



Psicologia Ciência e Profissão

ISSN: 1414-9893

revista@pol.org.br

Conselho Federal de Psicologia
Brasil

Machado Duran Gutierrez, Denise; do Nascimento Mascarenhas, Suely Aparecida; Resende
Fernandes da Silva, Gisele Cristina

Diálogos Bourdieu - Piaget: Implicações para a Psicologia
Psicologia Ciência e Profissão, vol. 33, núm. 1, 2013, pp. 74-83
Conselho Federal de Psicologia
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282026452008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Diálogos Bourdieu – Piaget: Implicações para a Psicologia

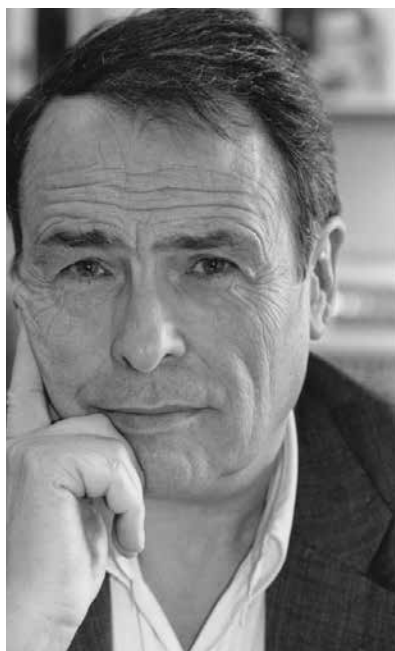
Dialogues Bourdieu -
Piaget: Implications For Psychology

Diálogos Bourdieu –
Piaget: Implicaciones Para La Psicología

Denise Machado Duran
Gutierrez, Suely Aparecida
do Nascimento Mascarenhas
& Gisele Cristina Resende
Fernandes da Silva

Universidade Federal do
Amazonas

Artigo



Resumo: Este trabalho de revisão tem como objetivo refletir sobre algumas contribuições de trabalhos de Bourdieu e Piaget para a Psicologia a partir da análise das inter-relações entre os conceitos de *habitus* e de *estrutura*. Destacam-se alguns aspectos relevantes dos trabalhos dos autores e evidencia-se a importância das relações humanas no contexto social para a formação da autonomia moral e intelectual dos sujeitos. O estudo demonstra que há uma inter-relação entre os autores e sugere que a formação do sujeito perpassa por relações sociais, relacionais e educacionais que apresentam reflexos na formação da cognição, além de contribuir para uma epistemologia da cognição entrelaçada com os contextos sociais e educativos.

Palavras-chave: Formação do indivíduo. Relações interpessoais. Psicologia escolar. Desenvolvimento cognitivo. Bourdieu, Pierre (1930-2002). Piaget, Jean (1896-1980).

Abstract: This review paper has as objective to reflect on some contributions of Bourdieu and Piaget pertaining to school psychology from the analysis of its interrelations with the concept of *habitus*. Some relevant aspects of their work are distinguished and prove the importance of the educative relations for the formation of the moral and intellectual autonomy of the citizens in a context of democracy, citizenship and autonomy. The study demonstrates that there is an interrelation between the work of the authors and suggests that the subjects' education goes through different spheres, as the social relations and the educational area, that reflect on the cognition formation, besides the contribution to an epistemology of cognition intertwined with the social and the educational contexts.

Keywords: Individual formation. Interpersonal relations. Cognitive development. School psychology. Bourdieu, Pierre (1930-2002). Piaget, Jean (1896-1980).

Resumen: Este trabajo de revisión tiene como objetivo reflexionar sobre algunas contribuciones de trabajos de Bourdieu y Piaget para la Psicología a partir del análisis de las interrelaciones entre los conceptos de *habitus* y de *estructura*. Se destacan algunos aspectos relevantes de los trabajos de los autores y se evidencia la importancia de las relaciones humanas en el contexto social para la formación de la autonomía moral e intelectual de los sujetos. El estudio demuestra que hay una interrelación entre los autores y sugiere que la formación del sujeto esta permeada por relaciones sociales, relacionales y educacionales que presentan reflejos en la formación de la cognición, además de contribuir para una epistemología de la cognición entrelazada con los contextos sociales y educativos.

