

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SENS PRATIQUE, PODER SIMBÓLICO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE

MOISÉS DOMINGOS SOBRINHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - BRASIL

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - BRASIL

R E S U M E N

A PARTIR DE LAS ELABORACIONES TEÓRICAS DE LOS FUNDADORES DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, SE PRETENDE AVANZAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN DIÁLOGO ENTRE ESTA TEORÍA Y LA PRAXIS SOCIAL DE PIERRE BOURDIEU, CENTRÁNDOSE EN LA RELACIÓN ENTRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, LA PRAXIS SENSORIAL (COMO MANIFESTACIÓN DEL HÁBITO) Y EL PODER SIMBÓLICO, DIMENSIÓN AUSENTE EN EL MODELO MOSCOVICIANO. LA BASE EMPÍRICA A PARTIR DE LA CUAL SE DESARROLLAN LAS REFLEXIONES PRESENTES EN ESTE ARTÍCULO SE APOYA EN INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL SER DOCENTE, EN LA REALIDAD DE ALGUNAS CIUDADES DEL NORDESTE BRASILEÑO. EN ESTE SENTIDO, SE DESTACA LO QUE SE CREE QUE APROXIMA Y DISTINGUE ENTRE LA TEORÍA DE MOSCOVICI Y LAS ELABORACIONES DE PIERRE BOURDIEU, Y, EN PARTICULAR, CON RESPECTO A LO QUE ESTOS AUTORES DICEN CUANDO SE REFIEREN AL “SENTIDO COMÚN”.

PALABRAS CLAVE

REPRESENTACIONES SOCIALES; PRÁCTICA DE LOS SENTIDOS; PODER SIMBÓLICO;
IDENTIDAD DOCENTE

INTRODUÇÃO

Apresentamos a seguir um conjunto de reflexões desenvolvidas a partir de pesquisas que tiveram,

dentre seus objetivos, observar a construção dos sentidos sobre o “ser professor/professora” da educação básica brasileira, especificamente do ensino infantil e fundamenta¹, e pôr em evidência as disputas

¹ A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil e estrutura-se segundo as seguintes etapas: Ensino Infantil, obrigatório para crianças de 4 e 5 anos; Ensino Fundamental I, para crianças de 6 aos 10 anos; Ensino Fundamental II, que envolve as últimas séries desta etapa, isto é, da 6ª a 9ª séries; e o Ensino Médio, que antecede o ensino superior, composto por três séries.

simbólicas que se produzem em torno da imposição do sentido legítimo sobre o que é ser docente nas realidades pesquisadas. As investigações, realizadas entre 2005 e 2011, referem-se a teses doutorais que, tendo como ponto de partida a hipótese da presença de um habitus articulador e organizador das construções identitárias investigadas, buscaram, então, apreender os traços distintivos que diferenciavam e afirmavam a identidade social dos professores do ensino básico nas cidades nordestinas² escolhidas por cada pesquisa. Uma segunda hipótese norteadora dessas teses foi a de que as representações sociais presentes nas construções identitárias do ser docente eram fundamentalmente influenciadas pelo habitus que as organizava e estruturava, embora isso jamais acontecesse de forma mecânica e retilínea, mas expondo claramente as variações decorrentes de cada contexto pesquisado.

Essas investigações também puderam demonstrar que a busca pela explicitação da relação habitus/representação social permitiam pôr em evidência os efeitos do poder simbólico de naturalização da realidade social, no caso, referentes à condição docente, e as imposições de legitimidade sobre alguns dos traços distintivos do ser docente, fruto da força de sentidos que foram hegemônicos nos primórdios da formação de professores no Brasil, embora, atualmente, encontrem-se em acelerado processo de ressignificação. Através da análise dessas pesquisas, procuramos mostrar a pertinência da aproximação entre Bourdieu e Moscovici, 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.

A síntese da proposta que será aqui apresentada tomou como referência tão somente as pesquisas que foram realizadas no âmbito da educação, dada nossa

maior vinculação a esse espaço social. Outras pesquisas explorando objetos do campo acadêmico, do campo da saúde e de outros micro espaços do mundo social não serão aqui exploradas³. 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.

ALGUMAS APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE PIERRE BOURDIEU E SERGE MOSCOVICI

Moscovici é contundente na sua crítica aos enfoques da relação sujeito/objeto concebida de forma dicotomizada e descontextualizada. Por isso, procurou 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. Dessa forma, a construção de uma representação social tende a ser 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

² Nordestina, quer dizer, do Nordeste do Brasil, região composta por nove estados: Pernambuco (PE), Ceará (CE), Bahia (BA), Paraíba (PB), Rio Grande do Norte (RN), Sergipe (SE), Alagoas (AL), Maranhão (MA) e Piauí (PI). Dados oficiais de 2015 indicavam que a região tem uma população de mais de 56 milhões de habitantes. As pesquisas envolveram as cidades de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte (RN), Teresina, capital do estado do Piauí (PI), Maracanaú, pequena cidade do interior do estado do Ceará (CE) e Campina Grande, segunda cidade mais importante do estado da Paraíba (PB).

