vincula-se a três matrizes discursivas, a saber: religiosa, familiar e profissional; os conteúdos representacionais revelam dois eixos discursivos, que perpassam todas as facetas: (a) a lógica do complemento-ausente e do suplemento-presente e (b) a ética do esforço. Esses eixos espelham o *ethos* do grupo, a dimensão *valorativa* do habitus do professorado; essa representação aponta para uma tendência à ressignificação do ser professor, uma vez que alguns elementos, sobretudo os da faceta do desvelo, são menos valorizados, questionados ou até mesmo rejeitados por alguns sujeitos.

Lira (2007) constata que o conteúdo representacional apresenta variações semânticas, mas não aponta para a existência de mais de uma representação. Na tese, ele faz a combinação de métodos estatísticos com o Procedimento de Classificações Múltiplas, a análise de conteúdo e com outras fontes de dados, o que lhe permite dar consistência à interpretação dos seus resultados. Nessa direção, as hipóteses de Bourdieu, quanto ao volume de capitais e a posição assumida pelos sujeitos na hierarquia do campo, podem ser referenciadas nas variações semânticas do ser professor; assim como também se reproduz, no interior do campo, um efeito de naturalização do ser professor mediado pelo elemento “amor”. Trata-se de uma imposição de sentido que se produziu a partir de consensos construídos no passado, quando o Estado, por diferentes vias,

empenhou-se em torná-lo uma crença nacional (mais adiante, voltaremos ao tema do poder simbólico).

Observe-se a menção feita por Lira (2007) às matrizes que intervêm na estruturação do conteúdo representacional (religiosa, familiar e profissional), indicando a polifasia presente no senso comum, conforme nos chamou a atenção Serge Moscovici. Assim como sua referência ao *ethos* do grupo pesquisado, enquanto dimensão valorativa do *habitus*, a qual ressalta uma “ética do esforço”, da dedicação do ser professor/professora.

A tese de Albuquerque (2005), que pesquisou uma população docente do ensino fundamental da cidade de Maracanaú, interior do Ceará, como já mencionado, concluiu, nessa mesma linha, que: o ser professor, nesse município, é produto de uma complexa síntese de matrizes culturais que dá origem aos esquemas de um *habitus* capaz de conduzir os sujeitos pelas teias das relações de disputas simbólicas no campo educacional.

Na busca por conhecer se haveria uma única representação social ou representações sobre o “ser professor” em Maracanaú, e qual a influência das matrizes culturais identificadas na estruturação do conteúdo representacional, a autora, que se apoiou em entrevistas semiestruturadas, análise de memoriais, análise de fotografias e no método de identificação dos elementos centrais de uma representação social, a partir da evocação livre de palavras e usando o *software* EVOC 2000 para análise, encontrou, inicialmente, uma estreita vinculação entre dois campos semânticos do conteúdo representacional pesquisado: escola e família. Procurando entender essa relação que exaltava o papel da “família”, a autora concluiu se tratar da influência de um sentido hegemônico amplamente difundido pela escola, mídia e a Igreja Católica, e em particular por esta, dada a tradição religiosa da região, em que é forte a devoção ao Padre Cícero do Juazeiro e a São Francisco do Canindé.

Ao ampliar sua pesquisa buscando também conhecer a representação social de “escola”, em razão da forte conexidade entre os elementos discursivos identificados nas análises, Albuquerque (2005) ressalta a “polifasia cognitiva”, destacada por Moscovici e seguidores, ao constatar qualificações do objeto escola, amparadas tanto em informações científicas, como na expressão “complementação de conhecimento”, quanto no sentido tradicional de “transmissão de conhecimento”. Além dos sentidos correntes de “construção da cidadania” e “visão de futuro”; assim como, mais uma vez, no apelo à “valorização da família”, o que a leva a arrematar:

O município de Maracanaú apresenta, como é usual nas pequenas cidades do interior desta região, [...] a predominância de relações primárias (de amizade, parentesco, companheirismo e compadrio). Como nos apoiamos no conceito de campo social, podemos inferir que os espaços do mundo familiar e, particularmente,

das práticas educativas, não possuem fronteiras bem demarcadas. Por esta razão, a escola é considerada como um prolongamento da família e o professor comporta-se como um ‘parente’ do alunado. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 105-106)

Assim com as demais teses, a de Soares (2011) utilizou uma combinação de estratégias metodológicas para a apreensão das regularidades do *habitus* docente das professoras da educação infantil da rede pública municipal, em Campina Grande (PB), e sua relação com a representação social pesquisada: questionário semiestruturado, entrevista semiestruturada, observação participante do cotidiano das professoras nas creches e pré-escolas.

No que concerne, especificamente, à pesquisa da estruturação do conteúdo representacional, Soares (2011) lançou mão das contribuições de Jean-Claude Abric sobre o Núcleo Central, utilizando a Técnica da Associação Livre de Palavras e o *software* EVOC2000 para a análise estatística dos resultados. Constatou a autora que o núcleo central estava formado pelos elementos (ou campos semânticos) “compromisso, dedicação, responsabilidade, gratificante”. Chamamos a atenção para o fato de os três primeiros elementos não só descreverem e qualificarem a relação com o objeto simbólico “ser professor da educação infantil”, mas, principalmente, comunicarem o *ethos* do professorado, ou seja, a dimensão prática, incorporada, da ética do grupo. O elemento ou campo semântico “gratificante”, na nossa interpretação, funciona essencialmente como um qualificador do objeto.

Outros elementos que, por razões estatísticas, não estão no núcleo central; porém, segundo os fundadores dessa teoria, podem ser considerados como partes desse, dada a sua força semântica e a conectividade com os demais elementos, que estruturam o conteúdo representacional, tais como: “amor” e “gostar”. Diz a autora que a hipótese da centralidade de “amor” é fortalecida por outros dados, principalmente, oriundos das entrevistas, posto que as professoras o consideram como regra: “é através dele que [o amor] acima de tudo é necessário para...”. E mais: “(...) é através do amor que podemos nos dedicar a um trabalho árduo, mas gratificante, é com amor que vou ter compromissos com minhas crianças (...)” (SOARES, 2011, p. 112)

Com vistas a melhor explicitar as dimensões do *habitus* pesquisado, a autora utilizou-se, depois de processada a análise das evocações, da construção de categorias semânticas pós-estabelecidas, que ajudassem a melhor entender a dinâmica da representação pesquisada. Pois, como diz Moscovici (2003, p. 210), as representações sociais apresentam-se “(...) como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente (...)”.

Dessa forma, agruparam os resultados nas seguintes dimensões: *Dimensão ética*: Responsabilidade, Compromisso e Respeito; *Dimensão afetiva*: Amor, Dedicação, Gostar, Paciência, Atenção, Compreensão, Ser mãe, Ser amiga e

Ser criança; *Dimensão valorativa*: Desafio, Prazeroso, Gratificante e Importante; *Dimensão cognitiva*: Aprender, Capacidade, Educar e Ser criativo.

Esta categorização deu destaque a duas dimensões do *habitus*. Vejamos: responsabilidade, compromisso e respeito são princípios práticos. Significa dizer a ética prática: o *ethos*, que não é necessariamente consciente, pois não é uma ética verbalizada, racionalizada [...]. A outra dimensão é do plano *cognoscitivo*: o *eidos*, que corresponde aos esquemas lógicos e cognitivos, que se traduzem em estilo de vida, bem como em julgamentos morais e estéticos. Ao *eidos* se relacionam tanto a dimensão *afetiva* e cognitiva, as quais corresponderam, respectivamente, ao cuidar e ao educar; como também a dimensão *valorativa*. A dimensão *afetiva* envolve sentimentos, emoções, saberes sociais e imagens [...]. A *cognitiva* concerne aos saberes profissionais e da experiência. (SOARES, 2011, p. 116-117)

Em artigo de síntese, a autora e colaboradores destacam que o professorado investigado desenvolve suas práticas num limite tênue entre funções familiares e religiosas. Por isso, é usual a professora sentir-se substituída da família da criança na escola.

As confluências entre estas funções e os dados obtidos nos sugerem inferir a presença do *habitus* familiar e religioso que comanda as práticas do professorado [...] e um *habitus* profissional, timidamente incorporado nas práticas [...] e estilo de vida [...]. Esses achados são confirmados diante da representação social do ser professora [...] compartilhada pelo grupo. (SOARES; BRITO; DOMINGOS SOBRI-NHO, 2016, p. 249)

Uma última tese (MELO, 2009), mesmo considerando que o objeto representacional pesquisado não tenha sido o “ser professor/a”, mas a *representação social do ensinar* explora, igualmente, a relação *habitus* / RS. Com o apoio de estratégias metodológicas semelhantes às utilizadas em outras pesquisas, Melo (2009), a exemplo de Lira (2007), pesquisa o conteúdo representacional com a ajuda do Procedimento de Classificações Múltiplas. Por esse caminho, conclui que o conteúdo representacional é:

[...] fortemente influenciado pelos esquemas de percepção e avaliação do *habitus* professoral em foco, embora não somente por esse, mas também por eixos e matrizes discursivas que o perpassam [...], a representação social em questão configura-se e estrutura-se amalgamando referentes oriundos de diferentes fontes de informação e produção de saberes, tais como o senso comum, as agências formadoras, o discurso institucional, o discurso religioso, científico e os sentidos hegemônicos circulantes no campo educacional. (MELO, 2009, p. 126)

Muito presentes, ainda na construção representacional, estão alguns

elementos do *habitus* professoral religioso construído nas origens da educação no Brasil, quando o ensino era entendido como atividade leiga, uma ocupação secundária, acessória ou improvisada, cuja dimensão ética (ou o seu *ethos*) se expressava por meio dos prescritores da representação social hegemônica: “amar, ajudar, dedicação, paciência, dom”.

Os professores que compartilham esses atributos do objeto colocam-se como principais responsáveis pelo resultado do processo de ensino e seu discurso assume uma conotação mais sentimental que profissional. “Suas práticas carregam fortes traços dos modelos de professor com os quais tiveram contato ao longo da escolarização e, embora tenham tido acesso a uma formação inicial, essa não foi capaz de modificar esses antigos esquemas” (MELO, 2009, p. 127). Ao final do seu texto, Melo (2009, p. 159) apresenta a síntese geral dos seus achados:

Percorrido esse caminho teórico-metodológico podemos, então, enunciar a tese que dele decorre: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professorado investigado são, por um lado, produto de uma atribuição de sentido coletivamente construído e compartilhado a respeito do “ato de ensinar”, a qual se constitui numa síntese de diferentes fontes de informação e produção de saberes que envolve elementos do senso comum; de um *habitus* religioso que reproduz e ressignifica elementos do imaginário da construção do ser professor no Brasil; de modelos pedagógicos considerados atualmente ultrapassados; das agências formativas responsáveis pela formação inicial e continuada e do discurso hegemônico sobre a educação nos dias atuais. Por outro lado, essa representação social é construída em articulação com os esquemas de um *habitus* professoral específico, produto da trajetória individual e social dos professores, portanto, de determinadas condições sociais que lhes deram origem e que alimentam e limitam suas possibilidades de transformação.

Feitas estas considerações com o apoio das teses referenciadas, as quais estão disponíveis ao público em geral no Banco de Teses e Dissertações PPGEd - BCZM/UFRN, passemos a refletir sobre a nossa segunda hipótese.

Poder simbólico e representações sociais

Conforme anunciamos na introdução, a segunda hipótese, defendida por nós, é que a articulação *habitus* / RS, além de permitir uma compreensão, podemos dizer, psicossociológica da estruturação do conteúdo representacional, permite, também, explicitar como esse conteúdo veicula as imposições de legitimidade e naturalização do mundo social, emanadas do Estado e igualmente propagadas por todas as instituições a ele vinculadas.

Os sentidos legítimos ou hegemônicos fazem, portanto, parte da doxa, ou

seja, das opiniões correntes, das crenças estabelecidas, do que é aceito como óbvio, por conseguinte, não questionado. Por esta razão, a análise da aceitação dóxica do mundo, “em razão da concordância imediata das estruturas objetivas e das estruturas cognitivas, é o verdadeiro fundamento de uma teoria realista da dominação e da política” (BOURDIEU, 1999, p. 53).

O Estado é assim estratégico para Bourdieu, pois está na origem da produção das disposições duráveis que permitem garantir e legitimar a produção de uma ordem comum. Ele o define como um conjunto de campos de forças, onde se desenvolvem as lutas que têm por *enjeu* o monopólio da violência simbólica legítima; ou seja, o poder de constituir e de impor como universal e universalmente aplicável no âmbito de uma nação. O Estado, diz Bourdieu (2012), no curso que ministrou sobre este tema entre 1989-1992, e cujas aulas somente foram publicadas após sua morte, é o fundamento da integração lógica e moral do mundo social, no sentido explicitado por Durkheim, para quem a integração lógica “consiste no fato que os agentes do mundo social têm as mesmas percepções lógicas – o acordo imediato que se estabelece entre pessoas detentoras das mesmas categorias de pensamento, percepção e de construção da realidade” (BOURDIEU, 2012, p. 15). Por sua vez, a integração moral refere-se ao acordo sobre um certo número de valores, o que, lamentavelmente, segundo o autor, é mais acentuado nas leituras feitas de Durkheim. Dessa forma, esquecendo-se do que é fundamental: a integração lógica.

Apoiado em sua visão sistêmica dos campos sociais, Bourdieu (2012) define, ao longo de sua obra, que o Estado, enquanto garantidor dessa integração lógica e moral, assegura a formação de um determinado “consenso” sobre o mundo social, o qual está na base dos conflitos sobre esse próprio mundo. Para que os conflitos sejam possíveis, é preciso haver um “tipo de acordo sobre os terrenos dos desacordos e sobre os modos de expressão dos desacordos” (BOURDIEU, 2012, p. 18) (argumento repetido em várias de suas obras). Se o Estado, diz ele, no curso de 18 de janeiro de 1990, é o princípio da organização do consentimento como adesão à ordem social e aos princípios fundamentais dessa ordem, ele é “o fundamento não apenas necessário de um consenso, mas também da existência mesma das trocas que conduzem ao dissenso” (ibid.).

É preciso, então, segundo ele, romper com o intelectualismo da tradição kantiana e perceber que as estruturas cognitivas não são formas da consciência, mas disposições do corpo, esquemas práticos, de modo que a obediência que se concede às injunções do Estado não pode ser entendida como submissão mecânica a uma força, nem como consentimento consciente a uma ordem.

O mundo social é infestado por *cobranças* que só funcionam como tais para aqueles indivíduos predispostos a percebê-las, as mesmas que, a exemplo do sinal vermelho para frear, desencadeiam disposições corporais profundamente interiorizadas e que não passam pelas vias da consciência

e do cálculo. A submissão à ordem estabelecida é o produto do acordo entre as estruturas cognitivas inscritas pela história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) nos corpos e as estruturas objetivas do mundo ao qual elas se aplicam. (BOURDIEU, 2001, p. 214)

Assim, as disposições, enquanto resultado da inscrição nos corpos de uma relação de dominação, estão no princípio dos atos práticos de conhecimento e reconhecimento da fronteira mágica entre dominantes e dominados:

Os dominados contribuem, com frequência à sua revelia, outras vezes contra sua vontade, para a sua própria dominação, aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos; tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da *emoção corporal* (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma *regressão* a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por meio de manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade a *contragosto*. (BOURDIEU, 2001, p. 206)

As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social, tal como ele é, e aceitarem-no como natural (mais do que a rebelarem-se contra ele). Se as relações de força objetivas tendem a reproduzir-se nas visões do mundo social que contribuem para a permanência dessas relações, é porque os princípios estruturantes da visão do mundo radicam nas estruturas objetivas do mundo social e porque as relações de força estão sempre presentes nas consciências em forma de categorias de percepção dessas relações. Mas, a parte da indeterminação que os objetos do mundo social comportam é, assim como o caráter prático, pré-reflexivo e implícito dos esquemas de percepção e de apreciação, que lhes são aplicados, o ponto nevrálgico que se oferece objetivamente à ação propriamente política. O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível são o que está, por excelência, em jogo na luta política. Luta, ao mesmo tempo, teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social, conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo (BOURDIEU, 1989).

A cultura dominante contribui para a integração real dos diferentes grupos e subgrupos, que controlam a economia e o poder, sob suas diferentes formas, e assegura a comunicação imediata entre estes. Portanto, distinguindo-se das demais classes e grupos sociais, produzindo, no plano simbólico, a integração fictícia de toda a sociedade, visando à integração da ordem estabelecida, por meio de distinções que revelam hierarquias, e da legitimação dessas distinções. Como diz Bourdieu (1989, p. 11), “a cultura que une (intermediário da

comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante”.

Defendemos, por conseguinte, como de profunda relevância, identificar a presença dos efeitos do poder simbólico, que atuam sobre os conteúdos representacionais e fazem parte de sua polifasia. Este é um caminho que nos permite entender como o *sens pratique* se demarca (dimensão vertical) e se confunde com os consensos impostos ao macrocosmo pelo Estado (dimensão horizontal da produção do senso comum). Vejamos alguns exemplos extraídos das teses anteriormente apresentadas.

Na tese de Lira (2007), podemos verificar, na organização do conteúdo representacional, a presença de elementos semânticos que fazem referência à incorporação de um sentido hegemônico sobre o ser professor/a (antes muito presente na história e cultura docente no Brasil), explicitados no campo semântico “amor”, embora, ao mesmo tempo, articulado a outros elementos discursivos que apontam para uma ressignificação desse objeto representacional.

Resultado semelhante foi encontrado na tese de Soares (2011), em que o elemento “amor” aparece associado à “dedicação” e “gostar”, reafirmando a presença do sentido hegemônico mencionado:

Para o professorado da nossa pesquisa, à **Dedicação** se associam quase todos os elementos da categoria afeto. Deste modo, pensamos ser adequado fazer a seguinte relação: ter amor e gostar do que faz e/ou de crianças implica ter dedicação, dar atenção e ter paciência, que são atributos inerentes ao papel de mãe [...]. **Amor** ora prescreve **Dedicação**, ora é prescrito por esta: Amor é você entender a criança, é trabalhar com dedicação para com a mesma (p. 124) [...]. O mais importante é o amor [...], como a Educação Infantil é desvalorizada por muitos, é muitas vezes o amor que nos faz continuar (SOARES, 2011, p. 98).

Continua Soares (2011) dizendo que as professoras, a seu ver, não querem comprometer sua imagem diante da opinião externa e, possivelmente, da própria pesquisadora (a autora da tese); por isso, “são levadas” a enfatizar ter amor e desvelo com a profissão.

Isto porque os polos hegemônicos do discurso legítimo acerca do professor de crianças pequenas disseminam, através da comunicação, uma relação entre amor, cuidado e docência. Desta forma, amor é uma expressão da cultura legítima. Isso implica na necessidade de considerar o poder da legitimidade, que tal qual defende Bourdieu [...] existe em toda prática social. (SOARES; BRITO; DOMINGOS SOBRINHO, 2016, p. 238-239)

Vários fragmentos dos discursos coletados poderiam ainda ser citados para ilustrar a incorporação dessa violência simbólica, fruto da “miséria da posição”,

como bem demonstrou Bourdieu e colaboradores no livro *A miséria do mundo* (1993). Citemos um último, da tese de Soares (2011, p. 240-241):

Ser professor da Educação Infantil é ter “amor ao que faz” (p. 78), é “ter amor à profissão” (p. 32), porque [...] “o amor prevalece” (p. 87), grifo da professora entrevistada. [...] Apesar da realidade em que vivemos, principalmente, em relação à remuneração dos professores da Educação Infantil, pra mim, o mais importante é o bem-estar da criança [...] é poder dar autonomia às crianças. E a coisa mais importante de tudo é fazer pelo prazer, pelo amor...

Resultado semelhante é encontrado por Melo (2009), relembremos que faz referência à construção desse consenso sobre a identidade docente ao longo da história do país, quando o ensino era entendido como atividade leiga, uma ocupação secundária, acessória ou improvisada, e o professor associado àquele portador de um “dom”, capaz, portanto, em relação ao seu aluno, de “amar e ajudar”, ter “dedicação e paciência”.

Outra evidência apontada pela autora de como as imposições de legitimidade, produto do poder simbólico, atravessam os *habitus* e influenciam a construção das representações sociais pode ser percebida na seguinte citação:

[...] segue a reprodução dos elementos da faceta da dimensão sacerdotal, potencializados pela adesão a correntes religiosas, as quais buscam “sacralizar” o espaço escolar, através de apelos religiosos e a manifestação de uma *hexis* que materializa os sentidos compartilhados. Constatamos professores numa postura de extrema paciência com os alunos, se esforçando para atendê-los de carteira em carteira e dizendo se orgulhar e amar o que fazem, não importando as adversidades. (MELO, 2009, p. 160)

Na análise das facetas produzidas pelo Procedimento de Classificações Múltiplas, a dimensão sacerdotal do ser professor evidencia-se, hoje, atualizada com a fusão de um *habitus* religioso, potencializado pelo pertencimento às igrejas evangélicas que se multiplicaram pela cidade do Natal.

Um retorno à tese de Albuquerque (2005) permite também identificar o efeito de imposição de legitimidade do significado da família hegemônica (pai, mãe, filhos), que perpassa a estruturação do conteúdo representacional sobre o ser professor/a, na realidade do município de Maracanaú, no Ceará. Não é difícil deduzir que o significado que se impõe nos discursos veiculados pela Igreja Católica, pela escola e a mídia local, onde predominam relações primárias de parentesco, compadrio e amizade, além da força ideológica da Igreja Católica, esse significado exclui, por exemplo, as famílias estruturadas em torno da homoafetividade e uniparentalidade, dentre outras.

Consideramos, portanto, que a apreensão dos efeitos do poder simbólico na construção das representações sociais contribui, por um lado, para

compreender os efeitos da imposição de um senso comum global pelo Estado e suas agências; e, por outro, para identificar as particularidades dos elementos vinculados ao *sens pratique*, enquanto o senso comum que faz movimentarem-se os agentes inseridos em determinado campo social.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994. p. 59-82.
- ALBUQUERQUE, L. M. B. de. *Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005, 141f.
- BOURDIEU, P. *Sur l'État*. Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. *Science de la science et réflexivité – cours du Collège de France 2000-2001*. Paris: Raisons d'Agir, 2001.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.
- BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CHEVALIER, S.; CHAUVIRÉ, C. *Dictionnaire Bourdieu*. Paris: Ellipses, 2010.
- DOMINGOS SOBRINHO, M. Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional, In: LIRA, A. A. D.; MIRANDA, M. M.; BRITO, S. M. de O. (Org.). *Revisitando o diálogo em representações sociais e educação*. Campina

Grande: EDUFCEG, 2016. p. 23-55.

DOMINGOS SOBRINHO, M. *Habitus*, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. *Revista Inter-legere*, Natal, n. 9, p. 189-205, jul./dez. 2011.

DOMINGOS SOBRINHO, M. *Habitus* e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 117-130.

DOMINGOS SOBRINHO, M. *Habitus* e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: ALLOUFA, J. M. L. *Anais do II Colóquio Franco-Brasileiro de Educação e Linguagem*. Natal: EDUFERN, 1996, v. 2. p. 83-87.

JODELET. D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET. D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LIRA, A. A. D. *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. 271 f.

MELO, E. S. do N. *Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. 203 f.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: JOCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-16.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF, 1976.

SILVA, J. S. *Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação básica de Teresina – Piauí*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. 180 f.

SOARES, L. de M. R.; BRITO, S. M. de O.; DOMINGOS SOBRINHO, M. *Habitus* e representação social do ser professora da educação infantil da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB. In: LIRA, A. A. D.; MIRANDA, M. M.; BRITO, S. M. de O. (Org.). *Revisitando o diálogo em representações sociais e educação*. Campina Grande: EDUFCEG, 2016. p. 217-253.

SOARES, L. de M. R. *Habitus, representações sociais e a construção do ser professor da educação infantil em Campina Grande-PB*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Fe-

deral do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. 168 f.

WACQUANT, L. *Esclarecer o habitus*, 2004. Disponível em: [http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECER O HABITUS](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECER_O_HABITUS). Acesso em: 12 mar. 2018.

ENSINAR, CUIDAR E SOFRER: HABITUS E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SER PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

André Augusto Diniz Lira

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a profissão docente e a identidade do professorado têm se avolumado ao longo destas últimas décadas. Na década de 1990, diferentemente, a produção acadêmica era considerada incipiente (GATTI, 1996; VIANNA, 1996). Alguns dos primeiros trabalhos circunscreveram o professorado pela ordem do negativo, considerando a alienação, a falta de competência, a distância entre o que se requeria ou se postulava para um trabalho de qualidade e a realidade educacional. Esses trabalhos tiveram como lastro uma perspectiva de qualificação profissional sob a ótica masculina, muitos servindo-se da teoria marxista (CARVALHO, 1996; FONTANA, 2000).

Paulatinamente foram se evidenciando outras interpretações, emergindo faces pouco vislumbradas, algumas desconhecidas ou até mesmo negadas, no cenário científico e educacional sobre esse grupo profissional (FONTANA, 2000; LIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2015). Deu-se visibilidade ao gênero da docência, ao ciclo de vida profissional, à afetividade como aspecto fundante da qualificação docente, às histórias profissionais entrecortadas por histórias de vida. Isso se deve, em grande parte, aos recortes múltiplos sobre a temática, à diversificação teórica e metodológica das pesquisas, às transformações históricas, à heterogeneidade do professorado, inclusive, uma sensibilidade maior da academia para com o professorado. Essa evolução se deu em meio às disputas na construção da verdade científica (BOURDIEU, 2008); destacando-se, apesar dos diferentes posicionamentos, a preocupação em resgatar as condições objetivas e subjetivas do ser, viver e fazer do professorado.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978) se configurou como uma das possibilidades analíticas, permitindo um diálogo na interface de diferentes tradições teóricas e metodológicas. No entanto, tem-se constatado que muitos trabalhos na linha interpretativa da TRS se situaram mais em uma abordagem descritiva (“o que pensam esses sujeitos sobre...”), sendo poucos os que avançaram para uma perspectiva mais propositiva ou de envergadura teórica mais ampla. Dentre esses, destacamos: Carvalho, Passeggi e Domingos Sobrinho (2003); Placco, Villas Bôas e Sousa (2012); Braga e Campos (2016).

Este capítulo analisa a representação social do *ser professor*, tendo por referência o professorado da escola pública fundamental da cidade de Natal (RN), procurando fazer um diálogo com o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu (1992, 2004, 2008). Trata-se de um recorte e releitura de nossa tese de doutorado (LIRA, 2007), que procurou, de uma forma mais ampla, compreender a identidade docente à luz da praxiologia bourdieusiana. O diferencial é que aqui nos concentramos, mais especificamente, na representação social do professorado. É apenas olhando um pouco mais distanciados para o passado que podemos enxergar, rediscutir, revisar e ampliar o nosso olhar sobre os resultados dessa pesquisa¹.

Levantamos, neste trabalho, uma série de questões referentes à constituição identitária do professorado do ensino público fundamental: o que aproximaria e distinguiria os professores no tocante a uma série de aspectos relativos à origem social, ao “tornar-se” professor/a, aos estilos de vida, às representações sociais do ser professor/a, tendo por base um conjunto de variáveis estatísticas, tais como: gênero, nível educacional, modalidade de atuação e faixa etária.