Palabras clave: Formación del individuo. Relaciones interpersonales. Desarrollo cognitivo. Psicología escolar. Bourdieu, Pierre (1930-2002). Piaget, Jean (1896-1980).

A ideia que motivou a composição deste ensaio foi a de rever o conceito de *habitus* de Bourdieu, de refletir sobre suas características buscando colocar em relevo suas possibilidades de aplicação em diversos contextos e áreas de investigação e, sobretudo, de pensar sobre suas inter-relações com a teoria de Piaget, aplicada à compreensão do desenvolvimento humano e à educação.

Bourdieu, um autor da Sociologia, retrata em sua obra a importância das estruturas sociais para a formação humana, assim como Piaget, autor que foca sua teoria na construção do conhecimento. Ambos partem do princípio de que a formação de estruturas (sociais para Bourdieu e mentais para Piaget) integram a formação humana e a construção de todo o conhecimento a partir das interações sociais, corporais e cognitivas.

Os autores Bourdieu e Piaget evidenciam a importância das relações sociais para a formação da autonomia moral e intelectual dos sujeitos. Esse contexto pode ser o espaço da sociedade (família e escola), pois segundo Setton (2002), o conceito de *habitus* utilizado por Bourdieu pretende romper as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas, visando a recuperar a atividade dos sujeitos como produtos da História, da sociedade e das experiências individuais a partir da socialização. Piaget, como comentado em La Taille, Oliveira e Dantas (1992), afirma que a socialização permeia todo o processo de construção do conhecimento e das estruturas mentais do sujeito, ou seja, o ser social vai desenvolvendo-se conforme as etapas do desenvolvimento cognitivo e das interações com o meio ambiente.

O interesse no tema surge tendo-se em vista a vasta abrangência que esse conjunto conceitual demonstra ter para as ciências humanas, da educação e sociais, e ainda pela importância de se pensar em aproximações e diálogos interdisciplinares entre a Psicologia, aqui representada pela teoria piagetiana, e a sociologia da ação, proposta por Bourdieu.

Para a investigação de objetos de alta complexidade pertencentes ao campo dos processos psicossociais, encontramos nesses autores rica fonte de fundamentação teórica para alimentar nossa reflexão, quando se trata, por exemplo, de discutir processos cognitivos e de estruturação mental e ainda para entender como as representações a respeito de diversos objetos sociais são produzidas no tênue fio que separa, ou melhor, que articula o individual e o coletivo, o psíquico e o social. Além disso, o conceitual de Bourdieu permite pensarmos nas várias mediações entre macro e microestruturas sociais que interessam muito à Psicologia, uma ciência e profissão que foi e é construída a partir das demandas humanas que emergem do contexto social (macro e micro) com a premissa de compreender o homem em sua totalidade.

Para desenvolver nossa discussão, procuramos refletir sobre as intersecções dessas teorias, centrados nos seguintes eixos de compreensão: aspectos conceituais: *habitus* e *estrutura*, importância da dimensão empírica, relações entre aspectos sociais e individuais, integração dos tempos: passado / presente / futuro, integração afeto / pensamento / comportamento e, por fim, as considerações finais sobre uma sociologia voltada para o desenvolvimento humano nas bases da sociedade (família e escola), que indica uma ação da Psicologia integrada e crítica.

Aspectos conceituais: *habitus* e *estrutura*

Iniciaremos nossa reflexão considerando o conceito de *habitus*. Para melhor entendê-lo,

é necessário recuperar sua origem histórica já bastante antiga nas ciências humanas. Conforme Setton nos esclarece, a palavra latina é uma tradução da noção grega *hexis*, presente na obra de Aristóteles, que a utilizou para referir-se a características aprendidas que estão expressas no corpo e na alma. *Hexis* refere-se à corporificação, à concretização no corpo de marca e estilo pessoal/social que se expressa nos modos e nos gestos, em uma linguagem corporal que identifica e diferencia os grupos sociais. A autora informa ainda que o conceito foi usado por Durkheim mais explicitamente para se referir a "... um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável" (1995 como citado em Setton, 2002, p.61).