³ A quem interessar, a consulta aos currículos dos autores, na Plataforma Lattes (CNPq/Brasil), permitirá encontrar as demais referências. No caso das teses, essas estão disponíveis no Banco de Teses e Dissertações PPGEd - BCZM/UFRN.

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).

Essa explicitação do fenômeno pesquisado por Moscovici, que se aproxima, em certa medida do conceito de habitus de Bourdieu, já provocou incompreensões teóricas que, ao final, só contribuíram para enriquecer as reflexões sobre as proximidades e diferenças entre os autores aqui abordados. Refiro-me às elaborações de Willem Doise, parceiro de Moscovici, que, no início da construção da sua abordagem societal das representações sociais, chegou a confundir este conceito com o de habitus. Como ressaltei em Domingos Sobrinho (1996:86),

“Partindo da leitura destes dois autores, Doise tenta elaborar uma definição de representação social que, inclusive, procura fundir os dois conceitos. Para ele, ‘as representações são princípios geradores de tomadas de posição ligadas às inserções específicas de um conjunto de relações sociais, organizando os processos simbólicos e intervindo nessas mesmas relações’ ”.

Guiado por preocupações semelhantes às de Moscovici, embora seguindo uma trajetória distinta, Bourdieu defendeu, desde suas primeiras formulações sobre a relação ator/estrutura social, em *Esquisse d'une théorie de la pratique* (Bourdieu 1972) que o habitus, enquanto sistema de esquemas de percepção, apreciação e ação, inscritos nos corpos pelas experiências passadas, permite fazer a mediação dialética entre o ator social e a estrutura social. Por esse caminho, segundo ele, é possível recuperar o agente social negligenciado pelo objetivismo e ceder lugar à interação, enfatizada pela fenomenologia.

Assim, cada um dos autores, em seus campos particulares de atuação, Moscovici na psicologia social e Bourdieu na sociologia procurou romper com a dicotomia indivíduo/sociedade, embora Moscovici, no nosso entender, tenha lançado as bases para o desenvolvimento de uma psicossociologia dos fenômenos representacionais, na medida em que o seu modelo leva em conta as condições materiais e

simbólicas de produção das representações do mundo social e permite explicitar a dimensão cognitiva de produção das mesmas. O que desenvolveremos mais adiante. Continuemos destacando os aspectos centrais, ao nosso ver, da contribuição de cada autor.

Bourdieu, ao aprofundar as reflexões e estudos sobre a relação ator/estrutura social, construiu o conceito de campo social, o qual, como ressaltamos em Domingos Sobrinho (2002), é um dos aspectos mais inovadores da sua sociologia, dado o fato de revelar que, a exemplo do que ocorre nos mercados econômicos, nos mercados de bens simbólicos os indivíduos são tão calculistas e estratégicos quanto no primeiro caso. Para ele, não são exclusivas do campo econômico as estratégias aí desenvolvidas pelos agentes visando comprar ou acumular bens e capitais. Essas estratégias são também comuns nos demais espaços sociais e acrescenta, coerente com a sua visão geral do poder, que um campo social é um mercado de bens simbólicos e ao mesmo tempo um campo de forças e 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 2007:50). Um campo social é um espaço social como outro qualquer, embora com leis mais ou menos exclusivas, no qual estão inseridos os agentes e as instituições que o produzem e reproduzem (campo das artes, da ciência, da educação, dentre outros).

Ao referir-se às propriedades gerais dos campos sociais, diz este autor, um campo se define ao se definir também os objetos de disputa e os interesses que determinarão a sua dinâmica. Por essa razão, os objetos de disputa e interesses específicos de um campo são irredutíveis aos de outros campos e não são percebidos senão pelos agentes dotados do habitus correspondente: “[...] não se poderia fazer mover-se um filósofo com as razões que mobilizam um geógrafo”, pois cada categoria de interesse implica a indiferença a outros interesses e a outros investimentos, destinados a serem percebidos como absurdos, insensatos, sublimes ou desinteressados (Bourdieu 1980:113-116 Tradução dos autores).