Do ponto de vista metodológico, lançamos mão de três grandes fontes de dados com diferentes grupos de sujeitos. Foram realizadas análises em 73 *Memoriais de Formação* nos arquivos de um Curso Normal Superior², dos quais 25 observamos também a sua defesa. Esse material era proveniente, em sua grande maioria, de professoras atuantes na região metropolitana e circunvizinha a Natal (RN) (Fonte de dados A). Com um outro grupo maior de docentes (n=262), atuantes em Natal (RN), aplicamos questionários (Fonte de dados B) e, em uma subamostra (n=130), o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) (Fonte de dados C). Para tanto, foi necessária a realização prévia de uma Associação Livre de Palavras (ALP) e a realização de entrevistas após o PCM.

Observamos que a configuração identitária do professorado em tela se caracterizava por uma síntese integradora, produto de um *habitus*, que se sobrepunha e, ao mesmo tempo, coexistia com diferentes variações identitárias. Em outras palavras: o *habitus* é o conceito que nos permitiu compreender tanto as regularidades identitárias manifestas através de um conjunto de ações, práticas, disposições e representações da maioria do grupo e, também, as variações identitárias construídas pelos subgrupos que formam o professorado.

No caso do recorte aqui apresentado, lançamos mão apenas das Fontes de dados B e C supracitadas. Tratamos, especificamente, neste capítulo, da representação social do ser professor, mas, ainda que brevemente, discorreremos sobre o *habitus* professoral, que, no caso considerado, é fundamental para melhor

¹ De fato, revisamos algumas compreensões elaboradas por ocasião da pesquisa original. Como não implicam em modificações substanciais que possam modificar o quadro geral dela, atemo-nos aqui à exposição do que consideramos fundamental, inclusive, para uma melhor compreensão ao leitor. Assim, buscamos não ficar nas filigramas das diferenças na construção de nosso olhar.

² Graduandos de um Curso Normal Superior.

compreender essa representação.

Representações sociais e habitus do professorado

O conceito de representação social habilita o pesquisador a explorar de um modo criativo outras contribuições teóricas e, por meio delas, fazer evoluir a própria teoria originária. Wagner (1998) apresentou um conceito bastante esclarecedor, que leva em consideração vários aspectos da representação social, como:

[...] um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. (WAGNER, 1998, p. 3-4)

Os aspectos avaliativos e afetivos da representação social são pouco estudados em nosso meio. Quando propomos a professores que participem de uma pesquisa, no intuito de tratar do que significa *ser professor*, é evidente que se põe em movimento o lugar que o professorado, a própria escola e a educação ocupam no cenário social. Por decorrência dessa inserção, também se fala de um lugar articulando a dimensão afetiva, quer positiva, quer negativa da profissão.

A construção coletiva e histórica sobre o que significa *ser professor/a* é **uma tarefa de todos, não pertencendo a ninguém especificamente, nem mesmo a qualquer subgrupo do professorado**. Certamente, como bem frisou Wagner (1998, p. 17), não podemos compreender esse consenso do grupo em termos numéricos, no sentido de que “nenhuma representação será consensualmente compartilhada por 100% dos membros do grupo”. Pautamo-nos, aqui, em um consenso funcional, sendo esse determinado, segundo o mesmo autor, pela “[...] necessidade de manter o grupo como uma unidade social reflexiva e de uma maneira organizada pela padronização do auto-sistema, dos processos de autocategorização e das interações de uma maioria qualificada de membros do grupo” (WAGNER, 1998, p. 17-18).

Como assevera Passeggi (2003), em uma dimensão processual os sentidos produzem-se com os outros e contra os outros, não se devendo esperar uma estabilidade ilusória harmonicamente estabelecida mesmo nas representações sociais, uma vez que essas são versões de mundo negociadas entre os participantes da interação. Nessa perspectiva, diferentes nuances de sentido entre os sujeitos de uma pesquisa podem emergir. Não obstante, levaremos em consideração, aqui, o resultado de uma leitura mais ampla, hegemônica, que se apreende na estrutura representação social e no conteúdo representacional, sob formas distintas, através do modo de pensar dos sujeitos participantes da pesquisa.

As relações estabelecidas entre a teoria do mundo social, de Pierre Bourdieu, e a teoria das representações sociais, de Serge Moscovici, não são novas

(DOMINGOS SOBRINHO, 1997, 1998; DOISE, 2002), ainda que um conjunto de trabalhos mais recentes tenha vindo a lume, inclusive um dossiê específico nos *Cadernos de Pesquisa* (ABDALLA; DOMINGOS SOBRINHO; CAMPOS, 2018). Nosso contato com essas relações se deu a partir do diálogo tecido por Domingos Sobrinho (DOMINGOS SOBRINHO, 2014), que foi se constituindo ao longo dessas últimas décadas.

Como fizemos uma utilização apenas de parte de seu modelo, preferimos discutir, especificamente, o conceito de *habitus* e, ao longo do capítulo, relacioná-lo com as representações sociais. De acordo com Bourdieu, o *habitus* é:

[...] um sistema subjetivo, mas não individual, de estruturas internalizadas, esquemas de percepção, concepção e ação comuns a todos os membros de um mesmo grupo ou classe e constitui a pré-condição para toda objetivação e a percepção. (BOURDIEU, 1992, p. 86)

Louis Pinto (2000) apresentou uma síntese primorosa desse conceito, tendo por base suas dimensões, assim descritas: (a) *disposicional*, decomposta, por sua vez, na dimensão praxiológica, no sentido de orientação social e afetiva; (b) *distribucional*, que dá luz às distinções, classificações hierarquizadas, às formas superiores e inferiores, dominantes e dominadas do mundo social; (c) *econômica*, explicitando as estratégias, os interesses e as lutas pelos diferentes tipos de capital; (d) *aspecto categorial*, concernente ao trabalho lógico de ordenação do mundo.

Por ser produto das experiências vividas, que variam segundo o lugar e o momento, o *habitus* engendra práticas que “[...] nenhuma regra por mais complexa que seja pode prever” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Baseia-se, portanto, na ordem do fluido e do vago. Mesmo assim, deve-se ter sempre em mente que o jogo social é o lugar da regularidade: “Nele as coisas se passam de modo regular, os herdeiros ricos se casam regularmente com caçulas ricas. Isso não quer dizer que seja uma regra, para os herdeiros ricos, desposar caçulas ricas” (BOURDIEU, 2004, p. 81). Portanto, mesmo não sendo produto de uma obediência à regra, os detentores de um mesmo *habitus* agem de forma regular.

Para Lechte (2002), um *habitus* pode ser evidenciado através de um conjunto de variáveis correlacionadas estatisticamente umas com as outras; por exemplo, a ocupação, a educação, a renda, as preferências artísticas e culinárias. Lahire (2002, 2006) adverte que essa perspectiva faz condensar ou cumular o conjunto de propriedades mais ligadas a um grupo social, que ilustra modelos macrossociológicos; todavia, “[...] pode se tornar enganoso e caricatural quando não tem mais o *status* de exemplo, mas é tomado como um caso particular do real”.

Vale ressaltar que cada indivíduo convive e é socializado em vários e em diferentes regiões (dominadas ou dominantes) dos campos sociais (CORCUFF,

2001). Assim, pode ser entrecruzado por diferentes *habitus*. Nesta pesquisa, por outro lado, buscamos investigar os aspectos mais amplos que são incorporados e construídos por um determinado grupo social; portanto, atentamos para sua constituição psicossocial e não para os aspectos individuais da abordagem referida.

Ao considerar os resultados amplos da pesquisa, da qual este capítulo emerge, a partir da noção de *habitus*, constatamos sobre os participantes da pesquisa alguns pontos arrolados abaixo (LIRA, 2007):

- Uma origem social semelhante, em sua maioria, expressa-se em ocupações manuais, não qualificadas e de baixa remuneração, dos pais das mães, e exercidas, também, pelos próprios sujeitos antes do ingresso no magistério, sinalizado para um movimento de ascensão profissional.
- Uma disposição dos sujeitos para a aquisição de um capital educacional que lhes permitisse o ingresso e a permanência na profissão docente, seja através do curso magistério, seja através da graduação. De todo modo, possuindo um nível educacional superior a outros agentes de uma mesma origem social.
- Uma lógica da destinação profissional que percorre todo o grupo, independente do gênero, modalidade de atuação e nível educacional.
- Uma forte presença de indivíduos provenientes do interior do estado do Rio Grande do Norte, trabalhando como professores/as da rede municipal na cidade de Natal.
- A existência de duas variações identitárias:
- Uma relacionada ao nível educacional e à aquisição de capital cultural institucionalizado, distinguindo: (a) aqueles com magistério (ensino médio profissionalizante) e os graduandos que conseguiram ingressar no ensino superior tardiamente; e (b) os graduados dos pós-graduados.
- Outra relativa às distinções entre os professores das séries iniciais e os das séries finais do ensino fundamental.
- Um estilo de vida associado, primeiramente, às variações identitárias e, em segundo plano, às variáveis: gênero, renda familiar e faixa etária.
- O patamar de 6 salários mínimos da renda familiar influencia diretamente na posse e uso de uma série de bens materiais e serviços. Em algumas ocasiões, como no uso do carro próprio, requer-se um patamar acima de 10 salários mínimos, muito superior às condições financeiras da maioria do professorado.
- A renda familiar por si mesma influencia pouco no estilo de vida do professorado, pois aí estão em jogo outras variáveis, que não apenas o poder aquisitivo.

Tendo como pano de fundo o retrato desse professorado, consideraremos,

agora, os resultados relativos à Representação Social do *ser professor* mais especificamente.

Metodologia

O recorte da pesquisa, aqui trabalhado, teve como universo as escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Natal (RN). Seleccionamos, por sorteio aleatório, uma amostra por conglomerado³ representativa estatisticamente, que resultou em 14 escolas. Os docentes participantes da pesquisa atendiam ao critério de atuar nas modalidades de ensino inicial, do 1º ao 5º ano, ou final, do 6º ao 9º ano, no período diurno⁴.

A amostra por conglomerado foi dividida em *dois estágios*. No primeiro participaram 262 sujeitos, que anuíram em participar da pesquisa e responderam a um questionário com questões objetivas e subjetivas. Nesse estágio da pesquisa, aplicamos uma Livre Associação de Palavras (ALP) com 120 sujeitos, usando a expressão indutora *ser professor é* ou *ser professora é* (a depender do sexo do sujeito). Após análise semântica das palavras evocadas, categorizamos as 26 mais frequentes, como observamos na tabela a seguir.

No segundo estágio da pesquisa, participaram 130 sujeitos (47% do número total de participantes da pesquisa), que realizaram o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), na modalidade livre e dirigida, efetuando as classificações com as palavras mais evocadas apontadas pela ALP.

³ A amostra por conglomerado considera que os indivíduos da população formam agrupamentos naturais, como, por exemplo, os alunos de uma turma. Dessa forma, a unidade de amostragem não é o indivíduo, mas o conglomerado.

⁴ Excetuando-se, assim, os da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esses trabalham no turno diurno.

Tabela 1: Palavras mais evocadas da ALP

Palavras evocadas	Freq.	Palavras evocadas	Freq.
Sufrimento	40	Orientador	11
Realização	25	Missão	10
Prazer	24	Amor	10
Gostar	24	Cansaço	9
Dedicação	22	Doação	8
Ensinar	20	Trabalho	7
Compromisso	16	Desafio	6
Difícil	16	Injustiça	6
Paciência	15	Futuro	6
Aprender	15	Mãe / pai	5
Conhecimento	14	Mal remunerado	5
Perseverança	13	Psicólogo	4
Responsabilidade	13	Importante	4
Total de Palavras evocadas com frequência igual a 1			93
Total de palavras evocadas			441

Fonte: Dados da pesquisa.

O PCM consiste, operacionalmente, em uma atividade de classificação proposta pelo pesquisador ao sujeito, que deverá agrupar uma série de itens por critérios por eles mesmos escolhidos (classificação livre) ou apresentados pelo pesquisador (classificação dirigida). No nosso caso, os itens foram as 26 palavras mais evocadas da ALP, que foram colocadas individualmente em cartões, juntamente com a palavra *Professor*. Na classificação livre, no primeiro momento do PCM, os sujeitos foram estimulados a fazer conjuntos com os cartões, incluindo o item *Professor*, segundo os critérios por eles mesmos escolhidos. Nenhuma limitação impúnhamos, nem em relação ao número de grupos formados, nem ao número de itens de cada grupo, nem ainda quanto ao tempo da atividade necessária para realizar a classificação. A orientação para a realização do procedimento era a seguinte:

Vou entregar este conjunto de cartões com essas palavras. Gostaria que você as ordenasse em grupos, de tal forma que todas as palavras em cada grupo tenham relação umas com as outras em uma determinada dimensão. Você pode separar os cartões em quantos grupos quiser e colocar quantas palavras quiser em cada grupo. O que importa é a sua opinião.

Na classificação dirigida, segundo momento do PCM, apresentamos uma escala para a formação dos grupos com as seguintes categorias: *não associado*,

pouco associado, mais ou menos associado, muito associado e muitíssimo associado. A orientação verbal dada era a seguinte: “Agora, gostaria que você classificasse essas palavras em relação à palavra professor(a), de acordo com essa escala”. A tarefa de classificação (dirigida e livre) era seguida da solicitação para que o sujeito explicasse a razão e os critérios utilizados em cada classificação, o que nos possibilitava compreender a teia lógico-semântica que articula os discursos dos sujeitos em torno das classificações.

Para análise dos dados das questões objetivas do questionário, utilizamos da estatística descritiva e não paramétrica (BARBETTA, 2002). Para os provenientes do discurso dos sujeitos, produzidos por ocasião da aplicação do PCM e das questões subjetivo-discursivas do questionário, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005). E, para a análise dos dados provenientes das classificações livre e dirigida, lançamos mão da técnica SSA (*Smallest Space Analyses*) do escalonamento multidimensional (*Multidimensional Scaling* – MDS) (SOUZA; SOUZA; SILVA, 2002; PEREIRA, 2004). Consideramos, como medidas de ajuste, o *Stress* e o Coeficiente de Alienação: ambos menores do que 0,15 (ROAZZI, 1995; BILSKY, 2003; PEREIRA, 2004).

Finalmente, em relação aos participantes da pesquisa, convém esclarecer que: 65,60% dos participantes da pesquisa atuam no nível de ensino fundamental inicial, e o restante, 34,40%, no ensino fundamental final. Considerando-se o número de funções docentes, temos uma amostra muito próxima em termos percentuais do universo estudado, pois 62% das funções docentes são destinadas à modalidade do ensino fundamental inicial e 37,93% à do ensino fundamental final. Em relação ao gênero, 84,7% da amostra é feminina e 15,3%, masculina. No que tange ao nível educacional, temos 8,3% com o ensino médio, 64,2% com a graduação e 27,5% com pós-graduação. O grupo é, em sua maioria, experiente na profissão docente, pois 51,5% têm acima de 16 anos de magistério.

No tópico seguinte, consideraremos, inicialmente, os resultados através do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), na modalidade livre; depois, a análise dos discursos das justificativas dos sujeitos; e, a seguir, o PCM na modalidade da classificação dirigida.

Resultados

a) Introduzindo as facetas do ser professor

Após a análise estatística dos dados (MDS) do PCM, projetamos, no Escalograma 1, o resultado das *classificações livres*. As retas traçadas provêm do estudo da regionalização dos pontos no espaço, sendo, portanto, utilizada a Teoria das Facetas.

Podemos vislumbrar três agrupamentos distintos de itens (variáveis), que chamaremos de elementos representacionais, que se aproximam em uma mesma

A faceta *profissional do ensino* da representação do ser professor/a apresenta um agregado de palavras bem próximas, que torna difícil a visualização de alguns elementos e um conjunto mais disperso de itens. Nessa faceta, estão presentes *elementos*: (a) *motivacionais*, incluindo os que levam sujeitos a encarar a profissão face às dificuldades, e os relacionados aos sentimentos positivos; (b) *éticos*; (c) *típicos do trabalho ou da função docente: o conhecimento, o aprender, o ensino, o orientador*. Portanto, contém uma série de elementos entrelaçados com significações distintas, mas todas elas encontram um núcleo comum: a perspectiva profissional que demarca o professorado como um grupo. Esses conteúdos representacionais dessa faceta são os mais valorizados pelos participantes da pesquisa, como veremos posteriormente.

É importante considerar a localização de alguns elementos no Escalograma 1. O elemento representacional *Professor* encontra-se justamente nesse agregado de itens da faceta profissional do ensino. O elemento representacional *Orientador* é associado ao *Professor* por cerca de 52% dos sujeitos, estando na mesma faceta. Outras imagens (como *Psicólogo, Pai/Mãe*) também são associadas ao professor, mas estão em outras facetas; e, como veremos, são menos associadas e menos valorizadas.

Os elementos representacionais *gostar e prazer* estão na extremidade direita em oposição aos elementos que estão mais na extremidade esquerda, que apresentam as conotações mais negativas da profissão docente. Do ponto de vista cognitivo, os sujeitos procuraram não alocar juntos elementos antagônicos, mesmo que nas entrevistas admitissem que a profissão docente fosse contraditória em sua essência, pois tanto prazerosa quanto sofrida.

A região em que os elementos *mãe/pai, psicólogo, missão, doação e amor* encontram-se no espaço projetado bidimensional estabelece uma relação entre as variáveis. Esses elementos representacionais estão relacionados, simbólica e semanticamente, à dimensão do cuidado, com a atenção ou o zelo envolvido na profissão para com os alunos e até para com as suas famílias. Denominamos, então, a *faceta cuidador*.

Essa faceta se destaca por sua natureza imagética e simbólica. Apesar de o/a professor/a não ser um/a pai/mãe ou um(a) psicólogo/a dos alunos, sendo essas funções sociais separadas da docência, esses sujeitos apontam que atuam “como se”, dadas as carências da própria escola, como veremos melhor adiante. Essas imagens denotam, conjuntamente, o *cuidado* para com os alunos em uma escola precária.

Enquanto o elemento representacional *pai/mãe* foi colocado junto ao elemento *professor* em 28% das classificações, o elemento *psicólogo* foi agrupado em 42% dos casos. A imagem do professor como *psicólogo* é bem mais aceita do que a de professor como *mãe/pai* dos alunos. Contudo, estas imagens não são necessariamente contrapostas, pois 36% dos sujeitos associaram *psicólogo* a *mãe/*

pai⁶.

É interessante sublinhar que na pesquisa pioneira de Moscovici (1978) sobre a Representação Social da Psicanálise, esse autor verificou que dois papéis principais serviam de palco para comparar o psicanalista. No entanto, segundo o autor: “Nenhum dos índices utilizados nesta pesquisa me permite dizer se um é mais valorizado do que outro” (p. 158-159).

Em nossa pesquisa, aconteceu o contrário, uma vez que, além dos diferentes valores atribuídos as associações com professor, há também um subgrupo de participantes que rejeitam algumas dessas imagens.

As imagens parentais ou familiares como pai/mãe e tia têm sido amplamente questionadas, desde a década de 1980, por sua natureza ideológica. Podemos perceber que o elemento representacional *pai/mãe* se encontra localizado no mapa bem distanciado do elemento representacional *professor*. Isso, acreditamos, faz parte de um processo complexo, no qual a formação docente, as discussões acadêmicas, uma visão mais profissionalizada do trabalho têm oferecido contribuições fundamentais. Já os outros elementos (*missão, doação, amor e psicólogo*) se encontram bem mais próximos ao *Professor*.

Os elementos *missão, doação e amor* ilustram diretamente uma relação com o quadro religioso historicamente reconhecido da docência. Todavia, não é possível afirmar que estaríamos diante de um *habitus* religioso por si próprio, uma vez que deveríamos ter outros elementos para o configurar, como destacaremos mais adiante.

Um conjunto de elementos aproxima-se como um bloco à parte, na região esquerda do Escalograma 1. Por esses elementos em conjunto denotarem significações envoltas por um caráter de negatividade, quer seja pela repercussão na saúde humana ou na qualidade de vida que se tem (*sofrimento, cansaço*), quer seja por razões de ordem ética, relacionadas sobretudo às condições de trabalho (*injustiça, difícil, mal remunerado*), podemos denominar esta *faceta de sofredor*.

Agrupado aqui está, portanto, um conjunto de elementos que pode ser considerado como *qualificadores negativos* da representação social do ser professor/a, abarcando a ordem pessoal (*sofrimento, cansaço*) e a ordem socioinstitucional (*injustiça, difícil, mal remunerado*).

Por fim, sublinhamos que as *facetas cuidador e sofredor* da representação social do *ser professor* são conjuntamente circunscritas a uma dada realidade educacional. São vistas, em geral, com um olhar crítico e questionador. A faceta profissional do ensino é aceita como o diferencial caracterizador da profissão.

Os tópicos a seguir nos ajudarão a melhor compreender essas facetas na dinâmica discursiva (tópico b) e mais avaliativa (tópico c), visto se tratar de classificações dirigidas mediante a escala apresentada.

⁶ Para as classes médias, assim como para os estudantes, por exemplo, o psicólogo foi associado ao psicanalista em 51% dos casos, e ao médico em 45% dos casos.

b) Recorrências no discurso

Ao justificar as suas classificações, verificamos determinadas regularidades no discurso dos sujeitos, que nos possibilitam entender melhor a representação social em tela. Há uma predominância de significados atribuídos ao *ser professor/a* perpassados por determinados eixos e matrizes discursivas. Por *eixo discursivo*, consideramos um sentido amplo e recorrente que atravessa o discurso dos sujeitos nas facetas que constituem o seu ser. Por sua vez, uma matriz discursiva é uma fonte de produção de discursos, que tem por base uma determinada realidade sociocultural historicamente constituída.

Com relação às *matrizes discursivas*, que perpassam o conteúdo representacional aqui analisado, identificamos a existência de três: uma de origem religiosa, outra de origem familiar e outra oriunda do sentido profissional que se quer forjar para esse grupo.

Dois eixos discursivos foram identificados: (a) a *lógica do complemento-ausente e do suprimento-presente*; e (b) a *ética do esforço*. O primeiro eixo discursivo sinaliza para o papel de outros agentes (educacionais e/ou familiares), que deveriam, segundo os sujeitos, estar presentes a favor da atividade educativa, mas que, por sua inexistência, inoperância ou até negligência, no quadro da educação pública, terminam por ser incorporados à identidade do *ser professor/a*, devido às atividades para suprir essas ausências. Teríamos, nesse quadro, uma atribuição imposta.

Essa lógica está permeada pelo discurso sobre a multifuncionalidade docente. Segundo os sujeitos, ser professor/a é atuar em uma profissão que agrega uma série de outras funções e papéis que não deveriam ser de sua responsabilidade. É frequente a afirmação: “o professor é tudo isso...”, sendo em geral: *psicólogo, orientador, pai/mãe* dos alunos. Ressaltam-se, também, as expressões “sem querer ser, a gente é”, “termina por assumir o papel de...”. A ausência de outros profissionais na escola, a realidade social em que trabalham, a família dos alunos/as, são os fatores principais que provocam um trabalho suplementar do professor/a. Se não há um complemento na tarefa educativa por parte de possíveis outros (ausentes e/ou omissos), então, é necessário um trabalho para suprir essas faltas.

Sublinhamos, nesse quadro, o lugar que a família termina por ocupar como contribuidora para o fracasso escolar, considerando a crítica relativa à sua ausência na educação dos filhos (LIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2015).

O eixo discursivo da *ética do esforço* reflete o engajamento em relação à atividade educativa e à superação dos reveses da profissão. Quando falamos de *ética do esforço*, queremos ressaltar a dimensão moral, valorativa, que perpassa a representação do ser professor/a, caracterizada pelo confronto com inúmeras situações conflitivas do cotidiano escolar. Destacamos, nesse quadro, a dimensão

interventiva, afetiva e motivacional perseguida enquanto uma meta dos sujeitos para a efetivação do trabalho escolar.

É importante ter em vista que tratamos aqui de uma construção discursiva da identidade do grupo. Nesse sentido, é uma mensagem que se quer passar, que se quer evidenciar da profissão docente, independente de se tratar de uma realidade ou não.

Enquanto, na perspectiva do professor como *profissional*, a ética do esforço se apresenta diluída em muitos elementos, que devem caracterizar a ação de qualquer profissional (compromisso, responsabilidade, dedicação), na *perspectiva do professor/a como cuidador/a* há uma aglutinação de sentidos em torno de palavras mais diretamente relacionadas à religião, a saber: missão, doação e amor. Essa ética, enfim, torna-se mais significativa se tivermos em conta que *ser professor/a* abarca em sua estrutura representacional a do *ser sofredor*. Portanto, esses dois eixos discursivos perpassam todas as facetas da representação, estando diretamente relacionados ao *ethos* do grupo (DOMINGOS SOBRINHO, 2014).

Por outro lado, além dos eixos discursivos, há matrizes discursivas que se assentam na história da profissão docente. Uma representação social, enquanto produto de uma coletividade pensante, estabelece uma ponte entre o passado e o presente, de tal modo que captura em sua configuração o jogo das mudanças e o jogo das permanências sociais. A estrutura representacional indica um entrecruzamento entre o passado e o presente, constituindo-se por elementos díspares religiosos, familiares, profissionais, em uma mesma configuração. Alguns dos participantes da pesquisa, tendo em vista o discurso profissionalista, rejeitam os sentidos considerados fruto da ideologia do sacerdócio ou das relações familiares, que, na perspectiva desses, perverteriam o sentido da docência.

A matriz discursiva de cunho profissional decorre de um amplo movimento identitário, que incorpora o discurso da formação docente, dos movimentos docentes e de reafirmação identitária do professorado frente às outras profissões e ao poder público, considerado o responsável direto pelo quadro de desprestígio da profissão e descaso pela educação.

A origem religiosa da profissão parece explicar, ainda que remotamente, a devoção que muitos desse grupo profissional atribuem ao exercício da docência. A feminização do magistério tem relação direta com a dimensão afetiva, inclusive, também se inscrevendo no discurso dos professores homens. O vínculo afetivo e o sentido missionário da profissão é que possibilitam ao professorado superar os reveses da profissão.

A atribuição de um sentido religioso ou familiar à docência é conscientemente negada por alguns participantes, sobretudo, remetendo à lógica freiriana (FREIRE, 1993) de que esses discursos são construídos ideologicamente e, assim, desprofissionalizariam a docência. Contudo, estamos aqui em um quadro de disposições de um *habitus* de uma introjção de valores e de efetivação de

determinadas práticas, que atestam formas de agir, de sentir e de atuar comuns a um conjunto social. Podemos observar, no trecho da entrevista abaixo de um professor entrevistado, uma exemplificação nítida desse conjunto interligado, que apesar de parecer extremamente pitoresco e até jocoso, inclusive para os demais colegas de profissão, não é algo distante da realidade de muitos professores do ponto de vista dessas disposições.