Também em Mauss (2003) encontramos o conceito no contexto da Sociologia e da Antropologia, já denunciando a existência de estruturas sociais fundantes de vários processos grupais em que as expressões corporais ganham vida e sentido, e que pode ser sintetizado como a disposição adquirida por um sujeito como consequência da repetição reiterada da mesma conduta, que tende a realizar-se automaticamente e com precisão quando se desencadeiam as condições nas quais se realiza (Currás & Dosil, 2001).

Nessa tradição herdada das ciências humanas, Bourdieu se apropria desse conceito conferindo-lhe especial significação. A partir de uma preocupação de calcar suas propostas teóricas em dados empíricos, Bourdieu formula uma *filosofia da ação* fundamentada em três conceitos centrais: *habitus*, *campo* e *capital* (Bourdieu, 1996). Dentre esses, tomaremos aqui o conceito de *habitus*, em torno do qual desenvolveremos nossa discussão. Para recuperar a concepção de Bourdieu, *habitus* seria

... um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas

as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (1983, p.65)

A definição coloca em relevo a construção de *esquemas* a partir de relações de similaridade que permitem que diferentes experiências vividas sejam abordadas.

A ênfase que encontramos em Bourdieu no *corpo* como espaço onde o *habitus* se constrói e se apresenta nos leva a pensar em outra proposta, agora do campo da Psicologia, que também centra sua discussão no corpo e nas formas de sua utilização no mundo como via de construção de conhecimento.

Em Piaget (1987), encontramos uma perspectiva epistemológica semelhante, a de como o conhecimento é produzido a partir da vivência corporal dos indivíduos. Segundo esse autor, reações sensório-motoras e posturais *do* e *através* do corpo constituem não só um substrato a partir do qual o desenvolvimento da inteligência se dará mas acompanharão também a emergência, de forma integrada e organizada, de outras estruturas mais complexas. A partir do exercício dos reflexos e de sua diferenciação progressiva através do processo de equilíbrio resultante dos mecanismos de assimilação e de acomodação, os esquemas senso-motores e mentais vão coordenando-se e tornando-se mais complexos até constituírem estruturas mais capazes de responder às exigências do meio ambiente.

O conhecimento se dá através da interação entre os processos maturacionais e a experiência cotidiana do corpo no mundo, e não bastam somente os aspectos genéticos e maturacionais, é preciso também o contexto social para que se formem a *estrutura* e o *habitus*.

A noção de estrutura está clara em Bourdieu quando ele fala em *disposições duráveis*, em *esquemas socialmente construídos* que funcionam como “estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (1998, p.190). Não reivindica para tais estruturas, no entanto, *status* de universalidade. O autor deixa claro que tais estruturas se constroem *no* e trazem a marca *do* momento sociohistórico e cultural vivido, e são situadas e atuam dentro de um particular meio social. Mas são estruturas, referências constantes para pautarem práticas sociais do grupo social do qual emergem. Em resumo, seriam um conjunto de disposições psicológicas transponíveis e duráveis, como o princípio de classificação, a visão, os gostos, as percepções, os conceitos e os ordenamentos do mundo.

Em Piaget, encontramos o conceito de estrutura como “um sistema de transformações comportando suas leis enquanto totalidade, leis que asseguram sua autoregulação” (1979, p. 80). Desse modo, um conjunto de esquemas constitui uma estrutura, e um conjunto de estruturas cognitivas e/ou mentais dinâmicas permitem que os indivíduos se adaptem e organizem o meio ambiente com o qual interatuam (Piaget, 1975).

O processo de conhecimento e de desenvolvimento se dá através da interação entre os mecanismos maturacionais/biológicos, e as interações com o meio ambiente, por meio da experiência e da interação social participantes da construção do conhecimento.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é uma sucessão de estágios e subestágios caracterizados pela formação de esquemas (de ação ou de conceitos) que se organizam e se combinam, fazendo surgir as estruturas que favorecem o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento (Coll & Martí, 2004).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é uma sucessão de estágios e subestágios caracterizados pela formação de esquemas (de ação ou de conceitos) que se organizam e se combinam, fazendo surgir as estruturas que favorecem o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento (Coll & Martí, 2004).