A teoria dos campos sociais permite a este autor explicitar, com maior clareza, um dos aspectos

centrais da sua obra, qual seja, o da relação que se estabelece entre os habitus e os campos sociais e as relações de poder que perpassam as relações entre indivíduos e grupos, segundo a sua tese de que essas não são apenas relações de sentido, mas também de disputa pela imposição da legitimidade desses sentidos, o que ele demonstra em toda sua obra e, de maneira exaustiva, no seu livro *La Distinction - critique sociale du jugement* (Bourdieu 1979).

Essa dimensão das disputas simbólicas e do poder simbólico (quando se trata de observar, em particular, as relações de dominação) não é abordada por Serge Moscovici, o que, para nós, representa efetivamente uma lacuna a ser preenchida, porquanto as representações sociais não se constroem num vazio social e são 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, das estruturas estruturantes produto da incorporação das estruturas das distribuições fundamentais que organizam a ordem social. Neste sentido, Bourdieu é enfático ao afirmar que 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 Moscovici⁴, 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. Dito isto, podemos afirmar que as bases epistemológicas nas quais se fundamentam os dois autores, 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, posto que são construídas tendo em vista servir de guia para a ação, sendo essa a função que lhe confere especificidade.

Outro estímulo à nossa busca de aprofundamento do diálogo possível 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,

⁴ 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 e da psicanálise.

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 1995:11)

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 2001:27-34).

Um outro aspecto a ser destacado quanto às proximidades e diferenças entre os dois autores diz respeito à abordagem do senso comum. Tanto um como outro aceitam os saberes espontâneos como uma forma válida de conhecimento do mundo, portanto não os considerando incoerentes ou reacionários, como, por vezes, foi considerado tanto pela filosofia, quanto pelas ciências sociais.

Para Moscovici, o senso comum deveria ser visto como um terceiro gênero de conhecimento, para além da ciência e da ideologia, porquanto a pesquisa dos saberes populares é uma forma de relacionar os indivíduos à sua cultura, à sua linguagem, ao seu mundo familiar, constituindo-se, pois, na matéria-prima da psicologia social, assim como o mito o é para a antropologia e os sonhos o são a psicanálise (Moscovici 2003). Por sua vez, Bourdieu destaca

que o senso comum deve ser visto como um conhecimento prático, uma atividade cognitiva que não se confunde como uma operação intelectual, mas como uma faculdade de conhecimento imediato e intuitivo, um sentido prático, ou, como destacam Chevallier e Chauviré (Chevallier 2010:138), um “conhecimento sem conceito”.

O senso comum, no olhar de Bourdieu, 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, o conflito, onde se destacam aqueles resultantes dos princípios de classificação, portanto, estruturas estruturantes, produto da incorporação das estruturas de distribuição fundamentais, que organizam a ordem social. Sendo comuns aos agentes inseridos nessa ordem, esses esquemas viabilizam o acordo em meio ao desacordo dos agentes situados em 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 2001:119).

O senso comum em Bourdieu, entretanto, assume formas variadas, como bem sintetizam os autores do Dictionnaire Bourdieu, Stéphane Chevallier e Christiane Chauviré (Chevallier 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,

[...] “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”. (Bourdieu 1980:115).

Uma terceira forma vem do fato deste 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 béarnaises⁵. Conceito que foi, posteriormente, aplicado às sociedades modernas, o que exigiu de Bourdieu uma melhor explicitação da sua pertinência.

Para Chevallier e Chauviré (Chevallier 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 dos mesmos 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 concretizar” (Chevallier 2010:140). 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, posto 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 2010:141).

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

⁵ As primeiras, populações autóctones da Argélia, as segundas, da província do Béarn, França, onde nasceu Bourdieu.

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 1996:84). 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 1996:170).

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.

HABITUS DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Com base nestes elementos teóricos e epistemológicos, brevemente esboçados, procuramos, nas pesquisas realizadas, explorar, inicialmente, 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 co-

letiva, 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. Isto tornou-se possível porque os trabalhos de campo realizados tiveram por objetivo 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 nos permitiram melhor entender, numa perspectiva psicossociológica, dentre outros aspectos: como se estruturavam os conteúdos representacionais; a saliência e conexão 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 2011 e 2016a). 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 1983:104).

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, apresenta-se 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” (Bourdieu 1983:104).

Bourdieu (2001) 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 DOCENTE⁶

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 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

⁶ Utilizaremos aqui, como apoio, a síntese publicada em nosso artigo da Revista Inter-Legere, Natal, n. 9, p. 189–205, jul./dez. 2011 (Ver Referências).

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 (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:

“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” (Albuquerque 2005:64-65).

A acumulação do capital cultural necessário à posição ocupada no campo educacional, no mo-

mento em que se realizaram as pesquisas, iniciou-se, pois, na família, a qual, graças à crença no valor redentor da educação desenvolveram 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:

“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” (Lira 2007:222).

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 investiga 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 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 [...]” (Bourdieu 2004:130).

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 dos autores) 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, 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 [...]” (Bourdieu 2007:160). 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, foi o “lugar” do campo ocupado pela nossa população.

Na ótica aqui adotada, ao ingressarem 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 2004:27). 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, 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 (Wacquant 2004). Observação oportuna para afastar as críticas simplistas ao conceito ou que se amparam em leituras reducionistas do mundo social.

Como ilustra Silva:

“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 distintivas 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.” (Silva 2007:151).

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 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.” (Albuquerque 2005:68).

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 2009:160).

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 2007:218).

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-Legere:

“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” (Domingos Sobrinho 2011:17).

HABITUS DOCENTE E A ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS REPRESENTACIONAIS

A fim de apresentar uma breve ilustração do que propomos teoricamente, começemos 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: 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 rechaçados 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 conexão 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. 106-107).

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 à 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 (2003:210), as representações sociais apresentam-se “[...] como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente [...]”. Dessa forma, os resultados foram agrupados nas seguintes dimensões: Dimensão ética: Responsabilidade, Compromisso e Respeito; Dimensão afetiva: Amor, Dedicção, 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: 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 incor-

porado nas práticas [...] e estilo de vida [...]. Esses achados são confirmados diante da representação social do ser professora [...] compartilhada pelo grupo.” (Soares; Brito; Domingos Sobrinho 2016b: 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: 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, 2009:127). Ao final do seu texto, Melo (2009:159) 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 1999:53).

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 enjoo 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 2012:15). 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 2012:18) (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-los, 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 2001:214)

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 2001:206).

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 objeti-

vas 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 os mesmos. 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 (1989:11), “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 macrocosmos 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 Dedicção 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 em ter dedicação, dar atenção e ter paciência, que são atributos inerentes ao papel de mãe [...]. Amor ora prescreve Dedicção, 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”. (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 isto, “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 et al. 2016:238-239)

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:

“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...” (2011:240-241):

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 2009:160)

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.

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 1999:53).

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 2012:15). 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, 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” (p.18).

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-los, 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 2001:214).

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 2001:206).

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 (mantenho esta denominação embora sem reproduzir o sentido clássico do marxismo) 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 os mesmos. 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 “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”. (1989:11)

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 macrocosmos 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 resignificação 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 Dedicção 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 em ter dedicação, dar atenção e ter paciência, que são atributos inerentes ao papel de mãe [...]. Amor ora prescreve Dedicção, 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”. (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 isto, “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 et al 2016:238-239)

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:

“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...”. (2011:240-241)

Resultado semelhante é encontrado por Melo (2009), lembremos, que faz referência à cons-

trução 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 2009:160)

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.

BIBLIOGRAFIA

- ABRIC, Jean-Claude (1994), *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). *Pratiques Sociales et représentations*. Paris: PUF (p. 59-82).
- ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de (2005), *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, 141f.
- BOURDIEU, Pierre (2012), *Sur l'État*. Paris: Raisons d'Agir/Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (2007), *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. 8ed. Campinas: Papirus.
- BOURDIEU, Pierre (2004), *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.
- BOURDIEU, Pierre (2001), *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre (1996), *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 8ed. Campinas: Papirus.
- BOURDIEU, Pierre (Org.) (1993), *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1989), *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre. (1983), *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- BOURDIEU, Pierre (1980), *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz. Acrescentar:
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (2016a), *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: EDUEG (p. 23-55).
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (2016b), *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: EDUEG (p. 217-253).
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (2011), *Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica*. *Revista Inter-legere*, Natal, n. 9:189–205.
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. (2002), *Campo científico e interdisciplinaridade*, in: FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio. (Org.). *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Biruta.
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. (2000), *Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas*. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.). 2 ed. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB (p.117-130).
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (1996), *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: EDUFN (p.83-87).
- JODELET, Denise (2001), *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, Denise. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ (p.17-44).
- LIRA, André Augusto Diniz (2007), *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.

- MELO, Elda Silva do Nascimento (2009), 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.
- MOSCOVICI, Serge (2003), Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes.
- MOSCOVICI, Serge (1996), Prefácio. In: JOCHLOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes (p.7-16).
- MOSCOVICI, Serge (1976), La psychanalyse, son image, son public. Paris: PUF.
- SILVA, Josélia Saraiva (2007), Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação básica de Terezina – Piauí. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- SOARES, Luísa de Marilac Ramos; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira; DOMINGOS SOARES, Luísa de Marilac Ramos (2011), 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 Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- WACQUANT, Loic. Esclarecer o habitus, 2004. Disponível em: < http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECER_O_HABITUS>. Acesso em: 12 de março de 2018.