Às vezes, eu digo para meus colegas que eles ficam sorrindo porque não entendem. Mas eu digo assim: “nem o meu dinheiro – eu recebo o dinheiro da rede estadual e do município – eu deixo todo para a minha esposa”. Ela só me dá as passagens. Eu digo que quero as passagens e um livro por mês. Eu não sei nem onde colocar mais livro de tanto... mas eu digo assim: “eu quero só as passagens e um livro por mês, porque eu quero me dedicar ao trabalho”. Pronto isso me basta para me tornar mais realizado! Então, o trabalho dói um pouco, sabe? É doloroso, porque, às vezes, nós não somos tão reconhecidos não, sabe? O abacaxi só é bom pra quem recebe descascado, mas geralmente o professor é ele quem descasca rodelas, as situações, não é? (S50mig⁷, *apud* LIRA, 2007, p. 171).

Esse *ethos* professoral está presente sob a forma de disposições relativas ao agir, ao sentir e ao analisar as situações vivenciadas pelo professorado. A pesquisa muito conhecida, coordenada por Codo (1999), que envolveu mais de 50 mil professores no Brasil (CODO, 1999), é um bom indicativo dessa relação conflituosa entre o carinho e o trabalho que pode levar ao *burnout*. Uma série de pesquisas quanto à relação entre a saúde e a docência, coordenadas por Esteve (1999) na realidade espanhola, sinalizam para o adoecimento professoral.

Alves-Mazzotti (2008), ao estudar as representações sociais (RS) da identidade profissional e do trabalho docente, discutiu amplamente o papel da dedicação como um elemento fundamental nessas representações. Essa convergência de achados no qual o papel da dedicação se espelha amplamente em pesquisas realizadas em realidades tão diferentes, como no Rio de Janeiro e em Natal, no nosso caso, faz-nos advogar pela importância do conceito de *habitus*, uma vez que agentes de realidades tão dispares representam sob o mesmo olhar a profissão docente.

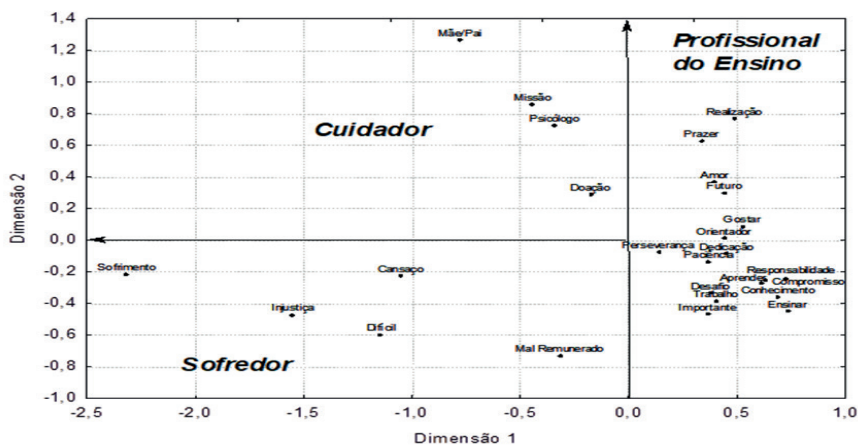
c) Avaliando as facetas do ser professor/a

A classificação dirigida nos foi bastante útil para inferir o valor atribuído a cada um dos elementos representacionais (os 26 recolhidos na livre associação) em relação ao professor/a, pois cada um desses foi agrupado pelos sujeitos segundo a classificação proposta: *não associado*, *pouco associado*, *mais ou menos associado*, *muito associado* e *muitíssimo associado*.

⁷ S50mig, isto é: Professor Código 50 na pesquisa, do sexo masculino, com atividade nos anos iniciais e com graduação.

Os resultados da classificação dirigida projetada no Escalograma 2, a seguir, permitem novamente verificar a ocorrência das três facetas. A análise desses dados nos leva a confirmar os resultados da classificação livre⁸.

ESCALOGRAMA 2: Resultado da classificação dirigida do PCM da RS do ser professor⁹



Fonte: Dados da pesquisa.

Na disposição das facetas, podemos observar que, quanto mais à direita, maior o valor atribuído aos elementos representacionais pelos participantes da pesquisa. Isso pode ser vislumbrado melhor na tabela. Quanto mais a média do elemento for próximo de 5, maior a associação com a profissão professor. Pelos valores atribuídos aos elementos arrolados, percebemos que a maioria das palavras apresenta uma média muito alta, e quase a totalidade delas pertencem à faceta profissional do ensino. Com efeito, a grande maioria dos sujeitos colocou esses elementos na categoria *muito associada* ou *muitíssimo associada* ao elemento representacional professor.

Calculando-se a média das médias das associações através dos elementos de cada faceta é possível saber qual delas é considerada mais importante na configuração da representação social do ser professor. A média das médias dos elementos da faceta profissional do ensino é igual a 4,37; já a da faceta cuidador é de 3,79, e a faceta sofredor é de 3,50. Há, portanto, uma preponderância

⁸ Apenas o elemento **amor** transita nos resultados das classificações do PCM: enquanto na classificação dirigida, este encontra-se na faceta profissional do ensino, na classificação livre, está na faceta cuidador. Como na análise de conteúdo das justificativas, verificamos que o elemento **amor** reflete um sentido de entrega e carinho, indicando uma relação com a matriz discursiva religiosa, que se expressa mais nos elementos da faceta do cuidador.

⁹ Método Amalgamação: Ward. Dist. Euclidiana (Stress: 0,0749; Coeficiente de Alienação: 0,0871).

da faceta profissional sobre as demais; por ordem, a faceta cuidador e a faceta sofredor.

Tabela 2: Médias e desvio padrão das categorizações dirigidas dos itens por ordem decrescente.

	Itens	N	Média	Mínimo	Máximo	DP
1	Conhecimento	130	4,72	3,00	5,00	0,51
2	Responsabilidade	130	4,71	3,00	5,00	0,52
3	Compromisso	129	4,68	3,00	5,00	0,50
4	Ensinar	130	4,64	1,00	5,00	0,72
5	Aprender	130	4,61	1,00	5,00	0,63
6	Dedicação	130	4,48	1,00	5,00	0,73
7	Desafio	130	4,48	3,00	5,00	0,67
8	Paciência	129	4,45	1,00	5,00	0,75
9	Trabalho	130	4,42	2,00	5,00	0,79
10	Gostar	130	4,25	2,00	5,00	0,87
11	Perseverança	130	4,24	1,00	5,00	1,00
12	Orientador	130	4,21	1,00	5,00	0,95
13	Importante	130	4,18	1,00	5,00	1,09
14	Amor	130	4,18	1,00	5,00	1,01
15	Mal Remunerado	130	4,06	1,00	5,00	1,02
16	Futuro	130	4,03	1,00	5,00	1,12
17	Doação	130	3,99	1,00	5,00	1,25
18	Prazer	130	3,95	1,00	5,00	1,11
19	Realização	130	3,88	1,00	5,00	1,15
20	Missão	130	3,72	1,00	5,00	1,36
21	Psicólogo	130	3,68	1,00	5,00	1,20
22	Cansaço	130	3,62	1,00	5,00	1,19
23	Difícil	130	3,51	1,00	5,00	1,20
24	Mãe/Pai	130	3,42	1,00	5,00	1,40
25	Injustiça	130	3,35	1,00	5,00	1,35
26	Sofrimento	130	2,98	1,00	5,00	1,39

Fonte: dados da pesquisa.

Como se verifica na tabela, os elementos da faceta profissional ocupam os primeiros lugares da lista; os da faceta cuidado, as posições mais intermediárias; e os da faceta sofredor, os últimos lugares. O elemento representacional *mal remunerado* ocupa um lugar intermediário, ainda que esteja na faceta sofredor.

Constatamos aqui um movimento de redefinição e de transformação da representação social. Elementos representacionais, historicamente associados às matrizes discursivas religiosa e familiar, começam a ser questionados. Isso pode ser inferido tanto na classificação dirigida do PCM quanto na análise dos discursos dos sujeitos, nas quais há um movimento de tensão entre posturas, que vão desde a aceitação ingênua até à crítica mais contundente. Alguns sujeitos chegam inclusive a rechaçar completamente certos elementos da faceta do desvelo. Esse pequeno grupo, mais crítico, pareceu-nos evidenciar uma *representação profissional da docência* e não uma representação social do *ser professor/a*.

Devemos ter em mente, ainda, que um conjunto reduzido de sujeitos

fique na margem de transição, aceitando, por exemplo, que o professor/a seja um *psicólogo*, mas não um *pai ou mãe* dos alunos, ou mesmo que seja *um pai ou uma mãe* do aluno, mas não se *doe* ou tenha a profissão como uma *missão*. Isso também pode ser observado no grupo como um todo, na classificação dirigida do PCM; pois, na ponderação dos elementos representacionais, cada um desses elementos é mais aceito/valorizado do que outros, mesmo que sejam constituintes de uma mesma faceta. Em geral, são todos esses menos associados do que os elementos da faceta profissional.

Da mesma forma, acontece com os elementos da faceta *sofredor*, na qual encontramos um pequeno grupo de sujeitos que questionam como não sendo os seus elementos representacionais caracterizadores do ser professor. À exceção do elemento representacional *mal remunerado*, que é aceito pela quase unanimidade dos sujeitos.

Buscamos conhecer se havia diferenças estatisticamente significativas no tocante às ênfases dadas a cada elemento representacional, a considerar as variáveis: gênero, modalidade de atuação, nível educacional, experiência no magistério, faixa etária, renda familiar e pessoal. O teste estatístico utilizado foi o de Kruskal-Wallis, que permite comprovar se existem diferenças entre as médias da amostra (BISQUERRA, 2004).

Como a explicitação dessas associações fugiria ao escopo deste capítulo, recuperaremos dados mais gerais na discussão a seguir.

Como afirmamos anteriormente, observamos entre os participantes da pesquisa a existência de duas variações identitárias relativas ao nível educacional e à modalidade de atuação relativa ao trabalho nas séries iniciais ou nas séries finais do ensino fundamental.

O nível educacional e a modalidade de atuação (anos iniciais ou finais do ensino fundamental), como variáveis-chaves, estabelecem diferentes posições no espaço social, permitindo observar-se a relação entre *habitus* e as representações sociais quanto às variações identitárias. Como observamos anteriormente, para Bourdieu (2004), os pontos de vista diferentes decorrem em grande medida da posição que os agentes ocupam no espaço social objetivo.

A representação social do *ser professor* é uma só, mas alguns grupos de sujeitos, ocupando diferentes posições nesse espaço socialmente construído, interpretam o ser professor/a enfatizando alguns elementos em detrimento de outros. Os detentores de um menor capital cultural institucionalizado, os que têm apenas o magistério ou os que estão se formando tardiamente representam a docência em um tom mais negativo, destacando: *a injustiça, a má remuneração, o sofrimento*. Ao mesmo tempo em que, também sendo menos profissionalizados, e, portanto, menos atentos ao léxico da profissionalização, pautam-se mais no discurso do *amor*.

Em relação à modalidade de atuação, sublinhamos que os sujeitos atuantes

no ensino fundamental inicial atribuem uma importância maior a elementos como: *dedicação*, *compromisso*, *aprender* e *amor*. Isso foi igualmente retratado nas pesquisas de Carvalho (1996, 1999), para quem, ainda que se destaque o vínculo afetivo maior dos professores das séries iniciais com o alunado, evidenciam-se elementos de caráter profissional, contrapondo-se, assim, à visão estigmatizante de professoras/es “incompetentes tecnicamente” alardeada, na década de 1980, pela literatura brasileira e com desdobramentos na década seguinte.

Há, ainda, uma forte influência da experiência docente na representação social do ser professor. Sujeitos menos experientes na carreira, com menos de 7 anos no magistério, atribuem maior importância a elementos que implicam maior envolvimento e engajamento com o trabalho, como a *doação*, a *perseverança* e a *dedicação*. Do mesmo modo, valorizam mais a associação entre o professor e o *psicólogo*. Os sujeitos mais experientes, com mais de 15 anos no magistério, atribuem maior valor ao elemento representacional *realização*. Todavia, não observamos nenhuma associação estatística entre a *faixa etária* em nenhum dos elementos representacionais.

O *gênero* e a *remuneração pessoal* pouquíssimo influenciam na representação social do ser professor. Também a remuneração familiar não estabeleceu nenhuma associação estatisticamente significativa. Esperávamos, inclusive, que o gênero tivesse algum papel mais importante, mas encontramos apenas uma associação significativa entre 26 variáveis estudadas. Lembramos que, quando fizemos a ALP, colocávamos a expressão-estímulo de acordo com o gênero masculino ou feminino do sujeito: ser professor ou ser professora.

Retomando a discussão

Verificamos três matrizes discursivas (profissional, religiosa e familiar) que perpassam todas as facetas, estando estas na base de sustentação dos conteúdos representacionais e da própria estrutura representacional. Ainda que uma matriz discursiva, na teoria de Bourdieu, tenha por base um determinado *habitus*, o que verificamos aqui, vale salientar, não foi propriamente um *habitus* religioso, nem tampouco um *habitus* familiar. Consideramos que estamos diante de um *habitus* professoral distinto, que se produziu em uma dinamicidade, incorporando sentidos reproduzidos, mas não estáticos, que outrora poderiam indicar um ou vários *habitus* (religioso, familiar, interiorano) em uma configuração mais ampla.

Uma confluência de *habitus* foi encontrada e discutida na tese de Albuquerque (2005), a partir da interlocução semelhante à desenvolvida aqui. Na realidade de Maracanaú, município da região metropolitana de Fortaleza, estudada pela pesquisadora, os docentes espelhavam elementos de uma cultura não totalmente urbanizada e muito influenciada por aspectos sociais típicos dos municípios nordestinos pouco desenvolvidos, marcados pela religiosidade

católica e pela predominância de vínculos familiares, mesmo em instituições escolares públicas. Nessa investigação pode-se observar a confluência de vários *habitus* (religioso, familiar, rural), não apenas nas representações sociais, mas também nas práticas escolares cotidianas.

Em nossa pesquisa, a *faceta cuidador*, com sua particularidade imagética, é responsável por uma maior junção de elementos historicamente vinculados às matrizes discursivas religiosa e familiar, como os elementos representacionais: *missão, doação, mãe/pai, psicólogo e amor*. Essa faceta e a *faceta sofredor* são as que mais indicam a tendência atual da renegociação do sentido do ser professor.

Essas facetas, no entanto, estão ainda associadas a conteúdos inclusive prescritivos, vinculadas à matriz religiosa e familiar, como explicitamos. Isto ocorre, principalmente, quando levamos em conta o discurso dos sujeitos e nos atemos à *lógica do complemento-ausente e do suprimento-presente* e, também, a ética do esforço. Esses dois eixos discursivos perpassam todas as facetas da representação, estando diretamente relacionados ao *ethos* profissional do professorado investigado.

Finalmente, cabe aqui uma última observação, os modelos propostos de relação entre a teoria das representações sociais, tal como o de Domingos Sobrinho (2015), não podem ser aplicados sem a necessária tarefa de reflexividade do pesquisador (BOURDIEU; WACQUANT, 2008), sob pena de violar os resultados. Isso seria destituir a própria teoria de Bourdieu que lhe fundamenta.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B.; DOMINGOS SOBRINHO, M.; CAMPOS, P. H. F. Apresentação repensando o social: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, p. 10-13, jan./mar. 2018.
- ALBUQUERQUE, L. M. B. de. *Habitus, Representações Sociais e Construção Identitária dos professores de Maracanaú*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de dedicação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, p. 522-534, set./dez. 2008.
- BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BILSKY, W. A teoria das facetas: noções básicas. *Estudos de Psicologia*.

Natal, v. 8, n. 3, set./dez, p. 357-365, 2003.

BISQUIERRA, R. et al. *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOURDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press, 1992.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

BRAGA, C. F.; CAMPOS, P. H. de F. *Representações sociais e comunicação: a imagem social do professor na mídia e seus reflexos na (re) significação identitária*. Goiânia: Kelps, 2016.

CARVALHO, M. Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.

CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORCUFF, P. *As novas sociologias*. Bauru: EDUSC, 2001.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 18 n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002.

DOMINGOS SOBRINHO, M. *Poder Simbólico, Signo Hegemônico e Representações Sociais: notas introdutórias*. In: CARVALHO, M. do R. de F.; PASSEGGI, M. da C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Org.). *Representações sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003. p. 63-70.

DOMINGOSSOBRINHO, M. Representações e praxiologia bourdiesiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: LIRA, A. A. D.; MIRANDA, M. M. de.; BRITO, S. M. de O. (Org.) *Revisitando o diálogo em representações sociais e educação*. Campina Grande: EDUFCG, 2014. p. 23-55.

FONTANA, R. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa)

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8. ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos: os determinantes da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LECHTE, J. *50 pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

LIRA, A. A. D.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Fracasso escolar, identidade e formação docente: incursões no campo científico. In: RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. (Org.). *Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI*. Campinas: Mercado das Letras, 2015, v. 1. p. 55-73.

LIRA, A. A. D. *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. 267 f.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PASSEGGI, M. da C. F. B. Representações sociais da escrita: uma abordagem processual. In: CARVALHO, M. do R.; PASSEGGI, M. da C. F. B.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Org.). *Representações sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003. p. 45-59.

PEREIRA, F. J. da C. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et. al. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 25-60.

PEREIRA, J. C. R. *Análise de Dados Qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2004.

PINTO, L. *Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PLACCO, V. M. N. de S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. de. *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de

construção do mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, [s. l.], n. 1, p. 1-27, 1995.

SOUZA, F. M. C. de; SOUZA, B. C. de S.; SILVA, A. S. da. *Elementos da pesquisa científica em medicina: estatística e metodologia científica para profissionais de Saúde*. Recife: UFPE, 2002.

VIANNA, C. P. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p. 75-85, set./dez. 1996.

WAGNER, W. Sócio-gênese e característica das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

ANÁLISIS DE LAS RS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS A PARTIR DE LOS ESTADOS DEL CAPITAL CULTURAL

Agustín Villarreal

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo analizaremos las Representaciones Sociales (RS) de los agentes escolares (directivos, maestros y profesores) de escuelas rurales de la Provincia de Misiones en la República Argentina. El trabajo forma parte del Doctorado en Ciencias de la Educación realizado en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2015. El objetivo del análisis es comprender las RS que construyen los agentes educativos acerca de la Asignación Universal por Hijo (AUH), una política social híbrida que se compone de los CCT¹ - condición de transferencia monetaria - y las antiguas políticas sociales de la República Argentina (Lo Voulo en DANANI; HINTZE, 2011).

A los fines del análisis, presentaremos tres partes: por un lado, la perspectiva teórica en la que se enmarcarán las RS, de Serge Moscovici (1979), en donde daremos una orientación conceptual. Luego recurriremos a las propuestas de Denise Jodelet (1986) en el marco de la antropología, para interpretar los diálogos que se produjeron por parte de los agentes educativos.

Seguidamente, presentaremos la forma en que se recolectó la información por medio de la propuesta teórica-metodológica de grupos de discusión de Martín Criado (2002). Por último, la interpretación del material empírico - que se obtuvo en los grupos de discusión de los agentes educativos - se realizará a través de las categorías de Pierre Bourdieu del capital cultural en sus tres estados: capital cultural en estado, capital incorporado, capital cultural en estado objetivado, y capital cultural en estado institucionalizado (BOURDIEU, 2013b).

Para una aproximación teórica utilizaremos las categorías de proceso de objetivación y proceso de anclaje de Denise Jodelet (1986), con motivo de buscar “puntos de encuentros” entre la teoría de las RS y la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu.

La Asignación Universal por Hijo (AUH) como Representación Social (RS)

Tenemos en cuenta que desde la aplicación de la Asignación Universal

¹ Conditional Cash Transfert (CCT). Sistema de transferencia condicionada.

por Hijo (AUH), se están produciendo batallas discursivas (KAPLAN; MOLER y otros, 2010) por parte de los agentes educativos, en las cuales se elabora una controversia acerca de la aparición de este fenómeno como objeto dentro del campo representacional. Por ello, en primera instancia, resulta esencial comprender si el fenómeno en cuestión implica una “representación social”, dado que no todo aquello que se dice o se expresa configura, en efecto, este fenómeno.

Las RS de los agentes escolares (maestras, profesores, preceptores, personal administrativo, personal de servicio y otros alumnos) sobre los usuarios de la AUH que se obtuvieron del grupo de discusión no fueron exclamaciones, expresiones o gustos (Wagner y Hayes, 2011). Una expresión como “la asignación no me gusta” o “qué horribles son los usuarios de la AUH” no suponen necesariamente representaciones sociales. Entonces, tenemos en cuenta que la representación social tiene que acompañar un comportamiento o práctica social, por lo cual:

[...] es una “preparación para la acción”, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones. (MOSCOVICI, 1979, p. 32)

Si bien utilizaremos categorías específicas de Denise Jodelet (1986) para definir las RS, nos parece central puntualizar la diferencia que existe entre el concepto de *representaciones* de Pierre Bourdieu (1997) y la definición de Moscovici (1979). Pretendemos interpretar, analizar e identificar las construcciones simbólicas que realizan los agentes que se relacionan con la AUH en un contexto determinado cruzando las categorías sociológicas de Pierre Bourdieu de espacio y posición social, *habitus*, capital cultural desde el estado de *capital incorporado*, *capital objetivado* y *capital institucionalizado* (BOURDIEU, 2013a, p. 113-120).

Por ello podemos inferir que la representación social para Bourdieu “[...] es la forma en que los agentes realizan intercambios con su entorno social a través de representaciones y estrategias construidas en condiciones estructurales específicas” (BOURDIEU, 1997, p. 62-63). El autor aclara que la representación se lleva a cabo por medio de mecanismos denominados “objetivaciones”, de los que presentan dos tipos. Por un lado, la cantidad de recursos materiales y los modos de apropiación de los bienes y valores socialmente escasos (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, p. 18-19). En segundo orden, la objetividad aparece cuando se presentan sistemas de clasificación, esquemas mentales y del

cuerpo que forman una matriz simbólica para realizar las prácticas, producir conductas, pensamientos, sentimientos como juicios que poseen los agentes educativos (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, p. 18-19).

Estas *estrategias y representaciones* buscan por medio de la familia lograr una adquisición de mayor *capital* dentro del *espacio social*. El capital también es entendido como el conocimiento o estrategia (saberes, técnicas, formas de hacer, etc.) que se hereda de generación en generación – en el caso de las disposiciones familiares – de forma inconsciente.

Es importante definir el concepto de familia desde la sociología de Bourdieu porque los usuarios de la AUH son tutelados por familias o grupo familiar en relación de padre /tutor – madre /tutora e Hijo /destinatario. En efecto, para Bourdieu (1997) es un *conatus*: tiende a formar un ser social, un cierto *modo de ser*. Este ser social que reproducirá la familia contiene estrategias, capital cultural con mayor o menos media, como diría Alicia Gutiérrez (1994), volumen y estructura del capital acumulado:

Las familias son cuerpos (*corporate bodies*) impulsados por una especie de *conatus*... es decir por una tendencia a perpetuar su ser social, con todos sus poderes y privilegios, que origina unas estrategias de reproducción, estrategias de fecundidad, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias económicas y por último y principalmente estrategias educativas. Invierten tanto más en la educación escolar (en tiempo de transmisión, en ayudas de todo tipo y, en algunos casos, en dinero...) cuanto que su capital cultural es más importante y que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es mayor - y también que las otras estrategias de reproducción (particularmente las estrategias sucesorias con el propósito de la transmisión directa del capital económico). (BOURDIEU, 1997, p. 33-34)

En este capítulo no presentaremos las descripciones de las prácticas sociales o estrategias que tienen las familias – mencionadas por parte de los agentes educativos –, si bien es una recomendación realizar siempre la contrastación empírica de los discursos interpretados como RS. Como observamos en la conceptualización estas prácticas sociales brindan una matriz simbólica que se objetiva en los agentes por medio del *habitus*.

Podemos sostener que las representaciones sociales que propone Moscovici no son las mismas propuestas por Pierre Bourdieu, por ello pretendemos acompañar/acercar una postura teórica de las representaciones sociales hacia la sociología de Bourdieu. A tal fin iremos trazando la mirada teórica de Denise Jodelet (1986/1988) sobre las representaciones sociales hasta la incorporación del capital cultural como uno de los modos de las representaciones sociales adquiridas por los individuos (director, docente, personal y otros).

Las representaciones sociales en marco antropológico de Denise Jodelet

En primer lugar, debemos tener en cuenta que Moscovici considera que las representaciones sociales (RS) pueden ser trabajadas de forma “multimetódica”, esto es, un politeísmo metodológico; o un modo de triangulación hecho por el cual las (RS) son trabajadas desde diversos campos disciplinares. Esto implica que luego de Moscovici las interpretaciones y aportaciones sobre las formas de trabajar fueron amplias. Pero en nuestra temática abordaremos la mirada socio - antropológica de Denise Jodelet.

La autora considera que las RS son de carácter subjetivo, en forma de *individuación*², el cuál otorga un sentido dinámico a las RS, destacando que hay momentos de “*anclajes*” en donde los individuos sostienen y apoyan una RS, haciendo así la institucionalización de la RS. La forma de anclaje es un proceso de interpretación de la realidad social/ mundo social que permite “clasificar a los individuos y los acontecimientos, para construir tipos respecto a los cuales se evaluará o clasificará a los individuos y a los grupos” (JODELET, 1986, p. 488). Estas consideraciones las especificaremos en los próximos párrafos.

Retomando las nociones vertidas en el presente trabajo, comenzaremos definiendo el concepto de *representación social* como “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de los procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (JODELET, 1986, p. 474).

En el relevamiento del estudio sobre la AUH, por ejemplo, hemos identificado que los docentes consideran como RS a los usuarios de esta política como aquellos “que cobran los planes”, “los que son mantenidos por el Estado”, “gente que necesita”. Esta consideración otorga a los beneficiarios una operación o función social por ser *usuario* de la AUH. Además, los docentes especifican aquello que hacen los usuarios de la AUH teniendo en cuenta una practicidad y organización de cómo opera esta política. Por ello, “[...]las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal... presentan características específicas a nivel de organización de contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (JODELET, 1986, p. 474).

Cabe destacar que las RS se constituyen en un contexto social específico; en nuestra investigación, la escuela es la unidad de análisis para observar la

² Se estaría haciendo referencia al principio de individuación y no al proceso psicológico de individuación que sostiene Carl Gustav Jung (1957). Siguiendo a Castoriadis (2008), que una representación social se manifiesta en el mundo social, se agrega la propuesta Schopenhauer (1985) que el principio de razón suficiente puede crear una forma de concepción del nosotros sin nosotros permitiendo forjarnos como sujetos desde múltiples miradas.

RS frente a la AUH. El contexto caracteriza las RS frente a sus contenidos, se expresan las tareas y acciones que se llevan delante en cuanto a la AUH³ (por ejemplo, la usuaria compra/no compra cosas para la escuela: guardapolvos, útiles escolares y otros).