De acordo com a teoria piagetiana, no organismo humano, há três tipos de estruturas, conforme aponta Ramozzi-Chiarottino (1988): primeiramente, as estruturas programadas, aquelas que irão determinar comportamentos, como, por exemplo, a maturação sexual e a reprodução da espécie; em segundo lugar, as estruturas parcialmente programadas, cujo desenvolvimento e construção dependem do meio que irá ser estimulador, como o sistema nervoso, e, em terceiro lugar, as estruturas nada programadas, que são as estruturas mentais específicas para o ato de conhecer. Essas são estruturas determinadas pela espécie, mas sua atualização dependerá do meio. Desde o nascimento do ser humano, tais estruturas serão utilizadas e desenvolvidas, mas, se não forem estimuladas, podem ficar sem uma funcionalidade adequada.

O desenvolvimento das estruturas ocorre pela ação do sujeito no ambiente físico (meio), e surgem então os estágios de desenvolvimento que organizam a estrutura e que capacitam o organismo para as aprendizagens. De acordo com Piaget (1956 como citado em Coll & Martí, 2004), os estágios são marcados por ordens sucessivas e acontecem de acordo com idades cronológicas que correspondem à maturação orgânica. Cada estágio é caracterizado por formas de organização, ou seja, estruturas de conjunto; estas se integram às estruturas dos estágios anteriores e farão parte também dos estágios posteriores.

Assim, a noção de estrutura pode ser compreendida como a capacidade organizada pela qual o desenvolvimento cognitivo irá ocorrer através dos estágios, será um desenvolvimento organizado que consiste na construção de estruturas operatórias. Percebemos que, tanto para Bourdieu quanto para Piaget, as estruturas são necessárias para o desenvolvimento humano e permitem a organização da realidade de maneira inteligível, como, por exemplo, a construção do conhecimento humano no contexto social,

apresentando a intersecção com o conceito de habitus.

Importância da dimensão empírica

Em relação à importância da dimensão empírica em Bourdieu, verificamos que o conceito de habitus é um derivado do campo empírico, portanto, pleno de possibilidades de ilustração prática e de pontes com as coisas do mundo real, ao mesmo tempo em que é um conceito teórico bastante rico e fundamentado. Para ele,

... não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como 'caso particular do possível', (...) como uma figura em um universo de configurações possíveis (1996, p.15)

Para Piaget, a importância da dimensão empírica não é menor. O conhecimento é produzido em um campo interativo que implica necessariamente a presença de um mundo de objetos e pessoas. O sujeito vai, a partir das estruturas intelectuais de que dispõe, atuando sobre o mundo, buscando assimilá-lo ao que já tem e conhece; ao mesmo tempo, vai sofrendo a ação coercitiva e limitante do mundo, a qual se impõe e o desafia à mudança. Vemos, assim, que o empírico se apresenta sob a forma de objetos físicos do mundo concreto que povoam o espaço do sujeito e sob a forma de outros sujeitos sociais (Piaget, 1990).

Nesse processo, o sujeito não adota as informações como as recebe, ele as transforma e as assimila a suas estruturas mentais. Woolfolk, explicando o desenvolvimento cognitivo em Piaget, afirma:

A atividade é outra influência. Com a maturação física, vem a capacidade crescente de agir sobre o ambiente e

aprender com ele.... Assim, quando agimos sobre o ambiente – explorando, testando, observando e por fim organizando informações – é provável que alteremos nossos processos de pensamento ao mesmo tempo (2000, p. 39)

O autor estudou os problemas epistemológicos a partir de uma perspectiva multidisciplinar, e concluiu que o desenvolvimento ocorre a partir da interação concreta entre o organismo biológico e a experiência empírica proporcionada pelo ambiente, centrada na atividade do indivíduo.

Os autores apresentam similaridade na importância da dimensão empírica para a formação e o desenvolvimento humano.

