

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



# CAMPO CIENTÍFICO, CONHECIMENTO E RELAÇÕES DE PODER NA UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO A PARTIR DO PENSAMENTO RELACIONAL DE PIERRE BOURDIEU

SCIENTIFIC FIELD, KNOWLEDGE AND POWER RELATIONS IN THE  
UNIVERSITY: A REVIEW FROM PIERRE BOURDIEU RELATIONSHIP

CAMPO CIENTÍFICO, CONOCIMIENTOS Y RELACIONES DE PODER EN  
LA UNIVERSIDAD: UNA REVISIÓN CON PENSAMIENTO RELACIONAL DE  
PIERRE BOURDIEU

Gildo Volpato<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doutor em Educação pela UNISINOS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, SC, Brasil.

**Resumo:** O objetivo deste artigo de revisão é contribuir com o debate acerca das relações de poder no âmbito da universidade advindo do campo científico, dos diferentes campos profissionais e das diferentes estruturas que dão base ao conhecimento educacional. O texto procura rerepresentar essa discussão tendo como base o pensamento relacional de Pierre Bourdieu. A partir do estudo bibliográfico, é possível afirmar que as diferentes áreas de conhecimento gravitam em torno de uma estrutura, de certa forma hierarquizada, de diferentes juízos de valores e sistemas simbólicos que variam de acordo com níveis, graus, diplomas e instituições de ensino superior. As diferentes áreas de conhecimento precedem de pedagogias que tendem a reproduzir estas práticas e a própria estrutura em que elas acontecem. Foi possível compreender que o campo científico, a estrutura educacional responsável pela distribuição do conhecimento, bem como o campo pedagógico em que os professores estão imersos, carregam as marcas de uma história de práticas e de lutas anteriores, e que estas continuam, de certa forma, a condicionar as tomadas de decisões dos agentes no seio da universidade. Tais decisões também são influenciadas pelo contexto socioeconômico e cultural, pelo campo científico e pelo poder de cada campo profissional, seja na universidade ou na sociedade.

**Palavras Chaves:** Universidade; Conhecimento; Campo científico; Poder.

**Abstract:** The aim of this review article is to contribute to the debate about the power relations within the university coming from the scientific field, different professional fields and the different structures that underlie the educational knowledge. The text seeks to re-present this discussion based on Pierre Bourdieu's relational thinking. From the bibliographical study it is possible to affirm that the different areas of knowledge gravitate around a somewhat hierarchical structure of different value judgments





and symbolic systems that vary according to levels, degrees, diplomas and higher education institutions. The different areas of knowledge precede pedagogies that tend to reproduce these practices and the very structure in which they take place. It was possible to understand that the scientific field, the educational structure responsible for the distribution of knowledge, as well as the pedagogical field in which teachers are immersed, bear the marks of a history of previous practices and struggles, and that they continue, in a certain way, to condition the decision making of agents within the university. Such decisions are also influenced by the socio-economic context and culture, by the scientific field and the power of each professional field, either at university or in society.

**Keywords:** University; Knowledge; Scientific field; Power.

**Resumen:** El objetivo de este artículo de revisión es contribuir al debate sobre las relaciones de poder dentro de la universidad provenientes del campo científico, de los diferentes campos profesionales y las diferentes estructuras que subyacen en el conocimiento educativo. El texto busca volver a presentar esta discusión basada en el pensamiento relacional de Pierre Bourdieu. Del estudio bibliográfico es posible afirmar que las diferentes áreas de conocimiento gravitan en torno a una estructura un tanto jerárquica de diferentes juicios de valor y sistemas simbólicos que varían según los niveles, títulos, diplomas e instituciones de educación superior. Las diferentes áreas de conocimiento preceden a las pedagogías que tienden a reproducir estas prácticas y la estructura misma en la que tienen lugar. Se pudo entender que el campo científico, la estructura educativa responsable de la distribución del conocimiento, así como el campo pedagógico en el que están inmersos los maestros, llevan las marcas de una historia de prácticas y luchas anteriores, y que continúan, de cierta manera, para condicionar la toma de decisiones de los agentes dentro de la universidad. Dichas decisiones también están influenciadas por el contexto socioeconómico y la cultura, por el campo científico y el poder de cada campo profesional, ya sea en la universidad o en la sociedad.

**Palabras claves:** Universidad; Conocimiento; Campo científico; Poder.

## Introdução

A universidade está situada em um contexto mais amplo da sociedade que influencia no seu fazer cotidiano. Neste contexto, os professores universitários sofrem interferências advindas do campo científico, do campo profissional e da própria estrutura do conhecimento educacional, historicamente constituído.

É possível argumentar que determinados interesses serão comuns a todos os membros de uma coletividade. Por outro lado, muitos tipos de interesses e condutas só terão importância em algumas circunstâncias e para alguns grupos ou agentes em particular. Essa condição pode basear-se em diferenças produzidas no curso da interação social, como, por exemplo, as que são provocadas pelos diferentes campos de formação profissional, pelo campo científico e pela própria divisão do trabalho.

O objetivo deste artigo de revisão é contribuir com o debate acerca das relações de poder no âmbito da universidade advindas do campo científico, dos campos profissionais e das diferentes estruturas que dão base ao conhecimento educacional. O texto procura rerepresentar essa discussão, tomando por base, principalmente, o pensamento relacional de Pierre Bourdieu (1930-2002).



Bourdieu, pensando a realidade de forma relacional, ensinou a romper com as práticas de pesquisa que consideram por objeto de estudo realidades aparentes, para pensar em termos de relações. E essa é a razão da escolha pela ótica sociológica de Bourdieu, no presente estudo de revisão.

## Bases teóricas: revisitando os principais conceitos bourdieusiano

As relações entre as instituições e entre os agentes, estabelecidas no seio da sociedade e evidentes no espaço da universidade, são frutos de uma longa história partilhada e historicamente construída. O ser humano procura formas de organizar sua vida, conforme suas necessidades e do grupo social. Segundo Berger & Luckmann (1985) são essas relações, envolvendo o ambiente e o meio social, que permitem aos seus agentes um conjunto de ações habituais compartilhadas, dando origem às instituições. Portanto, estas são produtos históricos e culturais que interferem na conduta humana, estabelecendo padrões previamente definidos, favorecendo rumos em uma direção por oposição às muitas outras, teoricamente possíveis.

Conforme os autores são as instituições como a escola, a família e o exército, por exemplo, que “produzem” agentes por meio das relações de força que se estabelecem na sociedade. Embora tem-se o entendimento de que o homem, além de ser produzido, é produtor do mundo, se faz necessário reconhecer a força das instituições nesta caracterização, nesta tipificação dos agentes.

Cada instituição e cada grupo social se organizam conforme seus condicionantes socioculturais. A própria ordem social existe, unicamente, como produto da atividade humana.

Não é possível atribuir-lhe qualquer outro status ontológico sem ofuscar irresistivelmente suas manifestações empíricas. Tanto em sua gênese (ordem social resultante da atividade humana passada) quanto em sua existência em qualquer instante do tempo (a ordem social só existe na medida em que a atividade humana continua a produzi-la) ela é um produto humano (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 76).

Uma tipificação recíproca de ações habituais por diferentes agentes só pode acontecer por meio de uma instituição que lhe dá condição para sua constituição. Para que essas ações sejam sempre partilhadas, precisam ser acessíveis a todos os membros do grupo social, e a própria instituição tipifica tanto os agentes individuais como as ações individuais. Berger & Luckmann (1985, p. 87) evidenciam que uma dada ordem social precede qualquer desenvolvimento individual orgânico. “Apesar da objetividade que marca o mundo social na experiência humana ele não adquire por isso um status ontológico à parte da atividade humana que o introduziu”.





As estruturas objetivas que dão forma, conteúdo e identidade às instituições existem independentemente da consciência e da vontade dos agentes. Ao mesmo tempo, como bem aponta Bourdieu (1983), a ação dos agentes no espaço social (em diferentes campos de atuação) influencia essas estruturas, podendo até modificá-las em longo prazo.

Não adianta um agente singular dizer que quer viver e construir um mundo livremente. As estruturas estão aí e se põem sobre cada um dos agentes, produzindo impactos, gerando conflitos, condicionando as ações e os pensamentos, configurando as relações socialmente distribuídas. É a história objetivada nas coisas, e o que aparece objetivamente, o que é exteriorizado, é o campo, como diz Bourdieu (1983). São esferas da vida social que se automatizam progressivamente e que, portanto, passam a ser consideradas como algo natural, algo dado. A história se transforma em campo sempre que ela se automatizar de outras esferas sociais, ao mesmo tempo em que sua existência se torna cristalizada.

A noção de campo, segundo Catani (2011), substitui a de sociedade, pois, para Bourdieu, uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, com interesses e disputas irreduzíveis ao funcionamento de outros campos.

O campo é o espaço social onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. No entanto, Bourdieu (1988) considera campo, ao mesmo tempo, como um campo de forças e campo de lutas, que visam a transformar esse campo de forças. As forças variam de acordo com as posições que os agentes ocupam e pelas lutas que acontecem de forma interativa ou conflitiva, levando à conservação ou transformação do campo.

#### O campo pode ser compreendido como

[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

No campo os agentes são agenciados e agenciam ao mesmo tempo um sistema que, a partir de suas próprias leis, sistematizam práticas e regras que constroem e mantêm uma espécie de jogo. O jogo responde a regramentos específicos, mas que prescindem, além de regras internas, das relações externas. O campo é compreendido como um espaço que detém autonomia a partir das suas regras específicas, mas sofre com os condicionantes externos. Isso faz com que qualquer análise de um campo não prescindia do estabelecimento do seu grau de autonomia, uma vez que diversos tipos de critérios são passíveis de compreensão como “[...] mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas.” (BOURDIEU, 2004, p. 21).



O *campo* se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa nesse espaço. Bourdieu (1988) denomina esse *quantum* de “capital social” e quem detém mais capital, detém mais poder.

A posição dos agentes em determinados campos vai depender da posse de grandezas de capitais. Quanto mais capital, maior possibilidade de sucesso, de lucro, de reconhecimento. Capitais se acumulam por meio de operações de investimento, o que permite aos agentes extraírem lucros segundo sua capacidade de operar as aplicações mais rentáveis. Os tipos de capitais para Bourdieu (1988) são: econômico: construído pelos diferentes fatores de produção e pelo conjunto dos bens econômicos; cultural: conjunto de qualificações produzidas pelo sistema escolar; simbólico: valor atribuído a características, posições ou bens, cujo reconhecimento confere prestígio, honrarias e vantagens sociais e; social: refere-se as redes de relações sociais construídas e/ou herdadas que oferecem vantagens ao agente.

Os dois capitais com maior força no espaço social são o econômico e o cultural. O diploma, por exemplo, é um capital cultural que pode ter valor maior ou menor, dependendo da instituição que o concede e do curso que representa. Essa condição do capital cultural repercute no capital econômico.

O capital simbólico e o social são dois tipos de capitais que funcionam como “coringas” e valem em qualquer campo, potencializando o valor dos capitais a que se associam. Quanto mais capitais um agente possui, mais condições de fazer conversões e se beneficiar de outros capitais.

Na estrutura objetiva do campo, os indivíduos adquirem um corpo de disposições, que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva. A isso Bourdieu (1983) chama de *habitus*, pois, para ele, funciona como uma força conservadora no interior da ordem social. É como se a história estivesse encarnada nos corpos, estivesse interiorizada, fazendo com que os agentes pensem, falem e se movimentem de determinados modos.

Para o autor o *habitus* é um

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adequadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu & Passeron, 1982, p. 175).

O *habitus* tende a conformar e a orientar a ação dos agentes e, sendo produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram. Ele se apresenta como social e individual. Refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual. O processo de interiorização implica sempre





a internalização da objetividade, o que ocorre, certamente, de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (seja de classe, de grupo, ou outras) encontra-se assegurada na medida em que os agentes internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais que assumem e efetivamente desfrutam. O que garante a adequação entre as ações e a realidade objetiva da sociedade é a interiorização, pelos agentes, dos valores, normas e princípios sociais.

Os capitais são sempre relacionais, afirma Bourdieu (1988). Os agentes vão incorporando o *habitus* que os permite acumular capitais, e este acúmulo permite a ampliação de ação destes no campo. Contudo, só é possível interiorizar ou incorporar o *habitus* na medida em que o agente passa a ter contato com o capital próprio da linguagem do campo, pois ele é de domínio de quem o frequenta. Conforme Bourdieu (1998) para o agente tentar ocupar um espaço, é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do *campo* social e que esteja disposto a jogar. Na medida em que transita, que frequenta o *campo*, o agente irá adquirindo modos de agir, selecionar, perceber, fazer, pensar e se expressar desse lugar, ou seja, vai incorporando o *habitus* próprio do campo, que é o que *lhe* permite participar e fazer parte dele.

Apesar de duráveis, por estarem fortemente enraizadas nas estruturas e sobretudo nos agentes, as experiências podem, aos poucos, ser modificadas por meio de princípios, chamados por Bourdieu de *princípios geradores de ações*, que permitem aos agentes buscarem uma multiplicidade de respostas em face das situações em que se encontram quando confrontados a situações habituais. Pode haver transformações quando há um desequilíbrio frequente entre o *habitus* e as situações em que se encontram, pois, os agentes são levados a modificá-los para continuar no “jogo” (*campo*). Quando há desencontro e desconforto, os agentes procuram se modificar ou modificar a estrutura.

Outro conceito bourdieusiano importante é o de *illusio*. Bourdieu (2004, p. 30) trata “[...] a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse [...]”. Esse conceito foi forjado a partir da ideia que os interesses perseguidos devem ser vistos pelos próprios agentes/campos como significativos. O que existe é um tipo de jogo que é jogado no campo por seus agentes com um senso de pertencimento àquele jogo.

Estando nessas condições, torna-se impossível não viver num universo quase mágico, dominado por um *illusio* específico, isto é, sem ter interesse, sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo. Conforme Bourdieu (1996a, p. 139),

a *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena [...] dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele. Interesse é “estar em”, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e os alvos.



É pelo *habitus*, ou seja, pelo que têm os agentes interiorizados de estruturas objetivas, das suas condições de classe ou de grupos sociais, ou dos seus campos de atuação, que se geram estratégias, respostas ou proposições objetivas e subjetivas para a resolução de problemas postos que levam a reprodução na sociedade.

Bourdieu (1989, p. 386) ao falar de estratégias de reprodução afirma que

[...] não é atribuir ao cálculo racional, ou mesmo à intenção estratégica, as práticas através das quais se afirmam a tendência dos dominantes, dentro de si mesmos, de perseverar. É lembrar somente que o número de práticas fenomenalmente muito diferentes organizam-se objetivamente, sem ter sido explicitamente concebidas e postas com relação a este fim, de tal modo que essas práticas contribuem para a reprodução do capital possuído.

Pode parecer uma visão somente reprodutora, sem possibilidades de resistência ou mudança, mas o que Bourdieu parece querer dizer é que, pelo fato de essas ações terem por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, elas podem gerar nos domínios mais diferentes da prática as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas necessárias para garantir um modo de reprodução. É importante enfatizar que a noção de *habitus* entendida por Bourdieu não se constitui em algo fixo, mas sempre em *via de estruturação*. Ou seja, está sempre se movimentando, em processo de sustentação e de manutenção pelos agentes e estruturas.

Para o autor, o princípio de diferenciação entre um agente e outro dentro do mesmo campo, ou mesmo em campos diferentes, que condicionam as diferentes ocupações no espaço social, é a posse do capital econômico e do capital cultural. Os agentes ocuparão espaços mais próximos quanto mais similar for a quantidade e a espécie de capitais que detiverem. Essas posições geram internalizações de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos homens. Quanto mais capital, mais disposições possui o agente para alcançar uma posição de destaque dentro do campo.

Dessa forma, agentes portadores de um *quantum* de capital, seja cultural, social, científico, político, econômico ou de outra natureza, estão continuamente contestando e ou aceitando diretrizes que redefinem as bases de seu *campo* ou mesmo da sociedade. E essas interferências, essas lutas concorrenciais, ocorrem também na universidade enquanto instituição social que congrega agentes que atuam em campos de natureza diferente, mesmo sendo todos professores.

No caso da ciência, o capital social, o *quantum* se refere à autoridade científica. A luta que se trava entre os agentes é uma disputa em torno da legitimidade da ciência, e o poder que advém dela. O professor pesquisador que desfruta de posições hierarquicamente reconhecidas como dominantes dispõe de maior capital científico e possui individualmente maior celebridade e prestígio. Nesse sentido, o campo, no âmbito da academia, se define como o *lócus* onde se trava uma luta concorrencial entre os agentes em torno do reconhecimento de sua autoridade científica.





Segundo Bourdieu (1996b), com base em uma metafísica da distinção, para ser o centro das atenções precisamos ser reconhecidos como distintos, de valor, temos que ter alguma honra e dignidade frente a nós mesmos e aos demais. As instituições, ou os campos, por meio de destaques e prêmios “conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa” (BOURDIEU, 1996b, p. 106). Proclamados como dignos de tal honraria e autorizados a receberem os lauréis da glória estarão aqueles que melhor vivenciarem esse jogo como algo sério, efetivo, no mais alto grau de adesão possível.

O professor que atua no ensino superior e principalmente os que participam de grupos de pesquisa buscam, conforme Bourdieu (1983), “a definição de ciência que se conforma melhor a seus interesses específicos, isto é, a que lhes convém melhor e lhes permite ocupar, em toda legitimidade, a posição dominante” (p.21).

Portanto, coloca-se em cheque a pretensa neutralidade científica, tão defendida pela ciência moderna, positivista. O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e *estratégias*, seus interesses e lucros, em que todas essas *invariantes* revestem formas específicas (BOURDIEU, 2004).

Sendo assim, há em cada campo social, uma contínua luta pelo monopólio da competência científica. O campo científico, como fala Bourdieu (1983), enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores, é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo é o monopólio da *autoridade científica*, tanto em relação à capacidade técnica como poder social que representa, ou de outra forma, como monopólio da competência científica, que é compreendida como a capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), sendo socialmente outorgada a um agente determinado.

Pelo fato de todas as práticas estarem orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade, etc.), o que o autor chama de ‘interesse’ por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre uma dupla face. O mesmo acontece com as estratégias que tendem a assegurar a satisfação desse interesse. Por isso, Bourdieu (1983) alerta para a necessidade de se levar em conta a dimensão política que permeia os conflitos pela dominação do campo científico. Em suas palavras, “reciprocamente, os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos” (p.124).

Para Bourdieu há duas formas de poder que são respectivamente dois tipos de capital científico. Um deles é o capital político, ligado a cargos e posições importantes dentro das instituições, como por exemplo, fazer parte de conselhos, departamentos, laboratórios. O outro refere-se ao prestígio que vai além do institucionalizado, que é o reconhecimento a distinção diante da academia, considerado o capital científico puro.



Para o autor é muito difícil o acúmulo dos dois tipos de capital, mas que a transformação do capital político para o poder científico é mais fácil e rápida, principalmente para quem já detém algum prestígio e poder. (BOURDIEU, 2004)

O que é percebido como importante e interessante para um professor pesquisador tende a ser o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos demais professores pesquisadores. Nesse sentido, o tema, o assunto e a descoberta que tiver mais chance de trazer o maior lucro simbólico, torna-se o objeto de estudo mais importante a ser pesquisado. Para Bourdieu (1983, p. 126), “não há ‘escolha’ científica que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes”.

No bojo da luta em que cada um dos agentes se engaja para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade está sempre o poder de impor uma definição da ciência que mais esteja de acordo com seus interesses específicos. A mais apropriada deve ser aquela que permite ocupar legitimamente a posição dominante, e a que assegure, aos talentos científicos de que é detentor, uma determinada espécie de capital cultural. Acumular capital é fazer um nome, um nome próprio, é fazer um nome conhecido e reconhecido, “marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum” (BOURDIEU, 1983, p. 132).

A estrutura do campo científico não é fixa, pois se define pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, incluindo agentes ou instituições, isto é, pela estrutura de distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores. Essas relações de força se encontram objetivadas nas instituições e nas disposições que comandam as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. Por isso, os investimentos destinados à pesquisa tendem a ser direcionados aos campos e aos profissionais que já têm uma expectativa de produção e de aceitação dos seus produtos, ou seja, de reconhecimento. Quanto maior e mais elevado for o capital de reconhecimento, mais altas serão as ambições científicas.

Outra questão importante refere-se ao saber que a posse do capital que o sistema escolar confere, sob a forma de um título raro, por exemplo, desde o começo da carreira científica, implica e supõe – por meio de mediações complexas – a busca de objetivos elevados, socialmente desejados e garantidos por esse título. Essa é uma provocação para se pensar, inclusive, nos títulos de graduação outorgados em determinados cursos clássicos.

Quanto mais recursos científicos acumulados, mais importante será o capital científico incorporado necessário para apropriá-los e ter, assim, direito de acesso aos problemas e instrumentos científicos (métodos científicos) deles decorrentes. Portanto, é possível entender que mais difícil também será a entrada em determinadas profissões.





Conforme afirma Bourdieu (1983, p. 143), “a principal censura é constituída por esse direito de entrada, isto é, pelas condições de acesso ao campo científico e ao sistema de ensino que a ele dá acesso”.

Essas reflexões ajudam a compreender porque em determinados cursos de graduação o ingresso é tão concorrido em relação a outros. A expectativa daqueles que conseguem passar pelo portal de entrada deve estar no fato de que, por fazer parte dessa mesma sociedade, percebem, mesmo que de forma pouco consciente, o quanto o conhecimento de determinadas áreas dá acesso à atuação em determinados campos profissionais com valores diferenciados. De certa forma, aumenta assim a possibilidade de alcançar lugares diferenciados na hierarquia de poder e no usufruto dos bens culturais, sociais, políticos e econômico.

## Relacionando conceitos: estruturas de poder e distribuição de conhecimento na universidade

O campo universitário é um *locus* em que os agentes possuem a delegação para produzir e gerir práticas universitárias, geralmente, consagradas e legitimadas. Como diz Catani (2011, 198) “É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder”.

Neste campo específico, o universitário, a perspectiva positivista de ciência tem predominado historicamente na produção, organização e nos mecanismos de distribuição do conhecimento considerado válido. O conhecimento válido, como esclarece Bernstein (1974), envolve princípios sociais que regulam sua classificação e sua estruturação simbolizada em códigos que, por sua vez, carregam reflexos das estruturas sociais que regulam a distribuição de poder e controle social.

A educação, para Bernstein (1986, p. 228), em sentido ideológico, “é um aparelho de distribuição de indivíduos por classes que cria, mantém e reproduz socialmente qualificações especializadas e não especializadas que têm um certo grau de relevância para o modo de produção”. Isso significa dizer que é pelas relações de interdependência entre a educação e o sistema de produção que se dá a reprodução da força de trabalho, reproduzindo a estrutura de classes, ou seja, é por meio dela que se realiza a reprodução social.

A relação entre educação e produção nem sempre foi igual. Ela foi diferente em diferentes períodos históricos, conforme relatam Cunha e Leite (1996), tomando por base Bernstein. Na fase pré-capitalista, a transmissão do conhecimento, que se baseava na produção e reprodução de recursos físicos e do trabalho manual, davam-se na guilda e na família. Não havia relação entre educação e produção. A divisão dos currículos obedecia ao trivium (lógica, gramática e retórica) e ao quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música) e era dada nos colégios religiosos.



Na época do Brasil agrário e depois industrial, chamado por Bernstein de capitalismo competitivo, a ordem já era a formação de trabalhadores para a produção. Os currículos começaram a ser vistos como espaços reguladores e normatizadores para a produção de força de trabalho.

Na fase do capitalismo transicional, as novas forças de produção, como a microeletrônica, mecatrônica, biogenética, informática e química fina, precisam da educação, principalmente para as funções de gestão e administração. A educação é vista como capital cultural que poderia garantir a mobilidade social. O acesso a ela universaliza-se mesmo nos países mais pobres, embora ainda não alcance a todos.

O elo entre educação e produção torna-se crucial com o neoliberalismo. Chega-se a afirmar que a economia vai mal pela falta de pessoas educadas. A preocupação centra-se nas empresas, pois somente com mão-de-obra especializada é que sobrevivem à concorrência. Os currículos devem oferecer conhecimentos renováveis para o mercado. Essa mudança na forma de conceber a educação e conhecimento provoca um corte significativo entre aquele que conhece e o que é conhecido. Ainda Cunha e Leite (1996), com base em Bernstein, mostram que dessa forma se criam duas formas de mercado: o do conhecimento e o daqueles que conhecem o conhecimento. O conhecimento passa a circular como produto rentável, como dinheiro.

O Estado orienta-se pela ideologia de mercado e o que impera é o individualismo perante a organização transnacional do capital. O fim do século XX apresenta-se para nós, mesmo com a ampliação de mercado advindas da implementação do Mercosul, com a precariedade das forças produtivas, redução da População Economicamente Ativa (PEA) e uma distribuição de renda própria de Estados neoliberais. Esse quadro é propício para que a lógica da privatização da educação e a estimulação da competição entre as instituições sejam assumidas pelos governos. É nesse quadro que o Estado assume, no Brasil, uma postura avaliadora, implantando sistemas nacionais de avaliação, com provável intuito de destinar dinheiro público às universidades com maior competitividade, a exemplo do que já ocorrem em países vizinhos, europeus e norte americano. O que fica evidente é que as decisões em torno do que e até do como ensinar nem sempre são tomadas unicamente pelos agentes da educação, não são ações autônomas de professores, pois além dependem historicamente das relações da educação com o sistema de produção.

Para Bernstein (1986), a forma como se transmite o conhecimento, é dependente da base material da sociedade. É nesse movimento de transmissão que ocorre a essência do fenômeno de produção de consciência dos agentes, ou seja, como o que está fora vem para dentro, como o socioeconômico condiciona o individual. Vygotsky (1994) chama de internalização o processo que permite que uma função interpsicológica (atividade social externa) se torne intrapsicológica (atividade individual interna). Conforme o autor, todo conhecimento primeiro está no social, no coletivo, por isso é interpessoal, intersubjetivo





e só depois, ao ser internalizado e apropriado pelo agente, torna-se intrapessoal, intra-subjetivo. É esse processo que garante o *habitus* e as disposições de ações dos agentes vão depender das estruturas objetivas que eles tiverem internalizado, interiorizado.

Diz Bernstein (1986, p. 149): “a maneira como uma dada sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social”. O conhecimento, para o autor, é transmitido por três sistemas integrados de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. É o currículo de um curso que vai dizer qual conhecimento é válido, a pedagogia vai tratar de dizer qual a melhor forma de transmiti-lo e a avaliação vai apontar como deve ser medida a aprendizagem adequada do conhecimento.

O mesmo autor chama a atenção para o fato de que o discurso pedagógico, em que se dá a transmissão do conhecimento, não deve ser analisado apenas pela ótica de sua força de reprodução de relações externas a esse discurso, mas também por suas lógicas intrínsecas. São as lógicas intrínsecas que permitem dar “voz” ao discurso nem sempre visível, nem sempre bem focado, determinado. Para melhor entender esse processo, apesar de saber da diferença de foco, o próprio Bernstein sugere a leitura de Foucault.

(...) por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde essas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (FOUCAULT, 1985, p. 25).

O discurso não nasce exclusivamente no agente, mas numa relação dialógica e de sentidos com outros discursos. O agente não tem pleno controle sobre o que diz, pois sempre há um espaço entre o que resplandece e o que se esconde e não se aloja no dizer, ou dizendo de outra forma, pode haver equívocos entre o que é dito e o que se tinha intenção de dizer. Daí decorre a importância do olhar não ser definitivo, único, pois há sempre alguns equívocos que apontam para outras possibilidades de interpretação, de sentidos a descortinar.

Quem teve acesso e tem o domínio da forma de transmissão possui o poder de distribuir o capital, seja ele científico ou cultural (recursos materiais e simbólicos) de acordo com Bernstein. Entretanto, no espaço social dividido em classes, os agentes têm acesso diferenciado aos bens simbólicos por estarem em posições diferentes na estrutura social, ou seja, têm poderes diferenciados. Portanto, nota-se que há uma dimensão relacional das posições sociais. Nesse sentido, o espaço social é hierarquizado com base na desigual distribuição dos capitais (econômicos, culturais, sociais, científicos, etc).

Os agentes que estiverem numa posição mais favorável na estrutura de *poder-saber* terão maiores e melhores condições de ampliar sua estrutura e volume de capitais. Para Bourdieu (1996a), quanto mais complexa for a estrutura de capital, maior será a capacidade de *conversão* e *reconversão* de capital. A experiência de transitar por vários campos desenvolve no agente uma maior flexibilidade no *habitus* em consequência da frequência com que ele é submetido a *conversões* e *reconversões*. Quanto mais ampla for



a *estrutura de capitais* (volume), mais capacidade de *reconversão* (transitar em diferentes campos). A capacidade de *reconversão* dos capitais pode ser cultural, religiosa, científica, artística, familiar, etc. Dependendo das possibilidades dos agentes, os capitais se reconvertem, pois tudo se relaciona.

Cabe perguntar quem tem possibilidade de maior reconversão, de acumular capitais de diversas naturezas e conseguir o passaporte para transitar em vários campos? Quais as profissões ou grupos profissionais que encontram maiores possibilidades de conseguirem fazer esse trânsito e se beneficiarem dele? Quem tem mais liberdade no campo de atuação? Popkewitz (1991) afirma que, em certas profissões, se reconhece a profissionalidade do conhecimento constitutivo, circunstância que lhes outorga a autoridade cultural e social para controlar o espaço *institucional* em que se define a realidade do campo e lhe dá sentido.

Os cursos universitários tradicionalmente preparam profissionais para o mercado de trabalho que se organizam em carreiras. Essas são procuradas muitas vezes pelos futuros estudantes em função da seletividade social ou *status* profissional conferido. Esse *status* começa a se estabelecer já durante o processo de formação, pois determinados cursos de graduação são vistos como nobres, cursos para filhos da classe media alta. Assim, cursos com uma maior demanda na universidade e com escores mais altos nos processos seletivos, são os que têm maior seletividade, preparando geralmente para *carreiras profissionais liberais*.

Todos os agentes seguem uma trajetória, fazem sua história, incorporam *habitus* e se desenvolvem dentro de determinados campos, em geral com aqueles que têm maior contato, aqueles com os quais são mais expostos, ao mesmo tempo, por *razões práticas*<sup>1</sup>, são escolhas determinadas por incorporação de valores e de princípios. Por isso, nem sempre essas escolhas são racionais, conscientes, pois se desenvolvem dentro de um campo de possibilidades. São escolhas razoáveis, aquelas que são possíveis dentro de um espaço que permite ao agente se locomover, se movimentar numa posição e num campo social. Portanto, as escolhas são marcadas pela história e também pelas condições do momento. O agente que escolhe ou que tem condições de escolher um curso universitário que prepara profissional liberal, para Enguita (1991), tem como principal atrativo o futuro rendimento, as vantagens materiais simbólicas e a diminuição de concorrência. Poderá exercer trabalho "liberal", livre, a partir da formação, com retribuição por meio de "honorários", com vocação de "serviço" à humanidade.

E esta preparação acontece no âmbito da universidade, e os agentes são preparados pelos professores, também profissionais da área de conhecimento correlata com os cursos de formação. E nestes espaços há lutas concorrenciais com já dito.

Da mesma forma, a autonomia e a autoridade, atributos tantas vezes exigidos e necessários aos professores universitários, não são atributos somente individuais, mas se inscrevem numa malha de influências que atingem o coletivo da profissão, construindo





uma cultura. “A prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para a reprodução como para a produção da cultura” (BERNSTEIN, 1990, p. 68).

Toda cultura é criação, é construto humano, por mais arraigada que seja em procedimentos, normas e preceitos, não é estável. Está sempre em construção e os elementos de sua configuração são sempre produto das relações dos profissionais envolvidos nesse processo. Como afirma Apple (1997), as instituições de ensino (e os professores) não são modelos passivos de uma economia, e sim agentes ativos de reprodução e contestação das relações sociais existentes.

Regras explícitas e regras ocultas condicionam o comportamento docente, modelando a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada instituição de ensino. Perez Gomes (2001) explica que a cultura docente é condicionada pelas experiências históricas acumuladas nos padrões de atuação do grupo social, mas também decorre das pressões e das expectativas externas, das exigências dos processos de socialização e das exigências situacionais do demais agentes envolvidos. A cultura docente especifica-se nos métodos que se utilizam em sala de aula, nos conceitos de qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham os professores, incluindo os modos de gestão, as estruturas de participação e os processos de tomada de decisão.

## A guisa de conclusão...

A partir desta revisão é preciso reafirma que a ideia de autonomia universitária, de liberdade acadêmica por parte dos professores seja, no mínimo, relativizada e olhada de forma crítica. A clássica afirmação de Marx (1978) de que os homens fazem, eles mesmos, sua história, mas num meio determinado que os condiciona parece encontrar sintonia nessa relação. A relação entre as ideias e os processos sociais que as sustentam é sempre uma relação dialética.

É preciso entender que tanto o campo científico como a estrutura educacional responsável pela distribuição do conhecimento, bem como as práticas pedagógicas em que não só os professores, mas também os alunos estão imersos, carregam as marcas de uma história de práticas e de lutas anteriores, e que esta continua a interferir na tomada de decisões no seio da universidade e dos cursos de graduação. Tais decisões também são influenciadas pelo mercado profissional, pelo poder econômico, pela cultura e pelo poder de cada profissão nesse campo e na sociedade de maneira geral, além de pedagogias que tendem a reforçar estas práticas e a própria estrutura em que elas acontecem.

O estudo demonstrou em Bourdieu (1983) o quanto o espaço universitário, como lugar em que se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e,



como tal, está submetido ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros. Em cada curso, em cada área de conhecimento, o que é percebido como interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante para os outros, tanto para os pares da mesma área ou espaço acadêmico como para a comunidade científica mais ampla. Contudo, os valores podem ser diferentes, dependendo da história de cada campo, dos compromissos e das práticas de cada grupo e da área profissional a que se insere.

É possível reconhecer que a partir do momento que em que há relação de poder, de dominação e de reprodução desta, há possibilidades de resistência, de transformação. Para Foucault (1993) o poder-saber, que circula como verdade coletiva, pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência. Bourdieu fala no campo como um campo de forças e campo de lutas, que visam a transformar esse campo de forças. As forças variam de acordo com as posições que os agentes ocupam e pelas lutas que acontecem de forma interativa ou conflitiva, levando à conservação ou transformação do *campo*.

Saber dos condicionantes e ter consciência dessas amarras sociais que geram tantas dificuldades é importante e, quem sabe, pode engendrar poder por parte dos profissionais do ensino superior, poder de resistir, de fazer um movimento no sentido contrário, pois é em meio às contradições que professores podem resistir às estruturas e buscar na universidade desenvolver outras práticas, outras lógicas, outras racionalidades, produzindo outra cultura de atuação docente.

Apesar de todos os condicionantes, é possível haver rupturas, é possível haver mudanças, mas, para que elas ocorram, além da compreensão intelectual, impõe-se a vontade de compreender os *habitus* e querer transformar a cultura e *habitus* herdado.

## Referências

APPLE, M. W. **Os Professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa: Educa/ Universidade de Lisboa, 1997.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, B. **Class, code and control**. 2a ed. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1974.

\_\_\_\_\_. Estrutura do conhecimento educacional. In: DOMINGOS, A. M. et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

\_\_\_\_\_. **On pedagogic discourse**. Vol. IV, Class, codes and control. Londres: Routledge, 1990.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.





\_\_\_\_\_. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996a.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas.** São Paulo: Edusp, 1996b.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, C. A. **A reprodução:** elementos para uma teoria da sociedade. Rio de Janeiro: Alves, 1982.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas: Papirus, 1996.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação.** Dossiê: Interpretando o trabalho docente, n. 4, p. 41-61, 1991.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 11. ed. Trad. M. T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

MARX, K. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1978. (Coleção Os Pensadores).

PERES-GOMEZ, A. I. **A cultura na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

*Artigo recebido em: 24/07/2019*

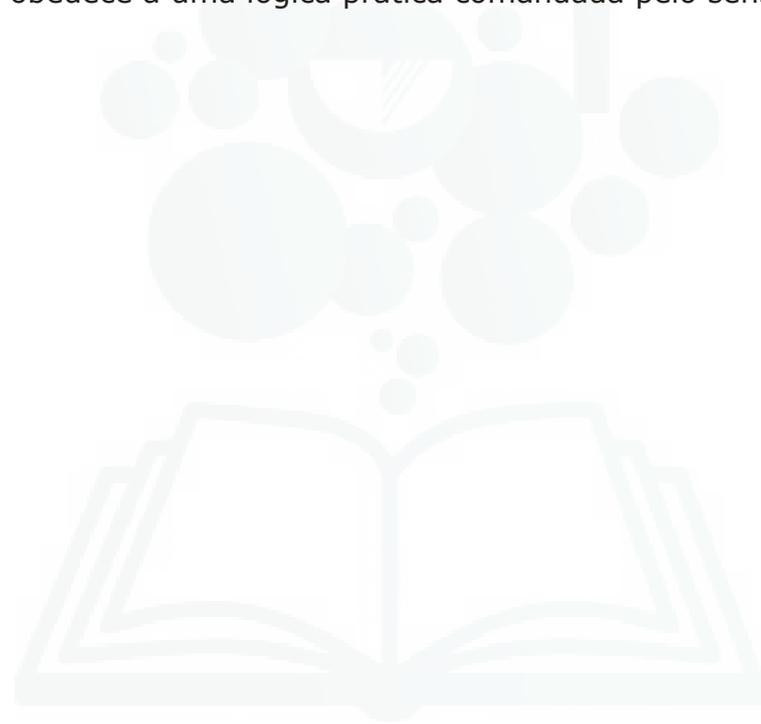
*Aprovado em: 28/10/2019*

**Contato para correspondência:**  
Gildo Volpato. E-mail: [giv@unesp.net](mailto:giv@unesp.net)

contrapontos



1 Foram as razões práticas que moveram as pesquisas de Bourdieu. Ele desconfiou da razão iluminista, segundo a qual tudo deve ser conhecido racionalmente, pelo pensamento puro, da consciência. Ele percebeu a predominância das razões práticas na vida social. Afirmou que na vida social há todo um conjunto de ações que se desenvolvem da prática à prática, sem passar pelo discurso e pela consciência. Ao adquirir experiência, na prática e praticando é que o agente interioriza o mundo exterior, adquire o habitus. A ação obedece a uma lógica prática comandada pelo senso prático



contrapontos