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (JODELET, 1986, p. 474-475)

El objeto de la RS que están teniendo los docentes corresponde con la de una política social específica: la AUH, por ello es que intervienen elementos económicos y culturales,

[...] la representación se define por un contenido; informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc... contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc... por ello la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto... la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. (JODELET, 1986, p. 475)

Teniendo en cuenta que hay un objeto de la RS, veremos como la AUH produce una representación mientras sostengamos la hipótesis de Denise Jodelet (1986, p. 475-476), que “[...] la representación es un proceso en el cual establece una relación”. Desde el mismo acto de representación, los docentes sostenían que:

[...] la madre está cobrando el plan por ello tiene que comprar estos materiales, elementos escolares, y otros”⁴, el contacto que en el sujeto usuario de la AUH es central para destacar los elementos de las RS, el acto de presentación y los elementos a tener en cuenta; ya que “el acto de representación un acto de pensamiento mediante el cual un sujeto se relaciona con un objeto. (JODELET, 1986, p. 475).

Un aspecto observable en los resultados del diálogo de los docentes y otros agentes escolares es que omiten representarse la identificación de los usuarios de la AUH como familias en vulnerabilidad social. Esto ocurre en tanto remplazan o sustituyen la RS de la vulnerabilidad con la figura o símbolo del “plan”, y “la inclusión social”, “inclusión educativa”. Hay que tener en cuenta que:

[...] representar es sustituir a, estar en el lugar de... por esa razón la representación está emparentada con un símbolo, con el signo... representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia... la representación

³ Ver Anexo Grupo de Discusión, Resultados. Zona Rural.

⁴ Ibidem.

es la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etc. (JODELET, 1986, p. 475-476)

Punto de necesaria mención constituyen las imágenes de recurrencia, y para ello partimos del concepto de contenido mental concreto como “[...] un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano... garantiza a la representación su aptitud para fusionar percepto y concepto y su carácter de imagen” (JODELET, 1986, p. 477). De la entrevista en cuestión cogimos que los agentes educativos consideran a las familias como sujetos que necesitan el beneficio de la AUH; sin embargo, producen como imagen de recurrencia una valoración negativa: de modo tal que surge la asociación con el “desgano”, el “conformismo”, o la “vagancia”. Esta imagen mental acerca de la acción política desarrollada por la AUH implica la relación con una idea de “dar dinero sin que hagan nada”, o “no lo saben gastar por ello hay que *controlar*”. Esta última idea relacionada a la función de control o fiscalización, se ve inmediatamente depositada en cabeza de la acción estatal, por lo que el “estado debería controlar” los efectos de la política beneficiaria.

Hay cinco elementos que destaca Jodelet para las consecuencias de las RS, que iremos sintetizando con el análisis del trabajo de campo adjuntado (JODELET, 1986, p. 477-478):

1- La unión entre figura y sentido, dado que la RS:

[...] no es simple reproducción, sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva... tiene dos caras disociables... la cara figurativa y la cara simbólica... decimos que representación es igual a figura y sentido, lo que significa que la representación hace que a toda figura corresponda un sentido y todo sentido corresponda a una figura.

Podemos advertir en el diálogo entre los docentes que se empieza a construir en conjunto la idea de lo que hace la AUH y cómo “deberían” las usuarias gastar la transferencia monetaria que perciben en la política social; no obstante, se pudo identificar que los docentes desconocían la cantidad de dinero percibido. En torno a esta consideración, inferimos que la dinámica entre la *figura* y el *sentido* se ve alimentada por varios discursos circundantes, que resultan ajenos al objeto directo (los niños y familias que reciben la AUH).

2- La autora destaca que se construye un “conjunto figurativo” (ídem) – Destacamos en la entrevista que claramente varios agentes que dialogan se ponen de acuerdo con una idea de figura-sentido acerca de la AUH: por ejemplo la “que debe controlarse”; si bien en otro momento de la discusión una participante usuaria de la AUH manifiesta “(...) yo cobro la asignación y le compro cosas a mi niño para la escuela (...)”⁵. De este modo el conjunto figurativo se

⁵ Ibidem.

empieza a transformar.

3- Como se indicó en el punto número dos, la presencia de un objeto-sujeto/usuario de la AUH produce la interacción entre sujeto/constructores de la RS de la AUH y la re-configuración del Objeto/sujeto que percibe la AUH. De esta manera vemos que “(...) este fenómeno es una característica de la interacción del sujeto y del objeto, que se enfrenta mutuamente sin cesar” (idem).

4- Siguiendo la situación del grupo de discusión (MARTÍN CRIADO, 2002), comprendemos que los agentes escolares dialogarán de sus prácticas educativas sin hacer que éstas sean fingidas – como interpretando simples actores de teatro –, sino que son autores plenos de sus palabras y acciones específicas. Siguiendo a Jodelet (1986), adjudicamos que “(...) el sujeto no es el simple teatro (...) el autor de estas estructuraciones que el mismo ajusta a medida que se desarrollan” (p. 478).

5- En el mismo momento de la intervención por parte de la usuaria de la AUH/objeto ocurre una modificación del discurso, dando forma a la flexibilización de la RS dado que “la representación tiene un aspecto creativo y autónomo. El juego del simbolismo social se impone a nuestro sujeto” (idem).

Estrategia metodológica y lógica de la investigación empírica

La experiencia que estamos presentando en este capítulo se alimenta de lineamientos metodológicos que están relacionados con un marco general. En este espacio se indicará la metodología específica del grupo de discusión y sus posibles formas de análisis.

El grupo de discusión (MARTÍN CRIADO, 1992) pertenece a la lógica de investigación cualitativa, sobre todo por presentar de resultado discursos, narraciones, oraciones que expresarían acciones humanas (SCHEGLOFF en DENZIN; LINCOLN, 2015) como interacciones sociales.

El trabajo está enmarcado por un diseño flexible (VASILACHIS DE GIALDINO, 2007), permitiendo intervenir en las conversaciones y realizando construcciones conceptuales en diferentes momentos de la investigación, basándose así en un muestreo teórico y se recurre a la teoría fundamentada (GLASER; STRAUSS, 1967) para relacionar el núcleo de las teorías de las RS con los datos construidos en los grupos de discusión. Luego en la investigación empírica, las unidades de referencia empírica serán los docentes y usuarios relacionados con la AUH vinculando así al objeto de estudio de la investigación.

El análisis de los datos está centrado en el *análisis conversacional* (PERÄKYLÄ en DENZIN; LINCOLN, 2015), debido que se prioriza la interacción social entre los miembros del grupo de discusión, y como reconstruyen su contexto de trabajo institucionalizado (la escuela en este caso): “El juego conjunto de emisiones y acciones en la interacción social en vivo implica una compleja

organización que no es posible hallar en los textos escritos”. (PERÄKYLÄ en DENZIN; LINCOLN, 2015, p. 472)

Para la organización de la investigación empírica, recurrimos entonces al instrumento del grupo de discusión que nos permitió sistematizar, observar e interpretar a las RS. Teniendo en cuenta, que la interpretación nos brindará categorías más allá de los que no podamos construir a simple vista. Como decía Evans-Pritchard (1973, p. 77), “aumentan nuestros conocimientos sobre las estructuras sociales básicas”.

El Grupo de discusión (GD) como herramienta para el análisis de las RS

La investigación, mediante la técnica del grupo de discusión se realizó por medio de la siguiente estructura, que responde a diversas variables:

- 1- Tamaño
- 2- Duración
- 3- Captación
- 4- Contraprestación
- 5- Espacio de Reunión
- 6- Moderador/Pregunta Inicial
- 7- Dinámica del Grupo
- 8- Validez Externa

La estructura expuesta corresponde a una propuesta de Enrique Martín Criado (2015), vertida durante un seminario dictado en la UNaM⁶. Tomaremos las consideraciones y particularidades de la técnica del libro “El grupo de discusión como situación social” del mismo autor.

1. Tamaño

La formación de grupo no es improvisada, y por ello debemos abordar el concepto de *frame* o *marco referencial* en español (GOFFMAN, 1974, p. 346). A efectos de conceptualizar la noción de marco, a partir del sociólogo mencionado, consideramos dos factores: primero, la situación social específica (con una definición de la situación); y segundo, el esquema cognitivo a partir del cual se puede dar sentido lo que ocurre en esa situación y a los enunciados que ella genere (MARTÍN CRIADO, 1992, p. 87).

Por otro lado, debemos especificar que el grupo tiene que estar delimitado entre seis y ocho personas para impedir una cesura estructural. Debemos considerar especialmente que quien habla está condicionado por el grado de

⁶ Seminario de Posgrado dictado en el Marco del Doctorado de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Argentina. 26, 27 y 28 de agosto del 2015.

escolaridad de los sujetos que participarán del grupo, por ello es necesario cuidar que los sujetos seleccionados no hegemonicen el discurso ni la situación. Con la finalidad de salvar este aspecto, en nuestra aplicación no hemos seleccionado directores de escuela, sacerdotes, ni referentes barriales, como tampoco jefes burocráticos de la educación.

En la zona rural, por mencionar a uno de los GD, se formaron grupos de ocho personas distinguiendo los siguientes perfiles⁷:

- 1- Profesora de Ciencias Sociales
- 2- Profesora de Derecho y Abogada
- 3- Profesor de Historia
- 4- Profesora de Educación Física
- 5- Preceptora / Bedel del Turno Tarde
- 6- Preceptora / Bedel suplente
- 7- Profesora de Matemática
- 8- Profesora de Ciencias Jurídicas

En la escuela de la zona urbana, se han tenido las mismas prevenciones para la formación del grupo, no obstante en esta situación los sujetos son todos maestros de grado primario de niños. Los perfiles sólo presentan variación en los puestos que cumplen en la escuela: dos maestras que cumplen tareas administrativas y destacan a la hora de argumentar sobre el conocimiento de los alumnos.

2. Duración

Se tiene de métrica/cronómetro el límite de dos horas para la ejecución del GD. No se debe cortar el diálogo entre los sujetos que participan, permitiendo que los silencios se produzcan para retomar nuevas ideas. Resaltaba el Dr. Martín Criado que luego de la *pregunta inicial* que veremos más adelante, ningún sujeto puede evitar empezar, el máximo de espera luego de la pregunta inicial es de 40 (cuarenta) segundos.

En la escuela de la Zona Rural el tiempo fue 29 minutos y 40 segundos. La demora en responder la pregunta fue de 10 segundos antes de empezar la discusión sobre la temática. En la escuela de la Zona Urbana el tiempo fue de una hora, nueve minutos y 54 segundos, demorando 9 segundos en responder la pregunta por parte de los participantes.

3. Captación

Para realizar la formación de grupo se debe disponer de una persona externa denominada preceptor:

⁷ Se podrá observar que las configuraciones del GP, dependiendo las instituciones, fueron múltiples.

El preceptor realiza una convocatoria en un lugar a los participantes contactados través de la red de captación. Una vez allí, el preceptor establece las reglas del juego – dejando el máximo margen posible para la definición de la situación por los participantes – y lanza la provocación. (MARTÍN CRIADO, 1992, p. 100)

El preceptor o captador fue seleccionado de forma precisa tanto en la escuela rural como la urbana. La elección de los directores de las escuelas se debió a que con ellos hemos acordado en primera instancia la realización de la investigación y en segundo orden el GD; a tales fines hemos dispuesto ciertas particularidades, como “no conocer en profundidad al captador”. Tuvimos en consideración que los directores de escuelas tienen la red de captación de los agentes escolares y que de ahí precisamos la formación del grupo.

Se presentaron “detalles” durante la captación en la escuela rural: el captador no pudo organizar el primer encuentro planteado, porque tres de los profesores tomaron licencia el día en que se iba a realizar el GD, motivo por el que convocamos a una segunda reunión. Por otra parte el captador no advirtió que uno de los sujetos percibía la Asignación Universal por Hijo (la temática del diálogo)⁸.

En la escuela urbana, el problema surgió cuando la captadora/directora de la institución quiso colocar entre los sujetos a la vicedirectora de la institución. Esta propuesta tuvimos que rechazar debido a que habría causado un desequilibrio en el grupo. Comprendemos que la vicedirectora es una figura jerárquica para los docentes, por lo cual no habríamos logrado obtener datos más espontáneos de los profesores docentes y personal del instituto.

4. Contraprestación

Debemos advertir claramente que “toda interacción supone, por tanto, un trabajo de gestión de la propia imagen por parte de los participantes. Nuestro valor social es negociado en el curso de cada interacción” (MARTÍN CRIADO, 1992, p. 85). Ese valor social negociado es el crédito social que se obtiene en una interacción entre sujetos, es lo que el sociólogo Bourdieu denomina “relación de intercambio de dones” (BOURDIEU, 2013b). Para un cabal entendimiento de lo expuesto, tomamos especial consideración en que:

[...] el funcionamiento en las situaciones de interacción implica siempre una dimensión de desconocimiento... la lógica del don o de la lógica del honor. Acumulamos crédito social en la medida en que nos dejamos llevar por la propia lógica de nuestra inversión emocional en nuestra identidad. (MARTÍN CRIADO, 1992, p. 85)

Por ello todo crédito social obtenido en la interacción debe devolverse

⁸ Ver Título dinámico de grupo.

por medio de una relación comercial/de intercambio material (BOURDIEU, 2013b, p. 158-160).

5. Espacio de Reunión

Hay que especificar que los denominados espacios neutros no son tales, y que por ello la selección del lugar del diálogo del GP está condicionado por la lingüística. Por ello, el espacio en donde se llevará a cabo la reunión puede presentarse como un lugar donde se desenvuelva la vida cotidiana, en tanto la relación significado-significante no sea antagónica. Un ejemplo de esto lo configuran los estudios con grupos de jóvenes de François Dubet (1987, p. 29):

A fin de responder a los problemas planteados, hemos tenido que crear un material específico, reforzar la capacidad de expresión de los actores, someterles a constricciones y a estímulos que les permitiesen reflexionar sobre su experiencia y elaborar las significaciones de ella. Constituyendo grupos, introduciendo interlocutores, interrogando a los actores, sometiéndolos a análisis, hemos tenido que crear un material capaz de resistir a la interpretación de los investigadores. Hemos construido situaciones artificiales, totalmente excepcionales para los jóvenes, situaciones donde las constricciones habituales, esas que impiden hablar, son levantadas con el fin de que las relaciones sociales que constituyen la galera se desembaracen de las condiciones de fuerza y de silencio habituales. La galera ha sido estudiada en un espacio y en un tiempo completamente opuestos a los de la vida cotidiana⁹.

Tomando en cuenta esto, los grupos no pueden armarse en lugares de alta carga simbólica, como una iglesia, unidades básicas políticas-partidarias, organismos estatales de renombre y otros lugares con fuerte carga de autoridad.

La selección de lugares para el GD se determinó en base a la familiaridad que presentaban para los agentes escolares participantes. En el caso de la escuela rural, el grupo se ha desarrollado fuera de la escuela, debido las condiciones del clima y de las altas temperaturas ambientales.

⁹ La traducción es nuestra.

Figura N° 1. Grupo de Discusión



Fuente: Escuela Cep. N°164. Zona rural.
Fotografía propia. Fecha incorrecta.

6. Moderador/pregunta inicial

La intervención del moderador -investigador- fue reducida, para poder estar atento a los juegos de argumentos que se presentaron en el GD. Algo que sí constituye una función propia del moderador es formular una inquietud que produzca efectos sobre el grupo.

En este sentido, coincidimos en que “(...) todas las fórmulas son buenas, pero unas tienen unas consecuencias -producen unos efectos - y otras, otras; el investigador debe estar simplemente en disposición de poder calcular los efectos que produce aquella sobre la que decide” (IBÁÑEZ, 1979, p. 262).

La pregunta formulada con respecto a la temática fue: “¿Qué piensan de la implementación de la asignación universal por hijo en relación a la escuela y la familia?”

Dicho interrogante inicial generó interés en los grupos provocando el diálogo instantáneamente. Como único inconveniente, que hemos advertido en la escuela de zona rural, fue que muchos de los profesores/as, maestros/as, porteros/as, usuarios/as AUH esperaban una respuesta por parte del moderador mientras iban construyendo el diálogo, hasta que uno de las/os presentes tuvo que aclarar la regla de no dialogar con el moderador.

7. Dinámica del grupo

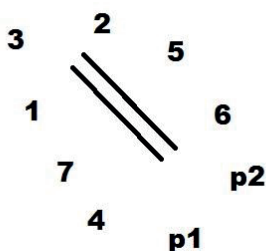
Para producir una dinámica en el grupo, hemos estimado que los sujetos de todos los grupos están dentro de la situación social de la pregunta, y todos

ellos participan o interactúan con sujetos que perciben la Asignación Universal por Hijo. Esto logra que los agentes se sientan autorizados a justificar sus miradas, por ser parte de la construcción o interventores en el proceso de la AUH. En orden a estas apreciaciones, tomamos que:

[...] el discurso varía en función de la situación social en la que los sujetos se hallan, y si cada situación social impone una serie de constricciones sobre el desarrollo del discurso, el análisis debe tener siempre en cuenta estas constricciones del orden de la interacción antes de extraer conclusiones apresuradas de fenómenos discursivos que pueden tener su principal razón de ser en la dinámica de la situación social. (MARTÍN CRIADO, 1992, p. 106)

Para proporcionar una dinámica fluida hemos ordenado los sujetos que participaron del GD de la siguiente forma. En la escuela rural se armó el espacio en la escuela de CEP 164 del Paraje Primero de Septiembre, de este modo:

Figura N° 2. Diagrama de grupo de discusión



Fuente: Elaboración propia.

Perfiles

- 1 - Profesora de Derecho y Abogada
- 2 - Profesora de Ciencias Jurídicas y Abogada
- 3 - Profesora de Educación Física
- 4 - Profesora de Tecnología
- 5 - Profesora de Ciencias Jurídicas
- 6 - Profesor de Historia
- 7 - Profesora de Matemática
- P1 - Preceptora Suplente
- P2 - Preceptora turno tarde (se mantuvo en silencio)

8. Validez externa

La validez del instrumento de recolección de datos se fundamentó en la captación y en la dinámica de grupo, que se presentó como una interacción lingüística. La comprobación del GD presenta un diseño de investigación flexible, bajo la lógica de investigación cualitativa. Sostiene Martín Criado (1992, p. 107):

La validez externa de esta técnica la fundamentamos a dos niveles: por un lado, la captación y la dinámica interaccional conforman el grupo de discusión como un dispositivo de homogeneización; por otro, el tipo de diseño y de análisis de discurso nos van a dar las condiciones de generalización del análisis.

El dispositivo de homogeneización en el GD ha sido un proceso que implicó mucho trabajo con los captadores de los grupos, de tal modo que la dinámica se debió a la pertenencia por la situación social que viven los sujetos seleccionados para la investigación¹⁰.

Las RS de la AUH analizadas a partir de los tres estados del capital cultural

En primer lugar, destacamos que las representaciones no deben entenderse como *habitus*, porque estas “estructuras estructurantes” actúan por práctica social y de posicionamiento específico. Las RS, en cambio, estarían expresadas desde una posición en el campo por agenciamiento o agencia del individuo y su lugar en el campo. La idea de *illusio frente al campo*, que aporta Bourdieu presenta un dinamismo que relacionaremos con las RS de Denise Jodelet y los conocimientos o capital cultural que producirían la transformación social.

Sostenemos el razonamiento que “(...) S. Moscovici puso en manifiesto dos procesos para explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación y como esta representación transforma lo social... estos son la objetivación y el anclaje” (JODELET, 1986, p. 480). Ambos procesos lo relacionaremos con el capital cultural y sus estados, expresando que la estructuración en el campo no se ejercería solo por el *habitus* sino por una RS que estaría operada desde la agencia misma del sujeto co-accionado por su construcción de sujeto-objeto en la representación.

El primer estado o forma de adquirir el capital cultural es por incorporación, “(...) su estado fundamental se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación. La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el “inversionista” (BOURDIEU, 2013a, p. 2015). Al igual que el bronceado, no

¹⁰ Ver Anexo Grupos de discusión.

puede realizarse por poder. El trabajo de adquisición consiste, por tanto, en un trabajo personal. El trabajo personal en el caso de los participantes del diálogo estaría mediado por el “acto de representación” que se tiene cada uno frente al objeto representado. En lo observado dentro del trabajo de campo, el capital incorporado es el de “ser educador”, y de forma no-hecha-conciencia ser ejecutador/participante/insertado orgánicamente en la política social de la AUH, hecho que desorienta a los agentes escolares.

Por ello y desde Denise Jodelet sostendríamos también un proceso de anclaje:

El anclaje [...] refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto... la intervención de lo social se traduce en el significado y en la utilidad que les son conferidos... este aspecto se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro de un sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de la otra... su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. (JODELET, 1986, p. 486)

También la RS pasa a ser anclada/incorporada por el sujeto porque modifica su práctica en función a lo que re-presenta y lo hace de su propiedad, como la posibilidad de rechazarlo, porque “[...] es un trabajo del ‘sujeto’ sobre sí mismo (se habla de cultivarse). El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito” (BOURDIEU, 2013a, p.215). Este capital cultural es *heredado o adquirido* (BOURDIEU, 2013a, p. 215), hecho del cual deberían revisarse con mayor profundidad los conceptos utilizados y pensamientos expresados, en el caso de nuestra investigación.

Continuando con el *capital cultural* objetivado, su estado:

[...] posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El capital cultural objetivado en apoyos materiales – tales como escritos, pinturas, monumentos, etc. –, es transmisible en su materialidad. (BOURDIEU, 2013a, p. 217)

Los agentes escolares objetivan a los usuarios de la AUH en el cobro o pago por hijo: “ellos cobran” decían. Este cobro tiene que ir destinado a “materiales escolares, zapatos o ropa para venir a la escuela” explicitaban algunos docentes en el diálogo¹¹. Es aquí donde está objetivada la idea principal de la AUH, de tal modo que las ideas se materializan, como sostiene Jodelet (1986), en la transferencia monetaria, y la utilización de ese dinero se presentaría como la transformación de la imagen. Por ejemplo, con cierto tono de molestia expresaron

¹¹ Ver Anexo Grupos de Discusión.

algunos docentes que “se compran celular o moto”¹². La materialización del celular o la moto fue determinante para la objetivación generada de la RS sobre la AUH:

La objetivación: lo social en representación... la intervención de lo social se traduce en agenciamiento y en la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante. (JODELET, 1986, p. 480)

Siguiendo los estados del capital cultural, la instancia de renovación de dicho capital configura un aspecto central para volver a estructurar el campo, como formar nuevas RS es el capital cultural institucionalizado. “La objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos constituye una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que, por incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su contenedor” (BOURDIEU, 2013a, p. 219). La adquisición de un título, o un nombramiento, como papel escrito, es lo que brindaría institucionalización, “esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura” (BOURDIEU, 2013a, p. 219).

Un hecho muy estable para reconocer a un sujeto institucionalizado por la AUH es la **libreta de seguridad social, de salud y educación**, las cuales los agentes escolares reconocen de forma inmediata en el campo; y, dado que produciría una relación de la RS con nuevas configuraciones, es una retroalimentación de la RS. Los participantes del Grupo de discusión argumentan “Solo quieren que se le firme la libreta”¹³, sin saber si la libreta – este capital cultural institucionalizado – está en correctas condiciones. Es por ello que también se argumenta sobre otras instituciones, “yo no sé si hay un control desde la salud... y si los médicos también firman...”¹⁴.

Aquí vemos como la RS juega un rol entre el anclaje y la objetivación. Sin perjuicio de ello, si se tuviera en cuenta que este juego de objetivación pasa de un *enraizamiento a un sistema de pensamiento* (JODELET, 1986, p. 490), que interactúa con una autonomía relativa con respecto a la libreta – la objetivación/re-estructuración/nueva re-presentación –, como sostendría Merleau Ponty, desde Pierre Bourdieu, “Instituye el capital cultural por la magia colectiva”:

[...] a alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee efectivamente en un momento dado; instituye el capital cultural por la magia colectiva, a la manera (según Merleau Ponty) como los

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

vivos instituyen sus muertos mediante los ritos de luto.
(BOURDIEU, 2013a, p. 220)

REFERENCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE SEGURIDAD SOCIAL (ANSES). La Asignación universal por Hijo para la protección social en perspectiva. La política pública como restauradora de derechos. Observatorio de seguridad social. Primer Cuatrimestre del 2014.

BARREIRO, A.; CASTORINA, J. S. *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires: Editorial Miño Ávila Editores, 2012.

BOURDIEU; WACQUANT, J. D. *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.

BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. París: Seuil, 1997.

BOURDIEU, P. *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI Editores SA, 2013a.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI SA, 2013b.

CASTORIADIS, C. *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar Ediciones, 2008.

DANANI, C.; HINTZE, S. *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Coords.). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen IV. Barcelona: Editorial Gedisa, 2015.

DUBET, F. *La galère: jeunes en survie*. París: Fayard, 1987.

EVANS-PRITCHARD, E.E. *Antropología social*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, 1973.

GUTIÉRREZ, A. *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Posadas: Editorial Universitaria, 1994.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GOFFMANN, E. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Nueva York: Harper & Row, 1974.

IBÁÑEZ, J. *Más allá de la sociología*. El grupo de discusión: Técnica y crítica. 2. ed. Madrid: Siglo XXI de España, 1979/1986.

JODELET, D. La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En: MOSCOVICI, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986/1988.

JUNG, C. G. *Psicología y alquimia*. Buenos Aires: Editor Santiago Rueda, 1957.

KAPLAN, Karina; MOLER, Emilce y Bracci, Claudia. *La Protección Social como derecho de ciudadanía: hacia un cambio cultural en la sociedad y en la escuela*. Asignación Universal por Hijo Ciclo de conferencias organizado por la Asociación Argentina de políticas Sociales AAPS, la Red Argentina de Ingreso Ciudadano REDAIC, con el auspicio de UNICEF Argentina y la colaboración de la Asociación Mutual Israelita Argentina AMIA. Buenos Aires: Unicef Argentina, 2010. p. 69-80.

MARTÍN CRIADO, E. Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En: LATIES, M. (ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social: Ensayos típicos*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1991. Recuperado en la página virtual: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=685176&pid=S1870-0063201300020001300011&lng=es.

MARTÍN CRIADO, E. *El grupo de discusión como situación social*. Artículo es con una reelaboración de una comunicación presentada en el IV CONGRESO NACIONAL DE SOCIOLOGÍA, en Madrid, septiembre de 1992. Editorial virtual REIS. Recuperado en la página: www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_123_011215166984248.pdf.

MARTÍN CRIADO, E. El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, Sevilla, Universidad de Sevilla, n. 123, p. 3-19, julio-septiembre, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011.

MOSCOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul, 1979.

SCHOPENHAUER, A. *El mundo como voluntad y representación*. Barcelona: Editorial Orbis, 1985.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. *Estrategias de investigación cualitativa*.

ANÁLISIS DE LAS RS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS A PARTIR DE LOS ESTADOS
DEL CAPITAL CULTURAL

Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2007.

WAGNER, W.; HAYNES, N. *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Madrid: Anthropos, 2011.

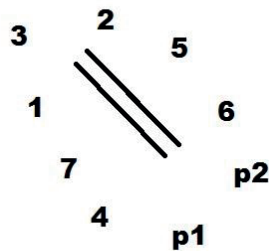
ANEXOS

1. Resultados del GP en la escuela rural

Grupo de Discusión en el Centro Educativo Polimodal 106 en la zona rural

Transcripción: Agustín Villarreal y Juana DeHaro

Fecha de realización: 19/10/2015 Hora: 17.30hs. Lugar: Primero de Septiembre



Perfiles

- 1 - Profesora de Derecho y Abogada
- 2 - Profesora de Ciencias Jurídicas y Abogada
- 3 - Profesora de Educación Física
- 4 - Profesora de Tecnología
- 5 - Profesora de Ciencias Jurídicas
- 6 - Profesor de Historia
- 7 - Profesora de Matemática
- P1 - Preceptora Suplente
- P2 - Preceptora turno tarde /mantuvo en silencio/

Investigador: ¿Que piensan de la implementación de la Asignación Universal por Hijo en relación a la Escuela y la Familia?

Docente 1: Tema de debate... jejeje.

Pasan 10 segundos de silencio...

Investigador: Se interviene dado que las miradas apuntaban al ejecutor de la pregunta como si hubiere más preguntas a realizar; yo no puedo hablar, esa es una de las reglas del juego.

Se empieza con el diálogo rápidamente

Docente 1: Para mí está bien el tema en que le den un incentivo que se le pague a la familia por el hijo que viene a la escuela a ser educado, el problema es cómo ellos toman la plata y en qué distribuyen, que no muchas veces es para que ese niño tenga el contenido para aprender... no le compran el guardapolvo, el zapato, no le compran hojas, birrome, y otros; y ese niño viene a la escuela sin nada de nuevo. Para mí no lo utilizan correctamente...

Docente 2: Yo comparto la idea... el programa o proyecto, esa ayuda es necesaria... de alguna manera suple esas necesidades... pero en no todos los casos llega esa ayuda a los chicos... y ahí está en la implementación el problema quién es el que cobra ese dinero... como comparto con la colega... hay veces que le hace falta un afiche, un mejor calzado, material para la escuela...pero lo necesario para su estudio pero en alguno de los casos...

Docente 3: A la mayoría... yo no digo que a todos pero muchos padres no les interesa si sus hijos aprenden o no aprenden o cómo les va, la idea es que tengan la constancia de alumno regular y eso les asegura que van a tener la plata...

Docente 2: Y ¡firmada la libretita!!

Docente 1: Ni se acercan ellos a la institución para hacer un seguimiento del hijo... no que por los hijos mandan a firmar la libretita a la escuela y listo... nada más...

Se presenta un pequeño silencio de 2 segundos

Docente 2: Y que por más que se convoque o se realice algunas reuniones de padres... son pocos los que asisten... los que vienen son los que justamente... los chicos que andan bien digamos...

Docente 1: Y que por ahí los padres destinan ese dinero para mejorar su calidad de vida...

En ese momento se acerca una docente que llega recientemente a la escuela y se le suma para participar del grupo de discusión por medio del director de la escuela /Captador/

Docente 5: ¡Buenas Tardes! ¿Que tal como les va? -Saluda a los docentes presentes que están participando en el grupo de discusión-

Los docentes presentes explican la temática de la conversación enunciando la siguiente consigna:

Docente 2: “Era el... tema de la inclusión por las asignaciones familiares”

que pensamos acerca de eso...

Docente 5: ¿La inclusión educativa por las...? Desde mi punto de vista se logró el objetivo de la inclusión, lo que sí... que ese fondo económico no es destinado para la educación de los niños y adolescentes. Los padres destinan para otras cosas... por ejemplo compran un celular, pueden sacar una moto en cuotas...

Docente 1: Satisface necesidades personales...

Docente 5: Sí... el destino de los fondos en la familia no es el destinado a la educación...

Docente 6: Hay una sobreoferta... una... sobre ayuda a esa familia quien recibe la asignación universal por hijo también recibe otro tipo de ayuda... eso genero ya una costumbre en la gente de... así lo veo yo... de buscar esa asistencia... y si no la tiene ponerse a reclamar porque le corresponde... se generó como un vicio que a mi parecer es contraproducente para el valor del trabajo... por ahí nosotros no entendemos bien lo que le piden particularmente, qué requisitos, qué contraprestación tiene que haber como para recibir esa asignación.. La asignación universal por hijo... nosotros que trabajamos superamos un monto y no la tenemos como docentes... tenemos nuestros hijos y nuestros hijos tienen las mismas necesidades que esa gente pero al tener un sueldo e invertimos para ganar esa plata; “no la tenemos”, entonces esa gente, bueno... ya se generó como un asistencialismo... porque no reciben solo la asignación universal por hijo sino que la gratuidad de la educación. Muchas líneas de acción que llegan a la escuela como para beneficiarles, así como la movilidad, el tema de la apoyatura, hay mucha inversión del Estado que como dijeron varios no se controla la finalidad, el uso... En su momento había surgido una tarjeta para que ellos puedan comprar ciertas cosas. Ahora yo no sé si las familias invierten en los objetivos de ese programa, hay una desvirtualización de lo que es el objetivo porque se supone que si vos recibís y es para tus hijos esa plata tiene que ir para tus hijos. Así como muchos de los planes que los jóvenes también tienen para que vengan a la escuela; y nadie controla... no veo que haya un control por parte del Estado para ver qué hace si eso influye o si invierte directamente en la educación o no. Si nosotros no lo vemos como dice la profesora, es decir: cartulina le pedís a los chicos, hoja le pedís a los chicos... no viene... y los programas que tenemos para los chicos, tenemos que realizar las compras, por si ellos no traen, entonces hay. El consejo general de educación de la provincia nos da hojas, compramos los mapas, entonces por ahí también es culpa nuestra por seguir con ese asistencialismo desmedido porque ya se cobra una asignación por hijo. Bueno, esa asignación es lo único que reciben y eso tiene que invertir en la educación de los chicos. Así que el impacto en cuanto a la inclusión: y sí,

el chico está en la escuela, pero los materiales que necesita se le brinda por otros medios. Nosotros como educación pública no podemos exigir como exige un colegio privado. Porque hay resoluciones del consejo general de educación que directamente no se puede cobrar una cuota o exigir materiales específicos para permitir estar a todos dentro del sistema educativo.

Docente 5: Otra es... que yo escuché de una directora de primaria... era en cuanto... porque tiene que llevar la libreta para que le certifique que es alumno regular. Ellos van a la escuela un cierto tiempo y después dejan... un lapso y van de nuevo 15 o 20 días para que le vuelvan a firmar su libreta para la certificación educativa... en realidad si fue un mes durante el año fue mucho... en realidad no sé si hay una reglamentación dentro de la asignación... si pueden ellos... no podrían no negarle a firmarle la libreta.

Docente 1: Pero la asignación es para el trabajo... es para la personal que no trabaja... puede que trabaje pero en negro...

Docente 6: Nosotros no conocemos la realidad aquí para poder observar si cobra o la familia trabaja... por aquí cobran también una ayuda de lo "Sartori" (Secadero de Yerba que contrata empleado a cosechar los campos) y nosotros verdaderamente no sabemos diferenciar la Asignación del estado con esta...

Docente 1: Yo creo que aquí los chicos hacen un esfuerzo por ahí de estudiar pero comparando otras realidades en otras escuelas... los chicos vienen para que se le firme... no les interesa aprobar o no aprobar... es algo como anexo

Docente 6: Tampoco no se tiene las herramientas para hacer cumplir ese sistema...

Docente 1: ¡Claro!

Docente 6: Por ahí hacer un mirada interna... no se observa desde la escuela si el cobro va en vías de ver la aprobación de las materias... tampoco no se le puede regularizar. Vos sos regular cuando vos cumplís con tus materias y tenes tus útiles, y sus elementos... pero nosotros no sabemos si existe una normativa para que diga "y bueno... el alumno cobra o se le otorga la Asignación Universal en estos términos" y si hay una herramienta se le podría decir no te firmaremos la asistencia por estos motivos. También hay un desamparo por parte de las autoridades gubernamentales.

Docente 2: Ellos se amparan mucho en el tema de la inclusión... de que muchas cosas de que la dirección o el establecimiento tiene que firmar, tiene que brindarle porque no le puede excluir...

Docente 6: Nosotros vemos que cobran la Asignación...

Docente 4: Yo creo que es positivo el tema que se le ayuda... el programa está muy bueno... está bueno en qué se le ayude pero la implementación no se da... no está...

Docente 6: Hay desconocimiento... doble culpable... por un lado uno se tiene que interiorizar desde la gestión y otro bueno tener que exigir a las autoridades que esa plata es de uso pertinente... por ejemplo ese chico viene cada 15 días cobra y como hacer... porque nosotros estamos desconociendo de cómo funciona el mecanismo... y nunca nos pidieron un informe... y bueno hacer un seguimiento más despersonalizado... poner las pautas en claro, y darlas a conocer para que el sistema se aceite y funcione de otra manera.. Que no sea una inversión en vano de parte del Estado pensando que beneficia a la educación y al contrario no beneficia... comentario que estamos siendo grabados...

Docente 1: Yo creo que esto poco a poco en el transcurso de los años... ¿Cuántos años hace que esto está?

Docente 3: Tres o cuatro años...

Docente 1: Es como que genera una cultura en ellos... esa nueva generación de jóvenes... los cuales ven algunos que cumplen, otros que cumplen a rajatabla, ¿no es cierto? por ahí no aprueban todas las materias, si tienen de todos modos este beneficio... eso veo como negativo...

Docente 6: Como nuestros propios chicos apodaron al tema del progresar “plan vagar” o “plan vago”...

Docente 4: Ellos identifican mucho... y no hay un incentivo para aquellos que si se esfuerzan... que si vienen... que si aprueban, y tratan... porque alumnos... y ahí muy buenos alumnos que nosotros mismos nos admiramos de cómo ellos trabajan, de cómo ellos se desenvuelven... e igual... por ahí se va generar una cultura del “no-hacer”... creo yo que de alguna manera puede influir en algunos que por ahí les cuesta o no quieren... el que quiere estudiar igual de todos modos va continuar y va estudiar..

Docente 6: Yo veo una deficiencia en la falta de control... no le podés poner un límite... porque se te enojan... se te levantan te hacen la denuncia y el que sale pagando somos los docentes...

Docente 2: Sí, nosotros los docentes...

Docente 6: Los alumnos no entienden de lo que es un alumno regular... si bien llegan cosas desde la escuela... como un piloto o las botas, se le continua cargando a la institución educativa... igual se le soltó un plan y está. Nosotros como agentes del Estado queremos controlar pero no hay un recurso que diga “mirá, hasta aquí te firmé y está... no podés tener 50 faltas, de 100 faltas sin justificar y ser alumnos regular”. Pero yo ellos dicen: “yo estoy en la escuela, estoy en el sistema”. Sí, pero cuando quieren o necesitas la constancia... lo mismo el tema de la parte médica... ¿quién controla? ¿Quién registra? ¿No sé qué la salud pasa lo mismo?

Docente 2: Yo veo que, por ejemplo, sin hablar del sistema secundario ni primario... que en la universidad hay chicos becados o también es una

ayuda del Estado esas becas nacionales... o gracias a eso muchos pudieron terminar... pero ahí ¡sí hay una exigencia!! Promedio... si no sostenés tu promedio no accedés a la beca... por ahí sería bueno hacer así...

Docente 1: Que haya una persona responsable por así decirlo, de una x cantidad de escuelas y vea que esos alumnos asisten a la escuela. Y, bueno, que mínimamente lleguen con una cierta cantidad de materias...

Docente 3: Bueno... por ahí era un mecanismo... yo, por ejemplo, era becada y conozco... por ahí en momento si tenías menos de los establecido en el promedio, pero igual te daban la beca, uno sabe... pero por ahí el mecanismo ese no de decir que de cierto modo ayudaría...

Docente 5: Yo creo que el encargado del control en donde se presenta la documentación es el ANSES... entonces quien debe implementar el control... tipo que podría ser por medio de una figura como el director que se acercó o por departamento, digamos, porque todos los planes como el progresar como la Asignación Familiar son beneficios otorgado por el ANSES. Entonces el encargado del ANSES por medio de una resolución que le sirva a las autoridades...

Docente 4: O dar a conocer las normativas...

Docente 6: Si dentro de cada institución seguir fulano de tal o fulano de tal... pobra a no aporta... con ese conocimiento uno puede llevar a la municipalidad o el ANSES... o aparte de la constancia de alumnos regular hacer un pequeño informe... y, bueno, que se analice... y después, bueno, bajar a las cassa para ver si esa inversión sirve o brinda resultados. El problema es que mucha inversión... muchas líneas de...

Docente 3: En definitiva el Estado só aporta ayuda... pero... hay que estar en la...

Docente 6: Pero no sé si hay frutos... para mí genera un vicio... pero hay que tener en cuenta, no todos pudimos acceder a la educación y tener un trabajo... pero... lastimosamente nuestros hijos no cobran ninguna asignación universal por hijo porque nosotros aportamos... eso para mí es la universalidad de ese plan...

Docente 1: Hay una desigualdad jurídica...

Docente 6: Si no está planteado su aporte, bueno... no sé... pagar lo que no tienen... entonces todo está apuntado a achicar la clase media, hacerla más pobre; y, bueno... beneficiar al pobre... si esa es la intención del Estado... bien, que analice... otra vez yo solito (refiere a la argumentación)

En ese momento el director que estaba presente hace instantes observando le hace una seña a uno preceptora que era nueva en la institución para que hable... todo para que no se escuche en la grabación...

Cabe aclarar que hay dos preceptoras, pero las mismas permanecían calladas desde su lugar observando a los docentes.

Preceptora 1: Bueno... En mi caso, yo cobra la Asignación por Hijo pero cuando mi hijo necesita, por ejemplo, le pide la maestra un material, algo siempre se le compra... y se le compra y lleva... pero sí se sabe en qué hay muchos casos que no es así... en... el padre ocupa la plata en otras cosas y no en ayudarlo en que vaya bien vestido a la escuela... que vaya bien higienizado... que vaya... que lleve los materiales necesarios, que... que se le pide el docente... A veces ni comen bien así mismo cobrando eso...

Docente 6: Convengamos que no es para poder comer todos los días... bien vestidos y todos... y por ahí uno sobre explota la poca plata que tiene... pero, bueno, por ahí lo mínimo...

Docente 1: Priorizar ciertas cosas...

Docente 6: Por ahí a mí lo que me duele... es escuchar... cambiar de denominación del plan progresar al plan vago... eso te da un indicio de lo que hacen con la plata... bueno ¿quién es el encargado de controlar eso?

Docente 4: Porque también un guardapolvo va estar cambiando a cada rato... no es que nosotros nos estamos comprando a cada rato... a nuestros hijos le compramos y van... el resto...

Docente 6: La familia de los chicos, cuando hay una institución pública como la escuela pretenden tener aparte de esa asignación... tener todo gratis... no me exige un guardapolvo... no me exige nada porque no me alcanza la plata..

Se espera unos 6 segundos en silencio...

Docente 6: Hay un tema que ya vas a tener la suplencia va caer tu asignación universal por hijo /le dije el docente a la preceptora 1/. Sí...

Docente 4: Ella va estar trabajando en lugar de Luis...

Docente 6: No, en lugar de Belén...

Docente 1: Y si después ella tiene que reiniciar todo el trámite después...

Docente 3: Se le va cortar la Asignación Universal por Hijo y va cobrar la Asignación con aporte...

Docente 1: Claro, por hijo, por hijo... jejeje.

Docente 3: Sólo que no es conveniente por el monto que percibe es menor. Al que percibe sin aporte... ahí no habría que ver si no hay una desigualdad entre lo que se percibe con aporte y sin aporte... es como vos decías hoy...

Docente 1: Hay una desigualdad jurídica... por la ley te dice que hay una igualdad entre iguales... no iguales entre diferentes...

Docente 3: Todos... todos...

Docente 1: Entonces...

Docente 6: No es iguales... está la persona que trabaja y hace aportes... y la que no y no hay aportes... dentro de ese mundo: ¿Dónde está la universal-

dad que plantea del Estado? No está toda la universalidad... esta la persona que no puede trabajar... y lo mismo la persona que no puede trabajar... que no tiene un trabajo estable...

Docente 1: ¿Estable? No tiene un trabajo rentado... entonces creo se tendría que equipararse con el tema... con las personas que sí trabajamos...

Docente 3: Que sea el mismo monto que sin aporte...

Docente 4: Ahora, una pregunta: ¿Esta ayuda vino a través de la inclusión? ¿Para incluir a las escuelas? ¿A través de qué...?

Docente 6: Yo no lo sé...

Docente 1: Yo tampoco...

Docente 5: Según yo sé... la asignación aparece para asegurar la salud siguiendo las vacunas y cuidado, la alimentación...

Se espera unos 7 segundos de silencios...

Docente 4: Y sí, lo mismo... hay un tema... me parece necesario sí... es necesario... no está mal... yo no sé yo no cobro... pero debería ser más equitativo... pero estaría bueno sí que se cree un ente... que controle... no tanto para saber qué es lo ellos hacen con la plata... sino una idea.

Docente 6: Y sí, para conocer...

Docente 1: O que se les eduque... explicando que esa plata sirve para comprar esto... esto... y aquello...

Docente 2: Sí, como era la “caja PAN¹⁵” para que sea productivo. Con productos para comer y útiles...

Preceptora 1: Me parece que los padres que cobran ese beneficio... no se preocupan se le compran para comer o llevar todos los días a la escuela... eso es lo que pasa... y no llevarle a los chicos a la escuela...

Docente 6: Hay desconocimiento nuestro y de ellos también... el Estado ayuda pero ellos no saben que es para que... no haya contraprestación...

Aparece el silencio durante unos 20 segundos y finaliza el diálogo del GD.

¹⁵ El Plan Alimentario Nacional (PAN), era una política social asistencialista de los años 1986-1989, que brindaba a las familias con vulnerabilidad social una caja de alimentos y productos para la familia.

“ENTRAR NO JOGO” COM BOURDIEU E MOSCOVICI: REDESENHANDO PISTAS PARA REPENSAR O ESPAÇO SOCIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Lúcia Villas Bôas

INTRODUÇÃO

Situado, ele não pode deixar de situar-se, distinguir-se, e isso, fora de qualquer busca pela distinção: *ao entrar no jogo*, ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo [...] (grifos nossos). (BOURDIEU, 1997a, p. 64-65)

Todavia, por meio dessa variedade de situações e de relações, subsiste uma forma simbólica de comunicar e de se compreender que une os homens entre si e molda a personalidade coletiva deles. (MOSCOVICI, 2011, p. 55)

As duas premissas acima alinhavam as inquietações que cercam este texto a respeito do espaço social da formação de professores. A ideia central aqui é refletir sobre *como* e *por que* os professores “entram no jogo”, como diria Bourdieu (1997a, p. 64), e aceitam “tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo”. Jogo este permeado por regras e normas que estruturam o campo da educação, definindo, assim, o espaço social da formação docente, objeto deste estudo. O que significa, também, refletir sobre uma “variedade de situações e de relações” que, como enfatiza Moscovici (2011, p. 55), “molda a personalidade coletiva” dos sujeitos envolvidos, no caso, os professores (ou futuros professores), em “uma forma simbólica de comunicar e de se compreender”.

A fim de entender melhor o que pretendemos neste texto, é preciso mencionar que, em um estudo anterior (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018), tínhamos como intenção estabelecer um diálogo entre esses mesmos autores, mas para pensar não o espaço social da formação docente, mas, sim, o campo educacional a partir de uma perspectiva psicossocial. Com este propósito, foram desenvolvidos três eixos de análise, destacando: a especificidade do *olhar psicossocial*; a educação como prática social; e a educação e a mudança social. Tais reflexões, de uma certa forma, também estão presentes aqui. Entretanto, a diferença é que este texto busca recuperar alguns princípios/noções em cada um

dos autores, e redesenhar algumas pistas que possam nos levar a compreender do que se trata, afinal, o espaço social da formação docente, sem desconsiderar, contudo, as especificidades de cada um dos autores e do próprio campo da educação, na medida em que essa articulação é tarefa apenas iniciada (ABDALLA; DOMINGOS SOBRINHO; CAMPOS, 2018).

Em Bourdieu (1997a, 1998a, 1998b), privilegia-se uma leitura *relacional* dos diferentes pontos de vista, que constituem o espaço das posições, disposições e tomadas de posição em um campo determinado de produção. Entre os princípios/conceitos estruturantes de sua filosofia de ação, foram selecionados aqueles que permitem compreender melhor a sua matriz de concepção: as *estruturas objetivas* (dos campos sociais) e as *estruturas incorporadas* (do *habitus*). Pretende-se refletir, dessa forma, sobre os espaços das possibilidades, ou seja, as estruturas estruturantes, ao delinear pistas para entender as relações de força e de sentido que estruturam o espaço social da formação docente.

Em Moscovici (1978, 2001, 2012), o foco será colocado nas *representações sociais*, de modo a compreender a sua evolução, a organização do conteúdo e sua extensão, assim como suas funções. Dessa forma, destacam-se o “grau de coerência” da informação, do campo de representação e da atitude e a compreensão dos processos de objetivação e ancoragem, para amarração dos conceitos-chave desta teoria, anunciando em que medida ela contribui para compreender o campo da formação de professores.

Este estudo resulta de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC – Cátedra UNESCO “Profissionalização Docente” – e de discussões e reflexões desenvolvidas pelo Grupo do Rio, que é formado por pesquisadores cujos estudos discutem os respectivos autores. A pretensão aqui é “pôr em causa os objetos pré-construídos”, diria Bourdieu (1998b, p. 21), e, ao mesmo tempo, “ir mais além”, como enfatiza Moscovici (1978, p. 27), a fim de compreender, sobretudo, “o mapa de relações e dos interesses sociais”.

Trata-se, então, de “decifrar” ou “ler” as *pistas* dessas duas teorias para redesenhar outras que contribuam para repensar o espaço social da formação de professores. É, como diria ainda Moscovici (2011, p. 82), compreender que “os contatos, as ideias trocadas, tudo o que se diz, tudo o que se ouve, agem sobre os sentimentos e a consciência”. Ou seja, seria aqui tentar construir, nas palavras de Bourdieu (1998b, p. 55), um “espaço de interação”, que é, segundo este autor, “o lugar da atualização da intersecção entre os diferentes campos”.

Nesta perspectiva, este texto busca, *primeiro*, apresentar uma breve sistematização dos princípios e dos conceitos fundantes da Teoria de Ação, em Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999, 2002). Em seguida, pretende identificar alguns elementos importantes da Teoria das

Representações Sociais (TRS), em Moscovici (1961, 1978, 2001, 2005, 2012), a fim de tecer algumas aproximações entre estes dois autores, abordando a contribuição dessas teorias para a formação de professores. E, por último, identificar pistas, no sentido de orientar, como afirma Bourdieu (1997a, p. 64-65), “[...] as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo” posto (ou imposto) para a formação de professores.

Uma relação estratégica com a teoria de ação de Bourdieu: dos princípios e noções

A crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social.
(BOURDIEU, 1994, p. 7)

Para repensar o campo da educação e, em especial, o da formação de professores, levamos em conta os princípios/noções estruturantes da filosofia de ação, de Bourdieu (1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999, 2002), selecionando aqueles que permitem compreender melhor esta matriz de concepção: as *estruturas objetivas* (dos campos sociais) e as *estruturas incorporadas* (do *habitus*).

No sentido de compreender essa *matriz de concepção*, é preciso apreender, de alguma forma, os *princípios* e as *noções/conceitos* que a enredam; entretanto, antes, destacamos alguns pontos que julgamos essenciais:

1º) Bourdieu (1997a) denomina a sua teoria de ação como “filosofia de ação”, que, segundo ele, também pode ser chamada às vezes de “disposicional”, pois “[...] atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação” (p. 10);

2º) Para o autor, há que se fazer uma leitura adequada da “análise da relação entre as *posições sociais* (conceito relacional), as disposições (ou os *habitus*) e as *tomadas de posição*, as ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática [...]” (grifos do autor) (BOURDIEU, 1997a, p. 18). E, nesta direção, é preciso enunciar “[...] princípios de uma leitura relacional, estrutural, adequada [...]” (p. 27), mas é preciso lembrar também que esta leitura deverá ser “geradora” (p. 27);

3º) Bourdieu (1998b) parte, ainda, da necessidade de construir o objeto, e, para isso, destaca que “é preciso pôr em causa os objetos pré-construídos” (p. 21), que é, antes de mais nada, “romper com o senso comum” (p. 34);

4º) Para ele, o “espaço social é a realidade primeira e última, já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele” (BOURDIEU, 1997a, p. 27);

5º) Aponta para a necessidade de se “compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o

sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga [...]” (BOURDIEU, 1998b, p. 69).

Diante dessas colocações, anunciamos, a seguir, *princípios e noções/conceitos* que foram “garimpados” a partir de diferentes leituras de Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999, 2002, 2004, 2008, 2012, 2017) e de alguns de seus colaboradores (ACCARDO; CORCUFF, 1986; BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999; BOURDIEU; DARBEL, 2003; ENCREVÉ; LAGRAVE, 2005; BOURDIEU; WACQUANT, 2008; BOURDIEU; PASSERON, 2009, 2014). Dentre os princípios e noções, alguns deles já foram frutos de um estudo anterior (ABDALLA, 2013).

O primeiro princípio que destacamos é o *princípio da relação*. Segundo Bourdieu (1998b, p. 31), o real é relacional, e é preciso pensar relacionalmente (p. 28). E isso significa pensar em um espaço social, em que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, a que o autor dá o nome de *campos sociais*, e estruturas incorporadas, ou seja, o *habitus*.

Para ele, o espaço social mais global é considerado como *campo*. Também denominado campo de forças ou campo de lutas de poder, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, para conservá-la ou transformá-la (BOURDIEU, 1997a, p. 50).

Indicamos, também, um outro princípio, que é o da *diferença ou diferenciação*, que completa o sentido do princípio relacional, na medida em que se inscreve na própria estrutura do espaço social. De acordo com Bourdieu (1997a, p.19), há nas sociedades dois princípios de diferenciação que se relacionam: o *capital econômico* e o *capital cultural*. Para explicitar, ilustra com o seguinte exemplo: os professores, relativamente mais ricos em capital cultural do que em econômico, opõem-se, de maneira nítida, aos empresários, relativamente mais ricos em capital econômico do que em capital cultural. Em nome dessa distinção, existe uma expressão mais genérica que o autor denomina de *capital simbólico*. Para ele, o capital simbólico “não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação de estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio” (BOURDIEU, 1998b, p. 145).

O que fica claro é que os agentes detêm um determinado poder a partir do capital que assumem e em proporção ao reconhecimento do grupo a que pertencem (p. 145), pois o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo. Quanto aos *princípios de visão, de divisão e da identidade*, Bourdieu (1998b, p. 113) destaca que a luta pela identidade passa pelo “poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de *divisão* que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido

e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo”.

Ainda segundo Bourdieu, é preciso compreender a lógica específica das práticas: o *princípio da realidade*, que orienta a relação entre as posições dos agentes e as disposições, traduzidas como *princípio da disposição* ou *habitus*, que “guia a ação à maneira de uma necessidade lógica” (BOURDIEU, 1997a, p. 208). É, portanto, através das disposições dos agentes que se realizam as potencialidades, inscritas nas posições.

A confrontação entre as *posições* e as *disposições*, entre o esforço para construir o “posto” e a necessidade de se habituar ao “posto” (BOURDIEU, 1996a, p. 303), e as decorrentes *tomadas de posição* vão vivificando o princípio da realidade. Pensar neste princípio é também refletir sobre dois outros: o da *pertinência* e o da *ação histórica*.

O *princípio de pertinência* ou de *pertença* à realidade (BOURDIEU, 1994) permite que estejamos nos inscrevendo em um campo determinado, para constituir-lo, ocupando, assim, uma posição na estrutura da distribuição do capital simbólico específico e dispondo de uma parte de autonomia para ser possível tomar algumas decisões.

Pertencer a um grupo é encarnar um pouco do mundo social, fruto da ação histórica. Ai se configura, então, o *princípio da ação histórica*. Como afirma Bourdieu (1994, p. 40-41), “ele não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, ou seja, entre a História objetivada nas coisas, na forma de instituições, e a História encarnada nos corpos, sob a forma desses sistemas de disposições duráveis”, que ele denomina de “hábito”. Ou seja, “o corpo está dentro do mundo social, mas o mundo social está dentro do corpo” (p. 41).

Com efeito, os princípios aqui enunciados – *relacional*, da *diferença*, da *visão e divisão*, da *disposição*, da *realidade*, da *pertinência* e da *ação histórica* –, encaixados, didaticamente, tiveram a pretensão, ainda que incipiente, de pensar a teoria/filosofia de ação proposta por Bourdieu (1997a, 1998a, 1998b).

Para nós, a questão dos *princípios* fundamenta um possível consenso sobre o sentido do mundo. Mais do que isso: abre um espaço “do que é possível, concebível, nos limites de certo campo” (BOURDIEU, 1996a, p. 267).

Não há dúvida, entretanto, de que, ao se delinear este espaço dos possíveis sobre a questão dos princípios, temos a convicção de que é o *princípio da alquimia* que se sobressai, pois, como nos revela o autor, é ele “que transforma o apetite de reconhecimento em um interesse de conhecimento” (BOURDIEU, 1997a, p. 89). É ele que dá sentido à produção da crença e do poder simbólico na concepção dos campos específicos (ABDALLA, 2013).

Por outro lado, para se compreender melhor este espaço de relações, caracterizado por estes princípios estruturantes, consideramos necessária uma incursão em algumas das noções de Bourdieu (1997a, p. 137), tomando-as como

“instrumento de ruptura com uma visão encantada e misticadora da conduta humana”.

Dentre as *noções*, destacamos que há três delas que são consideradas básicas para Bourdieu (1998b, p. 23-34) e que fundamentam, como mencionado, o “pensar relacionalmente”. Sua filosofia, chamada, às vezes, de *disposicional*, é “condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais – *habitus*, campo, capital – e que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)” (BOURDIEU, 1997a, p. 10).

Reforçando, *habitus* seria um “sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações caracterizadas de uma cultura” (1998a, p. 349). *Habitus* também significa “princípio gerador e unificador” (1997a, p. 21-22).

O *campo* pode ser descrito como espaço social global, como campo de forças ou de lutas, “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (BOURDIEU, 1997a, p. 50). E a noção de *capital*, seja ele econômico, cultural, escolar ou social, reforça o princípio da diferença ou diferenciação, como já foi mencionado. O autor chama a atenção para o *capital simbólico*, afirmando que se trata de qualquer tipo de capital, “percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado” (p. 149).

Para além desta tríade conceitual, Bourdieu (1997a, p. 138) desenvolve ainda noção de *interesse*: “razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrarias, em uma série coerente [...]”. Neste sentido, os agentes não realizam atos gratuitos e desinteressados.

A noção de *interesse* opõe-se a de desinteresse, mas também a de *indiferença*. É estar envolvido, é estar preso ao jogo, é ter ilusão de jogar. Ou seja, a noção de *ilusão* (*illusio*), “palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo)” (p. 139), reforça o sentido do interesse como um jogo social, percebido pelos envolvidos, aqueles que “estão nele”. Também é preciso mencionar que a noção de interesse apresenta duas outras dimensões: a de *investimento*, no sentido psicanalítico e econômico; e a de *libido*, que é o que transforma as pulsões em interesses específicos, socialmente constituídos, como afirma Bourdieu (1997a, p. 140).

A noção de *interação* pode ser compreendida como a resultante visível e puramente fenomênica da intersecção entre agentes na luta para fazerem reconhecer a visão de mundo que possuem e a relação de forças das respectivas posições. Segundo Bourdieu (1998b), o espaço de *interação* funciona como uma

“situação de mercado linguístico”, que: 1º é um espaço pré-construído, pois a constituição do grupo já está determinada; 2º possui leis de formação do grupo, definindo quem está excluído e quem se exclui; 3º nele, é possível exercer (ou não) uma forma de dominação sobre um espaço do jogo, impondo normas de “objetividade” e de “neutralidade”; e 4º é o lugar da atualização da intersecção entre os diferentes campos (dependendo do grau de pertença).

É importante, ainda, retomar a noção de *diferença*, base do princípio da diferenciação, pois a *diferença* permite compreender o espaço social, que é, em si, uma estrutura de diferenças, de “distribuição das formas de poder” (BOURDIEU, 1997a, p. 50).

Uma outra noção que está atrelada às demais é a noção de *estratégia*. O autor a entende como uma ação prática inspirada pelos estímulos de uma determinada situação histórica. A *estratégia* envolve, também, um “apostar (no sentido de empenhar-se)” (BOURDIEU, 2002, p. 196), ou seja, um arriscar-se no jogo da vida. Ao mesmo tempo, “visa limitar a insegurança que é correlativa da imprevisibilidade” (p. 197).

Não podemos deixar de considerar a noção de *reflexividade*, que Bourdieu (1997b) considera, também, como “sinônimo de método”, considerando que é preciso se esforçar “[...] para fazer um *uso reflexivo* dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas” (grifos nossos, p. 694).

Soma-se às demais a noção de *violência simbólica*, que, como afirma Bourdieu (1999, p. 104), está “(...) associada aos efeitos da desigualdade real dentro da igualdade formal”. Como ele próprio afirma, “o efeito dominação simbólica (de um sexo, uma etnia, uma cultura, uma língua etc.) não se exerce na lógica pura das consciências cognitivas, mas na obscuridade das disposições do *habitus*, onde estão inscritos os esquemas de percepção, avaliação e ação que fundamentam (...)” (tradução livre) (p. 225). Como acentua Mauger (2017, p. 360), a *violência simbólica* é uma “violência oculta, que opera prioritariamente *na* e *pela* linguagem e, mais geralmente, *na* e *pela* representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida”. Além disso, ela se impõe de uma tripla forma, por meio do “poder imposto”, da “cultura inculcada” e do “modo de imposição”, e auxilia “as relações de força”, adicionando a “própria força a essas relações” (MAUGER, 2017, p. 360).

Finalmente, um conceito mais abrangente é o de *representação*, que inclui as noções anteriores e outras, relacionadas ao sistema complexo de relações simbólicas e não simbólicas, que permeiam as condições de existência material. Como enfatiza Bourdieu (1998b, p. 129), é preciso reconhecer a “contribuição dada à construção do real pela representação que os agentes têm do real, e

compreender, também, a real contribuição que a transformação coletiva da representação coletiva dá à transformação da realidade”. Nessa perspectiva, a realidade é, primeiro, *representação*, e “depende tão profundamente do conhecimento e do reconhecimento” (p. 108), que se tem da organização do campo simbólico.

Essas noções foram escolhidas de forma a operar nossas hipóteses frente ao que foi possível sistematizar em relação aos princípios/noções da filosofia/teoria de ação de Bourdieu (1997a, 1997b, 1998a, 1998b), para que seja possível identificar algumas estruturas estruturantes – *espaços dos possíveis*.

Neste sentido, a questão que se coloca aqui é: em que medida essa filosofia/teoria contribui para refletir sobre o espaço social da formação de professores? Ao pretender refletir sobre essa questão, o nosso esforço deveria se concentrar, segundo Bourdieu (1994, p. 14), “(...) por dizer a verdade das lutas que têm como objeto – entre outras coisas – a verdade”. E é nesta direção que escolhemos a epígrafe que abre as reflexões aqui anunciadas: “A crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social” (BOURDIEU, 1994, p. 7), que reforça o que estamos denominando como uma relação estratégica com a teoria de ação de Bourdieu.

O próximo passo será refletir sobre quais seriam as possíveis relações entre a teoria de ação de Bourdieu (1997a, 1998a, 1998b) e a TRS, de Moscovici (1978, 2012), cujos elementos apresentaremos a seguir, com a intenção de refletir sobre o espaço social da formação docente.

Da TRS de Moscovici: repensando alguns elementos centrais

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. (MOSCOVICI, 2012, p. 39)

Além de considerar que as representações sociais “circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente”, conforme a epígrafe acima, Moscovici (1978, p. 27) também destaca que se trata de “(...) uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Diante disso, e da mesma forma que fizemos em relação à teoria bourdieusiana, procuramos assinalar alguns dos pontos fundantes da TRS, para que seja possível, em um momento posterior, refletir sobre a aproximação entre esses dois autores e destacar em que medida eles contribuem para fomentar discussões em relação ao campo de educação e da formação de professores.

Julgamos necessário, neste momento, destacar que Moscovici (1978, 2012):

1º) Considera que as representações sociais “possuem uma função constitutiva da realidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 26), e que “uma

representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (p. 27);

2º) Reconhece a existência de representações sociais como uma forma característica de conhecimento, ou seja, “como uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências” (MOSCOVICI, 1978, p. 44);

3º) Enfatiza que “[...] a representação social é a ‘preparação para a ação’, não só porque guia os comportamentos, mas, sobretudo, porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer” (aspas do autor) (MOSCOVICI, 2012, p. 46);

4º) Destaca, assim, a “função simbólica” e o “poder de construção do real” das representações sociais (MOSCOVICI, 1978, p. 14); e

5º) Formula, ainda, a “hipótese de que cada universo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem” (p. 67). E tais dimensões ou conceitos, junto com outros, darão sustentação teórica para a sua análise dimensional.

Assim, partindo da noção de *representação social*, é **preciso entender, também, que a representação mantém uma oposição entre dois aspectos: a percepção**, que implica a presença do objeto; e o *conceito*, a sua ausência. Para o autor, trata-se de uma construção lógica, em que a estrutura da representação apresenta-se “desdobrada”, “tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica” (1978, p. 65). E que “nesta base, foi descrita uma espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido, passando pelo representado” (p. 65).

Era necessário, assim, expor o “mapa das relações e dos interesses sociais”, conforme aponta Moscovici (2012, p.28). E, nesta perspectiva, entender os processos colocados em jogo, como afirma o autor, que têm por função “(...) duplicar um sentido por uma figura, logo, *objetivar* por um lado (...) – e uma figura por um sentido, logo, *consolidar* por outro lado (...) – os materiais que entram na composição de determinada representação” (MOSCOVICI, 1978, p. 65). Ou seja, Moscovici (1978) considera que há “dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem” (p. 110). O processo de objetivação, segundo o autor, se dá em três momentos: construção seletiva, esquematização e naturalização.

A *construção seletiva* é o momento em que as informações, as crenças e ideias a respeito do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização. O segundo momento é denominado de *esquematização*, ou melhor, *esquematização estruturante*. E o terceiro momento é o da *naturalização*. Trata-se, agora, de compreender como estes conceitos “retidos no esquema figurativo e as respectivas relações” (p. 467) se constituem como categorias naturais, adquirindo materialidade.

Uma segunda categoria de processos associados à formação de representação é, conforme Moscovici (1978, p. 112), a *ancoragem*, que se dá quando se reduz a “defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que os acompanham... (trata-se de acoplar a palavra à coisa)”. A ancoragem se dá quando o não familiar se torna familiar, quando se torna um organizador das relações sociais. O conceito de ancoragem, enquanto processo que segue a objetivação, refere-se à função social das representações e sua eficácia social.

Resumindo, acentua-se, “numa palavra”, que “a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a amarração (ou ancoragem) a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação” (MOSCOVICI, 1978, 174).

Buscamos compreender, ainda, que esses “sentidos”, constituídos por “universos de opinião”, diria Moscovici (1978, p. 67), poderiam estar assumindo as mesmas três dimensões descritas por ele: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

A *atitude* constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradoura presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. A *informação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. É variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. Esta dimensão nos remete à qualidade e à quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características. E o *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado.

As representações sociais são, assim, constituídas por fatores sociais. Moscovici (1961) nos alerta que, para compreender a evolução, a organização do conteúdo e a extensão de uma representação social, é preciso: a) percebê-la como elemento da dinâmica social “determinada pela estrutura da sociedade onde se desenvolve” (1961, p. 337); b) considerar que a estrutura social inclui clivagens, diferenciações, relações de dominação, que irão se refletir na construção de diferentes representações sociais de um mesmo objeto; c) tomar em conta que as diferenciações no campo social se registram em dois níveis: primeiro, no nível das condições socioeconômicas; segundo, no nível dos sistemas de orientação, que incluem normas e valores mais persistentes, assim como atitudes, motivações específicas, não devendo ser reduzido ao primeiro ou dele ser considerado independente.

Também é importante levar em conta o que Moscovici (1961) considerou em relação às três condições que afetam a emergência da representação social: a) a dispersão da informação, que nos remete à defasagem dos dados quantitativos

e qualitativos disponíveis e a informação que é necessária para a compreensão do objeto a ser analisado; b) a focalização é uma das condições para que se efetive uma análise de qualidade, e depende da implicação dos sujeitos, dos recursos a serem utilizados, dos interesses profissionais e/ou ideológicos; e c) a pressão para a inferência concretiza-se pela necessidade de ação, de tomada de posição, para se obter reconhecimento ou adesão dos outros.

As representações sociais, sendo multidimensionais, cumprem uma multiplicidade de funções. Como sistemas de interpretação, elas orientam, então, a relação do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos, organizando, como já mencionamos, os comportamentos e as interações comunicativas.

Nesta perspectiva, de acordo com Moscovici (1961), as representações sociais assumem quatro funções:

1ª *organização significativa do real*: é a função que atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais, contribuindo para tornar o sistema de interpretação mais perceptível e coerente;

2ª *organização e orientação dos comportamentos*: como sabemos, grande parte dos comportamentos do indivíduo são condicionados e orientados por suas representações;

3ª *comunicação*: as representações sociais são imprescindíveis nos processos de interação e de comunicação entre os indivíduos e os grupos, sendo que os atos de comunicação constituem atos de partilha de consensos, mas também de discussão e de argumentação, e remete para a gênese das representações;

4ª *diferenciação social*: as representações sociais também intervêm para a diferenciação social dos grupos em interação.

Colocamos, assim, o foco no “grau de coerência” da informação, do campo de representação e da atitude, conforme Moscovici (1978, p. 74), levando também em conta que “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”. O que nos levou a considerar, como vimos, o pensamento de Bourdieu (1997a, p. 82), quando revela que “o sentido dos movimentos que levam os sujeitos de uma posição a outra [...] define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado”.

E é neste “espaço orientado” pelos princípios, noções e concepções das teorias bourdieusiana e moscovicianas, e a partir de resultados de pesquisa no campo da formação de professores (ABDALLA, 2009, 2013, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018; ABDALLA; MARTINS, 2017), que identificamos algumas *pistas* para discutir o campo da formação docente.

Identificando pistas para problematizar o espaço social da formação de professores

Construir o *espaço social*, essa realidade invisível que não se pode mostrar nem tocar com os dedos e que organiza as práticas e as representações dos agentes [...] (grifos nossos) (tradução livre) (BOURDIEU, 2008, p. 32)

A tarefa que nos resta, agora, é a de identificar *pistas* das teorias bourdieusiana e moscovicianas que, para além de aproximá-las, possam, efetivamente, problematizar alguns dos elementos apresentados anteriormente, desvendando, assim, o espaço social da formação de professores. Entretanto, a lógica aqui é a de elaborar, como diria Moscovici (1978, p. 28), “um *corpus* organizado de conhecimentos” e de liberar os “poderes” da “imaginação”; ou como diria Bourdieu (1997a, p. 202), partir de uma “interrogação epistemológica fundamental, porque dirigida à própria postura epistêmica”.

Nesta perspectiva, conforme Bourdieu (2014) diria, não podemos deixar de lembrar que essas *pistas* indicam *relações de força* e de *sentido*. De acordo como autor: “[...] as relações de força são relações de comunicação, isto é, não há antagonismo entre uma visão fiscalista¹ e uma visão semiológica ou simbólica do mundo social” (p. 228). E, ainda, como ele próprio afirma: “As relações de força mais brutais [...] são ao mesmo tempo relações simbólicas” (p. 228). Diante disso, continua Bourdieu (2014, p. 228): “(...) as relações de força são inseparáveis das relações de sentido e de comunicação” (tradução livre). *Relações de força* e de *sentido* que se traduzem em efeitos nos sujeitos/agentes, ou seja, em nossos professores (ou futuros professores), que se encontram no interior de seus espaços sociais, sejam nas universidades e/ou nas instituições escolares.

Nesta direção, resolvemos distinguir três *pistas* que nos oferecem um *espaço de possíveis*, como diria Bourdieu (1997a, p. 72), para que possamos refletir sobre o campo da formação de professores. Tais *pistas* são analisadas, a seguir, buscando definir a tomada de posição e/ou de atitude frente à realidade, de forma a dar sentido ao “jogo” a ser “jogado”.

1ª Pista: A tomada de posição e/ou de atitude: as rupturas a partir das intenções

O que há é um espaço social, um espaço de diferenças no qual as classes se encontram de algum modo em estado virtual, não como algo dado, mas sim como algo *a fazer* (grifos nossos)

¹ Visão fiscalista é uma visão determinada pelas características físicas próprias da matéria, indicando que não há nada para além disso; ou seja, é tratar a matéria como única substância da realidade. Em síntese, conforme Zilio (2010, p. 2019), o “fiscalismo se distingue pela tese de que tudo o que “existe” ou tudo o que é “real” no mundo espaço-temporal é um “fato físico” ou uma “entidade física” e de que as “propriedades” dos fatos físicos ou são propriedades físicas em si, ou são propriedades “constituídas/realizadas/compostas” por propriedades físicas”.

fos do autor) (tradução livre). (BOURDIEU, 2008, p. 35)

De onde partem Bourdieu e Moscovici? Diríamos, aqui, que existe, então, uma aproximação nas *intenções* de cada uma das teorias propostas, “[...] não como algo dado, mas sim como algo a fazer”, como anuncia Bourdieu na epígrafe. Moscovici (2011, p. 557), por exemplo, deixa isso claro quando afirma que tanto a psicologia quanto a sociologia “têm como principal base e procedimento naturalizar o pecado original no mundo moderno, evidenciando que nele nada acontece inocentemente e sem uma *intenção*, muitas vezes uma *intenção de prejudicar*” (grifo nosso).

Neste plano *intencional*, os dois autores indicam de onde partem. Bourdieu (1997a, p. 27) parte do *espaço social*, que, segundo ele, “é a realidade primeira e última, já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele”. Explicita que este espaço social nos engloba como um “ponto”, que é um “ponto de vista, princípio de uma visão assumida” (p. 27). O que indica uma “perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida” (p. 27).

Moscovici (1978), por sua vez, propõe, também, qualificar uma representação social não a partir do agente que a produz, pois enfatiza que “saber *quem* produz esses sistemas é menos instrutivo do que saber *por que* se produzem” (grifos do autor) (p. 76). Neste caminho, procura refletir sobre “os conhecimentos que os indivíduos e os grupos possuem e utilizam a respeito da sociedade, dos outros, do mundo, e também a organização específica desse conhecimento” (p. 80-81). Seus estudos tentam responder, a partir de uma perspectiva psicossocial, como as ideias são transmitidas entre as gerações e comunicadas entre os indivíduos até tornarem-se parte integrante de suas vidas (MOSCOVICI, 1991).

Com isso, podemos observar uma certa aproximação nas *intenções* e em seu encaminhamento, pois ambos se voltam para o espaço social, considerando a posição e a tomada de posição dos agentes no mundo. Mas sem descuidar da estrutura social, que inclui relações de dominação, diferenciações no nível das condições socioeconômicas, no sistema de orientação (normas e valores) e nas atitudes.

Essa *primeira* aproximação entre as duas teorias leva-nos a levantar alguns aspectos (outras pistas) para se pensar a formação de professores:

1º) Que toda a atividade desenvolvida pelo professor (e/ou futuro professor) em sala de aula e/ou em outros momentos de reflexão sobre sua formação e profissão docente tem por detrás uma *intencionalidade* já traçada a depender de sua formação, de sua experiência profissional e/ou de suas representações sociais sobre estas questões. Essa intencionalidade abre, então, um espaço “do que é possível, concebível, nos limites de certo campo” (BOURDIEU, 1996a, p. 267);

2º) O professor possui informações, crenças e práticas sobre o campo da educação e da formação docente, e, como destacaria Moscovici (1978), partilha representações sociais, que se revelam por meio de certa “doutrina”, que denominamos de “teorias”, e que orientam e tentam “facilitar” a “tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos” (p. 27);

3º) No campo de formação de professores, não se pode, entretanto, considerar que tudo se resolve com “boas intenções”, ainda mais no nível subjetivo. Consideramos que é preciso colocar estas intenções a serviço de projetos de trabalho mais coletivos, “em direção a possibilidades mais seguras, mais estabelecidas, ou em direção aos possíveis mais originais entre aqueles que já estão socialmente constituídos, ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada” (BOURDIEU, 1997a, p. 63).

Para nós, então, o espaço dos possíveis se dá, em primeiro lugar, pela tomada de posição e/ou atitude desde o momento em que intencionamos seguir um determinado caminho, e em que tomamos ciência das rupturas necessárias para que as ações desenvolvidas possam ter sentido/significado. E é neste caminho, diria Moscovici (2011), que “[...] o mundo parece diferente, e as relações entre os indivíduos têm um outro teor”. Pois, continua o autor: “Quando a ideia muda, a realidade em que vivemos juntos não é mais a mesma” (p. 180).

A par deste sentido e/ou da intencionalidade aparecem conectados os princípios, conceitos e noções que foram destacados a partir das teorias bourdieusiana e moscoviciana, que nos fizeram pensar no significado das ações dos professores (e de futuros professores) a partir do espaço das posições objetivas, ou seja, da visão que os professores (futuros professores) têm de sua ocupação, do engajamento (ou não) na luta por melhores condições de trabalho, salários e carreira; além disso, por suas estratégias em entrar e participar do jogo conforme anuncia Bourdieu (1994).

Tais intencionalidades possibilitam, assim, compreender *como* e *por que* os professores “entram no jogo”. E, na medida em que os professores em formação sejam orientados pelo princípio de pertinência, conforme dispõe Bourdieu (1994, p. 43), “[...] a própria leitura dos dados cotidianos pode tornar-se um ato científico”.

Consideramos, assim, que, para além dos objetivos e/ou das intencionalidades, para que seja possível se concretizar a análise do espaço social da formação docente, será necessário pensar, também, na relação teoria e prática e como ela pode se tornar uma construção intencional, de sentido e significado. E esta será a nossa segunda pista.

2ª Pista: Fazer da relação teoria e prática uma construção de sentido/significado

Esta é uma condição necessária para estabelecer um diálogo verdadeiro, em que nós podemos redescobrir a liberdade de analisar objetivamente todos os aspectos de um problema e de considerar os vários pontos de vista que emanam da sociedade em que vivemos. (MOSCOVICI, 2005, p. 127)

A *segunda* aproximação entre estes dois autores tem a ver, certamente, com a tarefa com que eles explicitam as suas respectivas teorias, indicando os caminhos da pesquisa e propondo uma sistematização para a análise, quer seja *relacional*, segundo indica Bourdieu (1997a, 1998b), ou *dimensional*, no caso de Moscovici (1961, 1978). E tecer esta aproximação entre as duas teorias para pensar o espaço social de formação docente é, com certeza, conforme indica a epígrafe acima, uma “condição necessária para estabelecer um diálogo verdadeiro”.

O que nos ajuda, também, a pensar relacionalmente/dimensionalmente, procurando decifrar as pistas oferecidas por estes dois autores, na busca de “construir um sistema coerente de *relações* (grifos nossos), que deve ser posto à prova como tal”, como anuncia Bourdieu (1998b, p. 32). Neste sentido, foi posto à prova um conjunto de princípios e noções bourdieusianas, que contribuiu para pensar na necessidade de compreensão dos princípios geradores e unificadores de um sistema de relações, que dá, como revelam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 72), “plena satisfação às exigências do rigor na ordem da prova e da fecundidade na ordem da invenção, aliás, características que definem uma construção teórica”.

Ao mesmo tempo foi possível refletir sobre o que Moscovici (1978) sugere, quando nos fala sobre a necessidade de um exame teórico da representação social, de forma a “distinguir dois de seus aspectos essenciais: a descrição dos processos de formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio” (p. 288).

Procuramos, assim, descrever os processos formativos da representação social – a *objetivação* e a *ancoragem* – e anunciar uma rede de significações em torno da TRS, acentuando o conceito de *representação social*. O que nos fez compreender, também, as palavras deste autor quando afirma que a *representação social* “converte-se, portanto, num sistema de interpretação parcialmente automático e, por isso mesmo, parte integrante do comportamento real e simbólico” (MOSCOVICI, 1978, p. 289).

Nesta perspectiva, os dois autores se aproximam mais uma vez, pois concordam que todo este sistema de relações e/ou de interpretação penetram e impregnam a “representação social de uma teoria científica” (MOSCOVICI, 1978, p. 290).

Diante dessa “conversão teórica possibilitada pela reflexão teórica sobre o ponto de vista teórico e sobre o ponto de vista prático”, de acordo com Bourdieu (1997a, p. 205-207), tendo em vista as “operações práticas de pesquisa” (p. 206) e, em especial, a “orientação da mudança” (p. 63) no “campo de possíveis”

(p. 64), estabelecemos um “mapa de relações” com a TRS.

Nesta perspectiva desvelamos uma rede de significações mais ou menos estruturada, mas que permite, sobretudo, possibilidades estruturantes, possibilitando que haja transposições teórico-metodológicas, novas colocações/deslocamentos: a transformação do *habitus*, no dizer de Bourdieu (1997, 1998b), ou o entendimento do que “*determina um estado de polifasia cognitiva*”², nas palavras grifadas de Moscovici (2012, p. 258). Segundo este autor (2005, p. 328), “(...) as pessoas são capazes, de fato, de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações, de acordo com o grupo específico ao qual pertencem, ao contexto em que estão no momento, etc.”.

Essas aproximações teórico-práticas entre estes dois autores nos dão também outras pistas, que nos fazem pensar na *relação teoria e prática* em uma construção de sentido/significado, na medida em que compreendamos que:

1º Existe, conforme Moscovici (1978, p. 290), um “sistema de interpretação parcialmente automático e, por isso mesmo, parte integrante do comportamento real e simbólico”;

2º O professor precisaria tomar posição diante deste sistema, e que ao entrar neste jogo, tal como diria Bourdieu (1997a, p. 64-65), “ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo, que se apresentam a ele como a todos aqueles que tenham a percepção desse jogo, como ‘coisas a fazer’, formas a criar, maneiras a inventar, em resumo, como possíveis dotados de uma maior ou menor ‘pretensão de existir’ (aspas do autor)”;

3º A hipótese da *polifasia cognitiva*, de acordo com Moscovici (2005, p. 334), “(...) é uma situação normal na vida cotidiana e na comunicação”; ou seja, a tendência é de “(...) empregar maneiras de pensar diversas e até mesmo opostas – tais como as científicas e religiosas, metafóricas e lógicas e assim por diante” (p. 334). E que, neste sentido, Moscovici (2005, p. 334) nos lembra “(...) que há três elementos – *contexto, normas e fins* – que regulam a escolha que fazemos de uma forma de pensamento, com preferência a outra” (grifos nossos).

É preciso avaliar que a relação teoria e prática, e, muitas vezes, o desencontro entre a teoria e prática e/ou entre teóricos (os que pensam a educação) e práticos (os que a executam), não depende só da compreensão do sistema/escola/sala de aula ao qual o professor está ligado, mas há todo um contexto que envolve outras questões, conforme indicamos na terceira pista a seguir.

3ª Pista: Estabelecer relação entre o pensamento, a linguagem e a comunicação

² Para Moscovici (2012, p. 258), de um modo geral: “[...] podemos pensar que a coexistência dinâmica – interferência ou especialização – de modalidades distintas de conhecimento, correspondendo às relações definidas do homem e de seu ambiente, *determina um estado de polifasia cognitiva*” (grifos do autor).

A luta das ideias, qualquer que seja sua forma, se não resolve sempre o que se propõe, responde necessariamente a um ideal de verdade do qual podemos algumas vezes nos afastar, mas nunca nos separar. (MOSCOVICI, 2012, p. 426)

Uma *terceira* aproximação tem a ver como esses dois autores lutam por suas ideias, colocando em relação o pensamento, a linguagem e a comunicação na formação das representações.

Em Bourdieu (1998b), situamos as noções de *interesse* e de *interação*, que condicionam espaços de comunicação e da “força da representação”, na medida em que funcionam como situações de mercado linguístico, e que permitem (ou não) efetivar e/ou atualizar o grau de pertença dos sujeitos envolvidos. Ou seja, em uma situação de trocas linguísticas se efetivam, de um lado, as disposições do sujeito que fala (*habitus* linguístico) e “que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (*interesse* expressivo)”; e, de outro, “as estruturas do mercado linguístico que se impõem como um sistema de sanções e censuras específicas” (BOURDIEU, 1996b, p. 24).

O que Bourdieu (1996b) destaca e nos parece fundamental é que “não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos” (p. 23-24).

Há, neste sentido, vários pontos em comum com Moscovici (1978), na medida em que este autor também entende o quanto a comunicação, em geral, contribui como “meio de elaboração de uma representação da realidade” (p. 241). Como ele próprio afirma: “os jogos com palavras fazem parte dos nossos hábitos mais tenazes” e que “não se deve subestimar as suas consequências” (p. 241), na medida em que quando adquirimos a linguagem, adquirimos também um sistema de ideias classificado no pensamento coletivo (MARKOVÁ, 2006),

Moscovici (1978, p. 241-242) enfatiza, também, que “a linguagem é a mediadora por excelência, o instrumento mais importante e mais preciso para a conquista e para a construção de um verdadeiro mundo de objetos”. Daí a necessidade de se analisar a comunicação (verbal e não verbal) docente em suas manifestações da vida cotidiana e em suas diferentes lógicas, e não a partir de interações idealizadas e artificiais, uma vez que “(...) o *que* as pessoas pensam determina *como* elas pensam” (MOSCOVICI, 2005, p. 211).

Para esses autores, as representações fazem parte dos processos de interação e de comunicação entre indivíduos e grupos, colaboram com o processo de formação das representações sociais, pois constituem atos de partilha de consensos e/ou conflitos e possibilitam a gênese e a dinâmica dos grupos envolvidos na luta pelo reconhecimento do outro, mas também pelo autorreconhecimento (MARKOVÁ, 2006).

Nesse sentido, a noção de representação social, transversal às ciências

humanas e sociais, é particularmente útil aos estudos que se interessam pela estabilidade e mudança das ideias nas diferentes dimensões educativas (formação, políticas, sistema etc.), pois, de acordo com Moscovici (1976, p. xiii), a representação social é:

Um sistema de valores, ideias e práticas, como uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se (sic) em seu mundo natural e social e controlá-lo e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Mais algumas considerações

Com base nas colocações anteriores, podemos perguntar: Qual é a contribuição maior dessas duas teorias para o campo da formação de professores?

Nesta perspectiva, desvendamos mais algumas *pistas*, que possibilitam compreender os efeitos desta relação entre a linguagem, o pensamento, a comunicação na formação das representações sociais dos professores e daqueles em formação. Dentre elas, consideramos:

1º) O significado do poder simbólico, em Bourdieu (1998b), para compreender o espaço social – *campo de forças e de lutas* – em que vive o professor, pois entendemos que é esse *poder simbólico* (força da representação) que faz com que ele aprenda a conhecer a sua realidade profissional;

2º) O fenômeno das representações sociais, tal como nos ensina Moscovici (1978), não apenas compreende o mundo, mas nos orienta dentro dele, dimensionando nossas atitudes, informações e o campo de representações e imagens, afetando os comportamentos e as comunicações que se estabelecem no campo da educação, na medida em que “as representações nos dão acesso a todas as facetas de uma realidade através de uma apreensão que é, de alguma maneira, instantânea num momento dado, mas, por sua contextualização, elas portam o selo da historicidade” (JODELET, 2007, p. 23);

3º) A possibilidade de recuperarmos o sentido da formação como transformação e dotar de sentido/significado as representações sociais dos sujeitos, e, como diria Bourdieu (1997a, p. 63), “em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada”.

Para nós, estas *possibilidades* certamente deveriam passar:

1º pelo estabelecimento de políticas que, efetivamente, possam contribuir com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, em

busca de uma educação mais democrática e de qualidade social;
2º pela ruptura com a tarefa de gerir reformas educacionais de fora para dentro, e de cima para abaixo, distante da realidade das escolas e dos atores que nele atuam; e
3º pela promoção de condições materiais e de trabalho nas instituições superiores e nas unidades escolares, incrementando recursos e meios que possam assegurar uma formação e atuação profissional de sentido e significado para todos os envolvidos.

Diante das considerações indicadas e do mapa de relações, que foi possível esboçar quanto às teorias anunciadas, resta-nos lutar no campo da educação, e, em especial, no da formação de professores, para que essas possibilidades se tornem plausíveis, tanto por aqueles que devem realizá-las e/ou apoiá-las, mas também por aqueles que precisam impulsioná-las.

Em relação a isso, importa destacar que as representações sociais se baseiam em crenças e conhecimentos, e os predomínios destes geram implicações significativas para a prática docente, objeto aqui de nosso interesse. Isso porque “[...] as representações sociais baseadas em crenças podem inspirar categorização social e exclusão de grupos e indivíduos” (MARKOVÁ, 2006, p. 233).

Resta-nos registrar, ainda, as palavras de Moscovici, que nos ajudam a pensar, um pouco mais, nestas possibilidades e no enfrentamento das contradições e desencantos que temos pela frente: “É somente nessa condição que o mundo mental e real se torna sempre um outro e continua sendo um pouco o mesmo: o estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho” (MOSCOVICI, 1978, p. 62).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

ABDALLA, M. F. B. Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 109-136.

ABDALLA, M. F. B. Pontos e contrapontos para compreender a escola e a construção simbólica em Moscovici e Bourdieu. *Arius – Revista de Ciências*

Humanas e Artes, v. 21, p. 4-27, 2015a.

ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista Educação PUC-Camp.*, v. 20, p. 215-227, 2015b.

ABDALLA, M. F. B. Consensos, conflitos e a política nacional de formação de professores; é possível pensar em mudanças? In: NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L.; ENS, T. T. *Formação de professores: das políticas educativas à profissionalização docente*. Curitiba: Champagnat/PUCRess; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016a. p. 37-64.

ABDALLA, M. F. B. Política Nacional de Formação de Professores e a (Re) constituição da Identidade Profissional. *Interações*, v. 12, p. 5-27, 2016b.

ABDALLA, M. F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista Educ. PUC-Camp*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago. 2017a.

ABDALLA, M. F. B. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, p. 130-160, dez. 2017b.

ABDALLA, M. F. B. Proposições, tensões e estratégias de mudanças para a formação e valorização dos professores: o PNE em discussão. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 7, p. 107-126, maio/ago. 2018.

ABDALLA, M. F. B.; DOMINGOS SOBRINHO, M.; CAMPOS, P. H. F. Apresentação. Dossiê Repensando o social: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, p. 10-13, 2018.

ABDALLA, M. F. B.; MARTINS, M. A. R. *Formação de professores, gestão e identidade profissional: implicações do Parfor*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2017.

ABDALLA; M. F. B. VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. *Cadernos de Pesquisa* v. 48, n. 167, p. 14-41, 2018.

ACCARDO, A.; CORCUFF, P. *La sociologie de Bourdieu: textes choisis et commentés*. 2a. ed. Bourdeaux: Editions Le Mascaret, 1986.

BOURDIEU, P. *Lições de aula: aula inaugural proferida no Collège de France*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996b.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria de ação*. Campinas: Papirus, 1997a.

BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997b.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1999.

BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

BOURDIEU, P. *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

BOURDIEU, P. *Sobre el Estado: Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama, 2014.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 5. ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R.-M. *Trabalhar com Bourdieu*. Trad. Karina Jannini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

JODELET, D. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. *Educação e trabalho: representação, competência e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-25.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAUGER, G. Violência simbólica. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 359-361.

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. *Social influence and social change*. London: Academic Press, 1976.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. La fin des représentations sociales ? (débattant Jean Maisonneuve). In: AEBISCHER, V.; DECONCHY, J. P.; LIPIANSKY, E. (Eds.). *Ideologies et représentations sociales*. Suisse: Delval, 1991. p. 65-84.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. *A invenção da sociedade: sociologia e psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZILIO, D. Fisicalismo na filosofia da mente: definição, estratégias e problemas. *Ciências & Cognição*, v. 15, n.1, p. 217-240, abril de 2010.

“CAMPO”, “GRUPO”, “CAPITAL SIMBÓLICO”: APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) E ELEMENTOS DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

*Rita de Cássia Pereira Lima
Pedro Humberto Faria Campos*

Nossa parceria para estudar esse tema iniciou-se em 2013, acontecendo casualmente no ambiente de trabalho. Conversávamos sobre o filme francês *O gosto dos outros*, de Agnez Jaoui, e pensamos, em um primeiro momento, na possibilidade de o conceito de “campo”, de Pierre Bourdieu, ter alguma similaridade com a noção de “grupos”, na Teoria das Representações Sociais (TRS). Não demorou muito para desconsiderarmos uma eventual equiparação entre os conceitos; porém, a ideia de pensar em aproximações entre esses dois grandes autores franceses que foram contemporâneos, Serge Moscovici e Pierre Bourdieu, nos provocou. Nossas conversas no cotidiano de trabalho entusiasmaram nossas leituras, e assim fomos descobrindo relações teóricas que nos interessaram, fazendo da vida acadêmica um espaço de discussões, de trocas, de construções.

Nossos textos foram fluindo, o primeiro ainda demandando maior entrosamento na escrita conjunta. A partir do segundo, já estávamos mais bem afinados, às vezes, não identificando mais a escrita de alguns parágrafos. É com esse espírito de troca acadêmica que pretendemos compartilhar reflexões que estamos desenvolvendo desde 2013, na perspectiva de (re) construir um olhar, na área das representações sociais, que privilegie as “relações sociais”, ou o “social” no sentido amplo, tendo como inspiração a sociologia de Bourdieu.

Nessa linha de pensamento, o presente capítulo retoma nossos artigos anteriores (LIMA; CAMPOS, 2015a; LIMA; CAMPOS, 2015b; CAMPOS; LIMA, 2015; CAMPOS; LIMA, 2017; CAMPOS; LIMA, 2018), com intenção de fazer um balanço do que produzimos e, também, de deixar abertas outras vias de pesquisa. Visamos, ao mesmo tempo, sintetizar e avançar relações entre noções (“campo”, “capital simbólico”, “grupos”, “posições sociais”) com o objetivo de continuar aproximando elementos da abordagem moscoviciana das representações sociais de alguns aspectos da teoria de Pierre Bourdieu.

Podemos destacar em nossos textos: a) existência de relações entre o “campo social de lutas” (Bourdieu) como espaço de posições sociais em que circulam diversos tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico) e o “campo do objeto de representação” (Moscovici), que supõe um conteúdo estruturado de

significações construídas nas comunicações entre grupos, com base em seus conhecimentos, e inseridas em uma dinâmica de influências, envolvendo tomadas de posição que refletem imagens ou modelos sociais (LIMA; CAMPOS, 2015a); b) relações entre “capital simbólico” (Bourdieu) e “representações sociais” (Moscovici), podendo ser complementares, quando as relações sociais são privilegiadas. Inserido em um campo social de lutas, o “capital simbólico” é da ordem do conhecimento e do reconhecimento, dependendo dos sistemas cognitivos de agentes que operam classificações no social. Lançamos, assim, uma questão a ser verificada: seriam as representações sociais formações simbólicas que dão forma e/ou condensam efeitos do “capital simbólico” dos grupos, alguns com maior condição de influência do que outros? (CAMPOS; LIMA, 2015; CAMPOS; LIMA, 2018); c) Bourdieu e Moscovici se interessam pela relação entre agentes/grupos, contexto social e cultura, valorizando a dimensão simbólica na construção da realidade social. O primeiro enfatiza o mundo social de lutas entre o agente socializado e a cultura, e o segundo as interações de grupos que, em consenso ou conflito, produzem “teorias” reveladoras da cultura. Retomando a abordagem posicional de Doise (2002), enfatizamos a necessidade de aprofundamento das interações grupais em articulação com as posições dos agentes no campo social (CAMPOS; LIMA, 2017).

Essas reflexões de partida expõem o que pretendemos abordar neste texto, dividido em duas partes, articuladas entre si: a) retomar o campo social como espaço de interações grupais. Adotamos como ideia central o objeto de representação social, que Moscovici não inseriu em um espaço social mais amplo. Trazemos assim a “teoria dos campos” de Bourdieu, que pode contribuir para o estudo das lutas/conflitos que ocorrem no espaço social, interferindo nos significados atribuídos aos objetos pelos grupos; b) destacar o “capital simbólico” enquanto possibilidade de influência/poder dos grupos e/ou como potencial de constituição de grupos que compartilham significados de objetos que os cercam. Este capital estaria, assim, relacionado às posições sociais de grupos, que compartilham, ou não, representações sociais. Esta divisão reflete o percurso de nossas reflexões. Em um primeiro momento nos interessamos pelas noções de “campo” e de “grupo”. À medida que fomos avançando tais estudos, percebemos que as noções de “capital simbólico” e de “posições sociais” estavam estreitamente relacionadas às primeiras. O texto aqui apresentado procura mostrar tais articulações.

“Campo”, “grupos” e “representações sociais”

Começamos por refletir sobre o que seria o “campo” na teoria de Bourdieu (1985, 2013). Para o autor, é um espaço social de lutas que se engendram, conforme posições sociais, habitus e práticas culturais dos agentes. O campo se organiza por meio de princípios, sendo eles, principalmente: capital econômico,

capital cultural, capital social, capital simbólico e gênero. Tomando como exemplo os campos dos artistas, dos intelectuais, dos esportistas, seria necessário considerar suas particularidades, apesar de se encontrarem no mesmo espaço social (LIMA; CAMPOS, 2015a).

De acordo com Bourdieu (1979), em um primeiro momento, a noção de “capital” supõe a abordagem econômica, pela relação estabelecida com acumulação por operações de investimento financeiro, transmissão por herança, por exemplo. Tais características permitem aos agentes negociar rendimentos em diversos campos sociais. Quando se refere ao capital cultural, acumulado por meio da aquisição de cultura, o autor retoma os diferentes tipos de capital que estruturam o espaço social: o econômico (renda, patrimônio, bens materiais); o social (relações sociais do indivíduo, que refletem sociabilidade, como convites recíprocos e lazer); o simbólico, mais detalhado no item seguinte (rituais, protocolos ligados à honra, por exemplo). De acordo com o autor, a acumulação de capital se reverte em luta no espaço social, incluindo lutas simbólicas, por meio das quais ocorre reconversão de capital econômico em capital cultural (LIMA; CAMPOS, 2015a).

Sendo assim, lutas simbólicas podem se constituir, influenciadas principalmente por determinantes sociais, quando práticas culturais e habitus são diferentes. A relação entre campo e habitus poderia ser também mais bem compreendida com um outro exemplo: o campo científico supõe agentes com habitus diferente daqueles que se encontram no campo político. Apesar das relações sociais objetivas dos agentes em um campo, o autor também atribui bastante importância à dimensão simbólica. De acordo com Bourdieu e Wacquant (1992), há uma relação de condicionamento entre habitus e campo, visto que o campo estrutura o habitus. E, também, de conhecimento ou de construção cognitiva, à medida que o habitus contribui para a constituição do campo como mundo de significados (LIMA; CAMPOS, 2015a).

Bourdieu (1998) afirma que um campo é constituído por partes, cada uma com sua particularidade. No entanto, a organização desse campo não seria dada pela diferença, mas pela distribuição histórica dos capitais (econômico, cultural, social e simbólico) e do gênero. Na teoria do autor, um campo é sempre campo de forças, definido pela distribuição dos capitais e dos lucros que deles derivam em diferentes momentos. Segundo o autor (1984a), os agentes, definidos por suas posições sociais, estabelecem lutas simbólicas visando conservar ou transformar a estrutura do campo, fazendo e desfazendo o mundo social. Para Bourdieu (1982, p. 47), os campos sociais seriam “campos de forças, mas também campos de lutas para transformar ou conservar estes campos de forças” (LIMA; CAMPOS, 2015a).

Na teoria bourdieusiana, o campo é constituído por indivíduos e instituições (agentes e agências), em que a ordem simbólica acontece na relação

entre instituições e habitus. Trata-se de um habitus que se constitui por disposições individuais marcadas por estilos de gosto e pela história coletiva. Bourdieu (1986) faz referência a uma identidade social constante e durável, a qual garante a identidade do indivíduo biológico nos campos em que atua como agente. Isto acontece por meio de suas histórias de vida, com trajetórias e posições sucessivamente ocupadas em um espaço sujeito a incessantes transformações, de acordo com a distribuição de diferentes tipos de capital e das lutas daí derivadas (LIMA; CAMPOS, 2015a).

Diante desses apontamentos sobre o campo social de lutas de Bourdieu, organizado por diferentes capitais e pelo gênero, envolvendo questões diversas como posições sociais, habitus, práticas culturais, disposições, identidade social, histórias de vida dos agentes em relação com instituições, qual seria o lugar dos “grupos”? De imediato, sabemos que o tema “grupos” não atraiu o interesse central de Bourdieu. No entanto, defendemos que se trata de temática inerente ao “campo”, essencial para estabelecermos aproximações com a TRS.

Apesar da noção de “grupo” não estar claramente definida em Bourdieu, o autor faz referência a agentes e a grupos de agentes definidos por suas posições no campo social, distribuídos de acordo com o volume de capital (“econômico”, “cultural”, “social” e “simbólico”), que possuem. Para o autor, as lutas, em diferentes campos, são lugares de representação do mundo social e de hierarquias de indivíduos/grupos em cada campo e entre os diferentes campos (BOURDIEU, 1984b). Está, assim, evidenciada uma perspectiva construtivista (também encontrada em Moscovici), em que o social é uma construção de agentes individuais e coletivos, nas dimensões subjetiva e objetiva, ganhando consistência a compreensão do simbólico (CAMPOS; LIMA, 2018).

Embora não tenha grande peso na obra de Bourdieu, a noção de “grupo” aparece, algumas vezes, próxima a “classes” ou “frações de classes” (BOURDIEU, 1985). Ou seja, a noção de grupo, em Bourdieu, demanda examinar o conceito de “classe social”. Ao responder a questões sobre como os “grupos” se fazem e se desfazem, “Bourdieu (2004, p. 94-95) tenta mostrar que os grupos existem tanto na realidade objetiva, quanto nas representações e em estratégias, visando modificar a realidade por meio da modificação de representações” (LIMA; CAMPOS, 2015b, p. 646).

Em um de nossos textos, assim esclarecemos essa questão:

Para Bourdieu (2004), as classes, como Marx as concebia, eram o resultado de uma ação política, ou mais exatamente, o “efeito de uma teoria”. Neste sentido, as classes sociais “estão por fazer”, não são dadas na realidade social. Ou seja, para que um aglomerado ou conjunto de indivíduos, partilhando as mesmas condições de vida, atue como classe, é necessário antes um trabalho se tornar coletivo, agindo política e voluntariamente de modo coletivo. Deste modo, para se chegar à ação voluntária, um grupo deve

“CAMPO”, “GRUPO”, “CAPITAL SIMBÓLICO”: APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) E ELEMENTOS DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

desenvolver uma autopercepção (representação) como grupo ou classe, e por meio da vontade política põe em marcha a representação de um “grupo unificado” (grifos dos autores). (LIMA; CAMPOS, 2015b, p. 646-647)

Bourdieu (2004) afirma que o “poder de fazer grupos” é uma forma mais elaborada do poder simbólico, baseado em duas condições: a) o poder simbólico é fundado na posse de um “capital simbólico”, mais bem abordado no item seguinte; b) a eficácia simbólica depende do tanto que a visão defendida (um crédito, um reconhecimento, um valor) está, de fato, amparada na realidade objetiva (LIMA; CAMPOS, 2015b).

Podemos também dizer que na sociologia bourdieusiana há agentes dotados de habitus, situados em um campo constituído como espaço social de lutas. Ao explicitar o que é o campo, às vezes, Bourdieu (1991) parece se referir a grupos. Para o autor, é no campo, como espaço de posições, que reside o princípio do espaço de tomadas de posição, ou seja, de estratégias visando transformá-lo ou conservá-lo. Nesse sentido, o campo não é redutível a uma população, ou seja, a uma soma de agentes individuais ligados por simples relações de interação ou cooperação. O autor reforça o lugar das relações objetivas constitutivas da estrutura do campo, que orientam as lutas visando conservá-lo ou transformá-lo. Assim, o campo do poder se constitui em espaço de relações de forças entre agentes e instituições que têm em comum o capital necessário para ocupar posições dominantes em diferentes campos, principalmente econômico ou cultural, revelando hierarquia nas relações sociais que envolvem diferentes capitais e seus detentores (LIMA; CAMPOS, 2015a).

Qual seria o lugar das representações sociais nesse campo de forças e de lutas? O cerne na TRS está na construção de um conhecimento do senso comum sobre um objeto social, por grupos em processos de comunicação. Podemos supor que, nessa construção, grupos estão inseridos no campo de um objeto que os mobiliza. Ou seja, na teoria moscoviciana, os grupos, em suas comunicações, voltam-se para o campo de um objeto que os provoca, os ameaça, supondo igualdade na relação de seus membros ao construir um conhecimento do senso comum, consensual, a respeito desse objeto (MOSCOVICI, 1976).

Moscovici (1976) expõe um campo do objeto de representação, levando em conta:

[...] relações entre indivíduos, grupos e instituições nas formações simbólicas que geram representações, ideologias, religião, mitos. A ordem simbólica seriam modalidades de pensamento social, ou representações sociais como conceito carrefour, aglutinadoras de valores, normas, atitudes, ideologias, mitos dos grupos. (LIMA; CAMPOS, 2015a, p. 74)

A TRS supõe, assim, um campo do objeto de representação social, com

um objeto, fenômeno ou evento social que aglutina um conjunto de interesses dos grupos. Moscovici (1976) definiu as representações sociais como um conhecimento do senso comum, contendo três componentes: o campo do objeto, a atitude e as práticas comunicativas. Posteriormente, o autor (MOSCOVICI, 2003) acrescentou que as representações sociais são um conjunto organizado de crenças, com caráter prescritivo, de normas, que se impõem como força reguladora de condutas. Ou seja, são sistemas de crenças prescritivas ancoradas na ação. Atualmente se aceita que a representação social é um sistema cognitivo, que age sobre os indivíduos e sobre a situação na qual está inserida. As significações que grupos atribuem a objetos sociais são construídas em situações sociais específicas e engendram condutas específicas. Isto quer dizer que a situação social, na qual um grupo elabora uma representação social de um objeto, constituindo sua identidade, é o campo deste mesmo objeto. Isto quer dizer que não faz sentido estudar uma representação social, desconsiderando o contexto social que marca a especificidade de seu objeto e do grupo que elabora tal representação. Este é um aspecto essencial a ser considerado na aproximação e na complementaridade entre a TRS e a “teoria do campo” de Bourdieu.

Sobre essa aproximação avançamos alguns comentários. Tanto em Bourdieu quanto em Moscovici há uma visão do espaço social constituído pelo conflito social, tendo como pano de fundo um campo de tensões. Ambos buscam uma explicação para a mudança disparada pelo conflito social. No entanto, cada teoria estabelece um conjunto de conceitos como escopo dessa mudança, o que reforça sua complementaridade. A concepção de Bourdieu diz respeito a um espaço social, que inclui o campo, como espaço de conflitos, mas não oferece recursos conceituais para evidenciar processos de mudança, que envolvem interações grupais. A TRS de Moscovici apresenta uma visão mais homogênea do espaço, podendo ou não explicitar conflitos, e permite identificar processos de interação social, que evidenciam a dinâmica da mudança. No entanto, tende a não valorizar suficientemente o papel das instituições e da estrutura social na formação das representações. Sinteticamente, podemos supor que Bourdieu privilegia uma realidade social recortada em campos de lutas, enquanto Moscovici se interessa mais pelos conflitos em operação, na perspectiva de indivíduos/grupos concretos, cotidianos (LIMA; CAMPOS, 2015a).

Em Bourdieu está claro que o papel constitutivo do conflito é o campo social de forças e de lutas. Já na TRS, esse entendimento somente se evidencia pela articulação de três obras de Moscovici, apenas a primeira abordando diretamente as representações sociais: *A Psicanálise*, sua imagem, seu público (MOSCOVICI, 1976), *Psicologia das minorias ativas* (MOSCOVICI, 1996) e *Dissensões e consenso* (MOSCOVICI; DOISE, 1991). A leitura exclusiva da primeira obra mostra um conflito diluído, como se a elaboração de uma representação social fosse um processo cognitivo, engendrado em um contexto

simbólico que é apenas do seu grupo de pertença. Nessa obra seminal da teoria moscoviciana das representações sociais, o objeto não está diretamente inscrito em um contexto de conflito com outros grupos, e também não há menção à noção de lutas ou de forças. Trata-se de um aspecto em que a “teoria do campo” de Bourdieu poderia oferecer complementaridade. Defendemos que:

[...] o campo de um objeto de representações sociais é um campo de forças, sobretudo porque todo grupo está inserido em uma complexa dinâmica de influências (minorias x maiorias) intragrupo e intergrupos. É nesse segundo sentido que se instala uma dinâmica grupo x sociedade, na qual as instituições representam as estruturas estabilizadas (funcionando para a reprodução), conquanto os grupos configuram as estruturas flexíveis, que podem atuar tanto para a manutenção quanto para a transformação. (LIMA; CAMPOS, 2015a, p. 73-74)

Em Moscovici, a ordem simbólica seriam modalidades de pensamento social, ou representações sociais como conceito carrefour, aglutinadoras de valores, normas, atitudes, ideologias, mitos dos grupos.

Ao propor a aproximação entre a teoria do campo de Bourdieu e a noção de grupo na TRS, buscamos incitar reflexões sobre as bases de uma psicologia social mais sociológica, dentro da tradição europeia, como defendeu Moscovici (1976) ao apresentar a teoria das representações sociais. Certamente, as contribuições de Bourdieu poderiam reforçar essa intenção.

“Capital simbólico”, “posições sociais” e “representações sociais”

Conforme já mencionamos, começar a aproximar a TRS de elementos da teoria de Bourdieu pelas noções de “campo” e “grupo” nos conduziu às noções de “capital simbólico” e de “posições sociais”. De acordo com texto já publicado (CAMPOS; LIMA, 2015), temos, como hipótese, que as representações sociais são formações simbólicas que condensam efeitos das diferentes formas de capital, propostas por Bourdieu, especialmente o simbólico:

En el enfoque bourdieusiano, el capital simbólico se refiere al conocimiento y al reconocimiento, se introduce en un campo social de luchas y nace de la relación entre una forma de capital (económico, cultural o social), el género y los agentes socializados que lo conocen/reconocen y le dan valor. Depende de categorías de percepción, de sistemas de clasificación y de estructuras cognitivas de los agentes, lo que permite aproximarlos a las representaciones sociales. (CAMPOS; LIMA, 2015, p. 34)

O “capital simbólico” demanda a retomada da noção de “campo”, já abordada, particularmente, no que diz respeito às relações simbólicas que são operadas em um espaço social constituído de “mercados” com uma lógica específica

(BOURDIEU, 2012), em que se encontram os capitais econômico, cultural, social, simbólico, e também o gênero. Nessa dinâmica relacional, os diferentes tipos de capital, acumulados, sofrem transmutação. O “capital simbólico” seria a noção mais complexa e necessária para a compreensão dessas relações sociais.

É preciso considerar que o “capital simbólico” expressa um caráter construtivista, à medida que nasce da relação entre outras formas de capital e os agentes socializados que o conhecem/reconhecem. Podemos citar alguns exemplos, dados pelo próprio autor: a nobreza, o campo político, a honra nas sociedades mediterrâneas (reputação, o que é considerado honrado e desonrado), a competência técnica, o conhecimento científico (CAMPOS; LIMA, 2015).

Bourdieu (1987, p. 164) vincula o termo “grupo” ao “poder simbólico” e ao “capital simbólico”. Afirma, como mencionado anteriormente, que o “poder de fazer grupos” é a forma mais elaborada do “poder simbólico”. Trata-se de um “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento”. Outro aspecto a ser reafirmado é que o “capital simbólico” é tanto mais eficaz quanto mais esteja alicerçado na realidade objetiva. Quando articulado à noção de “grupo”, supondo interações grupais, o capital simbólico permite uma análise do campo de lutas simbólicas pelo reconhecimento (CAMPOS; LIMA, 2018).

Reforçando essa ideia, o poder simbólico se funda no “poder de construir grupos”, conforme Bourdieu (2004). Este poder se enraíza em um trabalho de lutas que implica categorizações, transformando o senso comum, como afirma o próprio autor: “a formidable social power, the power to make groups by making the common sense, the explicit consensus, of the whole group” (BOURDIEU, 1985, p. 729).

Nesse sentido, os grupos dão gênese a agentes que atuam com vontade política, dando gênese também ao capital simbólico, pois o reconhecimento é obtido na interação entre indivíduos e grupos, resultando em ações para transformar a realidade objetiva. Portanto, o valor social do reconhecimento é inerente aos grupos sociais. Esta condição recai na sociologia das posições, em que o termo “grupo” está associado a uma “unidade simbólica”. A ideia de que os grupos não são substâncias a priori da organização social, mas que “estão por fazer”, indica a construção de uma unidade simbólica dinâmica (CAMPOS; LIMA, 2018).

A aproximação entre a sociologia das posições e a TRS demanda retomar trabalhos de Willem Doise, importante colaborador de Serge Moscovici e o primeiro a buscar estabelecer relações entre esses dois campos teóricos: a psicologia social de Moscovici e a sociologia de Bourdieu. O fundamento dessa aproximação é o princípio de homologia estrutural, que se baseia na correspondência entre estrutura social e sistemas simbólicos.

Doise (1992; 2002) propõe uma das principais abordagens da TRS,

conhecida como “posicional”, “societal” ou “sociodinâmica”, em que as representações sociais são consideradas “princípios organizadores das posições individuais”. Com base no princípio da “homologia estrutural” (BOURDIEU, 1979), há equivalência entre a posição ocupada pelo indivíduo/grupo na estrutura social (decorrente da divisão social do trabalho e das forças produtivas) e as “estruturas cognitivas”, chamadas por Doise (1992, 2002) de “metassistemas cognitivos”. Trata-se de uma correspondência entre estrutura social e sistemas simbólicos. A adesão de indivíduos e grupos aos sistemas simbólicos seria marcada pela posição que ocupam no campo social (CAMPOS; LIMA, 2017).

De acordo com o princípio de homologia estrutural, as formas de pensamento (ideologia, representações, mitos, valores, religião), manifestadas por indivíduos, são marcadas pelas posições que eles ocupam no espaço social, resultantes de distribuição histórica dos capitais econômico, cultural, social, simbólico e do gênero. Desse modo, variações nos sistemas representacionais são vistas como assimetrias posicionais que refletem relações de poder.

Em Doise (1992; 2002), o “campo social” se aproxima do de Bourdieu, pois as representações sociais são consideradas grandes conhecimentos estruturados e organizados, que atingem o conjunto da sociedade. No entanto, Doise não apresenta critérios para a delimitação de um campo, porque ele tem como ponto de partida uma força simbólica já constituída, ou uma representação social normativa associada às posições dos indivíduos no campo. É preciso considerar também que, no âmbito da aproximação entre a TRS e a sociologia das posições, é Bourdieu quem restitui a dinâmica de forças no campo social com mais ênfase, em relação a Doise e Moscovici (CAMPOS; LIMA, 2017). Podemos, assim, sintetizar a abordagem de Doise:

a) os membros de um grupo partilham um campo comum de conhecimentos acerca de um objeto social; b) podem, porém, variar em suas avaliações ou julgamentos (tomadas de posições) acerca desse objeto ou de seus aspectos; c) essas “variações” não são causadas por diferenças de personalidade, mas por um efeito de diferentes “posições” no espaço social. (CAMPOS; LIMA, 2018, p. 105)

Na abordagem de Doise (2011), as representações sociais normativas são princípios organizadores de tomadas de posição. Nesse sentido, é preciso cuidado para não confundir “posição”, em Bourdieu, e “tomada de posição”, em Doise. Em Bourdieu, posições ocupadas por agentes no espaço social são organizadas segundo a distribuição histórica dos princípios de capitais (econômico, cultural, social e simbólico) e do gênero. Doise também se refere a “posições” na estrutura social com base nas ideias de Bourdieu. No entanto, menciona “tomadas de posição” para explicar julgamentos, atitudes em relação a objetos sociais. Tais julgamentos se integram em um conjunto organizado de crenças, ou representações sociais, que não são necessariamente homogêneas em um

“grupo social”.

Esses apontamentos sobre a aproximação entre Bourdieu e Doise mostram que a noção de “grupo” perpassa as ideias dos autores, embora ambos não a enfatizem. No estudo dos “campos” de Bourdieu, é central o estudo da formação dos habitus dos indivíduos, influenciados pelo campo de lutas. Porém, o autor não parece se dedicar à noção de “grupos”, como questão teórica. Doise dá pistas de como encontrar os “grupos” pelo resultado das adesões medidas, mas não por variáveis sociodemográficas definidas. Desse modo, também não aclara a noção de “grupo”.

Na abordagem de Doise, o foco não está nas interações entre grupos, mas no modo como indivíduos pertencentes a uma mesma cultura classificam informações de acordo com posições comuns, por exemplo, profissão, gênero, entre outras. Se tomarmos as propostas dos dois autores, percebemos que elas podem ser complementares em estudos de representações sociais (CAMPOS; LIMA, 2017). Isto quer dizer que: “Estudar sistemas representacionais nas interações grupais pode favorecer a compreensão de um conjunto de assimetrias posicionais que refletem as relações de poder que estruturam a sociedade (...)” (LIMA; CAMPOS, 2015b, p. 649).

Retomando a relação entre “capital simbólico”, “posições sociais”, “campo” e “grupos”, como contribuições para estudos de representações sociais, podemos reforçar nossa hipótese de que as representações sociais são formações simbólicas, que dão forma e/ou condensam efeitos do “capital simbólico” nos “grupos”. Tais grupos têm “posições sociais” em um “campo” de lutas, alguns com maior condição de influência do que outros na atribuição de significados ao objeto representado.

Para sustentar esse pensamento, é necessário retomar uma das bases epistemológicas da TRS, o modelo triádico proposto por Moscovici (1972): Ego-Alter-Objeto. Este modelo implica triangularidade entre o Ego (eu-grupo), o Alter (o Outro, as instituições, a cultura) e o objeto ao qual são atribuídos significados, valores pelos grupos. Conforme um de nossos textos:

A triáde proposta é importante para a compreensão das interações grupais na construção de representações que expressam relações entre contextos sociais e grupos, entre ação individual/grupal e estrutura social, engendrando o modo como as pessoas de diferentes grupos representam objetos [...] assim produzindo e/ou reproduzindo suas crenças”. (LIMA; CAMPOS, 2015b, p. 649)

De acordo com Marková (2008), a especificidade da interação na TRS reforça o modelo triádico proposto por Moscovici. O objeto de representação é gerado nessa triangularidade em que os componentes se definem e se complementam, e em que os significados do objeto vão sendo construídos na relação Eu-Outro, situados socialmente.

Segundo Voelklein e Howarth (2005), esse modelo permite que as representações sejam voláteis e se transformem com o tempo, demarcando a historicidade da teoria. Nessas interações, o Alter envolve grupos e instituições. Aí está um fundamento importante para a compreensão das interações grupais na elaboração de representações. Nesse caso, a interação entre contextos sociais e grupos, com suas respectivas posições sociais, interfere no modo como as pessoas representam objetos de seu cotidiano (CAMPOS; LIMA, 2017).

Ao reconhecermos a complementaridade entre “campo”, “grupo”, “capital simbólico” e “posições sociais”, um de nossos objetivos é mostrar que o “capital simbólico”, esse capital da ordem do conhecimento e do reconhecimento, dependente de sistemas cognitivos dos agentes que operam classificações no mundo social, está condensado em representações sociais geradas nas interações grupais que ocorrem em campos sociais de lutas. Enfatizamos, portanto,

[...] as relações entre o “campo social de lutas”, espaço de poder simbólico, de posições sociais em que circulam diversos tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico), e o “campo do objeto de representação”, o qual supõe um conteúdo estruturado de significações construídas nas comunicações entre grupos, com base em seus conhecimentos, e inseridas em uma dinâmica de influências envolvendo tomadas de posição que refletem imagens ou modelos sociais. (CAMPOS; LIMA, 2018, p. 111)

Desse modo, o “capital simbólico” no “campo” seria explicado em termos de lutas simbólicas, no qual se fortalece o papel das “representações sociais” elaboradas nas interações grupais, em consenso e/ou conflito. Se a posição social cria ou limita compatibilidades entre indivíduos de um grupo ou entre grupos, percebe-se o reconhecimento da existência de um “interesse” que faz agir, mobilizar o conjunto desses agentes. O reconhecimento de interesses comuns entre grupos tem por base uma “percepção”, “senso de posição”, chamado por Bourdieu (1984b) de “sentido de posição” (CAMPOS; LIMA, 2018).

Finalizando essas reflexões, seria importante chamar a atenção para o fato de que os membros dos grupos são receptores e emissores de influência na construção social de objetos do mundo social, visando dominar o real e realizar objetivos em função de interesses comuns. Ou seja, além de interesses individuais, é preciso considerar também a formação simbólica reconhecida de um interesse comum, o que supõe relações entre “representações sociais” e o “campo do reconhecimento”, pela via do “capital simbólico”.

Nesse sentido, a proposta de Bourdieu de tratar o “campo de lutas” também como “campo de trocas simbólicas” está associada à sociologia das posições. Podemos, então, dizer que a TRS, particularmente a abordagem de Doise e os estudos de “influência social”, de Moscovici (1979), encontram pontos de convergência com elementos da teoria de Bourdieu.

Insistimos que o espaço social se constitui de uma relação complexa e dinâmica entre sujeitos ativos constituídos como grupos e o campo das posições, marcado pela distribuição histórica de diferentes tipos de capital, especialmente o simbólico. Tomar as representações sociais como formações simbólicas condensadoras do capital simbólico se afirma, mais uma vez, como uma pista profícua para aproximar Pierre Bourdieu de Serge Moscovici.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aproximações entre Bourdieu e Moscovici que estamos fazendo há alguns anos, tendo como noções centrais “campo”, “grupo”, “capital simbólico” e “posição social”, vêm nos conduzindo a pensar em outras relações teóricas entre os dois autores, algumas já sendo desenvolvidas por colegas nossos. Jesuíno (2018) com “mediações semióticas”, Domingos-Sobrinho (2016) com “poder simbólico”, Abdalla (2013) e Abdalla e Villas Bôas (2018) com “relações de influência”.

Um dos aspectos que defendemos é aproximar a TRS de estudos de influência realizados por Moscovici e Doise (1991) e, particularmente, da “Psicologia das Minorias Ativas” (MOSCOVICI, 1979). Trata-se de uma aproximação necessária para abordar interações grupais em estudos de representações sociais, sobretudo quando pretendemos enfatizar “posições sociais” que se articulam à teoria de Bourdieu. Uma das pistas de pesquisa que temos indicado é maior vinculação entre TRS, estruturas sociais e mediação semiótica nos grupos. Nesse sentido, o “capital simbólico” observado em grupos, em suas dimensões material e simbólica, integra-se às posições sociais no campo e à produção de formações simbólicas da cultura.

Outro questionamento que fazemos se refere ao papel da comunicação em estudos de representação social. Podemos partir do princípio de que a constituição do “capital simbólico” de um grupo se opera também no nível da língua e das trocas semióticas. O que é comunicado no “campo” (“social” e “do objeto de representação”) se dá por signos que são também materiais e cujo reconhecimento passa pelo discurso do Outro. Observar “distinções” (BOURDIEU, 1979), nos grupos em relação a objetos de representação, no plano da comunicação, pode se constituir também em via de estudos para aproximar Bourdieu de Moscovici. Como afirma Bourdieu (2012), a concentração de capital simbólico é necessária para os processos de nomeação: poder de criação social em que a pessoa nomeada passa a existir conforme a nomeação e cujos lucros podem ser percebidos em forma de crédito, de confiança, de autoridade.

Na aproximação entre Bourdieu e Moscovici, um tema fundamental e que não pode ser silenciado é a relação entre habitus e representações sociais.

Indicamos essa importância no início desse texto, e também o fato de termos adiado o aprofundamento dessa relação. No entanto, em texto anterior (CAMPOS; LIMA, 2017) já fizemos referência ao distanciamento entre representações sociais e habitus. Como Bourdieu constitui o habitus como forma privilegiada das “estruturas mentais”, chegou-se a pensar em equivalência. Porém, um exame mais acurado (WAGNER; HAYES, 2005) afastou essa proposição. Na sociologia das posições, o habitus não corresponde a um fenômeno que possa ser medido. Trata-se de uma ferramenta conceitual para dar conta da totalidade de um conjunto de esquemas de percepção, julgamento e disposição para a ação, uma totalidade de disposições inconscientes. Quanto às representações sociais, elas têm um conteúdo que o habitus não tem, originado da partilha social, consciente, de significações. Enquanto o conceito bourdieusiano é inferido, as representações sociais são colhidas, identificadas, têm forma simbólica, como um conjunto estruturado de crenças. O habitus é um conceito relacional, como afirma Wacquant (2002), no sentido de ser uma resultante de relações sociais, um “feixe de laços sociais”.

De qualquer modo, essas ideias precisam ser mais bem desenvolvidas em estudos futuros, incluindo a relação habitus – representações sociais – práticas. Trata-se de privilegiar o pensamento, as crenças e suas relações com a geração de práticas dentro de um campo social de lutas. Demandaria considerar práticas mais abrangentes que, além de um habitus como aquisições e disposições dos agentes, levariam também em conta processos simbólicos coletivos de atribuição de significados e de valores que caracterizam as representações sociais. Esta proposta não poderia ser realizada sem a retomada do conceito bourdieusiano de “campo”, em uma concepção de lutas materiais e simbólicas.

Para finalizar, considerando que a aproximação entre Bourdieu e Moscovici ainda tem muito a ser desenvolvida, chamamos a atenção para essa relação conceitual inspirada em fundamentos epistemológicos da sociologia e da psicologia social, que demanda aprofundamentos por meio de temáticas diversas. Por exemplo, contribuições podem ser oferecidas com estudos sobre senso comum, práticas sociais e trajetórias. Para Bourdieu (1982), o mundo social é lugar de luta permanente, principalmente lutas de classificação em que os agentes definem a realidade. Se o poder simbólico é um poder de “worldmaking” (Bourdieu, 1987), então, é importante conhecer e analisar a “natureza” e os significados construídos nos processos de categorização, na formação do “senso comum” de um grupo; além de examinar o papel das interações sociais nessas construções.

Acreditamos que o aprofundamento e a concretização da aproximação entre os dois autores não podem passar ao largo de estudos empíricos, principalmente os que discutem a mudança social, as mudanças sociais nos significados dos objetos e as mudanças das representações sociais que permeiam as instituições.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat/São Paulo/Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 109-136.
- ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 14-41, mar. 2018.
- BOURDIEU, P. Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 200, n. 5, p. 12-37, 2013.
- BOURDIEU, P. *Sur l'État*. Cours au Collège de France 1989-1992. Paris: Raisons d'agir/Seuil, 2012.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Trad. de Cássia Regina da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. *La domination masculine*. Paris: Seuil, 1998.
- BOURDIEU, P. *Le champ littéraire*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, v. 89, p. 3-46, 1991. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1991_num_89_1_2986. Acesso em: 25 mar. 2013.
- BOURDIEU, P. *Choses dites*. Paris: Minuit, 1987.
- BOURDIEU, P. *L'illusion biographique*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, v. 62-63, p. 69-72, 1986. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335_5322_1986_num_62_1_2317. Acesso em: 25 mar. 2013.
- BOURDIEU, P. The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and society*, California, Estados Unidos, v. 14, n. 6, p. 723-744. 1985. Disponível em: <http://goo.gl/uiMrwI>. Acesso em: 05 jul. 2015.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984a.
- BOURDIEU, P. *Espace social et genèse des "classes"*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, v. 52, n. 1, p. 3-14, 1984b.
- BOURDIEU, P. *Leçon sur la leçon*. Paris: PUF, 1982.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit,

1979.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *Réponses: pour une anthropologie reflexive*. Paris: Le Seuil, 1992.

CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. de C. P. *Capital simbólico y representaciones sociales: una aproximación para investigar el espacio escolar*. Investigaciones en Psicología, Buenos Aires, v. 20, n. 1, p. 31-44, 2015.

CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. de C. P. Social positions and groups: new approximations between Pierre Bourdieu 's sociology and social representation theory. *Culture & Psychology*, v. 23, issue 1, p. 38-51, 2017.

CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. de C. P. Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 100-127, mar. 2018.

CHAMPAGNE, P. Pierre Bourdieu. *Séminaires sur le concept de champ*, 1972-1975. Introduction. Actes de la recherche en sciences sociales, v. 200, n. 5, p. 4-11, 2013.

DOISE, W. L'ancrage dans les etudes sur les representations sociales. *Bulletin de Psychologie*, n. 405, p. 89-95, 1992.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002.

DOISE, W. *Droits de l'homme et force des idées*. Paris, PUF, 2011.

DOMINGOS-SOBRINHO, M. *Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional*. In: LIRA, André, A. D.; MIRANDA, M. M.; BRITO, S. M. O. Revisitando o diálogo em representações sociais e educação. Campina Grande: UFCG, 2016. p. 23-55.

JESUINO, J. C. Paralelos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 42-68, mar. 2018.

LIMA, R. de C. P.; CAMPOS, P. H. F. *Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 63-77, mar. 2015a.

LIMA, R. de C. P.; CAMPOS, P. H. F. *Classes sociais, campo, grupos: contribuições para pensar a função social da escola*. Educação Temática Digital (ETD), Campinas, v. 17, n. 3, p. 633-652, set./dez. 2015b.

MARKOVÁ, I. The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 38, n. 4, p. 461-487, 2008.

MOSCOVICI, S. Society and Theory in Social Psychology. In: ISRAEL, J.; TAJFEL, H. (Eds.). *The Context of Social Psychology. London and New York*: Academic Press, 1972. p. 17-68.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1976.

MOSCOVICI, S. *Psychologie des minorités actives*. Paris: PUF, 1979.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S.; DOISE, W. *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões colectivas*. Trad. de Maria Fernanda Jesuino. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

VOELKLEIN, C.; HOWARTH, C. A review of controversies about social representations theory: a British debate. *Culture and Psychology*, v. 11, n. 4, p. 431-454, 2005.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

WAGNER, W.; HAYES, N. *Everyday discourse and common sense: The theory of social representations*. London: Palgrave Macmillan, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Agustín Villarreal

Profesor en Filosofía (Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya), Profesor Superior en Artes; Música (Escuela Superior de Música de Posadas). Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Misiones). Especialista en políticas socioeducativas (Ministerio de Educación de la Nación Argentina). Especialista en filosofía de la cultura (Universidad Nacional de COMAHUE y Universidad Nacional de Misiones). Magister en políticas sociales (Universidad Nacional de Misiones). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Actualmente se desempeña B tipo I en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos, y profesor en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) como en el Instituto del Profesorado de Arte de Obera (ISPAO). Director/coordinador del área de investigación en el Instituto Paulo Freire (Misiones- Argentina). E-mail: angusvillarreal@hotmail.com.

André Augusto Diniz Lira

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Pesquisador associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas. Estágio pós-doutoral em Educação na Fundação Carlos Chagas. Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada na UFRN. Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela UFRN; Especialista em Bíblia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Licenciado em Psicologia e Formação de Psicólogo pela UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Sociedade, Cultura e Educação. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com.

Jorge Correia Jesuíno

É professor emérito no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) e na Universidade Lusófona de Lisboa. Trabalha como investigador no Instituto Superior de Ciências Políticas (ISCSP) na Universidade Técnica de Lisboa. Concluiu, em 1978, sua formação em Filosofia pela Universidade de Lisboa, tendo apresentado o doutorado em Sociologia na Universidade Técnica de Lisboa, em 1985. Em 1990, terminou as provas de agregação também na Universidade Técnica de Lisboa. Recebeu o título honoris causa na

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2008. Publicou centenas de artigos e capítulos de livro, colaborando em investigações em instituições nacionais e internacionais. E-mail: jorge.correia.jesuino@gmail.com.

Lúcia Villas Bôas

Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutorado pela École des Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS, França). Atualmente, é diretora-vice-presidente operacional da Fundação Carlos Chagas, Coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed/FCC), Coordenadora da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente (FCC), responsável científica da Cátedra Franco-Brasileira Serge Moscovici (FCC/Consulado Geral da França em São Paulo) e docente/pesquisadora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo. Participa ainda como membro do Conselho Científico do Réseau Mondial Serge Moscovici (REMOSCO/EHESS, França), da Chair UNESCO Formation et pratiques professionnelles (Cnam, França) e da coleção “La professionnalisation, entre travail et formation” da Presses Universitaire de Rouen et du Havre (França). É membro do GT Representações Sociais da ANPEPP. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, representação social, formação e profissionalização docente. E-mail: lboas@fcc.org.br.

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Licenciada em Letras (USP), Música (UFRJ) e Pedagogia. Especialização em Comunicação/New York University. Mestre e Doutora em Educação (USP) e Pós-Doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISANTOS e líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas”. Membro da ANFOPE, ANPAE, ANPEd, como membro da Comissão Científica do GT 4 - Didática, da SBPC, do CEDES, Latin American Studies Association (LASA), da Red Educativa Mundial (REDEM) e da Rede Internacional de Investigação sobre Formação de Professores (RIIFOPE). Membro do Fórum Estadual Paulista. Colaboradora da OREALC-UNESCO e Pesquisadora do Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetividade-Educação/CIERS-ed/FCC, Cátedra UNESCO - Profissionalização Docente. Tem experiência

na área da Educação, atuando nos seguintes temas: educação, formação e profissionalização docente, políticas educacionais, pedagogias de inclusão, representações e práticas docentes. E-mail: mfabdalla@uol.com.br.

Moisés Domingos Sobrinho

Professor Associado IV da UFRN (aposentado), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Sociologia pela Université Catholique de Louvain (Bélgica), com estágio pós-doutoral no Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidad de Valencia (Espanha), onde também foi professor visitante no ano de 2015. Atua fundamentalmente na área da Educação e desenvolve estudos e pesquisas voltadas para o aprofundamento do modelo teórico que articula a praxiologia social de Pierre Bourdieu com a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Participa da Rede de Cooperação Internacional “Dynamiques Universitaires pour une Société de la Connaissance”, envolvendo pesquisadores (as) do Brasil, Portugal, Espanha, França e Grécia e é colaborador do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (Portugal). E-mail: moises-sobrinho@uol.com.br

Pedro Humberto Faria Campos

Graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (1988), Mestrado em Psicologia Social (DEA) - Université de Provence (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1994) e Doutorado em Psicologia Social pela Université de Provence (1998). Bolsista “Cientista do Nosso Estado”, FAPERJ. Atualmente, é docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESA e colaborador do Programa de pós-graduação em Psicologia da PUC-Goiás. Coordenou o GT de Representações Sociais da ANPEPP, de 2010 a 2014, e Ex-Secretário Geral da SBP. Tem experiência em projetos e programas de intervenção nas áreas de saúde mental e adolescência em situação de risco e conflito com a lei. Sua linha de pesquisa principal é o estudo das estruturas e dinâmicas das Representações Sociais, com especial enfoque no estudo das relações entre práticas sociais e representações, incluindo o estudo da mediação semiótica e dos processos de transformação das representações sociais. Temas atuais de estudo: práticas docentes, exclusão social, violência nas escolas, trânsito, HIV e globalização. E-mail: pedrohumbertosbp@terra.com.br.

Rita de Cássia Pereira Lima

Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes/Paris V, França, em 1994. Professora Adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá (Unesa/RJ). Pós-doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed/FCC) e membro do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS/PUC-SP). Tem experiência na área da Educação, pesquisando no campo das representações sociais em diversos temas: universo escolar, violência, saúde, moda, educação profissional, trabalho docente. E-mail: ritaplima2008@gmail.com.



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliado



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Associação Brasileira de Editores Científicos



Câmara
Brasileira
do Livro