Relações entre aspectos sociais e individuais

Bourdieu privilegia uma visão relacional dos fenômenos, cujo centro é a relação entre as estruturas objetivas que habitam o campo social e o habitus, que se apresenta encarnado no indivíduo (Bourdieu, 1996). Exatamente por se tratar de relações que se constituem no meio social e que se apresentam marcadas pela estrutura que atravessa a cultura, a noção de habitus nos parece de grande importância, por abrigar dois sentidos importantes. Primeiro, traz em si a marca do social – estruturante no indivíduo; ao mesmo tempo, não dilui o indivíduo no âmbito social, visto como simples epifenômeno daquele, pois essa estrutura, para aparecer como tal, deve ser *incorporada*. Isso significa dizer que tem de tomar corpo, ser encarnada no indivíduo, preservando-o, portanto, como unidade de sentido. Ao assim fazer, o conceito permite a conciliação entre o indivíduo e o social, superando uma velha dicotomia que atravessa os estudos na área das ciências sociais e que tem gerado polêmicas improdutivas e geradoras de obstáculos para o desenvolvimento de perspectivas mais integradoras.

Conforme esclarece Montagner (2006), esse conceito atravessa o espaço social, indo do individual (hexis corporal, subjetiva) ao coletivo (sociedade, objetividade, *ilusio*), pois a postura corporal retém em si um mundo de significados que permite a mediação entre essas duas instâncias. Trata-se, portanto de uma visão relacional dos fenômenos que integra aspectos sociais e individuais e traz a marca do social impressa no indivíduo.

Para Piaget (1956 como citado em Coll & Martí, 2004), a estrutura também depende da ação empírica ou atividade, e relacionará os aspectos individuais e sociais, pois o conhecimento é resultado de uma construção que envolve o sujeito, o ambiente físico e as noções transmitidas pelo ambiente social.

La Taille (1992), citando Piaget, afirma que, na concepção psicogenética, a inteligência humana somente se desenvolve em função das interações sociais e das atividades e tarefas executadas por meio dessas interações.

Para Piaget, o comportamento não é inato, nem resulta de condicionamentos, mas é construído na interação entre o indivíduo e o meio (físico e social). Em suas palavras: “O conhecimento é essencialmente coletivo, e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos” (1973, p.21), e ainda: “O desenvolvimento individual é em parte condicionado pelo meio social, e a psicogênese é parcialmente uma sociogênese” (1973, p.27).

Dessa forma, o ambiente social e a experiência empírica assumem primordial papel para o desenvolvimento cognitivo em Piaget, tal como para a formação do habitus em Bourdieu.

Integração dos tempos passado / presente / futuro

O conceito de habitus atende ainda à necessidade de abordar o aspecto temporal

em que as características diferenciais dos diversos grupos sociais se constroem, uma vez que, como *disposição duradoura*, nele estão retratadas todas as experiências do passado transpostas para o presente. O futuro aparece sintetizado no *habitus* em forma de disposição para ações futuras facilitadas pela existência de um conjunto de experiências passadas que lhe servem de parâmetro e referência. Bourdieu nos adverte, no entanto, quanto ao risco de naturalização de conceitos quando estes passam a funcionar como categorias autônomas, essências do ser, perdendo contato com sua constituição historicamente situada. Segundo ele,

O modo de pensar substancialista, que é o do senso comum – e do racismo – e que leva a tratar as atividades ou preferências próprias a certos indivíduos ou certos grupos de uma certa sociedade, de um determinado momento, como propriedades substanciais, inscritas de uma vez por todas numa espécie de essência biológica ou – o que não é melhor – cultural, leva aos mesmos erros de comparação – não mais entre sociedades diferentes, mas entre períodos sucessivos da mesma sociedade (1996, p.17)

E prossegue:

... é preciso cuidar-se para não transformar em propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo qualquer (...) as propriedades que lhes cabem em um momento dado a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis (1996, p.18)

Em sua perspectiva, as experiências do passado são transpostas para o presente, e criam disposições para o futuro, em um todo integrado.

Em Piaget, o tempo se torna importante, pois representa a integração do passado, presente e futuro nos processos de desenvolvimento e aprendizagem que se aprimoram ao longo da vida. Como afirmam Coll e Martí, Piaget

... concebe o desenvolvimento cognitivo como uma sucessão de estágios e subestágios caracterizados pela forma particular de como os esquemas – de ação ou conceituais – se organizam e se combinam entre si formando estruturas. Desse modo, a descrição que nos é oferecida do desenvolvimento cognitivo em termos de estágios é uma visão estrutural e inseparável... (2004, p. 46)

Os esquemas sintetizam as atividades vividas ao longo do tempo e as transformações e refinamentos incorporados. A inteligência do indivíduo, como adaptação a situações inéditas, relaciona-se com a complexidade dessa interação do indivíduo com o meio, no qual a noção temporal será desenvolvida e poderá integrar o passado, o presente e o futuro a partir do pensamento abstrato.

Piaget concebe o desenvolvimento como uma sucessão de estágios, caracterizados cada um por suas estruturas, cada uma das quais surge da precedente, integra-a e prepara a seguinte. Dessa maneira, visualizamos certo paralelo ou similaridade entre as concepções de Bourdieu e de Piaget; em ambos, a questão temporal é integrada no processo de forma contínua e organizadora. A formação do *habitus*, bem como a das estruturas, é marcada pelo efeito do tempo que permite integrar os impactos relativos das experiências e as mudanças sucessivas nas estruturas construídas no meio social.

Integração afeto / pensamento / comportamento

Outro aspecto a destacar no conceito de *habitus* é que o mesmo nos permite avaliar os aspectos cognitivos (percepções, ideias), afetivos (apreciações, valores) e conativos (ações, comportamentos) que se apresentam em um dado meio social; oferece, assim, uma ferramenta multifuncional para abordar as diversas dimensões do comportamento humano, quer se expresse sob forma de

atos, quer de ideias ou de sentimentos. Essas *disposições duráveis*, como ressalta Bourdieu, abarcam toda uma gama de dimensões que abrangem os afetos, os gostos, os valores.

Ademais, o autor entende os processos de internalização profunda como uma dimensão de esquemas inconscientes de comportamentos, muito enraizados e profundos, portanto, não claramente percebidos pelos indivíduos (Bourdieu, 1974). A preocupação do autor não é a de postular um inconsciente psíquico individual nos moldes de uma psicanálise freudiana, mas de reconhecer a existência de uma estrutura sociopessoal que delimita tendências e propensões dentro de um conceito amplo em que afeto, pensamento e comportamento estão integrados, ainda que possam trazer contradições. Em suma, para ele, estruturas inconscientes integram aspectos cognitivos (percepções, ideias), afetivos (apreciações, valores) e conativos (ações, comportamentos).

Em Piaget, a afetividade é elemento presente no desenvolvimento das estruturas mentais, principalmente quando se remete ao desenvolvimento moral, no qual a cognição (razão) e o afeto serão elementos centrais nesse processo que resulta em comportamentos cotidianos. La Taille descreve bem essa premissa piagetiana ao afirmar:

Quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma 'energia', portanto, como alvo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço (1992, p. 65)

O indivíduo só recebe um determinado

conhecimento se estiver preparado para recebê-lo. Não é possível adquirir um novo conhecimento sem que o organismo tenha conhecimento anterior (estrutura) para poder assimilá-lo e transformá-lo. O processo de assimilação caracteriza a integração de afeto e a cognição, pois as experiências de aprendizagem adquirem um sentido pessoal para o sujeito que aprende e se desenvolve.

Assim, a afetividade integra a formação de estrutura cognitiva em Piaget e a de *habitus* em Bourdieu. O ser humano precisa das interações sociais que perpassam o cotidiano para desenvolver-se e humanizar-se ao longo de sua trajetória pessoal, respeitando as circunstâncias e as conjunturas contextuais e históricas que caracterizam o ambiente onde se insere.

Considerações finais: Piaget e Bourdieu, uma sociologia voltada para o desenvolvimento humano nas bases da sociedade (família e escola)

O diálogo entre Bourdieu e Piaget nos oferece a perspectiva de uma epistemologia que enfatiza a construção do conhecimento por meio das interações sociais que ocorrem entre o sujeito e o mundo social (família e escola), interações essas que são permeadas pela afetividade, pela temporalidade e pela ação do sujeito (atividade empírica) para a formação do *habitus* e para o desenvolvimento cognitivo e global.

Percebemos a importância do contexto social, da temporalidade e da afetividade para a elaboração de estruturas mentais e para a formação do *habitus*, o que nos permite pensar no papel das instituições sociais nesses processos, principalmente o da escola, em todas as suas esferas e níveis.

Embora Bourdieu se preocupe mais com a

discussão e a compreensão da escola como instituição reprodutora das relações sociais, reconhece o mesmo com relação à família, pois ela, como produto histórico-social de seu tempo, encarrega-se de fornecer as formas primárias de socialização através das quais são transmitidos, de forma bastante eficiente, os primeiros referentes para inserção do indivíduo no mundo social, e, para isso, estabelece estratégias diferenciais. Segundo ele,

As famílias são corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus* (...) isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas (1996, p. 36)

O desenvolvimento humano é determinado pelas relações com o meio social, onde se situam as instituições como família e escola que exercem influências intencionais, sistemáticas e organizadas sobre os sujeitos, como enfatizou o criador do Centro Internacional de Epistemologia Genética:

O indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem a contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social e educativo constitui uma condição do desenvolvimento (1988, p. 33)

Considerando essa afirmação de Piaget e o conceito de *habitus*, percebemos a importância da escola como instituição formadora, que deve dar ao estudante a oportunidade de experimentar o mundo de forma ativa, pois o ser humano se constrói continuamente.

Essas afirmações corroboram uma atuação psicológica ativa e criativa, para que a educação forme sujeitos moral e intelectualmente autônomos que concebam a aprendizagem como uma capacidade

humana que pode ser desenvolvida ao longo da vida, como o resultado da tentativa que o ser humano faz de compreender o mundo, na qual são usados os instrumentos mentais de que dispõe, ou seja, as estruturas.

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se, por outro lado, o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente (1988, p. 61)

A educação precisa privilegiar esses princípios para cumprir seu objetivo de preparar o homem para a vida, de forma a favorecer o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e o moral, que estão incorporados no *habitus* de um grupo social. A sociologia de Bourdieu e a epistemologia genética de Piaget relembram-nos que o sujeito é social, e assim, a educação precisa ser prática. Como afirma Charlot (2000), a experiência escolar deve oferecer ao sujeito a oportunidade de dar sentido ao mundo, de nele atuar com as variadas formas de saber.

As aproximações entre a sociologia da ação de Bourdieu e a psicogenética piagetiana reportam à concepção de estrutura que atravessa os dois quadros teóricos. Neles vemos um conjunto de elementos relacionados entre si, que reportam à complexidade das interações multidimensionais que caracterizam o comportamento humano. Essa epistemologia nos leva a refletir que o psicólogo pode ser o agente de transformação. Sua ação está no favorecimento das interações sociais e afetivas, isto é, na vivência social do estudante e dos sujeitos que compõem esse cenário, pois o desenvolvimento cognitivo e as expressões do *habitus* dependem dessa relação do indivíduo com a sociedade que ele habita e no qual toma corpo.

Denise Machado Duran Gutierrez

Doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz e professora efetiva da Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM – Brasil.
E-mail: dmdgutie@uol.com.br

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Doutora em Diagnóstico e avaliação educativa-psicopedagogia pela Universidade da Coruña, Espanha(2004) e professora da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá – AM – Brasil.
E-mail: suelymascarenhas1@yahoo.com.br

Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM – Brasil.
E-mail: gcrfs@ig.com.br

Endereço para envio de correspondência:

Rua 29 de agosto, 786 - Centro - IEAA- LAPESAM-UFAM, Campus Vale do Rio Madeira. CEP: 69800-000. Humaitá, AM.

Recebido 24/08/2011, 1ª Reformulação 04/06/2012, Aprovado 15/10/2012.

Referências

- Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1983). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus.
- Bourdieu, P. (1998). Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In S. Miceli (Org.), *A economia das trocas simbólicas* (pp. 183-202). São Paulo: Perspectiva.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., & Martí, E. (2004). Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar* (Vol. 2, pp. 45-59). Porto Alegre: Artmed.
- Currás, C. F., & Dosil, A. M. (2001). *Diccionario de Psicología e Educación*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- La Taille, Y., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Mauss, M. (2003). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Montagner, M. A. (2006). Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(2), 515-526.
- Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1979). *O estruturalismo*. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança* (4a. ed.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Piaget, J. (1988). *Para onde vai a educação?* (10ª ed.). Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Piaget, J. (1990). *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1989). *A psicologia da criança* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.
- Setton, M. G. J. (2002, maio/ago.). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, 20.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed.