



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO LIMA DA SILVA

**A ARQUITETURA TEÓRICO-CONCEITUAL DE SKINNER E BOURDIEU:
DAS CONTRIBUIÇÕES A EDUCAÇÃO ÀS POSSÍVEIS CORRELAÇÕES**

Salvador-Ba

2015

ANTONIO LIMA DA SILVA

**A ARQUITETURA TEÓRICO-CONCEITUAL DE SKINNER E BOURDIEU:
DAS CONTRIBUIÇÕES A EDUCAÇÃO ÀS POSSÍVEIS CORRELAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Salvador-Ba

2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Antônio Lima da.

A arquitetura teórico-conceitual de Skinner e Bourdieu : das contribuições à educação às possíveis correlações / Antônio Lima da Silva. – 2015.

216 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. 2. Skinner, Burrhus Frederic, 1904-1990. 3. Educação. 4. Psicologia educacional. 5. Sociologia educacional. 6. Epistemologia. I. Gurgel, Paulo Roberto Holanda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1 – 23. ed.

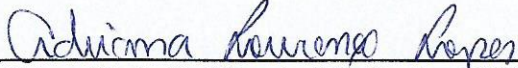
ANTONIO LIMA DA SILVA

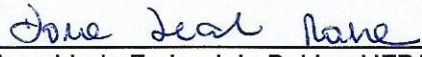
**A ARQUITETURA TEÓRICO-CONCEITUAL DE SKINNER E BOURDIEU:
DAS CONTRIBUIÇÕES A EDUCAÇÃO ÀS POSSÍVEIS CORRELAÇÕES**

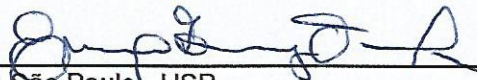
Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

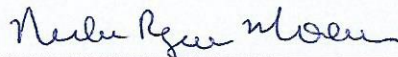
Aprovada em 04 de dezembro de 2015.

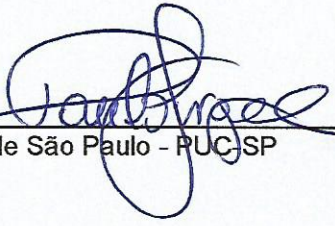
Banca Examinadora

Adriana Lourenço Lopes 
Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dora Leal Rosa 
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Emmanuel Zagury Tourinho 
Doutor em Psicologia, Universidade de São Paulo - USP
Universidade Federal do Pará – UFPA

Núbia Regina Moreira 
Doutora em Sociologia, Universidade de Brasília - UnB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Paulo Roberto Holanda Gurgel (Orientador) 
Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedico este trabalho aos meus pais, Adélio (*in memorian*) e Delcy - mãe querida e dedicada - que, apesar das poucas oportunidades de estudo, não mediram esforços para investir na educação de seus filhos.

Dedico também aos meus irmãos Adelino, Daiana e Flávio e aos meus queridos sobrinhos Matheus, Miguel, Flávio Jr. (*in memorian*) e Benjamin.

AGRADECIMENTOS

Para concluir este doutorado posso dizer que contei com a ajuda e incentivo de colegas, amigos, familiares – inclusive aqueles geograficamente distantes – e instituições. Considerando que é impossível nomear a todos que me ajudaram durante meus estudos doutorais, gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos aquelas pessoas que participaram diretamente desse processo.

Inicialmente, expresso meu agradecimento sincero ao Prof. Paulo Gurgel por ter me acolhido no doutorado aceitando não apenas o desafio de orientar um trabalho sobre Skinner e Bourdieu como também contribuindo na delimitação do nosso objeto de estudo e na construção dos principais argumentos desta tese. Foram quatro anos de aprendizado e, sobretudo, crescimento intelectual.

De modo especial, agradeço à CAPES – Coordenação de Pessoal de Nível Superior – pela concessão de bolsa de estudos durante três anos.

Agradeço aos professores Alessandra Barros, Kleverton Bacelar e Vera Fartes e colegas de turma pelas observações e críticas na atividade do curso “Projeto de Tese I e II”.

Agradeço também aos professores Alexandre Dittrich (UFPR), Emmanuel Tourinho (UFPA), Fabrício de Souza (UFBA) e Núbia Moreira (UESB) pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Não posso deixar de manifestar minha gratidão aos funcionários do PPGE, principalmente, Eliene, Kátia, e Ricardo e da Biblioteca da Faculdade de Educação/UFBA, em especial, a Sônia Vieira e sua equipe que sempre foram solícitos com minhas demandas ajudando-me, inclusive, na correção dos aspectos de forma deste trabalho.

Expresso também minha gratidão aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFBA, particularmente, Dilzaná, Hosana e Davi que, no período da greve 2015, facilitaram meu acesso ao acervo da instituição.

Não posso deixar de registrar o carinho dos meus queridos “amigos de fé, irmãos camaradas” Tiago Rafael, Ivana Guerreiro, Marilene Alves, tia Ashima e Eny Rocha que sempre me apoiaram e aconselharam nos meus projetos pessoais.

Agradeço também ao Prof. André Robert da Universidade de Lyon II que acolheu meu projeto de pesquisa durante contato para realização de doutorado sanduíche em 2014. Infelizmente, por motivo de força maior, tal projeto não foi concretizado podendo se tornar em breve um estudo pós-doutoral.

Agradeço a generosidade de minha amiga Marlene Vieira - que partiu meses antes da defesa deste trabalho -, sobretudo, nos momentos de maiores dificuldades pessoais ao longo dos últimos anos.

Sou muito grato ao meu caríssimo amigo Dom Luiz Cáppio, Bispo da Diocese de Barra, pelos conselhos, generosidade e gestos de amizade para comigo ao longo de minha jornada acadêmica.

Manifesto minha gratidão à estimada Márcia Pontes, professora aposentada da UFBA, pelos conselhos, dicas, orientações - sobretudo, nos momentos de maiores inquietudes de minha pesquisa - e elaboração dos resumos nas línguas inglesa e francesa.

Expresso meu agradecimento especial a Adriano Fernandes pelo apoio incomensurável e compreensão de minha dedicação especial à feitura desta tese ao longo dos últimos quatro anos.

Registro minha gratidão profunda à minha mãe e meus irmãos que, na longínqua Barra - sertão da Bahia -, sempre estiveram sintonizados com minhas perspectivas acadêmico-profissionais.

Toda teoria social é também uma teoria pessoal, já que inevitavelmente expressa a experiência pessoal de seus autores [...]. Em grande parte, o esforço de qualquer homem por conhecer o mundo social que o circunda é estimulado pelo intento de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes; quer dizer, trata-se de conhecer a si mesmo e de conhecer as experiências que têm em seu mundo social, assim como de modificar de alguma maneira estas relações.
(Tradução nossa)

GOULDNER, 1973, p. 45

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar) à sua natureza individual e à sua falta de dom.

BOURDIEU, 1998, p.57

Não considere nenhuma prática como imutável. Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não aceite verdade eterna. Experimente.

SKINNER, 1978, p.2

SILVA, Antonio Lima da. **A arquitetura teórico-conceitual de Skinner e Bourdieu: das contribuições a educação às possíveis correlações.** 2015. 216f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

RESUMO

Buscamos, neste trabalho, realizar um estudo sobre a arquitetura teórico-conceitual de Skinner e Bourdieu destacando suas contribuições para o processo educacional contemporâneo e suas possíveis correlações. Para sua efetivação, através de levantamento bibliográfico criterioso, partimos do pressuposto de que, embora conhecido no Brasil, a pesquisa educacional brasileira tem não apenas ignorado o conjunto das obras psicológicas e sociológicas dos autores abordados como também demonstrado resistências às suas contribuições específicas no terreno da educação e suas práticas pedagógicas. De início, considerando as especificidades dos ramos disciplinares dos pensadores, apresentamos as relações da Psicologia e da Sociologia com o campo educacional levando em consideração sua gênese e desenvolvimento após seus respectivos processos de institucionalização. Neste particular, ressaltamos, entre outros, os sistemas teóricos antagônicos e os vínculos fluidos, dispersos e, muitas vezes, indeterminados daqueles ramos do saber na construção e desenvolvimento dos objetos de estudo da Psicologia da Educação e da Sociologia da Educação. Por outro lado, destacamos as contribuições próprias da Psicologia de Skinner para o campo educacional evidenciando aspectos do seu arcabouço teórico-metodológico e as especificidades de sua estrutura pedagógica na efetivação do trabalho educativo, sem desconsiderar as dúvidas, críticas e réplicas acerca da fecundidade de sua obra nos domínios da educação. Paralelamente, enfatizamos também as contribuições da Sociologia de Bourdieu para o processo educacional descrevendo os fundamentos de seus pilares sociológicos e evidenciando, entre outros, a relação “educação e sociedade” e os efeitos das desigualdades escolares na sociedade de classes, sem perder de vista a reputação dos escritos educacionais do autor e suas réplicas. Ademais, partindo de referenciais epistemológicos, defendemos a tese da possibilidade de correlacionar e/ou corresponder conceitos próprios do edifício teórico de Bourdieu (*Habitus* e *Capital Cultural*) com aspectos particulares da plataforma teórica de Skinner encontrados no seu modelo de “Seleção por Conseqüências”, sobretudo, os níveis da ontogênese e da cultura e as noções de contingências de reforçamento e repertórios comportamentais sem prejuízos à teoria do conhecimento. Concluímos, com base no recorte estabelecido, que é viável e procedente, nos projetos intelectuais dos autores estudados, a observação de notáveis interações conceituais com fortes repercussões nos campos da Sociologia, Psicologia e, sobretudo, educação.

Palavras-chave: Skinner; Bourdieu; Educação Escolar; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Epistemologia.

SILVA, Antonio Lima da. **Skinner's and Bourdieu's theoretical and conceptual architecture**: their contributions to the educational contemporary process and their possible correlations. 2015. 216f. Thesis (doctorate) – Faculty of Education, The *Federal University of Bahia*, 2015.

ABSTRACT

In this work we intended to carry out a study on Skinner's and Bourdieu's theoretical and conceptual architecture, emphasizing their contributions to the educational contemporary process and their possible correlations. In order to accomplish that, a rigorous bibliographical selection was done, and we took for granted that, even though the authors are well known in Brazil, Brazilian educational research has not only ignored the psychological and sociological work of both thinkers on the whole, but it has also demonstrated resistance to their specific contributions in the field of education and their applications in school practice. In the beginning, considering the specificity of the authors' disciplinarian fields, we present the relationship between Psychology and Sociology and the educational field, taking into account their genesis and development after their respective processes of institutionalization. In this regard, we point out, among other aspects, the antagonistic theoretical systems and the weak, scattered links and, many times, indefinite, between those branches of knowledge towards the construction and development of the objects of study pertaining Psychology of Education and Sociology of Education. On the other hand, we highlight the particular contributions of Skinnerian Psychology to the educational field, pointing out aspects of his theoretical and methodological framework and the peculiarities of its pedagogical structure in the implementation of school activities, without disregarding doubts, critics and replies about the fruitfulness of his work in educational domain. At the same time, we also emphasize the contributions of Bourdieu's Sociology of Education to educational process, describing the foundations of its sociological pillars, pointing out, among others, the relationship between education and society, and the effects of school inequalities inside class society, without losing sight of the reputation of the author's writings and their replies. Moreover, from his epistemological backgrounds, we defend a thesis concerning the possibility of correlation and/or correspondence between specific concepts of Bourdieu's theoretical building (*Habitus* and Cultural Capital) and some particular aspects of Skinner's theoretical backgrounds, found mainly in his model of "Selection by Consequences", the levels of ontogenesis and culture and the notions of reinforcement contingencies and behavioral repertory, without disregard to the theory of knowledge. We conclude, based on the established outline, that is viable and well-founded, in the intellectual projects of both authors, to observe remarkable conceptual interactions, with strong impacts in the fields of Sociology, Psychology and, above all, in Education.

Key-words: Skinner; Bourdieu; School Education; Psychology of Education; Sociology of Education; Epistemology.

SILVA, Antonio Lima da. **L'architecture theorique et conceptuelle de Skinner et Bourdieu**: leur contributions pour le processus éducationnel contemporain. 2015. 216f. Thèse (Doctorat) – Faculté d'éducation, L'*Université fédérale de Bahia*.

RÉSUMÉ

Nous avons cherché dans ce travail l'achèvement d'un étude sur l'architecture theorique et conceptuelle de Skinner et Bourdieu, en soulignant leur contributions pour le processus éducationnel contemporain et leur correlations possibles. Pour mettre en oeuvre, a travers d'une selection bibliographique soigneuse, nous sommes partis du presuppose que, malgré ils soient bien connus au Brésil, la recherche éducationnel brésilienne non seulement a ignoré l'ensemble des oeuvres psychologique et sociologique de ces deux auteurs, comme aussi, c'est evident la résistance a leur contributions specifiques dans le domaine de l'éducation et de ses pratiques d'enseignement. D'abord, on a consideré les specificités des branches disciplinaires, en tenant en compte leur genèse et developpement après leur respectives processus d'institutionnalisation. Dans ce cas, nous avons mis en relief, entre autres aspects, les systemes théoriques antagoniques et les liaisons flaiibes, dispersées et, souvent, indeterminées de ces branches du savoir dans la construction et développement des objets d'étude de la Psychologie de l'Éducation et de la Sociologie de l'Éducation. D'autre coté, nous avons mis en relief les contributions particulieres de la Psychologie de Skinner dans le domaine de l'éducation en soulignant des aspects de son cadre théorique et méthodologique et les specificités de sa structure pédagogique pour la mise en oeuvre du travail dans l'école, sans écarter les doutes, les critiques et les répliques à l'égard de la magnitude de son oeuvre dans le domaine de l'éducation. Parallèlement, nous avons souligné les contributions de la Sociologie de Bourdieu pour le processus éducatif en décrivant les fondements de ses pilliers sociologiques, en mettant en évidence, entre autres, la relation "éducation et société" et les effets des inégalités scolaires dans la société de classes, sans perdre de vue la reputation des écrits de l'auteur et ses contestations. Par ailleurs, selon les fondements épistémologiques, nous soutenons la thèse de la possibilité de mettre em corrélation et/ou faire la correspondance entre les concepts propres de l'édifice théorique de Bourdieu (*Habitus* et *Capital Culturel*) avec des aspects particuliers de les fondations théoriques de Skinner, trouvées chez son modèle de "Selection par Consequences", surtout, les niveaux de l'ontogenèse et de la culture et les notions de contingences de renforcement et les repertoires comportementaux, sans préjudice pour la theorie de la connaissance. Nous avons conclu, à partir des études réalisés, qu'il est possible et bien fondée, chez les projets intellectuels des auteurs étudiés, l'observation de remarquables interactions conceptuelles avec de grand retentissement dans les domaines de la sociologie, de la psychologie et, surtout, de l'éducation.

Mots-clés: Skinner; Bourdieu; Éducation Scolaire; Psychologie de l'Éducation; Sociologie de l'Éducation; Épistémologie.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ENTRE AFAGOS E TENSÕES: RELAÇÕES DA SOCIOLOGIA COM O CAMPO EDUCACIONAL	22
2.1	SOCIOLOGIA: ORIGENS E ASPECTOS DE SEU DESENVOLVIMENTO PÓS-INSTITUCIONALIZAÇÃO	22
2.1.1	Funcionalismo na Sociologia: Durkheim um representante típico	27
2.1.2	O Estruturalismo na Sociologia: questionamentos à filiação teórica de Bourdieu	31
2.2	A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DO PASSADO AO PRESENTE E INCERTEZAS DO FUTURO	38
2.2.1	Sociologia da educação: desenvolvimento pós-institucionalização, problemáticas recorrentes e limites	43
2.3	CONCLUSÃO	47
3	ENTRE AFAGOS E TENSÕES: RELAÇÕES DA PSICOLOGIA COM O CAMPO EDUCACIONAL	49
3.1	PSICOLOGIA CIENTÍFICA: ASPECTOS DE SEU SURGIMENTO, HISTÓRIA E IMPORTANTES SISTEMAS	49
3.1.1	A instituição da Psicologia Científica e a irrupção do Sistema Estruturalista	52
3.1.2	O declínio do Estruturalismo e o advento do Funcionalismo	56
3.2	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PARANORAMA GERAL E ASPECTOS DO SEU DESENVOLVIMENTO	61
3.3	TENDÊNCIAS MARCANTES NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	64
3.3.1	Construtivismo	66
3.3.2	Socioconstrutivismo	69
3.4	CONCLUSÃO	73

4	SKINNER E A EDUCAÇÃO: DO SEU ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO ÀS ESPECIFICIDADES DE SUA ARQUITETURA PEDAGÓGICA	74
4.1	ANTECEDENTES DO BEHAVIORISMO RADICAL: ORIGENS E ASPECTOS DO SEU DESENVOLVIMENTO	74
4.2	BEHAVIORISMO SKINNERIANO: ASPECTOS BIOGRÁFICOS E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	78
4.3	A PSICOLOGIA DE SKINNER E A EDUCAÇÃO: ANTECEDENTES E OPERANTES	85
4.4	A ARQUITETURA PEDAGÓGICA DE SKINNER: CONCEITOS OPERATIVOS E QUESTÕES PEDAGÓGICAS	90
4.4.1	Pressupostos do ensinar/aprender e reação ao Mentalismo na educação	92
4.4.2	Contingências de reforçamento e inovações pedagógicas	96
4.4.3	Eventos reforçadores, modelagem e trabalho pedagógico	101
4.5	DA AGÊNCIA EDUCACIONAL: CONTROLE DO COMPORTAMENTO E REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL	106
4.6	SKINNER E O CAMPO EDUCACIONAL: DÚVIDAS E CRÍTICAS	110
4.7	CONCLUSÃO	115
5	BOURDIEU E A EDUCAÇÃO: DOS FUNDAMENTOS DE SUA PLATAFORMA SOCIOLÓGICA À CRÍTICA DO PROCESSO EDUCACIONAL	118
5.1	PIERRE BOURDIEU: ASPECTOS BIOGRÁFICOS E CONTEXTO DOS ESCRITOS DE EDUCAÇÃO	118
5.2	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE EM BOURDIEU E SEUS DESDOBRAMENTOS	121
5.2.1	“A escolha dos eleitos”: a origem social como passaporte para o ensino superior	123
5.2.2	Advento do paradigma da reprodução social: as contribuições de Bourdieu	126
5.2.3	“A Reprodução” no processo educativo: elementos centrais	133

5.2.4	“A Reprodução” em revista: esclarecimentos de Bourdieu e Passeron	137
5.3	CONCEITOS OPERACIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO EDUCACIONAL	140
5.3.1	Espaço social e suas implicações no processo educacional	141
5.3.2	O capital cultural e seus impactos no processo de diferenciação sociocultural	146
5.3.3	Campo: especificidades e implicações no universo educacional	151
5.4	BOURDIEU E O CAMPO EDUCACIONAL: DÚVIDAS E CRÍTICAS	155
5.5	CONCLUSÃO	159
6	SKINNER, BOURDIEU E A EDUCAÇÃO: DA “VIGILÂNCIA EPISTEMOLÓGICA” ÀS POSSÍVEIS CORRELAÇÕES	162
6.1	SKINNER E BOURDIEU: QUESTÕES PRELIMINARES	162
6.2	PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA: CONVITE À EPISTEMOLOGIA	164
6.2.1	A Epistemologia da Psicologia e a Psicologia de Skinner	166
6.2.2	A Epistemologia da Sociologia e a Sociologia de Bourdieu	168
6.3	“SELEÇÃO POR CONSEQÜÊNCIAS” E SEUS ASPECTOS PSICOCULTURAIS	171
6.3.1	Repertórios comportamentais e o papel estratégico do ambiente	178
6.4	TEORIA DO <i>HABITUS</i> : DEFINIÇÃO, ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E ESPECIFICIDADES	180
6.5	SKINNER, BOURDIEU E A EDUCAÇÃO: CORRELAÇÕES POSSÍVEIS	185
6.6	CONCLUSÃO	190
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
	REFERÊNCIAS	200

1 INTRODUÇÃO

A compreensão do processo educacional e do trabalho pedagógico-curricular desenvolvidos por instituições de ensino contemporâneas nas suas variadas formas/contornos, em diferentes sociedades e/ou contextos tem sido um objeto privilegiado de estudo do campo educacional, em especial da Psicologia da Educação e da Sociologia da Educação.

É indubitável que tais ramos do conhecimento, em geral, investigam o fenômeno educativo a partir de enfoques teórico-metodológicos dos seus campos de origem, a Psicologia e a Sociologia, respectivamente. No entanto, na perspectiva deste trabalho, embora tenhamos formulado considerações sobre a gênese, especificidades e desenvolvimento daqueles ramos do saber, foram enfocadas aquelas contribuições que, de certa forma, tiveram influências diretas ou indiretas na construção do projeto intelectual dos autores aqui estudados: *Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)* e *Pierre Félix Bourdieu (1930-2002)*.

Por outro lado, é sabido que esses pensadores não se ocuparam apenas de estudos relativos ao processo educacional. A variedade de temas abordados nos seus empreendimentos intelectuais encontra ressonâncias em diversos domínios das Ciências Humanas.

Contudo, no que tange à educação escolar, ambos os autores, apesar de suas visíveis diferenças teóricas, desenvolveram estudos seminais acerca da operacionalização daquela inclusive abordando uma perspectiva crítica dos processos pedagógicos que ocorrem no interior das escolas e dos sistemas de ensino.

Neste particular, vale a pena observar como a arquitetura teórico-conceitual de tais autores aborda o processo educacional na contemporaneidade. Tanto Bourdieu quanto Skinner compreendem que a escola não é apenas um *locus* privilegiado de transmissão de conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da vida civilizada, mas um lugar estratégico no qual relações de subjetivação e comportamentais são constituídas tendo como pano de fundo uma variedade de influências - tecnologias de ensino, contingências de reforçamento, repertórios de

comportamentos, capital cultural, *habitus* etc. -presentes no espaço social, ambiente ou cultura que incidem diretamente na determinação daquelas.

Com efeito, no que se refere à operacionalização do trabalho pedagógico pela agência educacional existem diferenças significativas nos projetos dos autores em destaque. Na perspectiva skinneriana existe, de um lado, uma descrição mais detalhada dos processos de ensinar/aprender com impactos consideráveis na efetividade da atividade educacional configurando, assim, uma análise micropsicológica dos procedimentos de ensino e, de outro, uma defesa enfática da necessidade de construção de um ambiente escolar de qualidade (mobiado, arejado, arrumado etc.) cujas atividades pedagógicas são devidamente planejadas com recursos adequados pelos professores.

Em contrapartida, na perspectiva bourdieusiana, existe uma análise da educação inserida na sociedade de classes com efeitos importantes nas desigualdades escolares e no processo de reprodução social na qual, sob diferentes ângulos, são mais favorecidos os grupos mais abastados em capitais socioeconômicos. Neste caso, assume particular relevância o papel ativo do capital cultural que, na configuração social contemporânea, se torna um elemento-chave para a distinção e diferenciação sociais na medida em que é distribuído desigualmente entre as classes, com repercussões significativas na efetividade da ação pedagógica de escolas e sistemas de ensino.

Decerto, uma tendência significativa dos escritos de educação do sociólogo francês gira em torno da apresentação de aspectos macrosociológicos e seus determinantes que incidem sobre a efetividade do processo educacional sem adentrar nas minúcias das rotinas da sala de aula e do trabalho pedagógico executado pela equipe escolar. Nesse sentido, não é uma preocupação central de Bourdieu (1982, 1998, 2006), por exemplo, definir o que é educação, *mas evidenciar a lógica da conservação e reprodução das estruturas sociais através do sistema de ensino.*

Todavia, nos escritos skinnerianos, além dos aspectos pedagógicos que contribuem na operacionalização da ação pedagógica no cotidiano da escola, a educação é definida como “o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para os outros em algum tempo futuro” (SKINNER, 1981, p.378). A

extensão de tal conceito nos ajuda a compreender que o processo de aprendizagem não se resume a agência educacional e muito menos se limita ao presente.

Diante de tais considerações sobre os empreendimentos intelectuais de Bourdieu e Skinner, é possível fazer a seguinte indagação: Qual a natureza, especificidades, significados e sentidos da educação e seus processos constitutivos nas plataformas teóricas de tais autores?

Tal questionamento constitui o fio condutor do presente estudo. Propomo-nos a examinar conceitos e noções presentes na arquitetura teórica de Skinner e Bourdieu apresentando suas contribuições para o campo educacional e, em última instância, identificar possíveis correlações conceituais tendo como cenário o processo educacional.

É fato inconteste que os autores aqui estudados são conhecidos no Brasil – e no exterior - para além dos seus campos de origem. No que concerne ao terreno educacional, suas obras têm sido discutidas de forma muito parcial e fragmentada ocasionando, em muitas situações, recortes de aspectos polêmicos de seus postulados como evidenciam Gioia (2001), Luna (2001) e Catani (et al., 2002).

Com a experiência da dissertação aprovada no mestrado em educação na Universidade Federal da Bahia, na qual discutimos *A educação e a constituição da subjetividade em Bourdieu* (2010), passamos a esboçar alguns possíveis objetos de estudo para candidatura ao doutorado. Conscientes das exigências requeridas para a construção e delimitação de um objeto de investigação de tal envergadura, participamos de seminários e simpósios na área de Psicologia e realizamos algumas pesquisas bibliográficas visando elaborar um projeto de tese com o intuito de ampliar e aprofundar aquela experiência adquirida.

Em meados de 2011, após participação em palestras no 20º Congresso de Psicologia e Medicina Comportamental e I Encontro Sul-americano de Análise do Comportamento ocorridos nesta Capital, visualizamos a possibilidade de estabelecer correlações entre aspectos do pensamento de Bourdieu e Skinner, sobretudo, por tomar conhecimento, naquele momento, da dificuldade da Análise do Comportamento em manter conexão com outros ramos do saber. O passo seguinte foi iniciar um estudo sobre o Behaviorismo Radical e os escritos de educação de

Skinner com vistas a elaborar um projeto de pesquisa que contemplasse a experiência agregada pelo mestrado. Após a aprovação no doutorado, os posteriores aprofundamentos com a obra dos autores em discussão, as contribuições do orientador – Prof. Dr. Paulo Gurgel – e da banca que avaliou nosso texto do exame de qualificação, buscamos construir este trabalho que ora apresentamos.

Vale ressaltar que o percurso metodológico do nosso trabalho obedeceu duas etapas principais. Num primeiro momento, realizamos um levantamento no banco de dados do portal de periódicos da CAPES/MEC que abriga uma variedade de plataformas virtuais nas quais estão disponíveis milhares de publicações de diferentes campos do conhecimento e em diferentes línguas. Mapeamos e localizamos um total de 51 bases que reúnem resumos, artigos, dissertações e teses de autores nacionais e internacionais das áreas que contemplam nosso estudo: Educação (20), Psicologia (9) e Sociologia (22). Posteriormente, efetuamos, de início, buscas com as seguintes palavras-chave¹: Bourdieu e Skinner; Bourdieu e educação/processo educacional; Skinner e educação/processo educacional. Em seguida, montamos outra estratégia de palavras-chave que contemplou: 1) Bourdieu e contingências de reforçamento; Bourdieu e repertórios de comportamento; Bourdieu e Seleção por conseqüências; Bourdieu e Behaviorismo Radical; 2) Skinner e teoria do *habitus*; Skinner e capital cultural; Skinner e Sociologia de Bourdieu.

Nas pesquisas realizadas não encontramos nenhum texto que abordasse referência aos autores no título ou conteúdo desenvolvido. Contudo, quando pesquisados individualmente, aparecem centenas de publicações com diferentes abordagens. O mesmo acontece quando os autores são relacionados somente com a palavra “educação”.

Num segundo momento, efetuamos um levantamento de importantes revistas brasileiras especializadas em publicações que contemplam as áreas de Educação, Sociologia e Psicologia nas suas versões on-line e impressas – indicadas nas Referências - com o objetivo de identificar outros textos, entrevistas e/ou escritos

¹ As palavras-chave utilizadas nesta etapa da pesquisa também foram traduzidas para as línguas inglesa, francesa e espanhola e devidamente pesquisadas nas plataformas indicadas.

circunstanciais dos próprios autores e seus comentadores mais conhecidos e citados em nível nacional. Encontramos uma variedade de artigos que abordam o fenômeno educacional a partir das contribuições dos autores. Contudo, não localizamos um estudo que associasse aspectos dos projetos intelectuais de tais pensadores.

Assim sendo, nosso caminho metodológico privilegiou um estudo eminentemente teórico a partir de pesquisas bibliográficas. Para sua efetivação, em primeiro lugar, nos apropriamos das fontes primárias de Bourdieu e Skinner (obras, artigos, entrevistas etc. publicados, sobretudo, em língua portuguesa) e, em seguida, das fontes secundárias – publicações de comentadores e estudiosos - objetivando evidenciar importantes aspectos da construção de seus arcabouços epistemológicos e suas contribuições para o processo educacional em curso nas sociedades contemporâneas e, em última instância, estabelecer correspondências no plano conceitual.

A partir do caminho metodológico apresentado, as referências bibliográficas identificadas e selecionadas orientaram a elaboração dos capítulos deste trabalho e a formulação da tese que defendemos neste estudo, qual seja: *existem correlações e interações conceituais entre Skinner e Bourdieu com repercussões importantes nos domínios da Psicologia, Sociologia e, sobretudo, Educação.*

Ademais, apesar das críticas e objeções, ambos os autores deram importantes contribuições para a compreensão do fenômeno educacional no sentido de aprimorar as práticas pedagógicas e aperfeiçoar ou até mesmo contestar ações educativas estabelecidas pelos sistemas de ensino em diferentes sociedades.

O desenvolvimento do trabalho está exposto nos capítulos que compõem este estudo. No capítulo 2, evidenciamos, num primeiro momento, aspectos das relações da Sociologia com o campo educacional destacando um quadro panorâmico de sua constituição histórica, delimitação de objeto científico e desenvolvimento com enfoque especial na análise do funcionalismo e estruturalismo – importantes correntes sociológicas que antecederam e influenciaram o pensamento de Bourdieu. Num segundo momento, efetuamos um balanço crítico-descritivo de sua fundação às tendências mais atuais da Sociologia da Educação apresentando, inclusive,

questionamentos acerca da pulverização e indefinição dos seus objetos de estudo com impactos significativos na produção de pesquisas em educação.

No capítulo 3, com estrutura similar ao capítulo anterior, apresentamos, na primeira parte, relações da Psicologia com o campo educacional evidenciando aspectos de sua fundação, delimitação de objeto de estudo e uma referência especial ao estruturalismo e funcionalismo – sistemas que antecederam à fundação do behaviorismo, em 1913. Na segunda parte, empreendemos uma análise da configuração histórica, desenvolvimento e tendências marcantes da Psicologia da Educação sem desconsiderar suas contribuições e contradições no estudo dos processos educacionais que, inexoravelmente, repercutem na demarcação de seus objetos de investigação.

Revisitando o arcabouço teórico-metodológico de Skinner, abordamos, no capítulo 4, além das críticas e réplicas, suas contribuições próprias para a educação contemporânea evidenciando, dentre outros, as contingências envolvidas na construção de sua arquitetura pedagógica, a efetividade de seus estudos acerca da operacionalização do trabalho pedagógico-curricular com implicações seminais na Psicologia da Educação, particularmente nos domínios dos processos de ensinar/aprender.

No capítulo 5, além das dúvidas e contestações, são apresentadas as contribuições próprias de Bourdieu para o processo educacional passando em revista fundamentos de sua plataforma sociológica com destaque especial para uma análise crítica dos efeitos sociais das desigualdades escolares na sociedade de classes tendo fortes ressonâncias na configuração atual da Sociologia da Educação.

No capítulo 6, recorreremos à “vigilância epistemológica” para estabelecer correlações conceituais entre Bourdieu e Skinner. Para tanto, identificamos e selecionamos na obra de tais autores aspectos teóricos que pudessem manter correspondências pertinentes contribuindo, assim, não apenas aos seus respectivos campos de atuação como também à Teoria do Conhecimento.

Sob o título de “considerações finais” efetuamos, no capítulo 7, um balanço de nossos estudos avaliando a efetivação do objetivo traçado e a tese que pretendemos defender ao realizar este trabalho.

Por último, vale ressaltar que apesar das imperfeições do autor – um pedagogo de formação que buscou o desafio de transitar entre os campos da Psicologia e da Sociologia – e das possíveis lacunas identificadas quando da leitura deste texto, as contribuições que ora apresentamos poderão ampliar o conhecimento da atividade educacional e de seus processos constitutivos, especialmente nos domínios da Psicologia da Educação e da Sociologia da Educação.

2 ENTRE AFAGOS E TENSÕES: RELAÇÕES DA SOCIOLOGIA COM O CAMPO EDUCACIONAL

Buscamos, neste capítulo, apresentar um panorama da constituição histórica da Sociologia e aspectos do seu desenvolvimento englobando as condições de sua fundação, a delimitação do objeto científico, síntese teórica e suas relações contraditórias com o campo educacional a partir de sua institucionalização no século XIX. Neste particular, destacamos discussões sobre questões e tendências teóricas passadas e atuais da Sociologia da Educação no estudo do processo educacional que, indubitavelmente, influenciaram os escritos de educação de Pierre Bourdieu.

2.1 SOCIOLOGIA: ORIGENS E ASPECTOS DE SEU DESENVOLVIMENTO PÓS- INSTITUCIONALIZAÇÃO

Nascida em meados do século XIX após separar-se da Filosofia, a Sociologia instituiu-se como um saber novo e como disciplina universitária ao longo do último século. Entretanto, para conseguir tal feito, antecedentes de ordem política, econômica e social como a Revolução Francesa, o Iluminismo e a Revolução Industrial favoreceram o questionamento de certas tradições e valores alterando fortemente as relações *homem/sociedade* a partir de então criando os requisitos necessários para o seu aparecimento e desenvolvimento.

Conforme destacam Gusmão (1972) e Giddens (2005) as condições de surgimento da Sociologia tiveram forte impacto de fatores econômico-sociais e da formação dos Estados Nacionais na medida em que contribuíram para a constituição e aperfeiçoamento de fenômenos que transformaram radicalmente a vida social na modernidade do ponto de vista de seu funcionamento e estruturação tais como: desenvolvimento do capitalismo, acentuação do processo de urbanização e crescimento das cidades bem como a racionalização de técnicas de produção e criação de sistemas de transporte, invenção da máquina a vapor que possibilitou a abertura de estradas de ferro e a construção dos primeiros navios a vapor – encurtando as distâncias geográficas -, florescimento da chamada “indústria

pesada”, crescimento e consolidação das ciências além da invenção de tecnologias novas durante os séculos posteriores.

Considerando a pertinência de tal cenário, indagamos a respeito de um possível conhecimento sociológico existente anterior à sua fundação: havia análises sobre o mundo social antes da institucionalização da Sociologia? Sob quais perspectivas se realizavam e a cargo de quem?

Na verdade, é possível identificar a elaboração de diversas reflexões sobre aspectos da vida em sociedade desde a Antiguidade até o surgimento da Sociologia propriamente dita abordando temáticas relacionadas à moralidade, costumes, política, poder, religião dentro de uma perspectiva prescritiva e/ou crítico-especulativa. A título de ilustração, podemos apontar que Platão e Aristóteles desenvolveram, respectivamente, na *República e Política* reflexões sobre a realidade social das civilizações antigas inclusive no plano do “devir”. Na Idade Média, Santo Agostinho, eminente pensador do Cristianismo, publicou *A Cidade de Deus* na qual discute questões sobre o funcionamento da vida social dentro de uma perspectiva religiosa.

Por outro lado, durante o Renascimento e nos séculos posteriores tivemos uma variedade de pensadores que discutiram questões políticas, éticas, morais e sociais do seu tempo insurgindo-se contra poderes estabelecidos e propondo uma nova configuração da estrutura de poder e de costumes da vida em sociedade e, portanto, uma alteração da ordem social vigente de modo que até hoje muitos desses clássicos subsidiam o entendimento de questões político-sociais do tempo presente. No caso em tela, podemos destacar as seguintes contribuições: Tomás Morus (1480-1533) e sua *Utopia* (1518); Maquiável (1469-1527) e seu *O Príncipe* (1532); Hobbes (1538-1679) e seu *Leviatã* (1651). Na Europa dos séculos XVII e XVIII os destaques são: Locke (1632-1734), Descartes (1596-1650) que publicaram, respectivamente, *Tratado do Governo Civil* (1686) e *Discurso do Método* (1637) e também os Enciclopedistas do século XVIII (D’Alembert, Voltaire e Diderot) que, em linhas gerais, colocaram em xeque a ordem social reinante. Paralelamente, a *teoria contratualista* defendida por Locke - que advoga um governo resultado de um pacto social entre o povo a fim de instituir uma governabilidade mais responsável - ganha novas adesões e expressão, sobretudo com Rousseau (1712-1778) e seu *Contrato*

Social (1762) e Montesquieu com seu *Espírito das Leis* (1748), conforme mostra Gusmão (1972).

Indubitavelmente, tais pensadores e suas contribuições buscaram captar e entender o espírito da sociedade num determinado momento histórico lançando as bases para o pensamento social que vai se desenvolver e sistematizar com a fundação da Sociologia a partir da segunda metade do século XIX. É evidente que as questões sobre diversos domínios e ângulos da vida social serão analisadas sob a ótica de um novo rigor embasado por princípios que regulam o conhecimento científico estabelecido como destacam Alexander (1982) e Riutort (2008).

O desenvolvimento das ciências especialmente após o declínio da Idade Média – influenciado pelos eventos acima apontados - floresceu na humanidade o sentimento de maior independência em relação às tradições religiosas, seus dogmas e conhecimentos revelados e uma maior influência dos conhecimentos produzidos pela atividade científica de maneira que

[...] nós, seres humanos, sempre fomos curiosos em relação às fontes do nosso próprio comportamento, mas, por milhares de anos, nossas tentativas de entender a nós mesmos basearam-se em modos de pensar transmitidos de geração para geração, expressados muitas vezes em termos religiosos ou se valeram de mitos bem conhecidos, superstições ou crenças tradicionais. O estudo sistemático e objetivo da sociedade e do comportamento humanos é um desenvolvimento relativamente recente, cujos primórdios datam de fins do século XVIII. Um desenvolvimento chave foi o uso da ciência para compreender o mundo – a ascensão de uma abordagem científica ocasionou uma mudança radical na perspectiva e na sua compreensão. Uma após a outra, as explicações tradicionais e baseadas na religião foram suplantadas por tentativas de conhecimentos racionais e crítica [...] (GIDDENS, 2005, p.27).

É sabido que um dos objetivos principais da Sociologia é investigar as *correspondências entre o que a sociedade faz de nós e o que fazemos de nós mesmos*. Nossas atividades diárias e corriqueiras contribuem para estruturar, modelar e ordenar o mundo social no qual estamos inseridos e vice-versa.

Como vimos, o surgimento da Sociologia se deu a partir de certos fatos que provocaram o rompimento epistemológico com a Filosofia criando condições para a constituição e desenvolvimento do seu estatuto disciplinar ao longo do tempo. Mas

quem foram os pioneiros dessa nova ciência? Quais os fundamentos do seu estatuto epistemológico? Quais as principais bases de suas abordagens?

Estabelecida na França do século XIX, a Sociologia foi fundada por Augusto Comte (1798-1857) que decidiu criar uma ciência que pudesse descrever e explicar as leis de funcionamento do mundo social tendo como base os fundamentos da ciência natural inicialmente nomeando-a de “física social” para designar um estudo da sociedade. É verdade que o trabalho intelectual do pensador francês estava fortemente influenciado por acontecimentos marcantes do seu tempo como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e todas as transformações socioculturais decorrentes conforme narramos acima. No entendimento Comteano, existe o reconhecimento de que cada campo disciplinar possui assunto e objeto próprios, embora a ciência sociológica obedece a uma lógica e um método científico que busca revelar leis universais e, assim, a sociedade supostamente se conforma com leis invariáveis da mesma forma que o mundo físico, conforme evidencia Aron (2008).

As bases da Sociologia de Comte, segundo Gusmão (1972) e Giddens (2005), estavam fortemente conectadas com a ciência positiva. Sua postulação principal defende que a Sociologia deve ter como referencial os rigorosos métodos científicos para estudo da sociedade tal como os estudos elaborados pela física e química nos seus respectivos objetos e também “uma sustentação em entidades observáveis que são conhecidas diretamente pela experiência” (GIDDENS, 2005, p.28). O positivismo do autor bem como o foco nos fenômenos sociais observáveis pode ser resumido num grupo de palavras-chave que ilustram suas tendências metodológicas: **investigação, experimentação, demonstração**. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento científico sobre a sociedade está alicerçada sobre este tripé. Entretanto, há controvérsias sobre o alcance dos postulados científicos do pensador francês². De um lado, temos a defesa de certa ortodoxia científica na medida em que se acredita que tudo o que é produzido pela ciência é perfeito visando o progresso da humanidade e respondendo às demandas da sociedade e, de outro, temos, de certo modo, menosprezo por um dito conhecimento não-científico, uma vez que este

² Indiscutivelmente, havia uma preocupação nos escritos de Comte com relação às desigualdades que começavam a aparecer na sociedade francesa decorrente do processo de industrialização ameaçando um ponto importante de projeto sociológico: a coesão social.

não pode ser comprovado cientificamente como atestam Giddens (2005) e Aron (2008).

Ao longo de mais de um século de sua fundação, a Sociologia conta com uma variedade de autores, escolas e orientações teórico-metodológicas³. É comum algumas vertentes se destacarem e outras se situarem de modo disperso e fragmentado, relegadas ao ostracismo. Atualmente, encontramos em manuais de Sociologia uma diversidade de objetos estudados que traduz a sintonia deste campo do saber com questões e especificidades da contemporaneidade destacando-se: família e seus novos contornos; a escola e seu cotidiano; o trabalho e suas novas configurações; classes sociais e suas dimensões; cidade e seus desafios; religião e (des) integração social; o Estado e suas ações; consumo e o processo social; a comunicação na “idade mídia” e outros aspectos particulares da teoria sociológica presentes nas contribuições de Alexander (1982) e Riutort (2008).

Por último, vale ressaltar que não é propósito deste trabalho realizar uma reconstituição completa da trajetória da Sociologia ao longo de sua instituição enquanto campo do conhecimento. Reconhecemos, no entanto, que existem pensadores notáveis que não apenas elaboraram análises bem originais do mundo social como também se tornaram autores clássicos como Marx e Weber⁴. No que se refere às questões sociológicas, a prioridade deste capítulo de tese é apresentar aqueles nomes do pensamento social que desenvolveram estudos sistemáticos sobre o fenômeno educacional como Durkheim e Bourdieu.

Nas seções seguintes, apontaremos análises sobre a natureza e as especificidades do funcionalismo na Sociologia debruçando-se em especial sobre a perspectiva durkheimiana por considerá-lo um autêntico representante de tal abordagem como apontam Boudon e Bourricuad (1993), Giddens (2005). Ainda nesta primeira parte, abordaremos uma discussão sobre o estruturalismo na Sociologia apontando as condições de seu surgimento, alguns postulados e pressupostos, principais

³ Para os objetivos desta tese discutiremos com mais detalhes aquelas vertentes que mais influenciaram os domínios da Sociologia da Educação.

⁴ Marx e Weber são dois pensadores bem conhecidos nas ciências sociais em geral. Seus escritos tiveram um vasto alcance na explicação de diversos fenômenos sociais para além do seu tempo, o que, de fato, caracterizam um clássico. Contudo, tais autores não dissertaram objetivamente sobre a educação ou processos pedagógicos, embora muitos comentadores tenham se apropriado de suas teses para embasar a realização de estudos sobre o fenômeno educacional em diferentes sociedades nos últimos cem anos.

representantes, mas também destacaremos uma problemática teórica ainda envolvida numa grande celeuma: *Pierre Bourdieu é, de fato, um autêntico pensador estruturalista? Em que medida sua obra revela sua filiação a tal abordagem?*

2.1.1 Funcionalismo na Sociologia: Durkheim um representante típico

De acordo com Giddens (2005), o funcionalismo, na esfera da Sociologia, é definido como um sistema complexo cujas diversas partes trabalham conjuntamente para produzir estabilidade e solidariedade necessárias para o pleno funcionamento da sociedade de modo que uma das tarefas importantes daquela é investigar a “relação das partes da sociedade umas com as outras e com a sociedade como um todo” (GIDDENS, 2005, p.35). A ênfase que tal corrente dá aos aspectos do funcionamento da vida social como ordem, equilíbrio e harmonia está relacionada à importância do estabelecimento de um “consenso moral” pelos membros de uma determinada coletividade, ou seja, o compartilhamento de valores comuns a maioria das pessoas de uma coletividade.

É indiscutível que o funcionalismo tenha sido uma vertente dominante na Sociologia durante a primeira metade do século XX tendo alcançado, de algum modo, as bases que Comte lançou para que outros intelectuais e pensadores pudessem elaborar e aprimorar seus estudos, métodos e constatações. É o caso de seu compatriota Émile Durkheim (1858-1917) cujo trabalho sociológico teve maior penetração e fecundidade do que o do fundador do campo haja vista que ao patrono da Sociologia é tributada fama de estudos pautados numa certa especulação, pressupostos sociológicos vagos e êxito duvidoso no seu objetivo original: estabelecer um caráter científico à ciência que nomeou.

A Sociologia durkheimiana envolve estudo de uma diversidade de tópicos e “fatos sociais” como: moralidade, educação, suicídio, religião, trabalho, crime etc. A envergadura de sua obra é extensa não apenas no quesito de qualidade, mas também na quantidade. O pensador francês fundamentou uma variedade de conceitos (moralidade, educação, consciência coletiva, anomia, fato social etc.) em diversos artigos e livros que contribuíram para o entendimento de fenômenos sociais para além do seu tempo, tornando-se um clássico reconhecido internacionalmente e

em diferentes ramos do conhecimento como Educação, Sociologia, Antropologia, Direito, Etnologia etc. Além disso, as bases do seu empreendimento teórico contribuíram para a Sociologia consolidar seus objetos e métodos de investigação ao longo do século XX.

Ainda que fortemente funcionalista⁵ e “integrador”, havia em Durkheim expressiva inquietação para transformar a Sociologia numa ciência empírica, embora parte de seus escritos descrevem e analisam a ascensão do indivíduo, a formação de uma nova ordem social e os limites e possibilidades da autoridade moral na sociedade.

Nas suas *Regras do método sociológico*, Durkheim (1999) fundamentou o significado e as especificidades do fato social entendido como

[...] toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais [...] (DURKHEIM, 1999, p.13)

Com efeito, os fatos sociais são maneiras de agir, pensar, sentir exteriores aos indivíduos possuindo realidade própria independente da percepção das pessoas abarcando elementos invisíveis e intangíveis que não são observados diretamente. Nas diversas formações sociais, é possível identificar a essência de tal definição na medida em que esta apresenta três características básicas:

Coercitividade: diz respeito a uma força que a coletividade, através de suas diferentes instituições, exerce sobre os indivíduos obrigando-os a se conformarem com as regras, normas e valores sociais vigentes.

Exterioridade: diversos fenômenos sociais atuam sobre os indivíduos, independente das vontades individuais. Exemplos: língua, formação familiar, regras sociais, usos e costumes etc.

⁵ Havia em Comte e, sobretudo, no funcionalismo durkheimiano uma disposição para comparar a sociedade a um organismo vivo de modo que “[...] A sociedade se apresenta como imenso corpo social, muitas vezes semelhante ao corpo humano. Ela possui vários órgãos, cada qual desempenhando uma função específica; e cada órgão depende do outro, de tal forma que, se toda anatomia social funcionar bem, o corpo todo será saudável. Entretanto, a partir do momento em que um desses órgãos ficar doente ou deixar de funcionar, todo corpo se ressentido” (MEKSENAS, 2002, p.35).

Generalidade: os fatos sociais se repetem em todos os indivíduos ou na sua maioria; ocorrem em diferentes sociedades num determinado momento ou ao longo do tempo.

Atento às transformações radicais da vida social em sua época e as exigências do novo contexto que se instaurara, Durkheim observou na sua tese de doutorado – *Da Divisão do Trabalho Social* (1983) – que em tal sociedade era preciso profissionais mais especializados para dar conta das mudanças que ocorriam nas diversas esferas da vida em sociedade – Estado, Economia, meios de produção – provocando, assim, o surgimento de novos papéis e funções sociais. Tal fato, analisa o autor, terá importantes implicações nos processos de diferenciação social entre os indivíduos sendo este um ponto-chave do modo capitalista de produção.

Descrevendo aspectos das sociedades ditas primitivas, Durkheim observa a existência de um enorme grau de semelhanças entre os indivíduos que se configuram inclusive em semelhanças físicas e psíquicas, entretanto, à medida que ocorre evolução no seio destas “as similitudes se afrouxam”. Neste tipo de sociedade, desenvolve-se um tipo específico de solidariedade a qual denomina “Solidariedade Mecânica” cujas propriedades básicas são: a) extensão relativa da consciência coletiva e individual; b) intensidade e c) grau de determinação dos estados que compõem a consciência coletiva e individual. Todavia, as propriedades “b” e “c” regridem à medida que “a” se mantém constante (DURKHEIM, 1995, p. 133).

Neste modelo de solidariedade é comum a religião dominar todos os aspectos da vida social já que os indivíduos e os grupos inseridos compartilham crenças e práticas comuns. A rigor, a existência da solidariedade mecânica se justifica porque a divisão do trabalho não foi devidamente desenvolvida, pois, ela é caracterizada basicamente por “um sistema de segmentos homogêneos e semelhantes entre si” (DURKHEIM, 1995, p. 164).

Em contrapartida, ao analisar as características de sociedades mais dinâmicas e desenvolvidas, Durkheim evidencia a consolidação de laços que unem os indivíduos denominando-os de “Solidariedade Orgânica”. Tal modelo, inverso do primeiro, vincula o indivíduo ao grupo social e as esferas da vida social cujas relações entre as pessoas e a coletividade não são meras repetições homogêneas de práticas,

atitudes e condutas, mas um conjunto de órgãos diferentes “cada um dos quais tem um papel especial e que são formados, eles próprios, de partes diferenciadas” (DURKHEIM, 1995, p. 165).

Tal solidariedade se configura e ganha forma nas “sociedades mais avançadas” onde as funções sociais do trabalho se desenvolveram e consolidaram exigindo dos trabalhadores mais técnicas profissionais e formação especializada tendo expressiva repercussão nos processos de diferenciação social dos indivíduos inseridos em tal contexto, uma vez que a criação de novos papéis e funções sociais tornaram os homens mais heterogêneos e diferentes entre si, não apenas no aspecto econômico-financeiro de maneira que “os indivíduos marcados por ela se assemelham aos órgãos de um ser vivo que embora diferentes são necessários” (DURKHEIM, 1995, p. 223). Vale ressaltar que, em tal perspectiva, a divisão do trabalho social varia segundo as condições de tempo e lugar e se desenvolve regularmente à medida que avançamos na história.

Ao debruçar-se sobre os diversos aspectos da divisão do trabalho social na modernidade, o pensador francês evidencia que aquela é uma importante fonte de coesão e de desenvolvimento de laços que unem os indivíduos através da solidariedade social.

Em suma, podemos afirmar que Durkheim teve um papel de destaque na consolidação da Sociologia enquanto ciência não apenas pela diversidade de temáticas investigadas, mas também pelas inovações metodológicas utilizadas nos seus estudos como a fundamentação de regras de métodos em Sociologia e utilização de novas técnicas de pesquisa como a análise de dados estatísticos no seu livro *O Suicídio* (1897).

É notório que a plataforma sociológica de Durkheim colaborou para a constituição do campo e a pavimentação da abordagem funcionalista⁶ que além da Europa, foi muito dominante nos EUA, sobretudo com Parsons (1902-1979). Entretanto, a popularidade de tal vertente declinou porque suas fragilidades e limites apareceram conforme atesta Giddens (2005, p.35): acentuação em fatores que conduzem “à

⁶ Para Lallement (2004), existem três tipos de funcionalismo: 1) denominado de “funcionalismo absoluto” e fortemente associado à Antropologia cujos representantes principais são: B. Malinowski, Radcliff-Brown e C. Kluck-hohn; 2) o “estrutural-funcionalismo” de Parsons e 3) o “funcionalismo moderado” de Robert Merton.

coesão social, às custas daquelas que produzem divisão e conflito”; minimização de divisões e desigualdades sociais baseadas em classe, raça e gênero e defesa da estabilidade e ordem sociais; inexpressivo realce no papel da ação criativa dentro da Sociologia.

2.3 O ESTRUTURALISMO NA SOCIOLOGIA: QUESTIONAMENTOS À FILIAÇÃO TEÓRICA DE BOURDIEU

O estruturalismo é uma importante corrente das ciências sociais que influenciou o pensamento social a partir do início da segunda metade do século XX. É evidente que no universo de tais ciências, a Sociologia e a Antropologia se notabilizaram no estudo das estruturas sociais sob diferentes enfoques teórico-metodológicos. Uma das primeiras referências ao termo no campo antropológico foi introduzida por Radcliffe-Brown (1881-1955) quando prefaciou a obra *African Systems of Kinship and Marriage* (1950). Entretanto, foi na chamada antropologia moderna, que tal abordagem ganhou destaque e expressão a partir dos estudos do francês Claude Levi-Strauss (1908-2009).

Na verdade, o estruturalismo de Strauss – mais influente em vários domínios das ciências humanas - se constitui como um método de análise de relação e regulação da vida sociocultural levando em consideração suas estruturas entendidas como

[...] um sistema de elementos tal que uma modificação qualquer de um implica uma modificação de todos os outros, considerando-a como um modelo conceitual que deve dar conta dos fatos observados e permitir que se preveja de que modo reagirá o conjunto no caso da modificação de um dos elementos [...] (STRAUSS, 1971, p.306)

Ao desenvolver seus estudos empíricos em diferentes sociedades aplicando os pressupostos da teoria que ajudou a construir, o antropólogo francês investigou determinadas estruturas que regulam certos grupos e culturas humanas evidenciando práticas observáveis como ritos, parentescos, regras, proibições sociais de modo que “estrutura” não é apenas método de análise, mas um paradigma sociológico, uma maneira de compreender nuances do mundo social buscando desvendar “o que está escondido, oculto, não dito, numa disciplina que procura valorizar pelo seu próprio objeto de estudo, por seus métodos, o dito, o

testemunho, a entrevista, as estatísticas, ou seja, a esfera do visível” (DOSSE, 1994, p. 86).

Considerando esta breve introdução à gênese do estruturalismo e seus aspectos metodológicos, o enfoque desta seção é esclarecer as seguintes indagações: Pierre Bourdieu é, de fato, um autor estruturalista tal como Levi-Strauss? Quais as especificidades dessa corrente de pensamento? Quais postulados apontam a filiação e o rompimento do sociólogo francês a este movimento que teve seu apogeu no início da segunda metade do século XX?

Inicialmente influenciado pelos fundamentos originários do movimento estruturalista, Bourdieu se torna o principal responsável pela introdução do estruturalismo na Sociologia, mas não se reconhece como um autor tipicamente estruturalista, embora sublinhe contribuições daquele em algumas obras.

Decerto, o estruturalismo desabrochou no início da segunda metade do século XX e se tornou uma vertente das ciências sociais dominante até meados da década de 1960 tendo marcado intensamente a produção intelectual dos estudos etnológicos de Bourdieu na Argélia e após seu retorno à França em 1960 de modo que até o início dos anos de 1970 ainda era possível encontrar resquícios estruturalistas atravessando seu horizonte teórico, especialmente, seus primeiros trabalhos (DOSSE, 1994; DOMINGUES, 2004).

No entanto, começa haver uma “rota de colisão” entre bases do pensamento de Bourdieu – sobretudo seus questionamentos ao objetivismo e seu distanciamento da Etnologia – com um pressuposto básico do estruturalismo: a importância central das estruturas que determinam a ação individual, ou seja, *não existe espaço para o sujeito muito menos para sua autonomia* (BOUDON e BOURRICAUD, 1993, p. 223). Encontra-se neste ponto a fundamentação objetiva para o rompimento do autor com tal paradigma de maneira que ele passa a concentrar esforços no sentido de criar um quadro conceitual próprio.

Dito isso, o sociólogo francês expõe suas dúvidas e as inconsistências acerca do estruturalismo deixando claro que

[...] queria reintroduzir de algum modo os agentes, que Lévi-Strauss e os estruturalistas, especialmente Althusser, tendiam a abolir, transformando-os em simples epifenômenos da estrutura. Falo em

agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. **Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes espaçam [...]** (BOURDIEU, 1983, p.21) (Grifo nosso)

Neste caso, o autor reconhece o papel ativo dos agentes; contudo, não sublinha a importância de certas estruturas ocultas do mundo social que definem ações e procedimentos como as regras de parentesco que determinavam casamentos nas sociedades pesquisadas por Strauss cujos “sujeitos” agiriam como autômatos, no sentido de desenvolver estratégias que superam o ponto de vista objetivista, qual seja: “o de Deus Pai olhando os atores sociais como marionetes cujos fios seriam as estruturas” (BOURDIEU, 1983, p. 22). O sociólogo francês apontará outra explicação para tal fato: a incorporação de princípios de uma determinada tradição desenvolve estratégias implícitas que reproduzem as condições de sua matriz geradora, ou seja, o *habitus*, entendido, grosso modo, como um sistema de disposições inculcadas pelo processo social que geram percepção e ação instituídas no passado tendo repercussões no presente e no futuro como veremos no capítulo 5.

Por qual razão Bourdieu introduz o conceito de estratégia para ilustrar o papel ativo dos agentes na sociedade? Em primeiro lugar, porque o autor estava convencido das “ilusões” do objetivismo e a necessidade de romper com dois pontos-chave do estruturalismo: *a ideia de ação sem sujeito e com conceito de regra de tal corrente de pensamento.*

Fundamentando o conceito de estratégia, Bourdieu (1983) deixa claro que se trata de um resultado do senso prático, do entendimento e do funcionamento de determinado jogo social, constituídos em certos contextos históricos nos quais os agentes estão diretamente envolvidos desde tenra idade. Além disso, a estratégia exerce um protagonismo na constituição da subjetividade dos agentes, pois é formada de práticas, representações e ações socialmente construídas repercutindo na educação associada a um determinado meio social e nos itinerários individuais (CHARTIER, 2011).

Efetivamente, os desdobramentos do conceito de estratégia ajudaram o pensador francês na ruptura com o estruturalismo. Com efeito, para compreender a dimensão da oposição bourdieusiana ao objetivismo e ao subjetivismo/fenomenologia e, em última instância, aos postulados daquela corrente sociológica é preciso esclarecer

como está arquitetado seu arcabouço epistemológico, ou seja, as bases e fundamentos de seu conhecimento sociológico.

Esboçando sua teoria da prática, Bourdieu (1983) evidencia três modos de conhecimento teórico sobre o mundo social: o fenomenológico⁷, o objetivista⁸ e o praxiológico.

No primeiro, também denominado de interacionista, etnometodológico e/ou subjetivista tendo como representantes Husserl (1859-1938), Heidegger (1889-1976), Sartre (1905-1980) e Merleau-Ponty (1908-1961), o autor chama atenção para o valor da “experiência primeira do mundo social” cujos pontos fortes são o entrosamento das relações familiares e a compreensão do “mundo social como natural e evidente”.

Por seu turno, o segundo, está fortemente associado à constituição de relações objetivas – como a economia e a lingüística - e ao método estruturalista de investigação do mundo social visando compreender a estruturação de práticas e suas representações, portanto, um “conhecimento primeiro” do mundo no qual o indivíduo está inserido.

De acordo com Bourdieu (1983, p.47), tais perspectivas se opõem ao conhecimento praxiológico cujo objeto envolve as relações *dialéticas* entre o objetivismo e as *disposições* estruturadas na qual a primeira se atualiza favorecendo sua reprodução e, em conseqüência, estabelece o duplo processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”. A preocupação central do autor é propor um sistema de análise do mundo social com vistas a não separar a oposição entre indivíduo e sociedade tão comum na “Sociologia dos pioneiros” (Marx, Durkheim e Weber) como mostram Wacquant (1997; 2007), Nogueira (2002), Domingues (2004). Na operacionalização de tal sistema, o *habitus* se torna o grande mediador entre as

⁷ Enfoca o individual privilegiando o sujeito, especialmente sua personalidade, entendida como “um conjunto singular de dons, vícios ou virtudes, qualidades ou defeitos”. Traduz-se pelas teorias individualistas cujos fundamentos defendem a “noção de liberdade do sujeito e sua isenção a qualquer determinação” (BONNEWITZ, 2003, p.40).

⁸Esta perspectiva sociológica busca identificar as leis objetivas que influenciam todos os comportamentos humanos, independentemente dos sujeitos e de suas representações com forte impacto dos determinismos “de fora” sobre os sujeitos, tal como os indivíduos que se tornam joguetes das estruturas como no estruturalismo de Lévi-Strauss (BONNEWITZ, 2003, p.40).

disposições do agente e a sociedade desde cedo durante o processo de socialização sendo estendido por toda a vida do indivíduo na medida em que influencia sua percepção, julgamento, gosto, postura etc. favorecendo, assim, a constituição de maneiras de ser e estilos de vida respaldados no nível educacional, filiação sociocultural e posição social.

Disto isso, como o pensador francês classifica sua ligação ao estruturalismo? Ele se reconhece como um autêntico representante deste paradigma sociológico?

Em primeiro lugar, Bourdieu (1990) chama atenção para o fato de haver nas ciências humanas em geral um empenho desnecessário de classificar e rotular estudiosos dentro de certas tradições que, na maioria das vezes, não são condizentes com a realidade. Inclusive o próprio pensador já foi acusado de ser durkheimiano, marxista, weberiano, reprodutivista, estruturalista etc., sem, no entanto, reconhecer-se totalmente fechado numa determinada tradição⁹. Sendo assim, qual seu entendimento frente à acusação de ser um autor autenticamente estruturalista?

Passando em revista seu trabalho sociológico ele declara que o classificaria como um *constructivist structuralism* ou um *structuralist constructivism* empregando à palavra “estruturalismo” o sentido dado pela tradição saussuriana e lévi-straussiana de maneira que

[...] por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito etc. – estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que chamo de classes sociais [...] (BOURDIEU, 1990, p. 149)

Embora classifique seus empreendimentos sociológicos a partir de uma perspectiva distanciada do estruturalismo, Bourdieu reconhece que a grande contribuição e a

⁹ Ao longo de sua trajetória acadêmica Bourdieu sempre se opôs às vinculações teóricas de pensadores e estudiosos de maneira que nunca se reconheceu como um durkheimiano, marxista ou weberiano afirmando que “é possível pensar com Marx contra Marx ou com Durkheim contra Durkheim, e também, é claro, com Marx e Durkheim contra Weber, e vice-versa. É assim que funciona a ciência” (BOURDIEU, 1990, p.65-66)

“revolução” de tal paradigma foi a aplicação de um modo do pensamento relacional ao mundo social enfatizando que é “o modo de pensamento da matemática e da física modernas que identifica o real não as substâncias, mas as relações” (BOURDIEU, 1990, p. 152-153). Tal renovação teórico-metodológica foi o ponto de partida de sua importante obra, *A Distinção*, publicada em 1979.

Conforme vimos, Bourdieu sempre foi um crítico ferrenho do subjetivismo – que reduz as estruturas a meras interações – e do objetivismo que deduz as ações e interações da estrutura, embora seja possível reconhecer avanços neste último principalmente no diz respeito ao rompimento com as prenoções, as ideologias e a sociologia espontânea. Entretanto, é preciso ir além para compreender as especificidades do mundo social, ou seja, deve-se incluir no programa de desvelamento da realidade objetiva uma Sociologia que contemple o modo pelo qual os indivíduos constroem suas percepções¹⁰ e visões de mundo considerando as classificações e posições do espaço social uma vez que “as disposições dos agentes, o seu *habitus*, isto é, as estruturas mentais através das quais elas apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social” (BOURDIEU, 1990, p.158).

Indiscutivelmente, durante as décadas de 1960 e 1970, o pensador francês foi plenamente identificado como um autor estruturalista, embora seja notável a mudança de rumo epistemológico, sobretudo a partir da reformulação do conceito de *habitus* e seu enfoque no estudo das práticas, campos e grupos, sendo perceptíveis nos seus novos escritos fundamentos tipicamente construtivistas como aponta Riutort (2008).

Vale destacar que um aspecto seminal do trabalho sociológico do Bourdieu é investigar a maneira pela qual a sociedade consegue reproduzir suas estruturas políticas, econômicas, modelos de pensamento, valores, ou seja, suas diversas

¹⁰ Para Bourdieu, a percepção do mundo social é resultado de uma dupla estruturação: do lado objetivo, ela é socialmente estruturada porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais: [...] os possuidores de um domínio refinado da língua têm mais possibilidade de serem vistos nos museus do que aqueles que são desprovidos deste domínio. No que se refere ao lado subjetivo, ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico. Ex: pares adjetivos (pesado/leve, brilhante/apagado etc.) que estruturam o juízo de gosto nos mais diferentes domínios favorecendo a criação de um mundo comum, de senso comum ou um consenso mínimo sobre o mundo social (BOURDIEU, 1990, p. 160-161, adaptado).

esferas da vida social em cada indivíduo em particular. Assim sendo, é legítimo interrogar o seguinte: por que a sociedade tende a reproduzir sua estrutura? Por que tendemos a repetir determinados comportamentos? Quais mecanismos estão por detrás de tal processo?

De acordo com Berger e Berger (1973), Durkheim (1978), Fernandes (1994), durante o processo de socialização infantil que começa na família aprendemos as primeiras noções de convivência social, moralidade e censura que são ministradas por nossos pais e/ou responsáveis. Podemos ilustrar tal fato com os seguintes exemplos: contenção do choro, horários de brincadeiras, diversão e descanso, as regras do permitido/proibido etc. Ao chegar à escola, aquele processo se institucionaliza de modo que, em tese, costuma-se moderar os desejos e a indisciplina das crianças, desenvolve-se o senso de cooperação e solidariedade junto aos demais colegas tornando-os mais integrados e autônomos ao longo de sua trajetória escolar

Dessa forma, a perspectiva de Bourdieu nos ajuda a compreender que determinadas formas de nos comportar são aprendidas e exercidas inconscientemente, ou seja, constituímos um *habitus* encarnado/incorporado pelo mundo social no qual estamos inseridos que se apropria em cada indivíduo em particular de modo que reproduzimos a sociedade e as estruturas sociais que introjetamos ao longo de nossa história. Ilustramos tal processo: a assimilação e o aprendizado do *ser masculino* e *ser feminino* na maioria das sociedades ocidentais. Durante o processo de socialização, é comum na nossa cultura, as crianças aprenderem os papéis tipicamente masculinos e femininos com seus pais e familiares através de práticas de imitação e brincadeiras diversas que são estendidas a outros ambientes sociais. No entanto, quando determinado menino ou menina manifestam certas posturas ou expressões não condizentes com o comportamento esperado de seu gênero¹¹, é comum haver censura de muitos pais e/ou responsáveis no sentido de modelar “corretamente” suas condutas. Ouvimos expressões do tipo: “fulano (a), menino (a) não se sinta assim. É feio!”, “garoto, homem não brinca de boneca”. Na perspectiva bourdieusiana, tal maneira de proceder ocorre em virtude da internalização da

¹¹ Para Giddens (2005), “gênero” refere-se a diferenças psicológicas, sociais, culturais entre homens e mulheres de modo que está ligado a noções socialmente construídas de masculinidades e feminilidades. Assim, não é necessariamente um produto direto do sexo biológico de um indivíduo.

estrutura social, isto é, os agentes sociais formaram certa visão de mundo pautada na incorporação de determinadas representações e práticas sociais e, assim, buscam transmitir à geração infanto-juvenil.

Diante do exposto, podemos concluir que o estruturalismo deixou sua marca nos trabalhos iniciais de Bourdieu, no entanto, tal perspectiva não atravessa sua obra nem como “divisora de águas” muito menos como plataforma teórico-metodológica dominante. Ademais, o trabalho sociológico de Bourdieu¹², de um lado, construiu um arcabouço epistemológico bastante original e diversificado e, de outro, se tornou também um “esporte de combate” ao desvelar os mecanismos de reprodução simbólica e social, os dispositivos próprios da dominação masculina amparados na violência simbólica, os impactos do neoliberalismo na sociedade global etc.

2.4 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DO PASSADO AO PRESENTE E INCERTEZAS DO FUTURO

Surgida no final do século XIX, a Sociologia da Educação teve como patrono Durkheim que criou condições favoráveis para seu surgimento na medida em que elaborou um conjunto de estudos sistemáticos sobre o processo educacional, cunhou o primeiro conceito genuinamente sociológico de educação, correlacionou educação e fato social, educação e sociedade, discutiu a moralidade e suas implicações no processo de socialização infantil etc.

De fato, a história da Sociologia da Educação não é tão extensa datando de pouco mais de cem anos quando se instituiu anos depois do aparecimento da sociologia, fundada por Comte. Entretanto, tal ramo do conhecimento passou por inúmeras transformações ao longo de sua institucionalização e sistematização durante o século XX. Assim sendo, em princípio, é possível fazer a seguinte indagação: Durkheim teve, de fato, um papel de destaque na constituição deste campo? Suas análises ainda contribuem para entendimento do fenômeno educacional no tempo presente?

¹² Veremos outras particularidades do pensamento bourdieusiano no capítulo 5.

Conforme vimos, o projeto sociológico durkheimiano envolve análise de diversos fenômenos sociais e um conjunto de postulados consolidados em vários ramos do saber. Diante de tal constatação, é possível sustentar que a educação é um fato social? A resposta a este questionamento é positiva na medida em que notamos que o processo educacional está acima do indivíduo sendo um elemento indispensável à vida coletiva, pois exerce *coercitividade* – os indivíduos são obrigados a cumprir os padrões culturais da sociedade e do seu grupo e uma vez não cumpridos estão sujeitos a penalidades e sanções –, *exterioridade* – a cultura na qual o indivíduo está vinculado é exterior e sobrevive a ele – e *generalidade* – a educação não visa um indivíduo específico, mas toda coletividade.

Analisando o conceito de educação a partir da visão de pensadores do século XVII e XVIII (S.Mill, Kant e J.Mill), Durkheim (1978) evidencia que não existem coerência e precisão na sua fundamentação, pois eles não levaram em consideração a história, partindo do pressuposto de uma educação ideal, perfeita e apropriada a todos sem distinção. Inexoravelmente, a educação varia com o tempo e lugar sendo uma ferramenta importante do processo social uma vez que “devido a costumes e ideais típicos de cada sociedade, considerado o momento determinado de seu desenvolvimento, *há um sistema educacional que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível*” (Grifo nosso) (DURKHEIM, 1979, p.38).

Efetivamente, o sistema educacional, sob a ótica deste projeto sociológico, é formado e desenvolvido sob a influência de diferentes segmentos e instâncias sociais como família, instituições de ensino, religião, política, economia, ciência, indústria e está conectado a hábitos, usos, costumes, valores, regras, normas e leis de determinada sociedade. Nesse sentido, é possível vincular a educação a uma instituição social na medida em que esta exprime de certa maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

De acordo com Fernandes (1994) para existir educação, na plataforma teórica de Durkheim, é preciso que haja gerações de adultos, jovens, adolescentes e crianças envolvidas e interagindo entre si, com forte influência dos “mais velhos” sobre os “mais novos”, mas também existe um ideal de homem a ser plasmado cuja função é tarefa do trabalho educativo.

Nos escritos pedagógicos do autor, o processo educacional está associado às funções homogênea (una) e heterogênea (múltipla) que constituem e modelam a formação das pessoas numa determinada formação social havendo “tantas espécies de educação quantos meios diversos nela existirem [...]. A educação varia de uma casta para outra; a dos patrícios não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras [...]” (DURKHEIM, 1979, p.38). Nessa perspectiva, a função homogênea (una) possui base comum, certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças indistintamente, independente da filiação sociocultural, ao passo que a função heterogênea (múltipla) varia de acordo com classes sociais/regiões, cidade/campo, burguês/operário.

Ainda sobre as funções do processo educativo, é possível notar que Durkheim (1973) tem preocupações integradoras que visam a harmonia, a ordem e o funcionamento pleno da sociedade exercendo a educação um papel de destaque uma vez que esta contribui para preparar desde cedo a consciência infantil com os seguintes elementos: ampliação das potencialidades individuais, desenvolvimento e inculcação de senso sobre direito, dever, sociedade, progresso e outros domínios da vida humana.

Os postulados do autor evidenciam a defesa de uma “imagem-ideal” de homem que envolve valores, atitudes e padrões de comportamento dos seus membros configurados pela coletividade na qual estão inseridos – e por cada meio em particular - e perpassados/incutidos, sobretudo, pelo processo educacional. É possível advogar que tal fato também valha para sociedades onde não existam instituição-escola e professores diplomados como grupos humanos isolados em florestas sem contato com outras formas de civilização. Neste caso, é possível sustentar que em tais contextos não existe processo educacional em curso? Crianças e jovens não aprendem e incorporam a estrutura e funcionamento de sua comunidade, inclusive desenvolvendo papéis sociais?

Diante de tais indagações, encontramos nos escritos pedagógicos de Durkheim (1978, p.39) uma constatação significativa: “somente em sociedades pré-históricas é possível identificar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário”. Contudo, tal homogeneidade educativa, não é notada em sociedades mais complexas cujas características passam pela diversidade de conteúdo e forma do

ensino e pelas variadas desigualdades de configurações da vida social pós-capitalismo que favorecem o surgimento do fenômeno da estratificação social.

Conforme destacamos, Durkheim é considerado o patrono da Sociologia da educação porque no final do século XIX sistematizou uma série de estudos sobre o processo educacional abarcando diferentes temáticas com viés fortemente sociológico sob influência dos postulados do novo campo do saber que se torna independente da Filosofia. Um dos seus pontos-chave é o conceito de educação definido como

[...] ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para vida social: tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine [...] (DURKHEIM, 1978, p. 41)

Assim sendo, entende-se que a educação é um processo de socialização da geração infanto-juvenil visando sua integração, mas também tal prescrição tem finalidade pedagógica com vistas à manutenção e sobrevivência da espécie, o que é uma potencialidade do conceito. Entretanto, ele revela também limites importantes como unilateralidade e restrição do processo educacional: adultos não aprendem com crianças e jovens? Aos adultos não são requeridas condutas que transcendem o aprendizado infanto-juvenil (engajamento político, desenvolvimento de competências laborais, habilidades críticas diante do mundo social para além do aprendizado informal etc.)? Existem garantias que as ditas gerações adultas estejam plenamente preparadas para o exercício da vida social e seu ensino aos mais novos?

Não resta dúvida de que o fenômeno educacional é um fato extremamente multidimensional, sobretudo quando inserido nas sociedades complexas da contemporaneidade que vivem sob a égide do desenvolvimento de campos do conhecimento (antropológico, psicológico, sociológico, biológico etc.) mais diretamente conectados com as demandas e questões do processo educativo (LIBÂNEO, 2002). Todavia, não podemos negar que a educação é um fenômeno social existente em todas as sociedades humanas de modo que

[A educação] é tão antiga quanto a espécie humana, e tomou, ao longo da história, uma imensa variedade de formas que a tornam às vezes dificilmente reconhecível de uma sociedade para outra, de uma época para outra. A educação tem a idade da humanidade; paradoxalmente, é tão velha quanto esta e tão jovem quanto cada criança que nasce e deve ser educada [...] (TARDIF, 2010, p. 42)

É indubitável que o processo educativo contribuiu com suas práticas, métodos e ensinamentos para o desenvolvimento de diferentes civilizações ao longo do tempo. No entanto, nas sociedades contemporâneas, em função das conquistas científicas acumuladas e das novas demandas e configurações sociais, aquele tem passado por importantes transformações e aprimoramentos, apesar de problemas crônicos que persistem em pleno século XXI em muitos sistemas de ensino de países subdesenvolvidos como: baixa escolaridade, dificuldade de acesso a educação básica de qualidade e ingresso limitado na educação superior dos segmentos mais desfavorecidos etc.

É indiscutível que as contribuições pedagógicas do pensador francês têm atravessado diferentes fases da Sociologia da Educação, sendo um referencial recorrente. No entanto, sua perspectiva integradora e instrutiva passou por consideráveis mudanças e atualizações durante a primeira metade do século XX no ocidente de forma que nos EUA “a Sociologia da Educação foi profundamente marcada pelo pragmatismo de Dewey e pelas correntes psicológicas como o condutismo ou behaviorismo” (SILVA, 1987, p. 1153). Além desta particularidade observada na América do Norte, é possível evidenciar que, a partir da década de 1940, o aumento populacional e as novas demandas escolares surgidas no continente europeu decorrentes, sobretudo, da intensificação do fenômeno da industrialização e urbanização acelerada do pós-guerra impuseram aos Estados Nacionais a necessidade de administrar e planejar seus sistemas de ensino buscando qualificar e instruir sua população universalizando, em princípio, o ensino secundário e, posteriormente, outros níveis e modalidades da educação.

2.4.1 Sociologia da educação: desenvolvimento pós-institucionalização, problemáticas recorrentes e limites

É no cenário acima descrito que tal especialidade sociológica, de acordo com Nogueira (1990), ganha impulso novo já que o considerável avanço da escolarização exigia dos sistemas de ensino ampliação da oferta de vagas, reformulação dos seus currículos e procedimentos pedagógicos, conhecimento detalhado do perfil da demanda escolar – incluindo sua estrutura e funcionamento - uma vez que a consciência de educação formal para todos começa a se consolidar no ocidente. Assim sendo, tal campo do saber experimenta um expressivo desenvolvimento de estudos qualitativos e quantitativos especialmente pelos novos contornos e diversificação de seu objeto de estudo. Os impactos desta reconfiguração serão notados em duas frentes: estudos sistemáticos acerca da natureza e especificidades do processo educacional e sistemas de ensino vigentes e a aplicação de vasto referencial teórico-metodológico, sobretudo, aqueles consolidados pela Sociologia.

Sem dúvida, a Sociologia da Educação dispõe de uma variedade de vertentes e tendências teórico-metodológicas que, em muitos casos, não mantêm pontos de contato umas com as outras. Ao longo de seu percurso histórico, especialmente a partir da segunda metade do século XX, vários referenciais contribuíram para a compreensão de seus objetos e demandas do universo educativo que, muitas vezes, estiveram fortemente associados “numa aceitação e numa justificação da ordem existente”, conforme destaca Silva (1990, p.1):

- 1) A Sociologia da Educação alicerçada principalmente nos postulados de orientação marxista e desconfiada com a “ordem existente”;
- 2) A Sociologia da Educação inspirada no paradigma funcionalista com metodologias visivelmente empiristas;
- 3) Perspectivas outras que rejeitam as abordagens acima e pautando-se pelas tradições interacionista, fenomenológica ou etnometodológica.

Embora os escritos pedagógicos de Durkheim tenham contribuído para fundação e desenvolvimento inicial deste ramo do saber e outros arcabouços teóricos tenham se instituído ainda que de forma pouco expressiva, somente a partir da década de

1950 que um paradigma dominante, o funcionalismo¹³, vai consolidar definitivamente a institucionalização da Sociologia da Educação como disciplina acadêmica e campo do conhecimento e pesquisa. Segundo Ferreira (2006), tal paradigma, debruçando-se sobre questões educacionais, levará em consideração duas unidades de análises: a teoria técnico-funcional¹⁴ e a teoria do capital humano.

Na primeira, a educação se torna um elemento-chave para atender as demandas do desenvolvimento econômico-social e técnico-científico das sociedades em franco crescimento do pós-guerra materializadas na necessidade de mão-de-obra qualificada dos indivíduos para suprir as novas exigências estabelecidas dentre as quais se destacam: a aquisição de habilidades e competências compatíveis com o novo modelo de desenvolvimento e a meritocracia.

Na segunda, a educação passa ser estratégica tendo forte reverberação e impacto nos estudos da Sociologia da Educação na medida em que associa investimento econômico e produtividade. A partir das constatações da teoria do capital humano, vários países do mundo - especialmente aqueles em desenvolvimento - passaram a incluir no discurso governamental e no planejamento educacional, sobretudo, a universalização e qualificação da educação básica visando atender o novo princípio que associa à educação um valor econômico como evidencia Schultz (1973). Neste caso, novas problemáticas educacionais ganham destaque (mobilidade social, democratização do acesso a educação e os mecanismos de seleção escolar, desigualdades escolares etc.) incentivando pressões para reformas nos sistemas de ensino de diversos países, inclusive o Brasil (FERREIRA, 2006).

Por outro lado, analisando *Um modelo global de desenvolvimento teórico da Sociologia da Educação*, Mahler (1986) elabora um quadro teórico composto de dois paradigmas e suas respectivas metateorias detalhando e fundamentando novos arranjos deste campo do saber de modo que sintetizamos da seguinte maneira:

¹³ Como destaca Ferreira (2006), associado ao processo educacional, tal paradigma atuará sobre duas vertentes: 1) educação como um elemento-chave de instituição de valores, regras, normas e também de socialização e integração necessários para o pleno funcionamento da sociedade; 2) educação como elemento de seleção social sintonizado com as novas exigências do mundo do trabalho sem perder vista as determinações da integração desta escola: ordem, harmonia.

¹⁴ Vale ressaltar que tal teoria é um desdobramento das contribuições de Durkheim para o funcionalismo presentes no livro *Da divisão do trabalho social* cujos aspectos vimos na seção anterior.

O *Paradigma I* envolve “equilíbrio, consenso e desenvolvimento exógeno” e sua *metateoria I* é classificada de “adaptativa”, ou seja, analisa o processo educativo a partir “da finalidade e eficácia da formação, considerando o ensino um capital econômico e a escola um investimento humano cujo principal objetivo é preparar mão-de-obra, através da formação profissional e científica” (MAHLER, 1986, p. 523). A *metateoria II* é classificada de “microintegração”, isto é, evidencia o papel socializador da educação e a importância da escola no aprendizado de papéis sociais e sua função no processo de “interiorização de um sistema de valores e respeito à ordem estabelecida” (MAHLER, 1986, p. 524). No interior de tal perspectiva circulam como principais tendências “o capital humano, evolucionismo, abordagem sistêmica, funcionalismo estrutural, fenomenologia, interação simbólica, etnometodologia, abordagem psicogenética e sócio-linguística”. Seus principais teóricos são: Spencer, Durkheim, Dewey, G.H. Mead.

Por sua vez, o *Paradigma II* envolve “mudança, conflito e desenvolvimento endógeno” e sua *metateoria I* é classificada de “macrointegração” cuja finalidade da educação visa à mobilidade em termos de capital social e “a função da escola é conferir um *status* tendo como papel principal a seleção e a promoção sociais”. A *metateoria II* aborda a “mudança estrutural” objetivando o desenvolvimento da personalidade e a transformação das estruturas sociais. Sua concepção de educação está pautada em termos de capital político e “o papel principal da educação e da escola seria o de reforçar ou, ao contrário, questionar o sistema sócio-político” (MAHLER, 1986, p. 524). As principais tendências de tal paradigma estão fortemente associadas ao “marxismo, radicalismo (esquerda nova), mobilidade social, mobilidade pedagógica, reprodução simbólica, anarquismo utópico”. Seus inspiradores são, sobretudo, Marx e Weber.

Atualmente, a Sociologia da Educação tem passado por problemas e incoerências talvez inerentes às contradições internas do próprio campo e/ou decorrentes de sua consolidação enquanto campo do saber e disciplina universitária.

Em primeiro lugar, é possível identificar uma diversidade de temáticas estudadas por tal ramo do conhecimento que tem favorecido sua pulverização/fragmentação de modo que não se tornou apenas um “campo tão fluido e indeterminado que no Brasil poucos pesquisadores se identificam como fazendo “Sociologia da Educação”

(TADEU, 1990, p.2), mas também, de certo modo, um “objeto rejeitado pela Sociologia” desde a criação das primeiras Faculdades de Educação na década de 1960 ficando os estudos sobre o fenômeno educacional a cargo de teóricos da educação que, mesmo se apropriando do instrumental sociológico disponível, não havia sido bem sucedidos no estudo daquele fenômeno conforme assinala Cunha (1992).

Em tal cenário estudam-se, de um lado, objetos de pesquisa que envolvem aspectos macrossociológicos como a estrutura e diversidade dos sistemas de ensino, tendências e vertentes sociológicas de processos educacionais mais amplos (socialização, seleção escolar etc), políticas educacionais de estado e governo e, de outro, aspectos microssociológicos como o cotidiano escolar e da sala de aula bem como sua arquitetura curricular conforme frisou a *Nova Sociologia da Educação* de Michael Young (1915-2002) na Inglaterra. Além disso, novos temas têm surgido nas últimas décadas como juventude e contemporaneidade, questões de gênero e diversidade sexual, heterogeneidade cultural, subjetividade e processos de inclusão e exclusão social etc. Neste caso, é possível notar que a Sociologia da Educação tem alargado o leque de seu objeto de estudo mantendo relações com outros campos do conhecimento como a Antropologia, a História, a Psicologia e outros domínios da própria sociologia.

2.5 CONCLUSÃO

Passar em revista pontos importantes da gênese e do desenvolvimento da Sociologia e suas relações com o campo educacional após sua institucionalização foi uma tarefa bastante desafiadora. Todavia, observamos que tal ramo do saber, apesar de suas contradições internas, estabeleceu relações com a educação baseadas em afagos e tensões conforme expressamos a seguir.

A Sociologia freqüentemente tem sido contestada não apenas pelas indefinições acerca de seu objeto de estudo, sua considerável fragmentação e pulverização, mas também por aspectos de seus métodos de pesquisa e bases de seu estatuto epistemológico plasmado ao longo do século XX (BOURDIEU, 2003). De maneira semelhante, o percurso trilhado pela Sociologia da Educação durante seu desenvolvimento seguiu, de certo modo, a rota de sua criadora enfrentando objeções e tensões consideráveis como nos mostram Silva (1990; 1992) e Cunha (1992).

Este último há duas décadas publicou artigo sobre *A educação na sociologia: um objeto rejeitado?* no qual evidenciou com base na realidade brasileira, dentre outros, que os teóricos da educação, mesmo incorporando o instrumental sociológico disponível à época, não haviam sido bem sucedidos, até então, com seus estudos acerca do fenômeno educacional especialmente após a criação das primeiras Faculdades de Educação na década de 1960, quando se separaram das Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas nas quais o processo educacional era investigado exclusivamente por Departamentos de Sociologia. Conseqüentemente ocorreu o fenômeno do distanciamento e desinteresse de sociólogos pelo campo, embora entre os períodos de 1940 e início dos anos de 1960 tais pesquisadores haviam desenvolvido estudos seminais sobre relações entre educação e sociedade e seus efeitos no Brasil da época - que intensificava, naquele momento, seu processo de industrialização e urbanização.

Contudo, conforme destacamos, após mudanças estruturais na sociedade do pós-guerra, expansão do capitalismo, surgimento do fenômeno da globalização, novas exigências educacionais decorrentes de tais eventos apareceram como ampliação da rede escolar de diversos países e aumento de oferta de vagas nos sistemas de ensino bem como a necessidade de reformas curriculares e aperfeiçoamento de

suas estruturas de funcionamento etc. No caso em tela, a Sociologia da Educação contribuiu a partir deste momento não apenas para se institucionalizar definitivamente como disciplina universitária, mas também como importante fonte de produção de conhecimento neste novo cenário que se instaurara aprimorando, de maneira positiva, o desenvolvimento do campo educacional em diferentes aspectos como: elaboração de pesquisas, produção de teorias a partir de novos fenômenos que aparecem naquele cotidiano visando, em última instância, a elaboração de diagnósticos para o desenvolvimento de políticas públicas para educação escolar em diferentes níveis e modalidades, considerando os contextos socioeconômicos dos países e as especificidades dos seus sistemas de ensino.

3 ENTRE AFAGOS E TENSÕES: RELAÇÕES DA PSICOLOGIA COM O CAMPO EDUCACIONAL

Procuramos apresentar, neste capítulo, um quadro panorâmico da constituição histórica da Psicologia ressaltando as condições de sua fundação, a delimitação do objeto científico, síntese teórica e suas relações contraditórias com o campo educacional a partir de sua institucionalização no século XIX. Neste particular, enfatizamos discussões sobre questões e tendências teóricas marcantes na Psicologia da educação no estudo de processos de ensino-aprendizagem que contribuíram, de certa forma, para a elaboração dos escritos de educação de Skinner.

3.1 PSICOLOGIA CIENTÍFICA: ASPECTOS DE SEU SURGIMENTO, HISTÓRIA E IMPORTANTES SISTEMAS

Tal como a Sociologia, a Psicologia é um ramo do conhecimento que se separou da Filosofia em meados do século XIX, quando adquiriu o *status* de ciência após o desenvolvimento de conhecimentos a partir de métodos extraídos, em princípio, das ciências naturais baseados mais no rigor de práticas tipicamente científicas do que na especulação. Esse fato foi um divisor de águas para a autonomia do conhecimento psicológico.

Embora a Psicologia tenha buscado sua independência trilhando um caminho com inovação de métodos, práticas e produção de conhecimento a partir da modernidade, é possível afirmar que em outras épocas e períodos havia a elaboração de um conhecimento sobre a natureza e fenômenos do psiquismo baseado num “senso comum” estabelecido por uma determinada coletividade, mas também por pensadores e filósofos que antecederam a institucionalização deste campo do saber (MUELLER, 1968; FERREIRA, A., 2006; VIDAL, 2006).

Assim sendo, é inegável que a Psicologia antes de se tornar um campo científico possui uma produção teórica elaborada que remonta à Antiguidade e à Idade Média. No primeiro aspecto, é possível notar que entre os pensadores gregos, pioneiros na sistematização de vários domínios do conhecimento (Filosofia, Matemática,

Medicina), havia inquietações com a alma e a razão humana, antes mesmo do Cristianismo se tornar influente e dominante no ocidente. Destacam-se, nesse período, as contribuições de Platão e Aristóteles que elaboraram reflexões sobre o espírito humano e sua vida interior. A partir de então surge o termo Psicologia derivado de *psyché* (alma) e *logos* (razão). Nessa perspectiva, a compreensão original de tal conceito estava fortemente ligada à parte imaterial ou não palpável do ser humano como o pensamento, a irracionalidade, o desejo, a sensação, a percepção, o amor e ódio etc. (WERTHEIMER, 1978; MUELLER, 1968; VIDAL, 2006).

Conforme mostra Wertheimer (1978), filósofos da Grécia já haviam estabelecido postulados e idéias sobre o mundo psicológico 23 séculos antes da institucionalização da ciência psicológica. Na perspectiva platônica, defende-se a imortalidade da alma e sua separação do corpo; na aristotélica, advoga-se a mortalidade da alma e seu pertencimento ao corpo. Por último, nos escritos atribuídos a Sócrates identifica-se uma maior solidez e coerência na medida em que aponta a razão como uma das principais essências do homem podendo exercer o domínio dos instintos. Tal entendimento abriu espaço para as primeiras teorizações sobre a noção de consciência.

Mais tarde, com a decadência do Império Romano no século IV e o fortalecimento do Cristianismo tornando-se a principal potência política e religiosa atravessando toda Idade Média, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, eminentes pensadores da Igreja, dissertaram sobre ideias e aspectos do funcionamento do mundo psicológico.

O primeiro, conhecido como um dos mais importantes filósofos e teólogos do Cristianismo e fortemente influenciado pelas idéias de Platão, propõe que a razão não era o atributo principal da alma, mas a clara demonstração de um componente divino no homem, sendo a imortalidade da alma uma prova fidedigna do elo homem/Deus. O segundo, por sua vez, viveu num período de quase decadência do poder absoluto da igreja que dois séculos antes havia experimentado o “Cisma do Oriente” e, mais tarde, testemunhara movimentos de contestação que sacudiram suas estruturas de poder. Inspirado em Aristóteles, Aquino estava empenhado em

fundamentar que o homem tende a buscar sua perfeição por meio de sua existência e aquela somente será encontrada em Deus (MUELLER, 1968).

Entre o final do século XIV e início do século XVII, o ocidente passara por intensas transformações socioeconômicas como o Renascimento e a Reforma Protestante provocando a bancarrota do feudalismo e o questionamento de dogmas religiosos e do poder eclesiástico. Observa-se a partir de então um período de transição cada vez mais acentuado do feudalismo para o capitalismo tendo como efeitos diretos a decadência de sociedades majoritariamente agrárias e o processo de acumulação de riquezas por parte de Estados em formação como Espanha, Portugal, Itália, Inglaterra e França através da conquista de novas terras e seus bens preciosos para além da Europa. Tal acontecimento abalara as estruturas de poder medieval desencadeando seus efeitos no florescimento das ciências e das artes de uma nova filosofia sintonizada com as questões do seu tempo.

É no contexto de grande efervescência político-social com desdobramentos consideráveis na constituição de um novo modo de vida, no rompimento com a visão tradicional de mundo baseada em crenças religiosas, na formação dos Estados-nações e defesa da laicidade como princípio fundamental que serão constituídas as bases para a independência de vários ramos do conhecimento da Filosofia, inclusive a Psicologia que se emancipou do domínio filosófico buscando elaborar seu próprio estatuto pautado num caráter menos especulativo e mais científico, apesar das contestações acerca de sua cientificidade.

É importante frisar que, considerando o projeto científico da Psicologia, o passado de tal ramo do saber aqui defendido é repleto de influência da Filosofia, em particular, da metafísica e ontologia. Contudo, a história da Psicologia Científica começa com Wundt, James e seus precursores conforme aponta Abib (2009).

3.1.1 A instituição da Psicologia Científica e a irrupção do Sistema Estruturalista

Diante da conjuntura sociocultural que sacudiu a Europa e a produção do conhecimento, é possível afirmar que o pensamento psicológico acompanhou e incorporou o *espírito do tempo* criando as condições favoráveis para independência da Psicologia em relação à Filosofia e sua institucionalização enquanto campo científico.

O desabrochar da Psicologia Científica começa, de fato, com o projeto de psicologia desenvolvido por James (1842-1910) e Wundt (1832-1920). Havia quase um consenso entre ambos no sentido de advogar que a Psicologia deveria se libertar de questões e temas metafísicos a fim de garantir um caráter científico na nova conjuntura que se instaura a partir de meados da segunda metade do século XIX. Contudo, eles divergem em torno da concepção de ciência psicológica de modo que tal desacordo promoverá um fato marcante: o surgimento de uma diversidade de concepções de psicologias científicas¹⁵ no século XX (ABIB, 2009).

Embora os escritos iniciais de James tenham sinais de metafísica, nos seus textos posteriores ele critica severamente o envolvimento da Psicologia com aquele domínio da Filosofia. Apesar de não ser considerado fundador ou adepto de qualquer escola ou sistema psicológico conhecido, suas contribuições para o campo são marcantes deixando claro a defesa da Psicologia como uma “ciência natural” visando “predição e controle práticos” na medida em que busca “estudar os fatos mentais, descrevendo-os e examinando-os em relação com o ambiente físico e com as atividades dos hemisférios cerebrais, bem como as atividades corporais que decorrem deles” (ABIB, 2009, p.197).

Em contrapartida, o projeto de ciência psicológica estabelecido por Wundt está empenhado em criar instituições de pesquisa e ensino de Psicologia na Alemanha

¹⁵ Para Figueiredo (1991; 1996), após mais de um século da declaração de independência da filosofia, as iniciativas para conferir à psicologia um caráter de “ciência verdadeira” ainda não foram suficientemente capazes de garantir-lhe uma posição autônoma no quadro geral das ciências. O autor mostra ainda que a psicologia é um terreno abundante de dispersão de teorias e práticas de modo que abriga no seu interior uma “pluralidade aparentemente caótica de diferentes e muitas vezes antagônicos sistemas psicológicos”. Por outro lado, Baum (2006) destaca que até a década de 1940, era muito difícil encontrar uma universidade que tivesse um Departamento de Psicologia instituído uma vez que a grande maioria dos professores de psicologia estava lotada em Departamentos de Filosofia.

como o Laboratório de Leipzig inaugurado em 1879 abrindo, assim, espaço para o desenvolvimento e sistematização do campo e formação de indivíduos de diferentes nacionalidades. Efetivamente, Wundt¹⁶ compreendia a Psicologia como “uma ciência intermediária entre as ciências da natureza e as ciências da cultura” tendo como objeto “a experiência imediata dos sujeitos” (FIGUEIREDO e SANTI, 2000, p.58; ABIB, 2009, p.198). Assim procedendo, os estudos psicológicos de Wundt buscavam conhecer que *tal experiência de fato ocorria* nos sujeitos através de dois dispositivos: o método experimental e da análise dos fenômenos culturais. O primeiro estava inclinado a investigar “os processos elementares da vida mental que são aqueles mais fortemente determinados pelas condições físicas do ambiente e pelas condições fisiológicas dos organismos”. O segundo, por sua vez, buscava entender como “a linguagem, os sistemas religiosos, os mitos etc. manifestam-se os processos superiores da vida mental como o pensamento e a imaginação” (FIGUEIREDO e SANTI, 2000, p.59).

Heidbreder (1983); Figueiredo e Santi (2000) afirmam que Wundt tinha dificuldade em entender a chamada “unidade psicofísica” do homem – corpo e mente não são elementos separados – propondo a existência de duas “causalidades” - uma física e outra psíquica - sem explicar devidamente seu funcionamento e interfaces. Como as especificidades de seus estudos e enfoques eram vastas e complexas – dois métodos e duas imagens de homem –, a grande maioria de seus discípulos e assistentes não estavam muito convencidos da eficiência de seu projeto e procuraram outras abordagens para suas pesquisas.

Apesar das incoerências apresentadas, as pesquisas e os estudos sistematizados por Wundt foram um divisor de águas na história da Psicologia uma vez que abriu espaço para a criação da primeira escola ou sistema procurando responder a inquietações postas naquele momento à nova Psicologia. Tal sistema ficou conhecido por Estruturalismo cujo foco central era o estudo apurado da consciência/mente, seu conteúdo e elementos constitutivos e o modo pelo qual se estruturam.

Embora tenha nascido na Alemanha, o estruturalismo foi importado para os Estados Unidos quando os primeiros alunos e discípulos de Wundt -majoritariamente

¹⁶ Um dos principais livros do autor é *Elementos de Psicologia Fisiológica* (1864).

cidadãos americanos como Cattell, Wolfe, Pace, Scripture, Frank Angell – regressaram ao seu país fundando seus próprios laboratórios nas universidades que vieram a lecionar produzindo novos conhecimentos psicológicos. Entretanto, o maior divulgador e um dos mais conhecidos especialistas desta vertente da Psicologia não é norte-americano, embora tenha se mudado para tal país em 1892, aos 25 anos. Trata-se do britânico Edward Bradford Titchener (1867-1927) que inicialmente dirigiu o laboratório de Psicologia da Universidade de Cornell e, em seguida, desenvolveu diversos estudos construindo uma biografia própria na Psicologia até o surgimento de questionamentos do paradigma defendido e o aparecimento de uma nova escola com outros pressupostos e postulados como veremos adiante.

Os princípios da Psicologia de Titchener constam no seu *Text-book of Psychology*¹⁷ (1910) estando fortemente associado na fundamentação de um novo sistema de entendimento de processos mentais baseados em critérios e métodos científicos de modo que a tarefa inicial do autor era

[...] demonstrar que o objeto da psicologia era merecedor de estudo científico. Talvez a maneira mais fácil de compreender o seu significado é dizer que ele encara a psicologia como a ciência da “consciência” ou “mente”, e então se apressa em acrescentar que não se deve ver nessas palavras os sentidos que o senso comum provavelmente lhes atribui. Titchener, sem hesitação, garante ao leitor que as antigas noções sobre a mente são impróprias para uso científico. O que a ciência chama de consciência e mente pode ser melhor compreendido mostrando-se como o objeto da psicologia difere do da física [...] (HEIDBREder, 1981, p. 114)

Assim sendo, para o estruturalista além da ciência possuir a experiência como elemento central, a Psicologia não pode perder de vista “o mundo em relação ao indivíduo que o experimenta” de modo que os significados de “mente” e “consciência” adquiram forte embasamento para fundamentar o funcionamento interno de tais dispositivos através do método de análise desenvolvido pelo fundador da escola, a introspecção. O primeiro diz respeito à totalidade de processos mentais que ocorrem na trajetória das pessoas; o segundo, por sua vez, está fortemente relacionado ao conjunto dos processos mentais que ocorrem no tempo presente, em algum dado momento.

¹⁷ O estruturalista também assinou outros títulos bastante conhecido à época como *An outline of Psychology*, *Primer of Psychology* e *Beginner's Psychology*.

Diante de tal observação, é possível formular a seguinte indagação: qual é o objeto próprio da Psicologia para Titchener? Certamente não é aquele defendido por Wundt, mas a experiência dependente de um sujeito concebido como um “puro organismo” ou “sistema nervoso” o que implicou para o britânico no mapeamento e identificação de possíveis bases fisiológicas na explicação de fenômenos da vida mental (HEIDBREder, 1981).

Utilizando métodos das ciências naturais como a observação e a experimentação nas suas pesquisas em Psicologia, Titchener não devaneia como seu antecessor na fundamentação das relações mente-corpo defendendo seu “paralelismo psicofísico”, ou seja, os atos mentais e os processos psicofisiológicos estão razoavelmente sintonizados na mesma frequência, entretanto, “um não causa o outro, mas o fisiológico explica o mental”.

O projeto psicológico do intelectual britânico pode ser sintetizado evidenciando que no seu empreendimento “o objeto é a consciência; a relação mente-corpo é o paralelismo; o método característico é a introspecção; a questão é descobrir o “O quê?”, o “como?” e o “Por quê?” de seus elementos. A tarefa seguinte é reduzir o material aos seus elementos mais simples” (HEIDBREder, 1981, p. 123).

Conforme vimos, o estruturalismo contribuiu para a constituição da cientificidade da Psicologia e sua emancipação da metafísica sendo reconhecido pelos principais centros acadêmicos internacionais com o emprego bastante original, à época, do método introspectivo e experimentação. No entanto, sua ortodoxia e austeridade, sobretudo a este último aspecto, promoveram condições extremamente favoráveis para sua implosão, embora alguns de seus elementos positivos foram incorporados no seio de sua ciência-mãe.

Resgatando críticas a tal abordagem, Marx e Hillix (1978) destacam que o método do sistema somente observava os fenômenos psíquicos do organismo após a manifestação de certos sintomas de modo que tal acontecimento se assemelhava a uma “retrospecção” e assim evidenciavam suas incoerências e imprecisões. Vale ressaltar também que, do ponto de vista de seus postulados e pressupostos, tal abordagem esteve sempre associada a um “estrito dogmatismo” que a inviabilizou em termos de escola da Psicologia.

3.1.2 O declínio do Estruturalismo e o advento do Funcionalismo

Centrado em si mesmo e sem estabelecer conexões com outros domínios da investigação psicológica, o estruturalismo não sobreviveu por muito tempo e sua “extinção” não foi surpresa para críticos e estudiosos especialmente pelas razões apontadas no item anterior, embora tenha criado as condições necessárias para o despontar de um novo sistema cujas características e fundamentos veremos a seguir.

Nascido no final do século XIX, o funcionalismo floresceu nos EUA, particularmente, nas Universidades de Chicago e Columbia tendo apoio de uma legião de intelectuais qualificados e dispostos a reagir à ortodoxia estruturalista de Wundt e Titchener. Tal sistema, dentre outras especificidades, colocou no centro das discussões a compreensão da utilidade dos processos mentais não somente como conteúdos, mas também como operações. Mas quem são seus idealizadores, pioneiros, fundadores e promotores? Quais seus fundamentos e constatações? Qual sua influência no campo da Psicologia? Quais objeções permeiam tal teoria? No decorrer desta seção buscamos responder a tais indagações.

Influenciado pela teoria evolucionária de Darwin e do comportamento animal de Romanes e Morgan, o funcionalismo teve como pioneiros Yale, Scripture, Cattell, Clark, Baldwin e Thorndike que lançaram as bases para que Dewey, Angel fundassem o movimento com posterior contribuições de Woodworth e Carr transformando-se num sistema de Psicologia autenticamente americano.

Fundamentalmente, o funcionalismo é entendido como um sistema de valores e procedimentos que estudam a mente considerando sua utilidade para o organismo bem como sua adaptação ao meio tendo como consequência uma definição de *para que é* a mente e não *o que é*. Nesse sentido, Heidbreder (1983, p.180) evidencia que os “[...] funcionalistas estavam empenhados em estudar os processos mentais não como elementos participando de uma composição, mas como atividades conduzindo a resultados práticos [...]”. Assim, o interesse central de seus estudiosos não era a composição da mente e seus elementos constitutivos, mas a maneira pela qual um conjunto de funções, operações e processos tem implicações nas práticas cotidianas das pessoas. Embora tal abordagem, na sua concepção originária, não tivesse uma clareza no estudo dos procedimentos do seu objeto era preciso ir além

e “investigar os seus antecedentes e conseqüentes, descobrir que diferença faz para o organismo, e levar em conta a sua posição complexa global no mundo complexo no qual surge” (HEIDBREder, 1983, p.181).

O funcionalismo, indubitavelmente, estava interessado no entendimento dos processos psicológicos e suas operações constitutivas e não apenas no seu conteúdo em si visando a interação adaptativa. Na operacionalização de seus objetos, particularmente, os processos e operações mentais, não havia centralidade num único método de análise como a introspecção, típico do sistema analisado anteriormente. Não obstante, buscou introduzir na investigação de seus objetos uma diversidade de metodologias como o método comparativo, a pesquisa fisiológica, testes mentais, questionários e descrições objetivas do comportamento. Além disso, investigando o modo pelo qual os processos e operações mentais se expressam e a clareza de sua observação, tal abordagem se propõe a estudar a mente considerando as manifestações dos comportamentos adaptativos (FIGUEIREDO e SANTI, 2000, p.64).

No seu apogeu reuniu importantes nomes do mundo da Psicologia, entretanto não agregou um grupo coeso em torno de seus propósitos e objetos como o estruturalismo de modo que seus principais intelectuais freqüentemente divergiam sobre suas ações e fundamentos havendo, assim, “muitas psicologias funcionais, cada uma delas um pouco diferente dos demais” (MARX e HILLIX, 1978, p. 187).

Dito isso, é possível evidenciar que dentre aqueles que, de fato, contribuíram para sistematizar e expandir o edifício teórico da psicologia funcional, podemos destacar Dewey¹⁸ que lançou as bases desse movimento, sobretudo, com a publicação de seu artigo *O conceito de arco reflexo em psicologia* (1896), Angell que liderou seu desenvolvimento a partir de suas constatações publicadas em seu *Text-Book of Psychology* (1904) e, por último, Carr que promoveu o vitalismo e refinamento da teoria debatendo temáticas e escrevendo artigos e livros na defesa dos princípios do sistema como consta em *Psychology* (1925).

¹⁸ Vale ressaltar que Dewey tenha contribuído para o alicerce do movimento, ele, de fato, nunca escreveu uma posição sistemática da psicologia funcional, embora seus princípios estejam implícitos em muitos escritos (HEIDBREder, 1983, p. 185).

No que se refere às contribuições próprias desses “três mestres” do funcionalismo podemos destacar que o primeiro expôs em seu artigo sobre o “conceito de arco reflexo em psicologia” uma primeira formulação dos princípios de tal abordagem defendendo que a atividade psicológica e seus atos constitutivos são indivisíveis em partes ou elementos devendo ser entendidos como um todo contínuo. Para tanto, além de sua reação ao “atomismo psicológico”, era preciso evidenciar “a distinção entre estímulo e resposta, entre sensação e movimento, entre as porções motora, sensorial e central do arco que são puramente funcionais, e não são baseadas nas diferenças reais da realidade existente, mas sim nos diferentes papéis desempenhados por certos atos no processo total” (HEIDBREDER, 1983, p. 186).

O segundo¹⁹, por sua vez, faz do funcionalismo uma escola atuante e influente advogando nos seus discursos e escritos os princípios funcionalistas. Marx e Hillix (1978); Heidbreder (1983) destacam três pontos importantes desse movimento encontrados no pensamento de Angell²⁰:

- 1) confrontação do funcionalismo com o estruturalismo de modo que o primeiro pode ser considerado como uma psicologia das operações mentais, contrastando com uma psicologia dos elementos mentais do segundo;
- 2) Trata-se de um sistema que se interessa pela utilidade dos processos mentais, ou seja, “estuda a atividade mental não em si e por si, mas como parte de todo o mundo da atividade biológica, como parte do movimento integral da evolução orgânica”;
- 3) Tal movimento poderia ser perfeitamente classificado como uma “psicologia das relações psicofísicas” sendo, portanto, a psicologia da relação total entre o organismo e o meio, incluindo todas as funções mente-corpo.

Por último, destacamos aspectos do pensamento de Carr para a abordagem funcionalista. Sua mais importante obra para a escola é o livro *Psicologia* (1925) no qual o autor define o objeto da psicologia como sendo a atividade mental envolvendo

¹⁹ Angell não desejava que o funcionalismo ganhasse a forma que se configurou de modo que ele sempre mencionou que não queria que tal abordagem fosse “identificada com a psicologia da Escola de Chicago”

²⁰ Embora tais perspectivas sejam aparentemente interdependentes, comentaristas do pensamento de Angell afirmam que os pontos 1 e 2 são relativamente estreitos porque restringe o funcionalismo ao estudo da experiência consciente e destaque à objeção ao estruturalismo (MARX e HILLIX, 1978, p. 202)

processos como a percepção, memória, imaginação, sensação, juízo e vontade, mas também “comportamento adaptativo ou de ajustamento” que se manifesta pela aquisição, fixação, retenção, organização e avaliação das experiências, assim como sua posterior utilização para orientar as práticas individuais. Para além de tal descrição, seu entendimento da relação mente-corpo mostra que a “atividade mental é psicofísica”, isto é, “é psíquica por ter o indivíduo geralmente algum conhecimento de sua atividade, e porque ele não raciocina, não sente, nem quer estar a par dos fatos; é física por ser uma reação do organismo físico” (HEIDBREDER, 1983, p. 194).

De fato, os três autores destacados deram, a seu tempo e ao seu modo, importantes contribuições para o desenvolvimento da psicologia funcional favorecendo o surgimento de um então novo sistema com novos referenciais que objetaram o estruturalismo, mas também produziram novos métodos de pesquisa – conforme apontamos acima - tornando a atividade de investigar bem mais heterogênea, defendendo a utilidade dos processos mentais para o organismo bem como sua adaptação ao meio, a ampliação do campo de intervenção e análise da Psicologia Científica com abordagens menos ortodoxas etc. Entretanto, os funcionalistas não conseguiram defender tão enfaticamente seus postulados após as duas primeiras décadas do século XX, especialmente com o aparecimento do Behaviorismo.

Marx e Hillix (1978), Heidbreder (1983) mostram que vários fatores e críticas se somaram para o declínio de tal sistema entre os quais podemos destacar: acentuada moderação e falta de presunção na dedicação aos propósitos de suas tarefas e certa dispersão; crítica estruturalista aponta que um estudo das funções²¹ não tem nada de psicologia; embora tenha como ponto de partida o estudo das utilidades, está “eivado de teleologia²²”; sob a ótica de uma ciência pura é acusado de ser

²¹ Heidbreder (1983, p. 200) destaca na sua *Psicologias do século XX* que Ruckmick, discípulo de Titchener fez uma análise acurada de textos de estudiosos da psicologia funcional para descobrir como a palavra “função” é utilizada na prática real. Numa primeira classificação, “função” é “empregada como sinônimo de atividade como o perceber e o rememorar; na segunda, a palavra indica a utilidade de uma atividade para o organismo. No entanto, segundo a autora, Carr não refuta frontalmente as considerações do “descendente” de Titchener indicando apenas que “o uso dos dois termos podem ser reduzidos a um único, pelo emprego do conceito matemático de função, que indica uma relação de contingência sem dar maiores detalhes dessa relação”.

²² Termo criado pelo filósofo Christian Wolff para indicar “a parte da filosofia natural que explica os fins das coisas” (ABBAGNANO, 2007, p.954).

apenas tecnologia estando num plano inferior ao da busca desinteressada pela verdade.

Contudo, vale ressaltar algumas diferenças importantes entre o estruturalismo e o funcionalismo em relação aos seus fundamentos, procedimentos e métodos de investigação. É fato notório que a psicologia estrutural estava preocupada em fazer, deliberada e intencionalmente, abstração de seu material em relação ao meio ambiente, ao criticar fortemente o significado e especificidades do termo “função” empregado por sua concorrente já que, na sua perspectiva, não pode aparecer na experiência direta, ou seja, é inobservável via introspecção. Por outro lado, a psicologia funcional esforçou-se para fazer decolar seu projeto psicológico investigando o caráter dos “processos mentais não como elementos participando de uma composição, mas como atividades conduzindo a resultados práticos” e incluindo na sua empreitada intelectual as constatações a partir do estudo das atividades mentais e seus conteúdos, das funções de comportamentos adaptativos e de ajustamento, da observação da relação existente entre processos psicológicos e ambiente e do homem como um organismo biológico que se adapta ao meio ambiente. Apesar de tais diferenças, é preciso sublinhar que a primeira não primou por uma diversidade de métodos ou objetos, sendo considerada, conforme vimos, extremamente ortodoxa neste quesito. A segunda, por seu turno, atacou a fraqueza de sua antecessora sendo mais flexível no entendimento dos processos mentais, incluindo no seu repertório de pesquisas contribuições de estudiosos com preocupações filosóficas, mas também pragmáticas e associadas com vida real utilizando uma heterogeneidade de metodologias para captar a natureza, as especificidades e a utilidade tais processos.

Por último, é importante salientar que, embora não tenham obtido o sucesso e a penetração almejados, tais escolas com seus fundamentos, erros e acertos lançaram as bases para a irrupção de um novo sistema psicológico que teve grande impacto e fecundidade no terreno da Psicologia: o Behaviorismo. Tal sistema estuda o comportamento humano sob diferentes enfoques e é influenciado por dois membros notáveis, Watson e Skinner, com ramificações importantes no campo educacional conforme veremos no capítulo 4. Contudo, é possível antecipar que o primeiro, contrário a toda psicologia que se referia à consciência, via no funcionalismo um sistema fraco e incompleto, dentre outros aspectos, por suas

adesões àquela de modo que “a psicologia deve romper com o passado, livrar-se inteiramente do conceito de consciência, começar do início e formar uma nova ciência” (HEIDBREder, 198, p.207).

3.2 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PARANORAMA GERAL E ASPECTOS DO SEU DESENVOLVIMENTO

As origens do surgimento da Psicologia da Educação enquanto campo do conhecimento bem como o seu desenvolvimento estão fortemente associados ao florescimento e expansão da Psicologia Científica na segunda metade do século XIX, conforme vimos na seção anterior. Desde sua concepção e independência sempre houve divergências sobre a natureza e as especificidades do seu objeto que, no decorrer desta segunda parte, buscaremos esclarecer assim como apresentar o contexto histórico de seu aparecimento e aspectos importantes de seu desenvolvimento enquanto campo secular tecendo considerações sobre abordagens marcantes de sua trajetória como as contribuições do construtivismo e do socioconstrutivismo.

Embora tenha se tornado um ramo do saber institucionalizado há pouco mais de cem anos, é possível identificar a existência de reflexões anteriores que embasam uma determinada ação educativa fundadas em bases psicológicas. Neste caso, podemos destacar contribuições de pensadores²³ em diferentes momentos históricos que produziram análises sobre aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento humano no contexto social em que viviam como, por exemplo,

²³ Ainda no que se refere à constituição da Psicologia da Educação, podemos elencar os seguintes precursores: J.M Cattell (1860-1944) que trabalhou, inicialmente, no Laboratório de Psicologia de Wundt e, posteriormente, explorou possíveis aplicações da psicologia a vários domínios e esferas da atividade humana, incluindo a educação; Willian James (1842-1910) que influenciou a teoria educativa dos EUA primeiro com seus *Princípios de Psicologia* (1890) firmando as bases da psicologia funcional no projeto educacional de Dewey e Claparède e, depois, com a publicação *Talks to teachers on psycology and to students on some of life's ideals* (1899) cujo conteúdo possibilitou aplicações práticas da Psicologia à educação, além de ter uma grande popularidade e aceitação junto aos professores; G. Stanley Hall (1844-1924) eminente pesquisador da psicologia da criança, além de autor dos livros *Adolescence* (1904) e *Educational problems* (1911) nos quais defenderam a ideia de que “o desenvolvimento pessoal constitui uma recapitulação da evolução biológica” (Coll et al., 1999, p.21).

Platão e Aristóteles na Antiguidade e Rousseau e Herbart, na Modernidade, ainda que fortemente baseadas em pressupostos filosóficos.

Analisando a correspondência entre *pensamento e realidade*, Platão defende a existência de idéias inatas através de um processo denominado *noesis*²⁴. No seu tratado *Da memória e reminiscência*, Aristóteles, além de apontar que o conhecimento tem origem nas evidências do sentido, identifica funções cognitivas – sensação, memória, imaginação – e disserta sobre a aprendizagem e a importância da experiência sobre o ato de conhecer. Paralelamente, com seu *Emílio* (1762), Rousseau estabelece, por assim dizer, “a certidão de nascimento da psicologia da criança” assim como Herbart fundamenta em seus escritos pedagógicos que cabe a Psicologia, através de uma análise reflexiva, estabelecer os meios necessários para a elaboração e operacionalização dos objetivos da educação e do ensino (COLL et al., 1999, p.19-20).

Tecidas as considerações sobre seus antecedentes históricos²⁵, abre-se espaço para questionamentos sobre pontos-chave do seu desenvolvimento como: a finalidade da Psicologia da Educação é utilizar e aplicar conhecimentos, princípios e métodos da psicologia na análise e intervenção de processos pedagógicos? Quais os principais temas tratados por tal vertente após sua consolidação na primeira metade do século XX? Quais são seus postulados e pressupostos mais notáveis junto ao campo educacional? Quais são suas principais tendências teóricas?

Para Coll (1996, p. 7) não existe consenso sobre os limites da parcela do conhecimento reservada à Psicologia da Educação por duas razões: por um lado, existe uma especificidade desta perspectiva psicológica razoavelmente acordada entre especialistas da área que é a aplicação coerente dos princípios e explicações da psicologia sobre a teoria e a prática educativas e, por outro, existem questionamentos sobre as fronteiras de seu campo, os conteúdos de sua aplicação prática bem como sua integração e coerência explicativa de determinados fenômenos educacionais. Contudo, Coll et al. (1999), destacam que a Psicologia da

²⁴ Palavra associada à compreensão imediata, habilidade de sentir ou perceber ou saber algo imediatamente. Contrasta-se com a *Dianóia* (ABBAGNANO, 2007).

²⁵ Goulart (2011) chama atenção que, de fato, a aplicação da Psicologia à Educação passa a se intensificar e se torna perceptível a partir das obras de Spencer, Binet, Claparède, Thorndike, W. James, Piaget, Wallon, Vygotsky que marcaram o primeiro campo, embora ressalte que outros pensadores de épocas anteriores como Montaigne, Vives, Comenius, Locke, Fénelon já defendiam nos seus escritos uma revisão de métodos educacionais e relações pedagógicas.

Educação deve ocupar um *espaço intermediário* entre a Psicologia Científica e a ação educativa, ou seja, de um lado, estaria sob influência das teorias, conceitos e métodos da primeira e, de outro, sofreria determinações de contextos socioculturais.

Assim como a Sociologia da Educação, tal perspectiva psicológica tem se envolvido em questionamentos ao longo de sua institucionalização e desenvolvimento relativos à pulverização e a fragmentação de seu objeto de estudo e a certa indefinição da pertinência e importância do conhecimento psicológico para questões educacionais e pedagógicas de modo que

[...] é possível entender a psicologia da educação como uma mera etiqueta que serve para designar o amálgama de explicações e princípios psicológicos que são pertinentes e relevantes à educação e ao ensino se configurando não como uma esfera própria de conhecimento, mas o resultado de uma espécie de seleção dos princípios e explicações que proporcionam outras parcelas da psicologia (Psicologia Aprendizagem, Desenvolvimento, Motivação etc.). Por outro lado [...], a psicologia da educação realiza contribuições originais levando em conta, ao mesmo tempo, os princípios psicológicos e as características dos processos educativos. (COLL, 1996, p.8)

Neste excerto do psicólogo espanhol é possível notar, portanto, que, apesar dos conflitos²⁶ entre a natureza originária do campo e a aplicação prática aos estudos da educação e do ensino, a psicologia da educação conquistou seu espaço ao longo do século XX constituindo programas de pesquisa, objetivos e conteúdos próprios, ainda que dispersos e fragmentados, tal como ocorre com sua “genitora” cujo campo, como vimos, é um terreno abundante de dispersão de teorias e práticas de modo que abriga no seu interior “uma pluralidade aparentemente caótica de diferentes e muitas vezes antagônicos sistemas psicológicos” (FIGUEIREDO, 1996, p. 13).

A conquista de terreno pela Psicologia bem como o reconhecimento de seus progressos especialmente na primeira metade do século XX tiveram fortes desdobramentos junto ao campo educacional assumindo a Psicologia da Educação uma relevância tal que foi considerada, à época, a “rainha das ciências da

²⁶ Descrevendo a evolução histórica da psicologia da educação, Goulart (2011, p.13) destaca as influências de um número expressivo de pensadores europeus e norte-americanos no seu desenvolvimento teórico-empírico evidenciando uma leitura crítica do campo relacionando-o a um espaço desprestigiado de modo que “identifica-se um corpo de pesquisas que ora se inclina para Psicologia, ora para educação, ora para um espaço intermediário entre as duas” e que os psicólogos da educação não possuem uma identidade própria.

educação” uma vez que contribuiu para o fortalecimento de pesquisas experimentais sobre aprendizagem e desenvolvimento, a intensificação de estudos acerca de medidas de diferenças individuais e a ênfase na psicologia da criança.

Após seu “reinado soberano” nas últimas décadas da primeira parte do século XX, a Psicologia da Educação, conforme aponta Coll (1996, p.9-10), enfrenta uma crise considerável nos anos 50: a dificuldade de aplicabilidade das contribuições das teorias da aprendizagem sob diversos enfoques nos processos de ensino-aprendizagem; institucionalização e/ou surgimento de outros campos aplicados da educação – Sociologia da Educação, Economia da Educação, Educação Comparada, Planejamento Educativo – que vão não apenas derrubar e/ou minar a hegemonia e o protagonismo daquele campo do saber, mas revisar consideravelmente seu objeto de estudo e suas finalidades²⁷. Tal fato, segundo Coll (1996) e Goulart (2011), é marcado também por fatores socioeconômicos favoráveis e positivos na Europa e nos EUA – prosperidade e estabilidade econômica, final da guerra fria, ênfase na expansão e progresso da ciência e da tecnologia e renovado interesse por temáticas educacionais - que injetarão vultosos recursos financeiros no campo da educação proporcionando, sobretudo, desenvolvimento de novas pesquisas, qualificação de pessoal e reformas nos sistemas de ensino adequando-se ao novo contexto que se instaura²⁸.

3.3 TENDÊNCIAS MARCANTES NA PSICOLOGIA DA EDUCACAO

Como sabemos, as principais tendências que fundamentaram e estruturaram o desenvolvimento da Psicologia da Educação influenciando diretamente a operacionalização do trabalho pedagógico em diversos sistemas de ensino do ocidente ganharam relevo e consistência, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Entre elas, destacam-se a psicanálise, o behaviorismo de Skinner e as tendências cognitivistas de Piaget e Vygotsky.

²⁷ O seu enfoque a partir de então estará fortemente associado os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no cotidiano escolar e dos fatores incidentes.

²⁸ A partir da segunda metade da década de 1970, a psicologia de educação começa a passar por uma espécie de “crise de efetividade”, ou seja, coloca-se em xeque o conjunto dos achados empíricos do período de bonança da década anterior bem como sua capacidade de fundamentação científica do ensino (COLL; 1996).

A primeira não se revelou uma vertente fecunda junto ao campo, embora Freud, seu fundador, tenha feito referências gerais sobre a importância da educação no processo de esclarecimento e elevação cultural das pessoas, sobretudo, nos livros *O futuro de uma ilusão* (1927) e *O mal-estar na civilização* (1930). Contudo, Goulart (2011, p.126) defende que tal abordagem não influenciou diretamente a elaboração de teorias da aprendizagem, apesar de suas contribuições para a compreensão de processos de ensino-aprendizagem observadas na fundamentação das motivações e forças internas do indivíduo e suas inter-relações.

Por outro lado, as contribuições de Skinner tiveram impactos importantes nos processos de ensino-aprendizagem conforme veremos no capítulo 4, assim como as postulações dos psicólogos cognitivistas que tiveram grande envergadura e expressão fundamentando ainda hoje não apenas teorias e práticas do processo educacional como também conteúdos de programas de Psicologia da Educação, especialmente em currículos de cursos de formação de professores.

Nas seções seguintes, apresentaremos aspectos das contribuições do pensamento de Piaget e de Vygotsky para a operacionalização do processo educacional. No campo da educação, as abordagens dos autores são conhecidas, respectivamente, por construtivismo e socioconstrutivismo já que defendem o protagonismo dos alunos no processo de constituição de seus próprios saberes e códigos escolares sem desconsiderar a importância das interações sociais que, nestas perspectivas, assumem particular relevância na aquisição dos conhecimentos ministrados nas instituições educacionais (LEGENDRE, 2010).

Nossa discussão abordará questões gerais dos autores que mantêm pontos de contato com o processo educacional uma vez que não temos a pretensão de apresentar uma análise detalhada dos seus edifícios teóricos. De um lado, destacaremos postulados relacionados ao desenvolvimento, aprendizagem e construções teórico-metodológicas de procedimentos de ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget e, de outro, acentuaremos aspectos relacionados às funções psicológicas superiores, planos genéticos de desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal na ótica de Vygotsky e suas implicações na educação.

3.3.1 Construtivismo

Como atesta Legendre (2010), a educação não é um objeto privilegiado de reflexão e pesquisa no projeto epistemológico piagetiano, embora o autor tenha conduzido importantes estudos sobre o tema²⁹ ao longo da sedimentação de seu projeto intelectual, sobretudo quando esteve à frente do Bureau Internacional de Educação (BIE) entre as décadas de 1930 e 1970.

Elegendo o conhecimento humano como objeto de estudo, Piaget mostrou-se profundamente interessado em investigar o modo pelo qual aquele se origina e evolui após o nascimento da criança e as interações com o mundo físico-social. Tal perspectiva favoreceu a fundação de um campo de pesquisa denominado de “epistemologia genética”³⁰ influenciando vários campos do conhecimento inclusive a psicologia e a educação. Neste último, influenciou consideravelmente as concepções de aprendizagem geral e escolar.

Segundo Coll (1995; 1996) e Legendre (2010), um dos pontos-chave do projeto epistemológico piagetiano é a compreensão de um fenômeno envolvido em microprocessos e particularidades, ou seja, *a análise de como os conhecimentos aumentam e porque processos passam de um nível de complexidade para outro considerando que*

[os conhecimentos] não são provenientes dos sujeitos apenas (posição apriorística) nem dos objetos apenas (posição empirista), mas resulta de sua interação construtiva. Esta implica ao mesmo tempo na **assimilação** dos objetos aos esquemas e às estruturas da ação e do pensamento, e a ação do real sobre o sujeito, o que se traduz pela **acomodação** dos esquemas aos objetos [...] (LEGENDRE, 2010, p.431) (Grifo nosso)

Nos estudos sobre tal tema, Piaget considera fortemente o componente biológico do “sujeito cognoscente” de modo que a constituição do conhecimento é “encarado sob o ângulo de um processo de adaptação cognitiva que prolonga e ultrapassa a

²⁹ Piaget nunca pretendeu elaborar uma teoria pedagógica, entretanto, em vários momentos de sua carreira escreveu vários artigos em que discute elementos da operacionalização do processo de ensino-aprendizagem e alguns poucos livros que discutem diretamente aspectos do campo educacional são: *Psicologia e Pedagogia (1970)*; *Para onde vai a educação (1973)*; *Educar para o futuro (1974)*.

³⁰ Além de Piaget, outros eminentes intelectuais se destacaram na produção de estudos epistemológicos como Gaston Bachelard, Thomas Kuhn, Gregory Bateson etc.

adaptação biológica do organismo ao seu meio” (LEGENDRE, 2010, p.431). Para fundamentar o caso em tela e a transformação³¹ gradual das estruturas da ação e do pensamento no processo de desenvolvimento do sujeito aumentando os intercâmbios adaptativos com o meio, o autor recorre a noções típicas da biologia – sua formação inicial – como *a adaptação, a organização, a assimilação, a acomodação, o equilíbrio e a equilibração*.

Para além das transformações e intercâmbios mencionados, Piaget defende uma perspectiva que atravessará boa parte de sua obra: a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento humano estão diretamente associados aos processos de interação do sujeito com seu ambiente de modo que cada indivíduo constrói ao longo de sua história uma própria noção de mundo levando em consideração suas ações enquanto sujeito ativo na construção daquele.

No desenvolvimento do seu arcabouço teórico-empírico, o biólogo suíço destaca, como vimos, o papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento, mas também uma temática passa a despontar de maneira bastante original assumindo particular importância no conjunto de sua obra: o estudo da inteligência. Nesse sentido, Piaget se propõe a entender o processo pelo qual a criança constrói seu conhecimento nas interações com o ambiente afastando-se dos estudos mais comuns à época sobre o tema que discutiam principalmente a eficiência “das medidas de inteligência” bem como o papel das “diferenças individuais” na definição de critérios de inteligência. A defesa do pensador neste quesito se centrará “em evidenciar o que há de comum a todos os sujeitos de um mesmo nível de desenvolvimento, ou seja, ao “sujeito epistêmico”, ou sujeito que conhece” (LEGENDRE, 2010, p.433).

Fundamentada, sobretudo, na década de 1940, onde se inclui o livro *A psicologia da inteligência* (1947) que sintetiza seus escritos deste período, a inteligência, influenciada pelas ações práticas e os chamados “esquemas de assimilação”, é descrita por Piaget como o conjunto de ferramentas incorporadas/apropriadas pelos sujeitos desde tenra idade com a finalidade de conhecer e aprender.

Coll (1995) relata que a inclinação de Piaget para o estudo da inteligência se despertou, especialmente após o nascimento dos seus três filhos (Jacqueline,

³¹ Tal transformação é muito parecida com a evolução das formas do vivo.

Lucienne e Laurent) entre 1925 e 1931 quando começou a observar e anotar aspectos julgados importantes do comportamento de seus herdeiros com a ajuda da esposa e assistente Valentine Châtenay como o “papel da ação” e “a suspeição do pensamento verbal”. Tal fato proporcionou a elaboração de um estudo sobre o nascimento da inteligência e a construção do real concretizado nas suas postulações defendidas nos livros *O nascimento da inteligência na criança* (1936), *A construção do real na criança* (1937) e *A formação do símbolo na criança* (1946).

Dito isso, Piaget ao elaborar seus estudos a partir do seu “laboratório familiar” produziu uma análise que fundamenta o desenvolvimento cognitivo da criança levando em consideração quatro estágios com especificidades próprias, ou seja, aquilo que os sujeitos conseguem melhor realizar nas suas respectivas faixas etárias. De certo modo, revelam também o amadurecimento das estruturas biológicas dos indivíduos e sua evolução cujo início e fim dependem da efetividade do processo educacional e das interações com o contexto sociocultural. Tais estágios são: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 11 anos) , operatório formal (12 anos em diante).

É interessante pontuar que nas bases dos estágios acima descritos, além de fatores biológicos, existem componentes de ordens ontológicas e sociais. Vale ressaltar também que tais estágios são muito estudados no campo da educação, especialmente nos cursos de pedagogia.

Como sabemos, Piaget não estava preocupado com aspectos conceituais e/ou filosóficos do processo educacional. Contudo, seus escritos pedagógicos tiveram uma forte conotação de elementos moral e humanístico que se constituíram em torno de duas temáticas principais: relações entre pedagogia e psicologia e métodos pedagógicos (LEGENDRE, 2010).

Assim sendo, é possível identificar uma particular relevância da educação em aspectos de sua obra já que aquela

[...] representa para Piaget um dos fatores fundamentais da formação intelectual e moral da pessoa. Se ela não pode garantir sozinha o desenvolvimento, pois este depende de uma combinação de fatores de ordem interna e externa, a educação não deixa de constituir uma condição formadora estritamente necessária [...]. Isso leva Piaget a subordinar o procedimento educativo ou pedagógico ao conhecimento que nos fornecem os dados da psicologia genética

sobre os processos naturais de desenvolvimento [...] (LEGENDRE, 2010, p. 437)

Desse modo, é possível observar contribuições seminais de Piaget para o conhecimento psicológico contemplando pontos como a gênese da inteligência, a constituição do conhecimento e seus efeitos cognitivos e intelectuais notados a partir da evolução dos estágios de desenvolvimento infanto-juvenil e das interações com o meio sociocultural tendo grandes desdobramentos nos processos pedagógicos.

3.3.2 Socioconstrutivismo

Inicialmente voltado para questões relacionadas ao teatro e a literatura, somente após pesquisas acerca de princípios de semiologia que Vygotsky (1896-1934) circunscreve o objetivo principal de seu edifício teórico: elaborar uma concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano tendo como referência o estudo da consciência e do psiquismo, considerados como resultado do desenvolvimento sociocultural.

Tal objetivo atravessara a constituição e expansão de seu arcabouço teórico-empírico que está centrado, de um lado, nas questões referentes à gênese social da consciência e do psiquismo cuja efetividade depende das interações interpessoais e, de outro, no poder da mediação simbólica que se utiliza da abordagem semiótica para a compreensão das interações mencionadas (LEGRENDE, 2010).

Nesse sentido, é possível notar que um dos pontos-chave dos escritos psicológicos de Vygotsky é evidenciar como as chamadas “funções psicológicas elementares”³² se convertem em “funções psicológicas superiores” – controle consciente do comportamento, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc. – no ser humano diferenciando-o dos animais, mas também contribuindo na transformação do “desenvolvimento natural” em “desenvolvimento social” com forte atuação das interações do meio cultural no qual elas se manifestam e se desenvolvem. Contudo, vale ressaltar que Vygotsky, ao sistematizar seus empreendimentos teóricos, sofreu influências do trabalho intelectual de pensadores

³² Tais funções são de ordem biológica cujas características são: reações automáticas, ações reflexas, associações simples etc. Neste caso, podemos ilustrá-la com o exemplo de um bebê que, ao nascer apresenta especificidades ligadas a esta função. Entretanto, segundo Vygotsky, a partir das interações com o meio sociocultural incorporará as funções psicológicas superiores.

como Spinoza, Hegel, Marx e Engels na medida em que elabora um conhecimento psicológico tendo como referência central a idéia de que é no mundo social que se localiza a gênese da consciência e das funções psicológicas superiores (LEGRENDE, 2010).

Dito isso, é notório que o ponto de vista genético do projeto psicológico do pensador russo estuda os fenômenos mentais do homem não como um produto, mas como um processo reconstituindo suas dimensões mais simples e primárias e seu desenvolvimento decorrente.

Diferentemente de Piaget que analisa os processos de desenvolvimento pelo prisma da “contigüidade funcional entre adaptação cognitiva e adaptação biológica”, Vygotsky aborda tal processo destacando uma diversidade de fatores explicativos, sobretudo de natureza biológica e histórico-social. Entretanto, prevalecem influências de elementos socioculturais sobre os filogenéticos no processo de desenvolvimento humano. Neste caso, Vygotsky (1993) e Vygotsky (et al., 2010) destacam que o desenvolvimento humano pode ser compreendido por diferentes ângulos que contemplam quatro domínios genéticos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. É importante ressaltar que cada um tem especificidades próprias de modo que, em resumo, o primeiro está associado à história da espécie humana incluindo seus determinantes biológicos (bipedismo, visão binocular etc.); o segundo diz respeito à história e o caminho trilhado pelo indivíduo da espécie na sua passagem pela vida; o terceiro, trata-se da história cultural do meio cultural no qual o sujeito está inserido³³; o quarto, por último, está relacionado a microfenômenos que se repetem indistintamente nos indivíduos da espécie – com algum grau de dificuldade - mostrando que cada processo psicológico³⁴ experimentado por cada pessoa tem uma gênese própria e uma história singular. A rigor, no pensamento vygotskiano, os dois primeiros domínios são de natureza biológica e os demais de natureza social. Além disso, o conjunto dos chamados “planos genéticos do desenvolvimento”, em tal perspectiva,

³³ Neste ponto, Oliveira (1991) destaca como exemplo o fato de a puberdade ser um dado biológico, entretanto, a adolescência é uma categoria criada pela cultura de um determinado contexto histórico social. Todos os indivíduos da nossa espécie passam necessariamente pela primeira, mas nem todas as sociedades dão a mesma ênfase a segunda como a nossa entendendo-a como período que antecede a vida adulta repleto de descobertas e vivências variadas.

³⁴ Exemplos: o aprendizado a partir de erros e acertos do andar de bicicleta, do tomar banho e vestir-se sozinho etc.

fundamentam as bases do funcionamento psicológico do ser humano (OLIVEIRA, 1991).

É verdade que os domínios acima descritos, sobretudo os de natureza social, têm impactos consideráveis na operacionalização e desenvolvimento do trabalho pedagógico das instituições escolares uma vez que, sabedores da influência das interações sociais e da cultura na constituição das funções psicológicas superiores, os professores introduzirão nos seus planejamentos de ensino e intervenções didáticas características e aspectos de tais influências.

No plano educacional, a obra de Vygotsky é bastante fecunda obtendo uma considerável recepção especialmente a partir da década de 1970 quando os seus escritos psicopedagógicos foram traduzidos para a língua portuguesa. Destaca-se a introdução de tais estudos entre pesquisadores e profissionais da área, em particular³⁵, *Pensamento e linguagem* (1934). Para o autor, a linguagem é uma ferramenta socialmente elaborada pela cultura e apropriada gradualmente pelo ser humano a partir do nascimento mantendo com aquele relações complexas e “laços funcionais” de modo que

[...] pensamento e linguagem não pois redutíveis um ao outro: eles têm raízes genéticas diferentes e não seguem a mesma linha de desenvolvimento, tanto na filogênese quanto na ontogênese. O pensamento pode, efetivamente, funcionar sem a linguagem, como ocorre na inteligência prática. Do mesmo modo, a linguagem não se refere exclusivamente à atividade intelectual, pois serve também para expressar emoções ou designá-las [...] (LEGENDRE, 2010, p. 457).

Assim sendo, após o processo de evolução do pensamento e linguagem e suas interações decorrentes, Legendre (2010) mostra que é no nível de desenvolvimento ontogenético que ambos, anteriormente separados, vão fundir-se originando o chamado “pensamento verbal” o que, no entendimento de Vygotsky, favorecerá a interiorização da linguagem e o desenvolvimento intelectual da criança.

³⁵ Vale ressaltar nas três últimas décadas do século XX outros trabalhos do psicólogo russo também passaram a circular no país como *Psicologia pedagógica* (1926) e outros escritos circunstanciais como pequenos artigos que foram publicados no meio acadêmico de seu país durante o período de sua intensa atividade intelectual e também textos póstumos disseminados por assistentes e comentadores (GOULART, 2011).

Tal resumo de importante obra de Vygotsky mostra que assim como a psicologia, a educação assume particular relevância no seu projeto intelectual já que, em sua perspectiva, ela é parte integrante do meio sociocultural no qual a criança está inserida e importante fonte de pesquisa dos processos de interação que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem infantis nos seus aspectos físicos, cognitivos e mentais privilegiando, de certo modo, o surgimento das funções psicológicas superiores. Em tal cenário, o psicólogo russo introduz a noção de “zona de desenvolvimento proximal” que é “a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial”, ou seja, o primeiro está fortemente associado às conquistas já estabelecidas e consolidadas pela criança revelando aspectos de sua autonomia e independência na realização de atividades e tarefas cotidianas e o segundo, por seu turno, evidencia certo grau de dificuldade da criança na realização de suas demandas contando, neste caso, com ajuda do outro.

Diante do exposto, vemos que o projeto intelectual de Vygotsky possui uma fecundidade considerável com ramificações em diversos campos do conhecimento como a psicologia e a educação. Neste último, o pensador contribuiu para o entendimento e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas na medida em que semeou as bases para a compreensão do fenômeno da aprendizagem e desenvolvimento infanto-juvenil considerando a conversão das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, o papel dos planos genéticos de desenvolvimento e as especificidades da zona de desenvolvimento proximal.

3.4 CONCLUSÃO

Passar em revista aspectos da relação da Psicologia junto ao campo educacional foi um exercício bastante desafiador no qual descrevemos e analisamos ainda que sucintamente fatos, acontecimentos e especificidades da tradição teórica deste ramo secular do conhecimento que tiveram, como vimos, desdobramentos e impactos consideráveis na evolução de processos educacionais desde o final do século XIX, intensificando-se na segunda metade do século XX. Entretanto, tal ramo do saber desenvolveu com o campo educacional relações baseadas em afagos e tensões que sintetizamos da seguinte forma:

Embora goze de relativo prestígio junto às ciências humanas, a Psicologia não adquiriu ainda uma posição autônoma e independente no quadro geral das ciências sofrendo considerável dispersão e pulverização de teorias e práticas abrigando no seu “guarda-chuva” epistemológico uma diversidade de distintos e antagônicos sistemas psicológicos, conforme aponta Figueiredo (1991; 1996).

Tal fato tem não apenas ressonâncias discretas na Psicologia da Educação, mas desdobramentos severos na sua gênese, operacionalização e epistemologia: não existem consensos a respeito do real território daquela nos domínios da Psicologia Científica e da ação educativa, embora sejam perceptíveis tensões radicais tais como: seria apenas um espaço intermediário entre os dois? Seria um amálgama de conhecimento psicológico (incluindo princípios consolidados de outros campos reputados da psicologia) aplicado à educação sem ser exatamente uma esfera própria do saber como nos advertem Coll (1996) e Goulart (2011)?

Entretanto, não apenas de tensões vive a Psicologia da educação. Ao longo de sua constituição são notadas importantes contribuições para a educação. Conforme vimos, após sua reconhecida institucionalização, foram fortalecidos estudos de medidas de diferenças individuais, pesquisas experimentais de modo que houve uma série de constatações animadoras sobre a gênese da inteligência bem como o aprendizado e o desenvolvimento infanto-juvenil com alcance incomensurável na formação de profissionais da educação e no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico de instituições escolares espalhadas em diferentes países.

4 SKINNER E A EDUCAÇÃO: DO SEU ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO ÀS ESPECIFICIDADES DE SUA ARQUITETURA PEDAGÓGICA

Propomo-nos, neste capítulo, descrever e analisar as contribuições da Psicologia de Skinner para o processo educacional evidenciando aspectos do seu arcabouço teórico-metodológico e as contingências envolvidas na construção e efetividade do seu edifício pedagógico. A arquitetura do texto contempla, de início, os antecedentes do sistema psicológico do autor passando pelas bases e fundamentos teórico-metodológicos que pavimentam sua plataforma epistemológica até chegar às suas constatações acerca do fenômeno educativo. Neste domínio, ressaltamos não apenas a atuação de fatores que motivaram o psicólogo a desenvolver estudos sobre a operacionalização do trabalho pedagógico-curricular como também pressupostos que o tornaram um nome destaque no campo da Psicologia da Educação com implicações seminais nos processos de ensino-aprendizagem. Por último, destacamos uma variedade de postulados que contribuem para fundamentar a ação pedagógica e as bases de sua estrutura pedagógica enfatizando a aplicação dos seus conceitos operativos no desenvolvimento do trabalho educativo, além de dúvidas, críticas e réplicas acerca da considerável expressão dos escritos pedagógicos do autor no campo educacional.

4.1 ANTECEDENTES DO BEHAVIORISMO RADICAL: ORIGENS E ASPECTOS DO SEU DESENVOLVIMENTO

Nascido na segunda década do século XX, o Behaviorismo ganhou expressão e destaque a partir do declínio do funcionalismo e se manteve fecundo por um período considerável, apesar das críticas e de sua incontestável heterogeneidade (MARX e HILLIX, 1978). Nesta primeira seção, apresentamos importantes antecedentes de tal sistema, sua natureza e aspectos de suas especificidades e diversificação. Ainda neste capítulo, destacaremos o contexto do surgimento de tal movimento e seus representantes principais, além de um panorama sucinto de alguns pressupostos e

postulados, embora o foco central esteja na discussão analítico-descritiva do Behaviorismo de Skinner e suas contribuições para o processo educacional.

A construção do edifício behaviorista conta com as contribuições de importantes descobertas e constatações iniciadas no século XVI com “as ampliações das explicações mecanicistas” propostas por Descartes (1596-1650), La Mettrie (1709-1751) e Cabanis (1709-1751) como também pressupostos do Positivismo de Comte e, sobretudo, postulados a respeito da evolução das espécies e comportamento animal promovidas por Darwin (1809-1882), Morgan (1852-1936) e Loeb (1859-1924). Embora Cattell e Thorndike sejam considerados precursores, o movimento behaviorista é fundado por J.B. Watson (1878-1958) em 1913 a partir da publicação de seu manifesto *A Psicologia como um behaviorista a vê* passando por algumas reformulações de forma e conteúdo ao longo do último século por importantes descendentes de tal sistema como O. State (1889-1931), H. Brown (1889-1953), K.Lashley (1890-1958), E. Tolman (1886-1961), E. Guthrie (1886-1959), C.Yale (1884-1952) e B.F. Skinner (1904-1990), conforme destaca o quadro síntese da escola proposto por Marx e Hillix (1978).

No texto que inaugura o movimento, Watson³⁶ estabelece os princípios de sua concepção da Psicologia evidenciando que

[...] a psicologia como o behaviorista a vê é um ramo experimental puramente objetivo das ciências naturais. Seu objetivo teórico é a previsão e o controle do comportamento. A introspecção não constitui parte essencial de seus métodos, nem o valor científico de seus dados depende da facilidade com que eles podem ser interpretados em termos de consciência [...] (WATSON, 2008, p.289)

Em tal manifesto, notamos que Watson é defensor de um viés altamente científico da Psicologia deixando claro que esta quando se instituiu não obteve êxito no cumprimento de seu programa como ciência natural uma vez que valorizou o estudo dos fenômenos da consciência utilizando-se, sobretudo, do método introspectivo. No seu entendimento, em se tornando um campo científico, a psicologia infalivelmente

³⁶ Fundador do movimento sob análise, Watson concluiu seu doutorado em psicologia no ano de 1903 na Universidade de Chicago, sendo o primeiro pesquisador da área a receber tal título neste centro acadêmico numa época em que o Funcionalismo ainda gozava de certo prestígio. Fortemente influenciado pela psicologia animal, defendeu tese intitulada *Kinaesthetic and Organic Sensations: their Role in the Reactions of the White Rat to the Maze* - “Sensações cinestésicas e orgânicas: seu papel nas reações do rato branco no labirinto” (Tradução nossa).

deveria seguir a trilha das ciências naturais, ou seja, tornar-se materialista, mecanicista, determinista e objetiva.

Ainda sobre aspectos do projeto behaviorista de Watson³⁷, existe forte oposição a respeito da pertinência do conceito de consciência e afins (processos mentais, alma, espírito etc.) uma vez que estes, na sua concepção, são completamente impróprios para estudo científico de modo que a existência da consciência é uma “hipótese evidente” já que não pode ser comprovada pela experiência científica, apalpada ou manipulada por instrumentos de laboratório.

É verdade que Watson defende que o objeto da Psicologia seria apenas e tão-somente o comportamento observável. Sem dúvida, para tal defesa se justificar, o autor contou com as constatações da evolução de pesquisas envolvendo comportamento animal à época, o que favoreceu a aplicação de novos métodos criados nas suas investigações e o desenvolvimento da produção do conhecimento decorrente de tais inovações ao estudo da psicologia e do comportamento humano neste novo alvorecer do saber psicológico. Paralelamente, é possível apontar os contornos do behaviorismo fundado de modo que

[...] o objeto da psicologia é o comportamento – e não conteúdos conscientes, nem funções mentais ou processos psicofísicos de nenhuma espécie, mas sim movimentos no tempo e no espaço. O comportamento é a atividade do organismo como um todo, assim como a digestão, a respiração e a secreção são atividades de determinados órgãos. Da mesma forma que a fisiologia estuda as funções do estômago, dos pulmões e do fígado, a psicologia estuda as atividades dos corpos vivos completos [...] (HEIDBREDER, 1983, p.214)

Além das particularidades acima apontadas da teoria watsoniana, um dos problemas cruciais da psicologia identificados no sistema daquele autor, segundo Heidbreder (1983, p.217-218), diz respeito a sua dificuldade de prever e controlar o comportamento, ou seja,

[...] de modo mais exato, a tarefa da psicologia é a de determinar os estímulos que provocam certas respostas, e as respostas provocadas por quaisquer estímulos. Teoricamente, o psicólogo deveria compreender o animal humano assim como o engenheiro compreende uma máquina; deveria saber de que é feito o corpo,

³⁷ A plataforma epistemológica de Watson com as principais bases e fundamentos do seu movimento abrange, sobretudo, estes três livros: *Behavior, na Introduction to Comparative Psychology* (1914); *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist* (1919) e *Behaviorism* (1925).

como é formado e como funciona. E uma vez que o comportamento é a atividade do organismo como um todo, o psicólogo se interessa principalmente por três conjuntos de aparelhos: os receptores ou órgãos dos sentidos, pelos quais o organismo recebe todo o estímulo que o faz funcionar; os efetores, isto é, músculos e glândulas, que são órgãos de resposta; e o sistema nervoso, através do qual são feitas todas as ligações entre os receptores e efetores [...] (Grifo nosso)

Analisando o significado da Psicologia e seu poder de atuação, em tal perspectiva, é possível notar que se trata não apenas de uma visão restritiva das potencialidades do campo como também pautada num mecanicismo acentuado.

Indiscutivelmente, Watson tinha uma visão um tanto quanto rigorosa a respeito da ciência psicológica, embora nos seus empreendimentos intelectuais sempre estivesse envolvido em questões polêmicas como aquelas que envolvem a gênese e o desenvolvimento dos instintos, inteligência inata, dons ou talentos de modo que a respeito de tal fato é sempre lembrada a controversa afirmação do autor que diz

[...] dêem-me doze crianças sadias, de boa constituição e a liberdade de poder criá-las à minha maneira. Tenho certeza de que, se escolher uma delas ao acaso, e puder educá-la, convenientemente, poderei transformá-la em qualquer tipo de especialista que eu queira – médico, advogado, artista, grande comerciante, e até mesmo em mendigo e ladrão, independente de seus talentos, propensões, tendências, aptidões, vocações e da raça de seus ascendentes [...] (WATSON, 1945, p.82)

Tal compreensão de Watson foi objeto de críticas na medida em que revela o poder e o alcance de sua capacidade de manipulação radical das condições ambientais e do comportamento humano.

Ainda no terreno das possibilidades e limites do edifício watsoniano, é possível notar que o autor se preocupou fortemente em objetivar o estudo da Psicologia, opõe-se visceralmente em admitir a existência e a utilidade da mente e da consciência³⁸, despojou a ciência psicológica de qualquer vestígio ou sinal de metafísica e subjetismo, criou e fundamentou importantes métodos de investigação do sistema

³⁸ Sua conhecida oposição à consciência, imagem, sentimentos, processos mentais etc. está associada à sua ligação com algo imaterial e, em alguns casos, a sobrenatural. Nesse caso, o behaviorismo formado por Watson se constituiu para além de uma simples da psicologia na medida em que empreendeu uma verdadeira cruzada contra os chamados “inimigos da ciência”, e neste papel assumiu, mesmo num grau maior do que muitas escolas de psicologia, algo do caráter de uma religião (HEIDBREder, 1983, p.228, adaptado)

behaviorista etc. Entretanto, boa parte de seus postulados foram contestados, inclusive suas “concepções mecanicistas” associadas às suas formulações rígidas e ortodoxas do chamado reflexo E-R - que praticamente sumiram após uma enxurrada de questionamentos e objeções sobre sua coerência e pertinência (MARX e HILLIX, 1978; HEIDBREder, 1983).

Efetivamente, um princípio básico do Behaviorismo está fortemente ancorado na viabilidade de *uma ciência do comportamento* sendo a Psicologia frequentemente identificada enquanto tal, embora existam divergências entre os representantes da escola no que tange às concepções do *que é ciência* e do *que é comportamento* tendo conseqüência direta na diversidade teórico-metodológica do movimento como atesta Baum (2006). Entretanto, não podemos negar que Watson protagonizou um importante capítulo não apenas na história e desenvolvimento da psicologia atribuindo a esta um caráter mais científico como também na própria escola que fundou estabelecendo as bases e os fundamentos do sistema behaviorista com fortes contornos experimentais cuja matriz epistemológica são as contribuições e constatações das ciências naturais.

Ademais, é importante ressaltar que tal movimento não se manteve homogêneo muito menos fiel aos princípios estabelecidos por Watson de modo que atualmente é possível identificar mais de uma dezena de tendências behavioristas. É claro que não é propósito desta tese passar em revista o desenvolvimento deste sistema na sua totalidade, mas destacar aspectos gerais e, mais especificamente, enfatizar as contribuições ao campo da educação de um dos behavioristas mais conhecidos e estudados, B.F. Skinner, que imprimiu novos contornos e significados aos fundamentos estabelecidos pelo criador desta escola.

4.2 BEHAVIORISMO SKINNERIANO: ASPECTOS BIOGRÁFICOS E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Conforme visto, o Behaviorismo de Watson começa a enfrentar questionamentos importantes tempos depois de proporcionar novos paradigmas para a constituição da ciência psicológica. De todos os autores conhecidos de tal escola pós-fundador, indubitavelmente Skinner foi aquele representante que teve mais expressão cuja

envergadura da obra protagonizou importantes contribuições para além dos domínios da Psicologia. Nesse sentido, este autor é um mero sucessor do patrono do movimento? Existem diferenças entre os princípios de tais expoentes da psicologia? Quais são os fundamentos que pavimentam o edifício skinneriano? Quais são suas contribuições próprias para o processo educativo? No tempo presente, os postulados deste autor auxiliam no desenvolvimento do trabalho pedagógico? Quais críticas e réplicas são comuns no campo educacional tendo em vista os pressupostos do seu projeto psicológico? Neste capítulo, buscaremos responder a tais indagações.

Nascido no seio de uma família tradicional da Pensilvânia em 1904, Skinner teve uma carreira acadêmica bem distinta, mas não incomum entre muitos pensadores/cientistas. Inicialmente ligado ao mundo das Letras onde se dedicou ao estudo da língua inglesa na década de 1920, Skinner tinha um sonho de tornar-se um conceituado e reconhecido escritor. Ainda neste período, depois de tentativas não bem sucedidas neste campo, desiludiu-se com tal disposição e enveredou-se pelo estudo da Psicologia após leituras de Watson e Pavlov (1849-1936). Decidiu-se inscrever-se na Pós-graduação em Psicologia em Havard onde três anos depois defendeu tese sobre *O conceito do reflexo na descrição do comportamento* em 1931, mesmo não tendo uma formação prévia em tal domínio, o que, a rigor, não significou um entrave na conclusão de seus estudos doutorais muito menos na sistematização de seu robusto projeto psicológico (MARX e HILLIX, 1978).

A envergadura de quantidade e qualidade da extensa obra de Skinner é notável e indiscutível durante o período em que o autor permaneceu intelectualmente ativo, mais precisamente de 1930 a 1990, portanto, durante 60 anos. Todavia, vale sublinhar que as influências do pensador no terreno da psicologia tenham sido marcantes a partir da segunda metade da década de 1940 quando aspectos metodológicos de suas investigações ficaram mais evidentes, especialmente após a constituição de sua metodologia de análise dos fenômenos comportamentais em situações típicas de laboratório ensejando a fundação de sua *Análise Experimental do Comportamento* (CARRARA 1998, p. 76) e abrindo espaço para “as primeiras elaborações que viriam a constituir o corpo teórico da Análise do Comportamento” (TOURINHO e SÉRIO, 2010, p.2).

A operacionalização do seu sistema de investigação do comportamento no quesito quantidade envolve dezenas de livros³⁹ e centenas de artigos e escritos circunstanciais⁴⁰ envolvendo questões filosóficas, éticas, científicas, pedagógicas etc. No aspecto da qualidade, é possível identificar uma série de conceitos que fizeram o autor tornar-se conhecido mundo afora tais como: definição *particular* de comportamento, condicionamento operante, contingências de reforçamento, modelagem, comportamento verbal, respostas, conseqüências, controle, autocontrole etc. Embora substancialmente embasadas, tais dimensões de sua obra são também objeto de questionamentos que apontaremos adiante.

Fortemente influenciado pelas idéias de Watson durante o início de sua carreira, Skinner tempos depois trilhou outros caminhos em relação ao projeto original do fundador da escola criando, assim, as condições necessárias para sua independência intelectual no movimento e a configuração de seu próprio empreendimento denominado de Behaviorismo Radical que “não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência” (SKINNER, 1977, p.7). Tal sistema possui um campo especial de estudo e intervenção, a Análise do Comportamento⁴¹, que investiga as relações entre comportamento e ambiente em situações cuidadosamente controladas originando a Análise Experimental do Comportamento (SKINNER, 1977, p.11).

Conforme destaca Carrara (2004, 1998), o termo “radical” do movimento capitaneado pelo autor, ao invés de denominar um edifício teórico impenetrável, reducionista ou intransigente, representa a ideia de que o comportamento constitui, por excelência, a raiz epistemológica por via da qual é possível melhor entender com transparência de dados e procedimentos replicáveis, alguns dos mais profundos enigmas humanos compreendendo o comportamento humano intimamente ligado aos três níveis de seleção discutidos na sua obra: Filogênese, Ontogênese e

³⁹ Além de sua tese de 1931, é possível citar vários livros que o tornaram referência no campo da psicologia como: *O comportamento dos organismos* (1938), *Walden Two* (1948), *Ciência e Comportamento humano* (1953), *O comportamento verbal* (1957), *O mito da liberdade* (1971), *Sobre o Behaviorismo* (1982), *Questões recentes na análise do comportamento* (1991).

⁴⁰ Tal expressão se refere aqueles textos discutidos em seminários, conferências, simpósios ou de modo “avulso” por pensadores e intelectuais que, posteriormente, são publicados em livros ou revistas.

⁴¹ Tal campo engloba também o estudo das relações funcionais evidenciando que o comportamento ocorre *diante de* e é *alterado por* determinadas condições ambientais e, por extensão, também altera o ambiente (CARRARA, 2004; SKINNER, 1982).

Cultura. Neste caso, a radicalidade do sistema skinneriano está preocupada em identificar as inter-relações do comportamento com o ambiente buscando relacioná-las à raiz da compreensão da conduta e atos humanos.

O psicólogo norte-americano foi um importante defensor da viabilidade de uma *ciência psicológica* pautada não apenas no estudo do comportamento animal mas também do comportamento humano associando este à busca de descrições econômicas e abrangentes da experiência do mundo natural vivido pelo homem cujo foco central é descrever o comportamento tornando-o familiar/explicado através da “observação precisa” tendo como referência a experiência natural do comportamento (BAUM, 2006, p.43). Neste ponto, é possível notar que a concepção de ciência do Behaviorismo Radical é fortemente influenciada pelo pragmatismo⁴², vertente da Filosofia liderada por Charles Peirce (1839-1914) e Willian James, estabelecida na segunda metade do século XIX e início do século XX.

Analisando as contribuições do pragmatismo para ciência, Baum (2007, p.36) afirma que um dos pilares de tal vertente defende que “a força da investigação científica reside não tanto na descoberta da verdade sobre a maneira como o universo objetivo funciona, mas no que ela nos permite fazer”. Neste particular, as descobertas científicas e suas aplicabilidades no mundo real dão significados às nossas experiências, sobretudo, por seu poder explicativo, ou seja, compreendemos não apenas as razões pelas quais determinados fenômenos da natureza ocorrem (surgimento de chuvas e tempestades, movimento de rotação e translação da terra etc.), mas também nos beneficiamos, no dia a dia, de sua capacidade de investigação e demonstração tais como: previsão do tempo, desenvolvimento de exames por imagem e medicamentos diversos para combate de enfermidades etc.

Contudo, segundo relata Baum (2007), Skinner foi um grande leitor do livro *The science of mechanics* - publicado originalmente em 1883 - de Ernst Mach (1838-1916) cuja amizade com James influenciou no seu conteúdo, particularmente na aplicação de princípios do pragmatismo no terreno da física.

⁴² Conforme destaca James (1972; 1974), tal termo deriva da palavra grega *pragma*, que significa “ação”, do qual vêm nossas palavras “prática” e “prático”. A noção do conceito de pragmatismo foi introduzida pela primeira vez por Peirce no artigo intitulado *Como tornar nossas idéias claras* (1878) no qual advogou, dentre outros pontos, que “nossas crenças são, realmente, regras de ação”.

Na perspectiva de James e Mach, o Behaviorismo Radical se baseia no pragmatismo na medida em que busca descrever o comportamento no sentido de torná-lo mais familiar e explicado. Tal constatação se fundamenta na premissa de que tal corrente “não faz nenhuma suposição sobre um mundo real externo e indiretamente conhecido, mas se concentra na tarefa de compreender nossas experiências e suas utilidades na vida prática” (JAMES, 1972; 1974; BAUM, 2007).

Apesar de ter criado um movimento próprio no terreno do behaviorismo e reconfigurado muitos pressupostos do Behaviorismo Clássico, Skinner ainda hoje é confundido com o fundador da escola e apontado equivocadamente como o criador da visão de homem autômato ou robô que só reage a estímulos do ambiente e associado como um herdeiro direto do projeto watsoniano (CARRARA, 1998, 2002; HUBNER, 2005).

Em livro *Sobre o Behaviorismo* (1982), o psicólogo americano, dentre outros aspectos, trata de esclarecer críticas sobre seus postulados elencando algumas afirmações consideradas descabidas acerca dos fundamentos de sua plataforma teórica. Dentre as 20 objeções freqüentemente atribuídas ao sistema destacamos as seguintes:

- 1) Desconhece a consciência e os estados mentais;
- 2) Descreve o comportamento simplesmente como um conjunto de repostas a estímulos, representando o indivíduo como boneco ou máquina;
- 3) Não é possível encontrar espaço para interação ou propósitos;
- 4) Não explica processos cognitivos e não considera intenções e propósitos;
- 5) Centraliza suas pesquisas na previsão e controle do comportamento negligenciando o ser e/ou a natureza essencial do homem;
- 6) Prioriza animais nas suas investigações em vez de pessoas sublinhando os traços mais comuns entre aqueles e os seres humanos (SKINNER, 1982, p.1).

Apesar de visões parcializadas sobre as bases de sua obra, é possível identificar em seu arcabouço epistemológico a existência de um lugar de destaque na relação homem/mundo na medida em que “os homens agem sobre o mundo, modificando-no e, por sua vez, são modificados pelas conseqüências de suas ações” (SKINNER, 1978, p.5). De um lado, tal afirmação potencializa relações de intercâmbio entre o agir humano e o ambiente no qual os comportamentos originam-se e manifestam-se. De outro lado, mostra também que, de certa forma, o sucesso das relações

comportamentais dependerá de fatores como o contexto ou os antecedentes. Isso não significa que seu projeto psicológico seja movido *a priori* por um mecanicismo ou reducionismo como apontam parte da crítica descrita em seção adiante.

Conforme vimos, Skinner tem um entendimento de comportamento humano para além das perspectivas propostas por Watson na medida em que evidencia sua natureza multifacetada afirmando que

[comportamento] é uma matéria difícil, não porque seja inacessível, mas porque é extremamente complexo. Desde que é um processo, e não uma coisa, não pode ser facilmente imobilizado para observação. É mutável, fluído e evanescente, e, por esta razão, faz grandes exigências técnicas da engenhosidade e energia do cientista. Contudo, não há nada essencialmente insolúvel nos problemas que surgem deste fato [...] (SKINNER, 1981, p.27)

Além da complexidade e dos constantes desafios que se impõem ao cientista/observador, o autor aponta que boa parte dos nossos comportamentos mais triviais são baseados em nosso sistema de práticas, códigos e crenças. Entretanto, a fim de entender a descrição e análise do comportamento a partir das implicações de uma ciência do comportamento humano é necessário esclarecer que em tal concepção existe não apenas a possibilidade do controle e previsão do comportamento do indivíduo ou grupos, mas também uma compreensão do organismo humano como um sistema de comportamento pautado numa concepção abrangente de ciência de maneira que esta

[...] é antes de tudo um conjunto de atitudes. É uma disposição de tratar com os fatos, de preferência, e não o que se possa ter dito sobre eles [...] A ciência rejeita mesmo suas próprias autoridades quando elas interferem com a observação da natureza. A ciência é uma disposição de aceitar os fatos mesmo quando eles são opostos aos desejos [...] A ciência é, certamente, mais do que um conjunto de atitudes. É a busca da ordem, da uniformidade, de relações ordenadas entre os eventos da natureza. Começa, como todos nós começamos, por observar episódios singulares, mas rapidamente avança para a regra geral, para a lei científica [...] (SKINNER, 1981, p.25-27)

Dito isso, é possível entender, na concepção do autor, que o desenvolvimento do comportamento do indivíduo, além de ser marcado por sua visão particular de ciência e da complexidade decorrente, é influenciado também por três níveis de seleção - filogenético, ontogenético e cultural – presentes no modelo de “Seleção

por Conseqüências” que operam de forma inter-relacionada, embora cada um tenha características e especificidades próprias (Skinner, 2007).

O primeiro, mais ligado à Biologia, diz respeito à história de uma espécie animal que, a rigor, define limites e possibilidades. No caso da espécie humana, do ponto de vista da filogênese, somos bípedes, temos visão binocular, a configuração da mão que permite movimentos finos e uma série de habilidades que permitiu o desenvolvimento da espécie no processo de dominação da natureza ao longo do tempo, além da plasticidade cerebral que se adapta a diferentes circunstâncias dependendo daquilo que o ambiente fornece. O segundo está fortemente associado ao desenvolvimento do membro de uma espécie que, sob influências das contingências de reforçamento, desenvolvem uma variedade de repertórios comportamentais ao longo de seu período de vida e está a cargo da Psicologia. Por último, mais relacionado à Antropologia, destaca-se o papel da cultura com suas práticas, normas, regras, valores, rituais que contribui não só no governo da vida humana, mas também na sua manutenção, sobrevivência e evolução⁴³ (SKINNER, 2007).

Com seu Behaviorismo, Skinner entende que as relações indivíduo-mundo geram naturalmente comportamentos tendo implicações nas conseqüências do cotidiano dos indivíduos e na sua ontogênese. Como sustenta Zanotto (et al.,2011, p.158)

[...] o termo indivíduo se refere ao sujeito da ação e engloba o que este faz, sente ou pensa [...]. O termo mundo tem um sentido muito especial para essa abordagem e é, em geral, substituído pelo termo ambiente. A distinção entre os termos mundo (universo) e ambiente é importante porque nem tudo que está no mundo a nossa volta é ambiente para nós. Só será ambiente se nos afetar [...]

Desse modo, as relações indivíduo-ambiente podem ser exemplificadas a partir de tal exemplo: numa sala de aula, uma professora se empenha com bastante esmero para explicar determinado assunto ou ponto de seu plano de aula. De repente, um grupo de aluno conversa alegremente sem prestar atenção no que a aplicada professora explica. No caso em tela, é possível afirmar que a docente está inserida no “mundo dos educandos”, mas não faz parte daquele ambiente particular dos alunos “desatentos”.

⁴³ O detalhamento do modelo de “Seleção por Conseqüências” e suas especificidades serão analisados no capítulo 6.

Ademais, é correto afirmar que o organismo aprende em função de sua relação com o ambiente, ou seja, ele emite respostas diante de certo conjunto de contingências acompanhado por consequências específicas. Nesse sentido, ao se deslocar a um ponto de ônibus necessitando se dirigir a um determinado local e visualizar um ônibus típico do transporte coletivo de uma cidade qualquer, certamente o indivíduo emitirá uma resposta manifestada pela postura física de levantar o braço diante daquele estímulo discriminativo: a aproximação de veículo padronizado indicando no painel central seu destino/itinerário. Ao apresentar tal comportamento, é possível compreender que aquele aprendizado é decorrente da relação indivíduo-ambiente que favoreceu sua emissão num determinado contexto havendo, portanto, um vínculo de interdependência entre três fatores: **indivíduo/evento ambiental/consequência**.

Compreendidos aspectos da plataforma teórico-conceitual de Skinner e suas relações indivíduo/ambiente, é inegável que o projeto da Psicologia skinneriana envolve uma diversidade de postulados e conceitos que busca entender a heterogeneidade do comportamento humano nas variadas interações com o ambiente. Ao apresentar contribuições de Skinner para o processo educacional nesta tese, selecionamos aqueles aspectos e conceitos presentes em suas obras que se aproximam da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem tais como: *o condicionamento operante, a modelagem, noções de reforçamento, as máquinas de ensinar e a instrução programada, a educação como agência de controle do comportamento e postulados acerca de política educacional*.

4.3 A PSICOLOGIA DE SKINNER E A EDUCAÇÃO: ANTECEDENTES E OPERANTES

Considerando a extensão das contribuições pedagógicas de Skinner que não se ancoram somente nos diversos escritos ocasionais que compõe sua *Tecnologia do Ensino*, mas também em várias passagens dos livros *Ciência e Comportamento humano* e *Contingências de Reforçamento*, buscamos descrever aspectos do projeto educacional do autor evidenciando sua importância e seus questionamentos no campo da Psicologia da Educação, apresentando postulados e pressupostos que fundamentam e operacionalizam o processo de ensino-aprendizagem e questões

mais gerais do papel e função da agência educacional e suas reflexões sobre política educacional.

Numa discussão sobre as contribuições do autor para o processo de ensino-aprendizagem é pertinente iniciar com alguns questionamentos: a atividade educacional e seus processos constitutivos sempre foram um objeto privilegiado de estudo no programa de Psicologia de Skinner? Quais razões ancoraram suas disposições para o estudo do campo educativo? Quais os fundamentos de sua arquitetura pedagógica? Suas idéias e constatações tiveram grande repercussão junto aos atores envolvidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e pesquisadores da área? No decorrer desta seção, tentamos responder a tais indagações.

Conforme vimos, o arcabouço epistemológico skinneriano estuda a natureza e especificidades do comportamento humano a partir de referenciais teórico-metodológicos próprios contribuindo para o entendimento de processos, atos e condutas do indivíduo em diferentes esferas da vida (biológica, pessoal, cultural). Entretanto, é somente na primeira metade da década de 1950 que Skinner começa a se interessar por questões do universo educativo aplicando na pedagogia resultados de suas constatações no âmbito da Psicologia. Tal interesse foi motivado, de certo modo, a partir de observações acerca do aprendizado de sua filha mais nova quando esta freqüentava o quarto ano numa escola dos Estados Unidos de modo que

[...] sentado ao fundo da classe, Skinner observou a professora que, em sua opinião, violava de boa-fé quase todos os princípios científicos que ele conhecia a propósito do processo de aprendizagem. As tarefas de aprendizagem apresentavam um grau de dificuldade mal adaptado às capacidades dos alunos, alguns sendo incapazes de abordar os problemas apresentados, outros resolvendo-os em um tempo muito reduzido. Também os prazos eram longos, entre o momento em que o problema era resolvido e aquele em que as crianças recebiam um reforço [...] (DESBIENS, 2010, p. 381).

Descontente com os métodos de ensino utilizados pelos professores que visivelmente tinham dificuldades de ensinar fácil e rapidamente noções básicas de matemática e gramática, Skinner desconfiava da efetividade e eficiência da pedagogia e da didática em prática à época na medida em que não davam conta de uma aprendizagem eficaz, ou seja, os alunos tinham dificuldades de entender e

acompanhar as explicações de um conjunto de conteúdos de determinadas matérias não porque os estudantes eram negligentes e displicentes mas, em muitos casos, pela considerável quantidade de classes lotadas e uma perceptível falta de domínio de técnicas de ensino e processos psicológicos elementares pelos professores que favorecessem um clima de aprendizagem livre de maiores tensões, mal-estar, insegurança etc.

A partir das observações sobre a operacionalização do trabalho pedagógico em instituições escolares do seu país, o autor começa a se despontar como um proeminente pesquisador de processos de ensino-aprendizagem cujos postulados pedagógicos embasaram os currículos de formação de professores e o desenvolvimento das atividades educativas em grande parte do ocidente até meados das décadas de 1970 e 1980. Embora sejam inegáveis suas contribuições para o campo, a partir de tal período grande parte de seus postulados foram questionados e considerados ultrapassados conforme discutiremos em seção adiante.

Considerando o empenho do autor para explicar certos fenômenos pedagógicos, quais princípios embasam uma análise behaviorista de tais processos? Em primeiro lugar, é preciso conhecer o entendimento do autor sobre o que é *pessoa* e *organismo* e suas possíveis determinações de maneira que

[...] uma pessoa é, em primeiro lugar, um organismo, um membro de uma espécie e de uma subespécie; possui uma dotação genética de características anatômicas e fisiológicas que são o produto das contingências de reforço a que foi exposto ao longo de sua vida. O comportamento que apresenta em qualquer momento está sob o controle de um cenário atual. Ele consegue adquirir esse repertório sob tal controle por causa de processos de condicionamento que também são parte de sua dotação genética [...] (SKINNER, 1977, p. 177)

Em tal perspectiva, a análise behaviorista apresenta, de um lado, uma visível abrangência de diferentes fatores que influenciam a constituição “ser” pessoa revelando, de certa forma, aspectos do que existe “dentro da pele” de indivíduos e, de outro, se distancia de explicações ditas mentalistas que descrevem e apresentam certas disposições internas muito mais amparadas, segundo o autor, em “ficções explanatórias” conforme veremos adiante.

Apresentada a explicação do “ser” pessoa e o papel de contingências envolvidas, discutiremos aspectos do Condicionamento Operante que, a rigor, refere-se a certos determinantes que ocasionam uma classe de comportamentos provocada pelas relações homem/ambiente, sob o controle de suas conseqüências. Tal condicionamento recebe a adjetivação justamente por operar no meio modificando-o e sendo modificado pelas conseqüências de suas ações (SKINNER, 1972; 1977; 1981).

A elaboração de tal conceito só foi possível a partir de alguns experimentos com animais em laboratório nos quais comportamentos até então inexistentes nos repertórios de ratos e pombos dispostos em pequenas caixas devidamente projetadas para tais espécies se tornaram reais e visíveis. Após tais animais procurarem alimentos interagindo com os “recursos” disponíveis naquele artefato – uma barra no caso do rato e bicar um disco/iluminado no caso do pombo -, a comida ou água eram automaticamente liberadas.

Indubitavelmente, os comportamentos que os animais passaram a emitir não faziam parte dos repertórios típicos daquelas espécies fora daquele ambiente. Entretanto, nas sessões experimentais dirigidas pelo autor ocorriam a chamada “modelagem”, ou seja, após cada resposta seguida do comportamento almejado (pressionar a barra/bicar o disco) havia uma conseqüência imediata: a liberação da comida/água. Na esfera do cotidiano das pessoas, o condicionamento operante está presente nas nossas diversas atividades e ações do nosso dia a dia exercendo, em muitas delas, conseqüências reforçadoras, mas também contribui para que

[...] o meio ambiente modele o repertório básico com o qual mantemos o equilíbrio, andamos, praticamos esporte, manejamos instrumentos e ferramentas, falamos, escrevemos, velamos um barco, dirigimos um automóvel ou pilotamos um avião. Uma modificação no ambiente – um novo automóvel, um novo amigo, um novo campo de interesse, um novo emprego, uma residência – pode nos encontrar despreparados, mas o comportamento ajusta-se rapidamente assim que adquirirmos novas respostas e deixarmos de lado as antigas [...] (SKINNER, 1981, p.74)

Assim sendo, é possível afirmar que a maior parte das atividades humanas é operante abrangendo, portanto, uma variedade de comportamentos não apenas daqueles acumulados pela filogênese (instinto de sobrevivência e os reforçadores primários) como também aqueles no nível ontogenético, ou seja, que fazem parte da

história de vida de cada indivíduo principalmente a partir de suas interações com o ambiente.

Descrevendo especificidades do comportamento operante, Keller (1974, p.9) afirma que este envolve desde o espernear e balbuciar do bebê de colo até as mais sublimes perfeições das habilidades e do poder de raciocínio do adulto e assim

[...] inclui todos os movimentos de um organismo dos quais se pode dizer que, em algum momento, têm efeito sobre ou fazem o mundo em redor. O comportamento operante opera sobre o mundo, por assim dizer, quer direta, quer indiretamente [...]

Isso significa que o indivíduo opera no seu meio, produz estímulos conseqüentes e não age respondendo mecânica e automaticamente ao ambiente como é comum numa relação dirigida pelo comportamento respondente⁴⁴.

Inexoravelmente, as constatações decorrentes deste novo conceito ajudaram o autor a descobrir a nova classe de comportamentos denominada operantes cujas respostas são mais complexas e de maior variabilidade fundamentando não apenas a maior parte de seus trabalhos acadêmicos ao longo de sua vida produtiva como também contribuindo para torná-lo um grande nome da história da Psicologia.

Por último, vale ressaltar que o comportamento operante tem outra particularidade: além de estar associado à ação dos organismos no ambiente e influenciado pelas contingências de reforçamento, tal comportamento desencadeia diversos eventos conseqüentes numa velocidade tal que pode ser observado momento a momento na medida em que ele “é a seleção ocorrendo num processo que se assemelha a cem milhões de anos de Seleção Natural ou a mil anos de evolução de uma cultura condensados a um período muito curto de tempo” (SKINNER, 2007, p.132). Neste caso, as conseqüências são denominadas reforçadoras quando aumentam a frequência de emissão das respostas que as produziram e punidoras ou aversivas quando diminuem, mesmo que temporariamente, a frequência das respostas que as produziram.

⁴⁴ Corresponde àquelas respostas dos seres humanos, e de outros organismos, que são emitidas ou “produzidas” por modificações especiais de estímulos do ambiente. Exemplos: dilatação ou contração da pupila dos olhos em respostas a modificações do ambiente, sensação de água na boca após degustação de algum alimento; arrepio na pele após exposição a ar frio etc. (KELLER, 1974, p.9)

4.4 A ARQUITETURA PEDAGÓGICA DE SKINNER: CONCEITOS OPERATIVOS E QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Nesta seção, destacamos a organização e o funcionamento da arquitetura pedagógica dos escritos skinnerianos apresentando a fundamentação que ancora a relação entre comportamento, aprendizagem e educação e seus desdobramentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico pela agência educacional.

Efetivamente, para ampliar uma discussão deste porte é necessário compreender que no projeto psicológico de Skinner boa parte de seus pressupostos giram em torno de uma *análise funcional do comportamento* que, a rigor, alicerça seu sistema explicativo buscando investigar *em função de que* ocorrem determinados comportamentos.

Neste particular, o autor enfatiza os aspectos tecnológicos do comportamento dos organismos apresentando-os sob a perspectiva de leis empíricas, dispositivos de aprendizagem explicando a origem (*o como*) e o desenvolvimento (*o por que*) da aquisição, manutenção e mudança do comportamento de maneira que, uma vez analisado funcionalmente, o comportamento é decomposto em partes seguindo alguns padrões de frequência, duração e intensidade (DORNA e MENDEZ, 1979).

Ao formular seus conceitos para explicar fenômenos comportamentais, Skinner desenvolveu uma série de experimentos e elaborou diversas comparações a fim de embasar e validar seus postulados. Considerando tais especificidades, é possível afirmar que um parâmetro básico da Análise Funcional do Comportamento é a relação funcional que mantém com a tríplice contingência levando em consideração os seguintes fatores/elementos: **Antecedentes – Comportamento – Consequentes.**

Se uma Análise Funcional do Comportamento é indispensável no entendimento da “produção” ou emissão do comportamento, então é importante compreender no sistema psicológico de Skinner não apenas a explicação do por que os organismos se comportam, mas também o significado de uma *relação funcional*.

Dissertando sobre paradigmas científicos, Skinner (1981) deixa claro que aquele denominado *causa-efeito* já não é mais utilizado em larga escala no mundo da ciência por significar “mais do que os cientistas querem dizer”. No seu

empreendimento teórico, o autor deixa claro que a antiga “relação de causa e efeito” evidenciando *como* uma causa *produz* o seu efeito, transformou-se numa *relação funcional* de modo que

[...] estamos interessados então, nas causas do comportamento humano. Queremos saber por que os homens se comportam da maneira como o fazem. Qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento deve ser considerado. Descobrimos e analisando estas causas poderemos prever o comportamento; poderemos controlar o comportamento na medida que o possamos manipular [...] (SKINNER, 1981, p.34)

Neste processo de entender as causas do comportamento, seus determinantes, previsão e controle, Skinner busca compreender também especificidades de sua função não perdendo de vista que esta varia não apenas de um indivíduo para outro nas suas diversas interações com o meio como também é repleta de toda história de reforçamento do organismo, seu contexto atual e suas conseqüências.

Aplicada ao processo educacional, a análise funcional do comportamento nos oferece subsídios não apenas para entender determinadas respostas emitidas como, de modo efetivo, pode contribuir para a operacionalização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Na perspectiva dos escritos pedagógicos de Skinner, os termos “ensino” e “aprendizagem” assumem particular relevância para uma compreensão mais abrangente do processo educacional. Nesse sentido, além de estabelecer relações entre contingências de reforçamento e comportamento operante, o autor se empenhou em descrever e analisar diversos fatores que incidem diretamente na eficiência, eficácia e efetividade social do trabalho pedagógico desenvolvido por instituições escolares do seu tempo. É possível identificar no seu projeto pedagógico uma teoria que abarca diferentes métodos, procedimentos e técnicas de ensino tratando diversos aspectos da atividade educacional como o desenvolvimento das máquinas de ensinar, instrução programada, descrição de causas do fracasso docente, especificidades do ensinar e do aprender, particularidades do sistema educacional envolvendo comportamentos e práticas.

Com efeito, um ramo específico do seu projeto científico empenhou-se em investigar o processo educacional e suas especificidades. Trata-se da *Análise Experimental do*

Comportamento que, à época, buscava aplicações práticas e novas relações com outros campos do conhecimento humano, inclusive o da educação, de maneira que

[...] um sistema educacional realmente eficiente não pode ser estabelecido até que se compreendam os processos de ensino e aprendizagem. O comportamento humano é complexo demais para ser deixado à experiência casual, ou mesmo organizado no ambiente restrito à sala de aula. Os professores necessitam de auxílio. Em particular, necessitam da espécie de auxílio oferecida por uma análise científica do comportamento [...] (SKINNER, 1972, p. 91)

Esta especificidade do pensamento skinneriano promoveu estudos sobre diversos domínios da educação visando aperfeiçoar aspectos do comportamento do sistema educacional, melhorar e aprimorar o trabalho docente com suas inovadoras máquinas de ensinar e a instrução programada buscando, assim, dinamizar as práticas pedagógicas a partir da segunda metade do século XX. Contudo, vale ressaltar que o empenho do autor para o estudo de tais fenômenos e de suas invenções pedagógicas se deu especialmente a partir da constatação de que as escolas e o ensino formal não estavam cumprindo os objetivos⁴⁵ propostos e estabelecidos.

4.4.1 Pressupostos do ensinar/aprender e reação ao Mentalismo na educação

Por outro lado, no que tange ao ofício docente, Skinner (1972, p. 238) ressalta o papel de destaque dos professores na operacionalização e condução do trabalho pedagógico por estar em contato direto com os alunos e planejar as contingências de reforçamento sob as quais estes aprendem. Caso aqueles falhem na efetivação dos objetivos educacionais propostos, todo o sistema fracassa⁴⁶. Para o autor, o

⁴⁵ Skinner (1972, 1975) destaca que uma análise ampliada da bancarrota da educação revela inconsistências e incoerências no diagnóstico da ineficiência dos processos pedagógicos. Havia muitas discussões que apontam que as causas de tal ineficácia estavam associadas, de um lado, ao aumento da demanda escolar do pós-guerra, desinteresse dos alunos, atos deliberados de violência, vandalismo, descumprimento dos programas de ensino pelos professores e, de outro, a um clima intenso de massificação e mediocridade do ensino. Visando reverter tal quadro, governantes e gestores dos sistemas investiam na melhoria da infraestrutura física e na aquisição de novos recursos educativos que não davam conta de contornar aqueles problemas, uma vez que, para o autor, não consideravam *o que acontece quando o aluno aprende* porque ignoravam os princípios da Análise Experimental do Comportamento.

⁴⁶ Skinner destaca no seu texto uma célebre posição de William James presente no seu *Talks to teachers on psychology (1899)* que diz que possíveis erros do sistema educacional americano do seu tempo só pode ser corrigido “impregnando-o com gênios”. (SKINNER, 1972, p.232).

professor também é um especialista em comportamento humano com possibilidade real de intervenções diversas no repertório de comportamento dos alunos tendo suporte de uma análise científica na medida em que esta “proporciona materiais e práticas padronizados, e permite uma compreensão do comportamento humano que é essencial quando se trata de improvisar soluções para novos problemas” (SKINNER, 1972, p.244).

Paralelamente, é evidente que, para Skinner, o professor⁴⁷ tem um papel central no planejamento e efetivação dos processos de ensino-aprendizagem. Esta última não se refere apenas à aquisição de uma nova resposta, mas também sua manutenção de modo que para que haja a continuidade da resposta aprendida não é necessária a produção de uma consequência reforçadora. No entanto, caso estas “forem intermitentes, espaçadas, isto é, se em algumas ocorrências da resposta ela for reforçada e em outras não, tal resposta continuará a ocorrer, manter-se-á” (ZANOTTO et al., 2011, p. 161).

Na perspectiva skinneriana, durante o processo de aprender é preciso que os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico estejam atentos aos chamados “eventos ambientais” que fundamentalmente estão presentes no agir, no pensar e no sentir dos indivíduos. Embora tais eventos não sejam um divisor de água para ocorrência de determinada resposta - mas contribui no seu reforçamento -, não custa lembrar que o contexto mais amplo de inserção dos indivíduos envolve outras variáveis como procedimentos pedagógicos, regras, leis e normas que, quando devidamente aplicados e consequenciados nos seus repertórios, constituem-se em autênticos ou potenciais antecedentes de respostas do ser humano, conforme destacam Zanotto (et al., 2011) e Matos (2001).

Ampliando a fundamentação de Skinner para certas especificidades do trabalho pedagógico, é comum muitos educadores ignorarem uma simples análise de eventos ambientais, seus antecedentes e suas consequências de maneira que

⁴⁷ No contexto da sala de aula, práticas docentes são produtos de diferentes tecnologias de ensino tendo respostas e consequências importantes na operacionalização do ensino contribuindo para: esclarecimento de variáveis que o professor manipula e também os efeitos de tal manipulação; melhora o papel do professor como ser humano que, com a ajuda de novos artefatos, métodos e técnicas de ensino, libera tempo para si e para atividades de orientação e aconselhamento de alunos que estejam precisando; permite ao professor ensinar mais do que sabe auxiliando, a longo prazo, no aumento de sua produtividade (SKINNER, 1972, p.244-246).

habitualmente eles “atribuem a aprendizagem ou as dificuldades de aprendizagem a fatores ‘psicológicos’, inerentes aos próprios educandos, tais como capacidade, força de vontade, falta de interesse, apatia, agressividade e déficit de atenção” (ZANOTTO et al., 2011, p. 164). Entretanto, ao assim proceder, a equipe pedagógica desconhece outras variáveis como “fatores que estão no ambiente imediato” e “história de vida dos educandos” que, decerto, estão operando no processo de aprendizagem e incidindo nos comportamentos e respostas dos alunos.

Como respostas às dificuldades de aprendizagem dos códigos escolares, os alunos frequentemente manifestam comportamentos agressivos e gestos de indisciplina no ambiente escolar. Em outras palavras, a equipe pedagógica apenas “tipifica” tais estudantes como vândalos, bagunceiros ou desinteressados. Contudo, é preciso ampliar o horizonte de análise e observar “as condições em que as respostas ocorrem, as circunstâncias que as cercam e as conseqüências que tais respostas produzem e que podem ser responsáveis por sua manutenção. Admite-se, assim, que todos podem – e devem – aprender” (ZANOTTO et al., 2011, p. 164).

Ainda sobre o caso em discussão, é comum, nas rotinas do processo educacional, a equipe pedagógica associar dificuldades de aprendizagem dos alunos a “fatores psicológicos” ou intrínsecos a estes indivíduos bem como eventos de distração discente a uma “mente inerte ou apática”; afirmar que são requisitos indispensáveis para o exercício do ofício de professor “uma mente criativa, dinâmica e aberta” ou ainda destacar que o docente não ensina efetivamente porque tem uma “atitude mental negativa em relação à educação” etc. Tal ilustração, na perspectiva skinneriana, são exemplos típicos de mentalismo⁴⁸ na educação entendido como qualquer filosofia que explica o comportamento humano referindo-se a eventos mentais, ou seja, estes se auto-originam e se auto-mantêm manifestando-se,

⁴⁸ Esclarecendo aspectos do mentalismo, Moroz et al. (2000, p.2) destaca que “diferentemente de Watson, Skinner não se opõe ao estudo de fenômenos que são comumente chamados “mentais”; em outras palavras, não se opõe ao estudo dos fenômenos que ocorrem no mundo “interno” do ser humano, como é o caso das emoções, dos sentimentos, do pensamento e da consciência. Skinner não nega que o mundo “interno” /dentro da pele de um indivíduo seja importante, pois *“Uma pequena parte do universo está contida dentro da pele de cada um de nós”*, devendo ser objeto de estudo. No entanto, Skinner (1981) nega que a natureza do mundo “interno”/ dentro da pele de um indivíduo se diferencie da do mundo em geral; tal mundo não é, em suas palavras, um mundo imaterial da mente, da consciência ou da vida mental. Para Skinner, os eventos que ocorrem no mundo dentro da pele são tão físicos quanto os que ocorrem publicamente. Em outras palavras, não são apenas os eventos diretamente observáveis que são objeto de estudo do behaviorismo radical, mas também os que são chamados de eventos privados e acessíveis somente ao próprio sujeito” (adaptado).

portanto, sem nenhuma interdependência ou interação do meio com os atores envolvidos durante o aprender e o ensinar (ROBINSON, 2001, p.129).

Essas constatações acerca de tal “sistema de pensamento” provocam conseqüências negativas na efetivação do trabalho pedagógico, como atesta Robinson (2001, p. 130-131)⁴⁹, na medida em que:

A) Desvia a atenção das causas reais dos problemas educacionais destacando que estes se encontram na mente do professor ou do estudante e aponta que é a mente desses indivíduos que precisa mudar para solucionar os problemas da educação. E assim utiliza-se de expressões como falta de iniciativa, altos níveis de frustração, ausência de sentido de responsabilidade para explicar sucessivas crises na educação;

B) Promove a prática de culpar evidenciando que no caso dos alunos que não obtêm sucesso escolar, a culpa é dos professores, família e deles próprios atrapalhando a aplicação de técnicas educativas efetivas, baseando-se no “mito da mente” defendendo-o como um dogma;

C) Fomenta a discriminação e o elitismo na educação evidenciando que “existem professores e alunos com mentes privilegiadas e outros com mentes medíocres”.

Numa perspectiva behaviorista, o desenvolvimento da ação pedagógica não ocorre no vazio ou sem relação com outros eventos. Na verdade, é importante realçar que a educação está sempre associada a uma diversidade de contingência, interações e uma variedade de eventos operativos que tem como elemento comum o comportamento de ensinar e aprender.

Procurando se distanciar de concepções mentalistas, Robinson (2001, p.138-139) descreve, na prática, a implementação de postulados do behaviorismo radical e de sua ciência no processo educacional a partir da fundação da Comunidade *Los Horcones* localizada no noroeste do México em 1973 buscando prevenir e solucionar problemas pessoais e sociais daqueles indivíduos que se comprometeram em participar de tal experiência. O objetivo principal desta ideia é estudar o desenvolvimento e a evolução de uma cultura ou sociedade na qual há cooperação em vez de competição, compartilhamento em vez de apropriação, tratamento

⁴⁹ As citações de Robison (2001) nesta tese foram traduzidas livremente pelo autor.

igualitário em vez de discriminação, relacionamentos pacíficos e cuidados com o meio ambiente.

Além de tais especificidades desenhadas para *Los Horcones*, o modelo educacional para tal comunidade estava arquitetado nos seguintes termos: (MEPCC) – “Personalizante – Comunitário - Comportamental”. Tal concepção, considera que a escola não se limita a instituição, mas se estende a toda comunidade como um lugar onde se pode ensinar e aprender. Baseada na instrução programada e no ensino personalizado, a operacionalização do trabalho pedagógico envolve o uso de material escrito, o estabelecimento de um critério de domínio, o progresso da velocidade de cada estudante, a função tutorial dos colegas mais avançados e o uso de conferências ocasionais como apoio ao material escrito.

Os organizadores da comunidade estavam empenhados em evidenciar que as práticas educacionais ali desenvolvidas poderiam resolver e prevenir uma grande parte dos problemas educacionais uma vez que, totalmente baseados nos princípios behavioristas, aqueles indivíduos deveriam interagir com seu meio afetando-o e sendo por ele afetado como ratifica Skinner (1982).

Assim sendo, para além das especificidades do aprender e as incoerências e inconsistências do mentalismo aplicado à educação, é possível identificar, nos escritos pedagógicos de Skinner, uma extensa referência sobre procedimentos do ensinar na medida em que o autor acentua a importância das contingências de reforçamento, da análise e do planejamento das condições prévias do ensino, isto é, as condições antecedentes às respostas dos alunos, as respostas propriamente manifestadas e as conseqüências decorrentes conforme veremos a seguir.

4.4.2 Contingências de reforçamento e inovações pedagógicas

No âmbito das especificidades do aprender/ensinar, engana-se quem pensa que a tecnologia do ensino se ocupa apenas do comportamento do aluno. Na verdade, no campo educacional, a análise experimental ampliou seu horizonte de investigação buscando compreender o comportamento de outros atores que estão inseridos no sistema educacional – professores, pesquisadores, administradores, governos e legisladores – e o aprimoramento do processo educativo já que aqueles estão

sujeitos “a contingências de reforçamento que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição” (SKINNER, 1972, p.217).

No contexto do Behaviorismo Radical, os processos de ensino-aprendizagem abrangendo seu repertório conceitual (comportamento operante, reforçadores positivo/negativo, punição, modelagem) estão fortemente associados ao significado de contingência entendida como qualquer relação de dependência entre eventos ambientais ou entre eventos comportamentais e ambientais (SKINNER, 1969; TODOROV, 1985; 2002; CATANIA, 1999). Na Análise do Comportamento, esse termo geralmente é utilizado para destacar como a probabilidade de um evento pode ser afetado/causado por outros eventos (CATANIA, 1999, p. 398). O enunciado de uma contingência é feito na forma do tipo “se...então”, na qual “se” indica/especifica algum aspecto do comportamento ou do ambiente e “então” aponta o evento ambiental consequente (TODOROV, 1985). Neste particular, podemos ilustrar com tal exemplo: quem fez a atividade de aula, pode sair para o recreio. Explicando: Se você fez a atividade de aula (comportamento), então poderá sair para o recreio (mudar de ambiente se deslocando para o pátio da escola onde poderá brincar, lanchar, conversar com os colegas etc).

Para além da noção de contingência apontada, Skinner apresenta também nos seus estudos a natureza e especificidades das contingências de reforçamento defendendo que as interações entre um organismo e o seu meio ambiente para serem adequadas, devem sempre especificar três elementos: (1) a ocasião na qual ocorreu a resposta, (2) a própria resposta e (3) as conseqüências reforçadoras e assim

[...] o comportamento gerado por um conjunto dado de contingências pode ser considerado cientificamente, sem que se tenha de apelar para estados ou processos hipotéticos. Se um estímulo conspícuo não tiver efeito, não será porque o organismo não o notou, ou porque não foi isolado por algum porteiro central, mas porque o estímulo não teve um papel importante nas contingências que prevaleceram no momento da resposta [...] (SKINNER, 1975, p. 12)

Para o autor, reforço é muito mais do que “ser recompensado”; a predominância da probabilidade de reforço é a variável mais importante - particularmente sob vários esquemas intermitentes. Em outros termos, não é possível encarar mais o comportamento e o ambiente como coisas ou eventos separados, mas preocupar-se

com a sua inter-relação procurando as contingências de reforçamento a fim de que o comportamento possa ser interpretado com mais sucesso (SKINNER, 1975, p. 14).

Com a sistematização do conceito de contingências de reforçamento, o Behaviorismo skinneriano contribuiu para instituição de uma tecnologia do comportamento bem mais efetiva promovendo influências em diversas esferas de atividade humana tais como: Educação, Psicoterapia, Economia, Governo e Vida Cotidiana. Todavia, é importante deixar claro que o Behaviorismo Radical não trabalha propriamente com o comportamento, mas com as contingências de reforçamento, isto é, com o comportar-se dentro de contextos conforme propõe Matos (2001).

Nesta tese, interessa-nos especialmente a aplicação da tecnologia pedagógica à educação não apenas porque os alunos já dispõem de certo repertório de conhecimentos prévios durante o desenvolvimento das atividades pedagógico-curriculares, mas também pelo fato de que desde a Antiguidade ao tempo presente o trabalho do professor é sempre reforçado na medida em que os estudantes efetivamente aprendem (SKINNER, 1975, p. 17).

Discutindo razões do aprender pelos alunos e a efetividade dos reforços dados pela equipe pedagógica, Skinner aponta deslizos dos professores e a “real” motivação dos estudantes para aprender de modo que

[...] os professores têm tradicionalmente usado apenas as medidas ambientais mais conspícuas [...]. **A maioria dos estudantes ainda estuda, recita e presta exames principalmente para evitar as consequências do não fazê-lo.** As consequências podem ter sido moderadas, mas são, entretanto, suficientemente aversivas para ter efeitos colaterais perturbadoras. A simples permissividade não constitui uma alternativa eficaz, e reforços positivos forçados, tais como boas notas, graus, diplomas e prêmios dificilmente podem ser tornados contingentes ao comportamento de maneira eficaz [...] (SKINNER, 1975, p. 17). (Grifo nosso)

Consciente das motivações dos alunos, o autor propõe um modelo de ensino que privilegia o papel e a funcionalidade das contingências de reforçamento enfatizando que

[...] ensino é o arranjo das contingências de reforço que acelera a aprendizagem. Um aluno aprende sem que lhe ensinem, mas aprenderá mais eficientemente sob condições favoráveis. Os professores sempre dispuseram contingências eficazes toda vez que

ensinaram com sucesso, mas estarão mais propensos a fazê-lo se entenderem o que estão fazendo [...] (SKINNER, 1975, p. 18).

Nessa perspectiva, ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem, pois, quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é já que “entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina” (SKINNER, 1972, p.4). E o processo de ensinar planejado com as contingências de reforçamento devidas poderá ser um fator importante na aprendizagem ativa e efetiva dos alunos promovendo mudanças positivas de comportamento conforme requer a educação instituída (SKINNER, 1972, p.108).

Conforme vimos, desapontado com o ritmo de aprendizado de sua filha caçula no início da década de 1950, com a precariedade dos métodos e técnicas então em voga e o número expressivo de alunos por sala de aula, Skinner passa a defender, a partir de suas experiências de laboratório⁵⁰, um ensino mais planejado e dinâmico e um processo educacional mais eficiente colocando em prática duas ferramentas importantes que poderiam auxiliar os procedimentos de ensino-aprendizagem: **a instrução programada e as máquinas de ensinar**⁵¹.

A instrução programada correspondia não apenas ao modo pelo qual o material didático devia ser elaborado e configurado, mas também a “uma técnica tomada diretamente do laboratório operante, e tem por fim maximizar o reforço associado ao controle bem sucedido do ambiente” (SKINNER, 1975, p. 17). Na verdade, tal recurso abarcava um conjunto de contingências de reforçamento devidamente planejado e programado para um fim específico do ensino e assim

[...] do mesmo modo que o trabalho de laboratório exigiu equipamentos mecanizados para dispor contingências de reforçamento para animais, Skinner previu que a efetivação dessa

⁵⁰ É evidente que nas pesquisas em laboratório Skinner se dedicava às relações estabelecidas entre as condições ambientais programadas e variações comportamentais (aprendizagem animal) e, a uma certa altura, buscou elaborar reflexões sobre o processo educacional lançando as bases para uma programação de ensino mais eficiente transferindo para a situação de aprendizagem humana, de algum modo, os princípios descobertos naquelas pesquisas (TEIXEIRA, 2004,p.68).

⁵¹ Skinner (1995, p.125) considera Sidney Pressey (1888 – 1979) como o precursor de tal invenção quando, na década de 1920, criou um artefato que administrava um teste de múltipla escolha de modo que “os estudantes apertavam botões para selecionar suas respostas e à medida que eram imediatamente informados se haviam acertado ou errado, a máquina não só testava como também ensinava”.

nova maneira de ensinar (IP) requeria a utilização de equipamentos mecânicos que pudessem garantir a apresentação precisa das condições antecedentes selecionadas para o ensino, o registro preciso das respostas dos aprendizes e apresentação precisa das condições conseqüentes previstas para os desempenhos dos alunos. Esses equipamentos constituíram as máquinas de ensinar [...] (TEIXEIRA, 2004, p.68)

As inovações pedagógicas então propostas por Skinner - as máquinas de ensinar⁵² e a instrução programada - contribuíram para a reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem introduzindo novas contingências de reforçamento a uma determinada programação levando em consideração quatro dimensões:

- 1) *Geração de novos e complexos padrões ou “topografias” de comportamento facilitando a supervisão das aprendizagens dos alunos numa classe pelo professor;*
- 2) *Possibilidade de alteração de propriedades temporais ou intensivas do comportamento permitindo levar em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Seu funcionamento é tal que a criança progride no seu ritmo através do programa estabelecido inclusive permitindo a utilização de programas/atividades especiais para crianças que realizam as atividades com maior rapidez;*
- 3) *Programação sob controle de estímulos fornecendo retroações e reforços imediatos após o desempenho dos alunos;*
- 4) *Manutenção do comportamento através de reforçamento pouco frequente possibilitando que os conteúdos de aprendizagem sejam devidamente organizados obedecendo os objetivos da aprendizagem e o controle da seleção e aplicação dos conteúdos e assim a máquina de ensinar permite ao professor apresentar a matéria ao aluno, passando do simples para o complexo, de tal modo que a resolução de cada problema depende do sucesso do precedente (SKINNER, 1972, p.63-77).*

Deste modo, é possível compreender, na perspectiva do autor, que a “máquina de ensinar⁵³” é um poderoso dispositivo destinado a organizar as contingências de

⁵² Skinner criou a primeira máquina de ensinar em 1953 logo após interessar-se pela educação devido ao episódio ocorrido com sua filha conforme narramos anteriormente. O primeiro protótipo apresentava aos alunos problemas de matemática segundo uma ordem aleatória e oferece uma retroação imediatamente depois da resolução de cada caso.

⁵³ Vale ressaltar que, embora criticado por sua invenção à época, contemporaneamente com a expansão da chamada “Educação a distância” - modalidade de ensino baseada nas novas tecnologias da informação e comunicação em alta desde o final do século passado em diversos

reforçamento de modo que existem numerosos tipos de máquinas, como existe uma grande variedade de programas de reforços (SKINNER, 1972, p. 79). Contudo, tal invenção foi objeto de muitas críticas na medida em que está associada à mecanização e desumanização do ensino e substituta da figura do professor no processo de aprendizagem.

Efetivamente, a nova proposta pedagógica de Skinner estava envolta na noção de ensino individualizado. Ligado às suas investigações no laboratório, o autor passou vários anos estudando e mapeando o comportamento dos animais e suas diferenças individuais de modo que “isso lhe fez reconhecer que cada organismo estabelece uma relação com as contingências que lhes são apresentadas de maneira peculiar” (TEIXEIRA, 2004, p.69). De posse de tal constatação, Skinner, segundo a autora, expandiu aquele conhecimento acumulado sobre o aprendizado animal para os domínios do ensino “introduzindo nele a noção indispensável de respeito ao ritmo próprio de aprendizagem do aluno” (TEIXEIRA, 2004, p.70).

4.4.3 Eventos reforçadores, modelagem e trabalho pedagógico

Destacadas as importantes bases do processo de ensino-aprendizagem, suas tecnologias, contingências de reforçamento e inovações pedagógicas do projeto skinneriano, ressaltamos, neste subitem, a definição e particularidades de conceitos operativos do autor que fundamentam o desenvolvimento da ação pedagógica como reforçadores (positivo e negativo), punição, modelagem, a idéia-chave da educação como uma agência de controle do comportamento e suas reflexões sobre políticas educacionais.

Embora no mundo da Psicologia seja comum associar o termo “reforço” a “prêmio” ou “recompensa”, nos escritos de Skinner tal termo assume particular relevância e significado especial. A rigor, um reforçador está fortemente ligado à probabilidade de aumentar uma determinada resposta de maneira que *eventos reforçadores* podem ser de dois tipos e

países -, Skinner freqüentemente é lembrado como um dos precursores da invenção daquela modalidade de educação.

[...] alguns reforços consistem na apresentação de estímulos, no acréscimo de alguma coisa, por exemplo, alimento, água ou contato sexual – à situação. Estes são denominados positivos. Outros consistem na remoção de alguma coisa – por exemplo, de muito barulho, de uma luz muito brilhante, de calor ou de frio extremos, ou de choques elétricos. Estes denominam-se reforços negativos [...] (SKINNER, 1981, p.81)

De maneira esquemática, podemos sintetizar o processo de reforço fundamentado na teoria skinneriana baseando-se no diagrama (adaptado) proposto por Woolfolk (2000, p. 189):

CONSEQUENCIA:	EFEITO
<i>Comportamento</i> → <i>Reforçador</i>	→ <i>Comportamento fortalecido ou repetido</i>

É inegável, portanto, que o processo de reforço tenha uma relação consequência/efeito e, no exercício de sua função, seja perceptível que cada reforçador⁵⁴ possua um conjunto de propriedades e/ou particularidades no contexto do projeto científico de Skinner na medida em que o autor explica, na prática, como ocorre o funcionamento deles, ou seja:

[...] um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza: um copo d'água é positivamente reforçador quando temos sede e, se então enchemos e bebemos um copo d'água, é mais provável que voltemos a fazê-lo em ocasiões semelhantes. Um reforçador negativo revigora qualquer comportamento que o reduza ou faça cessar: quanto tiramos um sapato que está apertado, a redução do aperto é negativamente reforçadora e aumenta a probabilidade de que ajamos assim quando um sapato estiver apertado [...] (SKINNER, 1982, p. 43)

Tais exemplos evidenciam como no nosso dia a dia reforçamos e somos reforçados. Além disso, é preciso destacar as implicações de tais dispositivos no desenvolvimento do trabalho pedagógico, especialmente quando se observa as relações comportamentais, sobretudo, entre professores e alunos. Ilustrando a operacionalização de tais reforçadores no cotidiano das salas de aulas é possível que:

⁵⁴ Discutindo especificidades de tais mecanismos, Zanotto (et al., 2011, p.161) argumentam que estes “não se definem por suas características, mas por sua relação com as ações (devem ser consequências delas) e por seu efeito sobre elas (devem aumentar a probabilidade dessas ações ocorrerem no futuro”.

No caso de reforçador positivo: sua ocorrência é perceptível quando o comportamento é seqüenciado por um novo estímulo a uma dada situação, ou seja, uma moça que veste uma roupa sensual produzindo “cantadas” de indivíduos do sexo masculino; um aluno que realiza as atividades propostas pelo professor no tempo estimado e corretamente recebe comentários elogiosos daquele. Vale ressaltar também que, no ambiente escolar, um reforço positivo pode ocorrer mesmo quando o comportamento que está sendo reforçado não é “positivo” do ponto de vista do professor, por exemplo: numa sala de aula, um aluno cai após tropeçar e provoca comportamentos de risadas e alegria dos colegas. Tal reforçamento foi positivo exclusivamente para os colegas. Para a vítima e o docente que conduzia a aula, tal situação foi bastante aversiva.

No caso de reforçador negativo: Diferentemente do anterior, este ocorre quando uma consequência que fortalece um comportamento é o desaparecimento (subtração) de um estímulo de modo que “se uma ação particular leva a interromper, evitar ou fugir de uma situação aversiva, a ação será repetida em situação semelhante” (WOOLFOLK, 2000, p.190). Nas escolas do mundo afora, é comum muitos alunos manifestarem sintomas de doenças momentos antes de um teste ou avaliação importante e serem encaminhados para o posto médico do colégio. Tal comportamento permite que, naquele momento, os estudantes fujam de determinadas situações aversivas como a prova e, neste caso, o “ficar doente” está sendo mantido pelo reforço negativo⁵⁵ já que “o estímulo (a prova) desaparece e o reforço é manifestado porque o comportamento que fez o estímulo desaparecer (ficar doente) aumenta ou se repete” (WOOLFOLK, 2000, p.190).

É importante frisar que na proposta pedagógica de Skinner (1972; 1981) e de comentadores de sua obra (Teixeira, 2004; Zanotto, 2004; Zanotto et al., 2011; Hubner, 2005) os professores tem papel crucial na provisão de consequências reforçadoras positivas a fim de os educandos gradualmente se aproximarem do comportamento final desejado tanto pela equipe pedagógica quanto para cultura na qual estão inseridos evitando a utilização de consequências aversivas como a

⁵⁵ Interpretando o papel dos reforçadores no processo educacional, Woolfolk (2000, p.190) destaca que “o “negativo” no reforço negativo não significa que o comportamento que está sendo reforçado é necessariamente negativo. O significado está mais próximo da noção de números “negativos” – alguma coisa é subtraída. Associa-se reforço positivo e negativo com adição ou subtração de alguma coisa após um comportamento.

punição que podem, a qualquer momento, minorar a eficiência do trabalho docente. Assim sendo, a utilização de reforçadores positivos na educação contribui para melhora e aprimoramento do processo educacional dos atores envolvidos promovendo conseqüências positivas no comportamento, sobretudo, dos alunos.

Para que os reforçadores positivos sejam aplicados adequada e corretamente impactando de maneira eficiente o resultado dos objetivos de planos de ensino elaborados por professores e, por extensão, pela proposta pedagógico-curricular da instituição de ensino é preciso que a equipe pedagógica esteja atenta para o processo de modelagem dos comportamentos dos alunos visando à manutenção do aprendizado ativo deste público. Conforme vimos, uma análise mais abrangente do processo do ensino-aprendizagem baseada na Análise Experimental do Comportamento favorece ampliação no horizonte de entendimento de seus problemas e suas possíveis soluções. Isso implica considerar, para além das supostas tendências e disposições internas dos indivíduos tidas, muitas vezes, como o estopim das causas de dificuldades de aprendizagem, que os profissionais de ensino não podem negligenciar os fatores que estão presentes no ambiente imediato da escola, na história de vida dos educandos e o que, de fato, *acontece quando os alunos aprendem*.

Em tal caso, faz-se mister que a equipe escolar tenha conhecimento dos fundamentos de um comportamento operante, dos elementos de uma análise funcional do ensino e os conceitos operativos da Análise Experimental do Comportamento (AEC) para a educação, inclusive para promover a modelagem dos comportamentos desejados no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Tal técnica é um procedimento vinculado à AEC que busca demonstrar como

[...] a partir de formas simples de comportamento se pode chegar, linearmente, a padrões comportamentais muito diferenciados do padrão original [...]. Para modelar ou construir um comportamento faz-se necessária uma sequência de operações. A partir de um comportamento simples, através do reforçamento diferencial numa sequência passo a passo, o comportamento vai mudando de forma gradativa até constituir-se uma nova forma mais complexa e diferente da original [...] (TEIXEIRA, 2004, p.95)

Ora, uma vez identificados os comportamentos operantes a serem modelados pela equipe escolar, os reforços emitidos terão que ocorrer rapidamente para evitar sua dissipação ou ineficiência e as possíveis dificuldades inerentes à implantação

daquela técnica/procedimento. O emprego da modelagem é explicado por Skinner (1981, p. 98) através da seguinte analogia:

[...] o condicionamento operante modela o comportamento como o escultor modela a argila. Ainda que algumas vezes o escultor pareça ter produzido um objeto inteiramente novo, é sempre possível seguir o processo retroativamente até a massa original indiferenciada e fazer que os estágios sucessivos, através dos quais retornamos a essa condição sejam tão pequenos quanto quisermos. Em nenhum ponto emerge algo que seja muito diferente do que o procedeu. O produto final parece ter uma especial unidade ou integridade de planejamento, mas não se pode encontrar o ponto em que ela repentinamente apareça. No mesmo sentido, um operante não é algo que surja totalmente desenvolvido no comportamento do organismo. É o resultado de um processo de modelagem [...]

Tal excerto explicita a relação produtiva entre o condicionamento operante e processo modelagem. Considerando o exercício da atividade educacional, o professor atuará para “modelar” o comportamento do aluno de acordo com os objetivos estabelecidos por seu planejamento didático e pelo sistema escolar construindo na prática repertórios de comportamento em situações de ensino de maneira que ao longo de um período letivo, por exemplo, os estudantes possam acumular/absorver gradativamente um cabedal de conhecimento pedagógico-curricular operacionalizado geralmente do mais simples ao complexo seguindo as seqüências didáticas estabelecidas pelo docente. Em sendo efetivo e operante, de fato, tal processo de ensino-aprendizagem poderá contribuir positivamente não apenas no agir dos alunos em relação a si próprios e suas ações como também junto ao mundo e a cultura.

4.5 DA AGÊNCIA EDUCACIONAL: CONTROLE DO COMPORTAMENTO E REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL

Além dos conceitos operativos que descrevemos e analisamos ao longo deste capítulo, Skinner também dissertou sobre o papel da educação como agência de controle do comportamento e também a respeito do significado e especificidades de política educacional.

No seu livro *Ciência e Comportamento Humano* publicado originalmente em 1953, Skinner destaca o papel e a função das chamadas “agências controladoras” que exercem controles variados sobre o comportamento dos indivíduos. São elas: Governo e Lei, Religião, Psicoterapia, Controle econômico e Educação⁵⁶. Para além de agrupamentos humanos que dispõem de controle ético sobre seus membros, as agências controladoras possuem um conjunto particular de poder e práticas de controle que afetam o comportamento humano a partir do domínio de cada uma de modo que “uma agência controladora, juntamente com os indivíduos que controla, constitui um *sistema social* e nossa tarefa é dar conta do comportamento de todos os participantes” (SKINNER, 1981, p.317). Possuindo uma organização bem mais estruturada que os grupos humanos em si, cada agência em particular tem maior sucesso no controle de suas atividades-fins – a razão de existir de cada uma – através de manipulação de estímulos com a finalidade de estabelecer as contingências e os reforços adequados aos seus membros controlados.

Apresentando especificidades da agência educacional, Skinner (1981, p.378) entende que “a educação é o estabelecimento de *comportamentos que serão vantajosos* para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro”. Como tais comportamentos são estabelecidos e operados? Em primeiro lugar, é preciso considerar a multidimensionalidade da ação educativa na medida em que esta sempre ocorre diante da atuação de pessoas, grupos, instituições sobre indivíduos em particular envolvendo uma abrangência e pluralidade de concepções do fenômeno educativo com implicações no desenvolvimento do trabalho pedagógico variando de sociedade para sociedade conforme advoga Tardif (2010).

É preciso considerar, também, que a atuação temporal dos agentes educacionais visando a concretização de comportamentos úteis não se restringe ao presente, uma vez que, atravessando o limite temporal do “agora”, aqueles poderão ser vantajosos em outras circunstâncias ou em contingências futuras.

Com efeito, quando o autor na sua definição de educação qualifica o comportamento como “vantajoso” para o indivíduo, ele não realça a defesa de interesses e práticas individualistas ou particulares, mas enfatiza que o comportamento, objeto do

⁵⁶ Nesta tese, embora reconheçamos o papel do conjunto das agências de controle, centraremos nossa análise nas especificidades da agência educativa.

processo de ensino, possibilita benefícios úteis para seu público-alvo. Embora Skinner⁵⁷ não enfoque o papel do presente naquele “acontecer educativo”, é possível interpretar que as vantagens sublinhadas podem não ocorrer imediatamente uma vez que os alunos devem ser preparados no próprio espaço escolar para entender que as contingências de ensino extrapolam aquele ambiente, ou seja, faz-se mister que os comportamentos estabelecidos pela agência educacional bem como as respostas demandadas pela proposta pedagógico-curricular de tal organização, se prolonguem nas diversas situações cotidianas vivenciadas pelas pessoas para além dos muros das escolas e após a conclusão de determinados níveis ou modalidades de ensino formal.

Ainda sobre o funcionamento da agência educacional, o autor chama atenção para o fato de os membros envolvidos na sua operacionalização e exercício profissional se empenharem primariamente por conta do reforçador econômico assim como ocorre em outras agências. Em tal caso, além deste poderoso reforçador, o grupo ético – família, formadores, gestores do sistema – desempenhará um papel estratégico na medida em que contribui para intensificar os reforços ressaltando aspectos positivos do ofício de ensinar.

Como vimos, no processo educacional existe um conjunto de reforçadores que, dependendo do seu manejo, contribui tanto para resultados exitosos quanto desanimadores. É evidente que no desenvolvimento do trabalho pedagógico pelas agências formais de ensino estão envolvidos saberes e práticas acumulados pela humanidade ao longo dos tempos visando estabelecer nos educandos comportamentos úteis a si próprios e ao grupo social em que está inserido. Além das particularidades citadas no seu livro *Tecnologia do Ensino*, Skinner (1981;1975) reconhece que a educação formal é um processo sistematizado, planejado e intencional que é controlado (por governos, currículos, interesses etc.) e exerce controle sobre seu público (comportamento ético, punição), embora, para ele, em última instância, objetiva a manutenção e a sobrevivência da cultura. Contudo, o autor frisa que é sempre importante deixar claro ao estudante as vantagens que a educação lhe proporcionará, ou seja, a educação poderá configurar como um valor

⁵⁷ Para Skinner (1981, p.378), o processo educacional prioriza não a manutenção do comportamento, mas sua aquisição. A partir de tal processo, contribuindo para situações futuras e/ou desconhecidas, os operantes discriminativos tenderão a atuar no controle de estímulos que podem ocorrer nestes casos.

reforçador para aquele alargando suas possibilidades e potencialidades para além do tempo presente.

Mencionado o significado e particularidades da agência educativa, quais são as considerações que Skinner tece a respeito da função de uma política educacional?

Passando em revista aspectos da política educacional dos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XX e sua manutenção, Skinner afirma que

[...] a educação é mantida não só pelos que ensinam, como também pelos que organizam o sistema educacional, construindo e equipando escolas e induzindo outros a fazerem estas coisas ou a pagarem para que façam. A manutenção do sistema quase sempre determina a política adotada – são as mesmas pessoas que decidem quem será ensinado, por quanto tempo, o que ensinado, a qualidade do ensino, e assim por diante. Presumivelmente são reforçados por fazê-los, mas quais as contingências? [...] (SKINNER, 1972, p.217)

Para o autor, diferentes conseqüências reforçadoras que exercem graus diferenciados de influências na política de manutenção do sistema dependem de seus reforçadores condicionados que podem óbvios⁵⁸ ou não facilmente identificados⁵⁹. No entanto, fatos novos, à época de tal discussão, promoveram uma substancial mudança no parâmetro de influência daqueles dispositivos que modelam e mantêm a política educacional. Entrou em cena o papel da cultura e das disputas políticas e tecnológicas entre a ex-URSS e os EUA no auge da chamada “Guerra Fria” que promoveu uma mudança radical na educação científica e técnica do segundo com investimentos financeiros maciços após o lançamento do primeiro Sputnik pelos russos em 1957 de modo que

[...] um sistema de educação deve maximizar as oportunidades que a cultura tem não só de lidar com seus problemas, mas de aumentar firmemente sua capacidade de fazê-lo. Para planejar um sistema desses teremos de saber: 1) quais os problemas que a cultura terá de enfrentar; 2) que espécies de comportamentos humanos contribuirão para a sua solução; 3) que tipos de técnicas gerarão estes comportamentos [...] (SKINNER, 1972, p.222)

⁵⁸ A clareza da utilidade de determinado aprendizado como o da criança aprender a vestir-se sozinha assim como tomar banho.

⁵⁹ Skinner (1972, p. 218) assim exemplifica: “Quando pessoas habilidosas demonstram ser fontes de reforço, a habilidade é ensinada pelo seu valor próprio. Quando homens informados demonstram ser úteis, a informação e a erudição tornam-se objetivos da educação [...]”.

É evidente que não existe apenas uma variável atuando na solução de tais questões. Quando se fala em cultura é sempre necessária uma análise mais abrangente do contexto que, no caso em tela, foi motivo de grande tensão e definição de prioridade na educação formal dos EUA de maneira que, passados mais de 50 anos, tal país se consolidou como uma grande potência no desenvolvimento da ciência e tecnologia. Vale ressaltar ainda que, conforme vimos, a tecnologia do ensino e a análise experimental do comportamento também contribuem no planejamento do sistema educacional com sua teoria, métodos e técnicas de ensino.

A rigor, para Skinner (1972), no planejamento de uma política educacional alguns questionamentos devem ser bastante claros: *quem deve ser ensinado? Quanto deve ser ensinado? O que deve ser ensinado?* Assim, na ótica do autor, não se pode desconsiderar a força da cultura e suas determinações no desenvolvimento do trabalho pedagógico nos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos de maneira que “uma cultura será tanto mais forte quanto maior for o número de seus membros que for capaz de educar” (SKINNER, 1972, p.223). Neste caso, ampliando a qualificação de seus membros, uma cultura se torna mais fortalecida assim como sua política.

4.6 SKINNER E O CAMPO EDUCACIONAL: DÚVIDAS E CRÍTICAS

Não é difícil encontrar uma tendência acentuada de críticas aos escritos pedagógicos de Skinner, sobretudo, a partir da década de 1970, quando a expansão do Cognitivismo⁶⁰ na educação contribuiu para ofuscar grande parte dos princípios do behaviorismo radical. É possível que tal declínio tenha ocorrido não apenas por razões político-ideológicas, mas também por falta de uma reação e estratégia adequadas do próprio autor e do movimento no sentido de combater os ataques, as imposturas e esclarecer os mal-entendidos, as dúvidas e as críticas conforme evidencia Luna (2001).

No campo educacional brasileiro, por exemplo, com a ascendência daquela corrente, a partir dos anos de 1980, autodenominar-se behaviorista e/ou simpatizante do movimento havia se tornado defasado e, de certo modo, sinônimo de pertencimento a grupos político-sociais conservadores e/ou reacionários (CARRARA, 1998; 2002).

Apesar de tal constatação, a Análise do Comportamento, ainda que timidamente, continuou realizando pesquisas e estudos sobre aspectos do processo educacional brasileiro, embora não tenha se tornado uma tendência marcante nos domínios da Psicologia da Educação e da Psicologia da Aprendizagem (NICOLINO e ZANOTTO, 2010; CÉSAR, 2002).

Dito isso, teceremos considerações sobre aspectos da fecundidade dos postulados skinnerianos no Brasil. Analisando a apropriação do behaviorismo radical nos livros de Psicologia da Educação destinados às licenciaturas no Brasil, Gioia (2001)⁶¹ relata uma série de impropriedades encontradas em diversas referências bibliográficas que formam professores dentre as quais destacamos:

1) a grande maioria das descrições sobre o behaviorismo não contemplava a fonte original ou traduzida, ou seja, a referência ao trabalho do autor se dava, sobretudo, a partir de comentadores de sua obra ou não especialistas;

⁶⁰ Diferentemente dos Behavioristas, autores cognitivistas (Piaget, Vygotsky, Wallon) reconhecem a importância da mente e dos processos mentais no modo como as pessoas pensam e se comportam.

⁶¹ Na sua tese de doutorado, a autora selecionou 25 livros de psicologia da educação cujos títulos apresentavam os termos “educação, aprendizagem ou ensino” contendo, pelo menos, duas abordagens de psicologia, incluindo a behaviorista.

2) descrições frágeis e imprecisas de conceitos da Análise do Comportamento e de princípios do behaviorismo radical;

3) em muitos livros, alguns conceitos eram razoavelmente bem definidos ao passo que, em outros, prevaleciam uma descrição superficial e até mesmo incoerente dos escritos pedagógicos de Skinner revelando, segundo a autora, pouca familiaridade dos responsáveis pela publicação com a abordagem em tela;

4) as constatações do autor acerca do ensinar foram apresentadas de forma bem recortada apresentando, na maioria das vezes, a aplicação de recursos técnicos.

Pesquisando a produção escrita da Análise do Comportamento de 1961 a 2001 no Brasil em revistas da área, César (2002), dentre outros, apresenta dados de publicação sobre educação no contexto daquela abordagem. A autora destaca que um tema predominante em periódicos do campo na década de 1960 era justamente o processo educacional que repercutiu a tendência de aumento nas décadas de 1970 e 1980. Entretanto, a partir da década de 1990 houve uma flagrante desaceleração nas publicações de trabalho sobre educação.

Por outro lado, apresentando detalhes da crise na educação e o papel do Behaviorismo nesse processo, Luna (2001) destaca que existe uma variedade de indicadores acerca de problemas educacionais em todos os continentes cujos envolvidos na gestão e operacionalização do trabalho pedagógico nunca encontram solução para resolver suas demandas e questões de modo que tal crise persiste mesmo com o processo de desenvolvimento que a humanidade experimentou em vários domínios da vida social ao longo do último século. Neste particular, o autor atesta que

[...] há, na verdade, mais de 100 anos que não cessaram de ouvirem-se as lamentações sobre a desordem e falta de método que reinava nas escolas e, especialmente nos últimos anos, tem-se procurado remédios, com grande empenho. *Mas com que resultados? As escolas continuam como eram [...]* (LUNA, 2001, p. 143) (Grifo nosso)

Ademais, Luna (2001, adaptado) reconhece a extensão dos problemas do campo da educação apontando que alguns deles são agravados pela carência de expressivos recursos para investimentos no sistema educacional, falta de professores qualificados - e bem pagos - e incontáveis escolas mal equipadas que repercutem,

sem dúvida, nos resultados visíveis do trabalho pedagógico realizado em tais instituições.

Em tal panorama, o autor questiona a fecundidade da Análise do Comportamento no campo educacional brasileiro afirmando que “não é necessário um grande levantamento para se afirmar que esta penetração, hoje, é mínima, pelo menos se deixarmos de lado o ensino superior” (LUNA, 2001, p.144). Embora goze de prestígio na educação superior – crescente número de alunos selecionados para monitoria e pesquisa extracurricular, Programas de Pós-graduação bem avaliados e demanda contínua – nas discussões da educação básica, a análise do comportamento tem sido considerada *persona-non-grata*.

Em relação a tal fato, Luna reconhece que não houve estratégia adequada dos Analistas do Comportamento para atuar devidamente na área educacional apontando que este cenário se constituiu especialmente pelas seguintes razões:

- A) Falta de divulgação e visibilidade de pesquisas realizadas por analistas do comportamento junto ao público não especializado;
- B) Pouco entrosamento e interação nas pesquisas daquele campo com outras abordagens que estudam o fenômeno educacional (Psicologia Humanista, Gestalt, Cognitivismo, Psicanálise etc.);
- C) Despreparo dos especialistas da área para analisar a atividade educacional no seu conjunto, ou seja,

[...] quantos analistas do comportamento estão preparados para opinar sobre o currículo da educação básica e fundamental? [...] Quantos de nós poderiam fazê-lo? Que valores estamos prontos a defender para a educação, como consequência de uma análise comportamental? [...] (LUNA, 2001, p. 151-152)

Visando a possibilidade mais concreta de intervenção e contribuição para a educação, o autor ressalta a importância dos analistas do comportamento se articularem a fim de definir um plano de ação contemplando os seguintes pontos:

- 1) Considerar o valor e os efeitos da educação para indivíduos e para a cultura a longo prazo;

- 2) Fomentar e ampliar às discussão sobre o fenômeno educacional nos encontros de especialistas;
- 3) Elaborar material de cunho educativo que possa ser utilizado pelo professor nas rotinas da efetivação do trabalho pedagógico;
- 4) Intensificar presença nos encontros e eventos que discutam o processo educacional.

Ainda no terreno das críticas, Carrara (1998; 2002) ratifica que, na prática, o behaviorismo não tem contribuído para a efetivação de uma educação transformadora apontando um conjunto de fatores internos e externos à abordagem que tem favorecido tal situação, dentre os quais destacamos:

- I) Maior enfoque em questões metodológicas deixando outras áreas complexas do comportamento humano – como a educação – desassistidas;
- II) Dificuldade em associar outras variáveis (social, política, ideológica, econômica etc.) no estudo de contingências presentes em determinadas situações ou contextos específicos;
- III) Seu suposto “DNA” positivista, antidemocrático e reacionário nascido sob a égide do capitalismo e regência de autores norte-americanos sem defesa de ideais explicitamente libertários;
- IV) Flagrante desatenção e diálogo com segmentos da crítica especializada, o que estimula, de algum modo, entendimento de que não está de acordo com aquela “classificação”.

Por outro lado, incorporando tais críticas e sugestões visando melhorar seu trânsito junto ao campo educacional, os analistas do comportamento poderão se engajar na construção dos fundamentos da chamada “Escola do Futuro” defendida por Skinner no livro *Questões recentes sobre análise comportamental* (1995).

Passando em revista sua trajetória no campo educacional, o psicólogo estadunidense defende que, num futuro não tão distante, a instituição escolar⁶² será

⁶² Em tal escola, os estudantes passarão mais tempo no ambiente escolar, os anos de estudos para concluir etapas, níveis e modalidades serão abreviados, a operacionalização do trabalho educativo será mais efetiva possibilitando maior autonomia dos alunos nos itinerários pedagógico-curriculares

mais “agradável” e muito diferente daquela que convencionamos a enxergar, ou seja, “assim como lojas, teatros e restaurantes bem planejados, as escolas terão boa aparência, boa acústica e cheirarão bem. Os estudantes irão à instituição não porque serão punidos por faltarem mas porque se sentirão atraídos por ela” (SKINNER, 1995, p.129).

Há quase três décadas Skinner dissertara sobre suas perspectivas para uma nova instituição escolar. Apesar das objeções de seus postulados no terreno educacional e o distanciamento de grande parte dos analistas do comportamento das questões educacionais conforme mencionado, uma rediscussão de tais temáticas é estratégica para fomentar novas contribuições do Behaviorismo Radical nos domínios da Psicologia da Educação no tempo presente.

de forma que aqueles “serão mais livres para se orientarem para assuntos particularmente interessantes e em si mesmos reforçadores” (SKINNER, 1995, p.129).

4.7 CONCLUSÃO:

Discutir aspectos do arcabouço teórico-metodológico de Skinner e especificidades de sua arquitetura pedagógica foi uma tarefa extremamente reforçadora e instigante.

Ao examinarmos componentes de sua plataforma epistemológica, tivemos a possibilidade de conhecer não apenas o significado, particularidades e princípios do Behaviorismo Radical e da Análise do Comportamento como também a complexidade do comportamento humano que, sob o comando da tríplice contingência, opera e manifesta uma diversidade de relações e interações homem/meio (ambiente).

Paralelamente, apresentamos a arquitetura pedagógica do edifício skinneriano evidenciando sua relação com o campo da Psicologia da Educação mais especificamente os antecedentes de seu interesse pela área, os principais fundamentos de sua tecnologia do ensino, seus conceitos operativos, a importância salutar do ofício docente na efetividade do processo de ensinar/aprender, suas restrições ao mentalismo, suas inovações pedagógicas que contribuíram não somente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico-curricular, mas também para o aprimoramento da agência educacional no seu conjunto. Destacamos também, de um lado, críticas em relação aos postulados pedagógicos que, durante décadas, foram objetos de questionamentos de outras perspectivas em Psicologia e, de outro, réplicas com esclarecimentos do autor e comentadores no que concerne aos pontos nevrálgicos dos escritos pedagógicos daquele.

É notável que a plataforma pedagógica do autor tenha passado por muitos reveses nestes sessenta anos de análise do fenômeno educacional. Não podemos negar que as contribuições seminais de Skinner para os processos de ensino-aprendizagem tenham tido seu apogeu entre as décadas de 1960 a 1980, embora ainda hoje sejam discutidas e aplicadas de forma menos intensa. Entretanto, o advento do cognitivismo e a visibilidade de outras abordagens ditas mentalistas promoveram um flagrante declínio na fecundidade do movimento behaviorista na educação de modo que a reação do próprio autor e o contracontrole de representantes do campo foram bastante tímidos como atestam Carrara (1998, 2002), Moroz et al. (2000), Luna (2001), César (2002), e Nicolino e Zanotto (2010).

Em todo campo do conhecimento, o exercício da crítica e uma decorrente revisão de lacunas ou entraves é sempre saudável para que princípios e práticas de determinadas teorias sejam aprimorados. Neste particular, o behaviorismo radical está fadado à rejeição e à manutenção de certo *status quo* nos domínios da educação?

Não podemos negar que a arquitetura pedagógica skinneriana é bastante robusta e quando devidamente aplicada pode facilitar e aprimorar o processo de ensinar/aprender. Entretanto, como ressalta Gioia (2001), nos livros e manuais de Psicologia de Educação é comum encontrar referências ao behaviorismo de Skinner de forma parcial e fragmentada, ou seja, parte significativa dos autores e/ou organizadores daqueles títulos descreve e analisa as contribuições do autor não pelas fontes originais/bem traduzidas ou por textos de comentadores reconhecidos, mas principalmente por publicações de pesquisadores não-especialistas. Neste cenário, além da fragilidade conceitual apresentada, a autora constatou também muita impropriedade.

Vale ressaltar que a Psicologia da Educação no Brasil é, geralmente, uma matéria obrigatória nos cursos de formação de professores. Tais lacunas e imposturas quando não identificadas pelo docente responsável pelo cumprimento do programa daquele componente curricular poderão ter implicações sérias na percepção e na reputação do autor e sua obra por professores em formação ou por aqueles que futuramente virão a atuar no campo.

No terreno das objeções, freqüentemente é comum associar às contribuições de tal abordagem à educação a uma simplificação do tipo “o behaviorismo é reducionista, positivista, reacionário, antidemocrático, superficial” (CARRARA, 1998, 2002; MOROZ et al., 2000). Embora exista exceção, simplificações de quaisquer teorias revelam, muitas vezes, falta de intimidade, desinformação e contra-informação do crítico.

Por outro lado, uma visão mais produtiva do behaviorismo skinneriano desmistifica dúvidas e aponta outros elementos mais operantes e dinâmicos para o desenvolvimento e efetivação não apenas do processo do ensinar/aprender como também da atividade educacional no seu conjunto. Assim sendo, a partir das constatações de Skinner (1972; 1975; 1995) e seus comentadores Moroz et al.

(2000), Robinson (2001), Zanotto (2004), Zanotto et al. (2011), Texeira (2004), Hubner (2005) é possível concluir que:

1) Os comportamentos emitidos e produzidos por professores e alunos não acontecem ao acaso ou por disposições meramente psicológicas ou “de dentro da mente”. São produtos diretos da relação e interação com meio em que eles estão inseridos;

2) Assim como no exercício da vida social, os comportamentos de professores, da equipe pedagógica e dos alunos são regulados por princípios, determinações e leis que se expressam/manifestam sob a forma de reforçamentos positivo/negativo e punição;

Embora rotulado de “não-transformador”, o edifício pedagógico de Skinner contempla possibilidades de mudanças significativas no comportamento dos atores envolvidos no processo educacional não apenas pela utilização adequada das tecnologias do ensinar e apropriação dos seus conceitos operativos como efetivamente pela convicção de que os membros envolvidos no desenvolvimento da agência educacional agem sobre o meio e o mundo, buscando modificá-los ao mesmo tempo em são modificados pelas conseqüências de suas ações.

Por fim, é importante sublinhar que “a escola do futuro” pleiteada por Skinner não se trata de um “otimismo delirante”. Preocupado com a situação de descaso e negligência em relação a um desenvolvimento educacional mais efetivo e prazeroso, o autor salienta os princípios que devem embasar um novo processo educativo sem “reforços positivos forçados” e com mais espontaneidade e autonomia de professores e, sobretudo, alunos. Todos serão beneficiados com a mobilização em prol da construção de um sistema educacional sintonizado com um melhor conhecimento sobre o comportamento humano e, por extensão, de uma escola que cumpra seu objetivo principal: ensinar bem e efetivamente seu público-alvo. A longo prazo, os resultados serão bem animadores para sociedade e a cultura tendo conseqüências visíveis na redução de investimentos maciços na educação.

5 BOURDIEU E A EDUCAÇÃO: DOS FUNDAMENTOS DE SUA PLATAFORMA SOCIOLOGICA À CRÍTICA DO PROCESSO EDUCACIONAL

Objetivamos, neste capítulo, descrever e analisar as contribuições da Sociologia de Bourdieu para o campo educacional evidenciando os principais fundamentos de sua arquitetura sociológica no estudo do fenômeno educacional na sociedade de classes. A estrutura do texto contempla, de início, uma apresentação de informações biográficas e acadêmicas do autor passando em seguida por um exame da relação entre educação e sociedade em tal perspectiva ressaltando a irrupção do paradigma da “reprodução social” e seus desdobramentos no processo educacional, em especial, os efeitos sociais das desigualdades escolares. Abordamos, também, um conjunto de conceitos operativos (Espaço Social, *Habitus* de classe, Capital cultural e Campo) do sociólogo francês que nos auxiliam a compreender o funcionamento e estruturação do mundo social com implicações seminais no universo educativo. Destacamos, por último, as apropriações do trabalho sociológico de Bourdieu no campo educacional brasileiro bem como as dúvidas e críticas em relação às limitações de suas contribuições sem desconsiderar as réplicas do autor e de seus comentadores mais autorizados.

5.1 PIERRE BOURDIEU: ASPECTOS BIOGRÁFICOS E CONTEXTO DOS ESCRITOS DE EDUCAÇÃO

Efetivamente, o surgimento de Bourdieu no circuito sociológico da França se deu a partir do início da década de 1960 logo após seu retorno da Argélia, quando a serviço das forças militares do seu país, esteve ligado ao exercício do magistério superior na principal instituição universitária daquele país africano onde desenvolveu uma série de investigações e pesquisas sobre especificidades das relações sociais daquela sociedade marcando sua passagem da filosofia para os estudos etno-sociológicos.

Nascido em Denguim, no Béarn, uma região rural situada no sudoeste francês, Bourdieu teve uma origem social simples e modesta. Após se distinguir no ensino médio numa cidade vizinha, ele foi aconselhado por um dos seus professores a

estudar num curso preparatório em Paris para o ingresso na École Normale Supérieure onde garantiu vaga no Curso de Filosofia em 1951 finalizando-o em 1954. A trajetória acadêmica de Bourdieu logo muda radicalmente após cinco anos envolvidos numa missão de pacificação da então colônia francesa. É inegável que tal fato tenha sido um divisor de águas na sua carreira na medida em que se desligou da Filosofia assumindo o caráter típico de um cientista social cujo leque de pesquisas e abordagens envolveram diferentes temáticas como educação, cultura, reprodução social, poder simbólico, neoliberalismo etc. culminando no reconhecimento da comunidade acadêmica internacional como atesta Wacquant (2002).

Além de dirigir revistas especializadas e ocupar diversos cargos e funções no exercício de seu ofício de sociólogo prestigiado no mundo acadêmico europeu, Bourdieu⁶³ sistematizou uma arquitetura sociológica de grande envergadura tendo correspondência não apenas em qualidade como também em quantidade. A primeira diz respeito à diversidade de temáticas abordadas abrangendo diferentes campos do saber e uma variedade de categorias analíticas elaboradas para explicar determinados fenômenos sociais a partir de constructos tais como espaço social, campo, capital cultural, *habitus*, violência simbólica etc. O segundo, por seu turno, está relacionado à sua produtividade acadêmica, ou seja, enquanto esteve intelectualmente ativo durante mais de 40 anos - entre a década de 1960 e sua morte em 2002 -, Bourdieu publicou sozinho mais de três dezenas de livros⁶⁴ e centenas de artigos e ensaios em diferentes revistas internacionais.

⁶³ Embora seja reconhecido por sua extensa e qualificada obra, Bourdieu não chegou a defender tese de doutorado em universidades francesas. Segundo Delsaut (2005), o sociólogo francês tentou em duas ocasiões iniciar seus estudos doutorais. A primeira com Canguilhem (1904-1995), onde trataria da "Fenomenologia da vida afetiva" logo após sua chegada da África, mas ele recusou a orientação. A segunda tentativa, bem sucedida, havia sido com Aron (1905-1983) já no início da década de 1960 cuja tese trataria da "Teoria Crítica da Cultura", mas conflitos e constrangimentos acadêmicos fizeram Bourdieu se desligar do doutorado. Conforme aponta a autora, Bourdieu e Passeron desenvolveram toda a pesquisa de *Os herdeiros* sem comunicar ao seu orientador que, à época, também investigava desigualdades escolares. Após o lançamento do livro não havia mais clima entre eles para prosseguir a orientação e Bourdieu deixou de investir no título acadêmico, embora tenha contribuído junto à comunidade acadêmica com verdadeiras teses, dada a originalidade e extensão de grande parte dos seus escritos.

⁶⁴ Além de seus livros sobre educação analisados nesta tese, sobretudo *Os herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970), destacamos que suas obras mais conhecidas são, principalmente: *O ofício de sociólogo* (1968), *Esboço de uma teoria da prática* (1974), *A distinção* (1979), *O senso prático* (1980), *As regras da arte* (1992), *A miséria do mundo* (1993), *Meditações Pascalianas* (1997), *A dominação masculina* (1998) etc.

Dito isso, neste capítulo buscamos responder às seguintes indagações relacionadas à fecundidade de Bourdieu no campo educacional: Quais os principais fundamentos de sua plataforma sociológica? Qual o contexto de seus escritos educacionais e suas principais contribuições para o campo? Após 50 anos de publicação de seus livros sobre Sociologia da Educação, seus postulados ainda auxiliam no entendimento dos processos educacionais no tempo presente? Quais elementos compõem seu raciocínio sociológico e como este explica determinados fenômenos educacionais? Quais as principais objeções em relação ao seu edifício epistemológico e as réplicas do autor sobre as críticas?

O contexto da pesquisa educacional de Bourdieu começa a despontar a partir da primeira metade da década de 1960 quando lança os livros *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964) e *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970), ambos em coautoria com seu parceiro/colaborador Jean-Claude Passeron, e, posteriormente, através de uma série de escritos circunstanciais decorrentes de participação em seminários, simpósios e palestras em diferentes instituições acadêmicas que atravessaram, sobretudo, as décadas de 1960 e 1980.

Nesse período, aproveitando o momento da recente institucionalização da Sociologia da Educação entre o final da década de 1940 e o início dos anos de 1960 conforme ressaltamos no capítulo 2, tal campo do conhecimento passa por significativas transformações na medida em que seus objetos de análises se expandem por duas razões:

1) ampliação da oferta de matrículas na Europa e América do Norte do pós-guerra e do decorrente efeito “baby boom” com a quase universalização da Educação Básica, incluindo o que no Brasil se denomina o Ensino Médio “colocando ao Estado a necessidade de um maior conhecimento sobre a população escolar e sobre os sistemas de ensino que permitisse seu planejamento e controle” (FERREIRA, R., 2006).

2) nova configuração da função social da escola proporcionada pelas novas demandas colocadas pela ampliação dos sistemas de ensino. Em consequência disso, o grande interesse desta área estará associado, sobretudo, a questão das

desigualdades sociais entre os grupos sociais e seus impactos no processo educacional (FERREIRA, R., 2006; NOGUEIRA, 1990; PETITAT, 1994).

Considerando a variedade de estudos e enfoques deste ramo do saber a partir da segunda metade do século XX como ressaltam Silva (1990), Dandurant e Ollivier (1991) e Passeron (1991), daremos atenção especial, nos itens subseqüentes, ao estudo do fenômeno educativo, suas desigualdades e seus efeitos sociais no contexto da sociedade de classes que, até meados da década de 1960, contava com explicações que evidenciavam, sobretudo, variáveis econômico-financeiras para justificar o baixo desempenho dos alunos nos sistemas de ensino e a pouco acentuada democratização de acesso e permanência nas instituições escolares. Em tal cenário, contrariando boa parte dos postulados daquelas explicações, as contribuições da Sociologia de Bourdieu apontarão outras razões para tal fenômeno de maneira que assumirá um caráter diferenciado na análise do processo educacional na nova conjuntura que se instaura a partir daquele período, conforme veremos a seguir.

5.2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE EM BOURDIEU E SEUS DESDOBRAMENTOS

Conforme vimos, os primeiros escritos educacionais começaram a ser publicados na primeira metade da década de 1960, mais precisamente em 1964 com *Os herdeiros* e seis anos depois com *A Reprodução*. Assim sendo, iniciamos a presente seção com o seguinte questionamento: por que Bourdieu interessou-se pelo estudo da instituição escolar, dos sistemas de ensino e do fenômeno educativo e quais os principais postulados e pressupostos de sua teoria educacional?

Em primeiro lugar, é possível notar que no seu projeto sociológico os processos educacionais assumem uma particular relevância na medida em que são objetos de estudos privilegiados e regulares atravessando, sobretudo, as décadas de 1960 e 1970, embora em períodos posteriores sua produção sobre a temática tenha sido mais discreta.

Efetivamente, uma tese central dos escritos educacionais do pensador francês está ancorada na constatação de que o sistema escolar contribui, na sociedade de

classes, para a construção de subjetividades ampliando não apenas maneiras de ser e pensar como também estreitando os laços entre família, educação e sociedade já que, em sua perspectiva, não é possível estudar o mundo social e seu funcionamento sem levar em consideração a instituição onde as pessoas são formadas, portanto, onde são definidas suas profissões, expedidos seus títulos escolares que possibilitarão a imersão dos indivíduos no mundo do trabalho. É importante salientar que, em última instância, nas sociedades contemporâneas, os espaços escolares contribuem também para promover e acentuar as diferenças sociais entre indivíduos conforme atestam Durkheim (1978; 1995), Bourdieu (1982; 1991; 1998; 2006; 2008).

Em tais sociedades o sistema escolar é um lugar privilegiado de reprodução das estruturas sociais na medida em que os grupos sociais desenvolvem diferentes estratégias que garantem sua continuidade intergeracional nas variadas instâncias da vida social. Sabedor de tal constatação, Bourdieu, entrevistado por Loyola (2002, p. 15), reage enfaticamente deixando claro que

[...] uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família. A família é uma instância de transmissão muito importante, e o sistema escolar a substitui, ratificando a transmissão familiar. O sistema escolar vai dizer que tal criança é dotada para a matemática, sem ver que existem cinco matemáticos em sua árvore genealógica. Ou vai dizer que uma outra criança não é dotada para a língua portuguesa ou francesa, sem ver que ela vem de um meio de imigrantes. O sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família [...]

Assim sendo, para o sociólogo francês, as instituições escolares contribuem para conservar e, principalmente, reproduzir o modo pelo qual o mundo social está organizado e estruturado tal como o sistema sucessório e o sistema econômico.

5.2.1 “A escolha dos eleitos”: a origem social como passaporte para o ensino superior

Considerando o fato acima narrado, é possível notar que, na plataforma sociológica de Bourdieu (2006), existe uma particular importância no estudo da relação entre a origem social dos alunos e o desempenho escolar de modo que o autor elaborou suas constatações a partir de uma série de pesquisas sobre a temática cotejando uma diversidade de dados estatísticos construindo, assim, as bases de sua Sociologia da Educação na qual um dos postulados-chave defende que as desigualdades de êxito acadêmico não se explicam completamente pela ótica das desigualdades econômicas, mas por outras variáveis como a posse do capital cultural e filiação sociocultural dos sujeitos.

Analisando o fenômeno educacional na perspectiva de Bourdieu percebemos que não existe na sua teoria sociológica uma definição conceitual ou dogmática de educação, ou seja, o autor não se propôs a descrever e definir o que é aquele fenômeno social tal como Durkheim (1978), por exemplo. No entanto, a educação, nos seus textos sobre o tema, é entendida como um sistema que possui suas próprias particularidades ancoradas “nas capacidades de colocar a lógica interna do seu funcionamento ao serviço da sua função externa de conservação da ordem social⁶⁵” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 177).

Nos seus estudos sobre o tema, Bourdieu e Passeron evidenciaram a relação do sistema escolar e os diferentes segmentos sociais com o saber na França daquela época desvendando, de certa forma, o mito da “Escola Libertadora”, que supostamente promovia mobilidade social e garantia oportunidades a todos. No caso em tela, é indiscutível que, no projeto sociológico de Bourdieu, a Sociologia da Educação é um capítulo especial na medida em que promove um estudo abrangente e fundamentado acerca do fenômeno educacional no contexto da sociedade de classes. Dito isso, quais fundamentos embasaram a construção do paradigma

⁶⁵ É importante esclarecer que, para Bourdieu (2008), a ordem social se inscreve nos cérebros dos indivíduos por intermédio de condicionamentos diferenciados e diferenciadores, pelas exclusões e inclusões das uniões (casamentos, laços de amizade, alianças etc), das divisões (incompatibilidades, rupturas, lutas etc.) que se encontra na origem da estrutura social e da eficácia estruturante que ela exerce. Além disso, essa ordem também é inscrita por meio todas as hierarquias e de todas as classificações observadas nas obras culturais, pelo sistema escolar e pela linguagem.

bourdieusiano sobre o papel estratégico da educação na nova configuração social do pós-guerra?

Inicialmente, é preciso reconhecer que o fio condutor do pensamento sociológico-educacional de Bourdieu é sua preocupação com as desigualdades escolares e seus efeitos sociais especialmente na constituição de práticas educacionais de modo que

[...] até meados do século XX, predominava, nas Ciências Sociais e mesmo no senso comum, uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos [...] (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 12)

É inegável que no contexto das modernas sociedades exista certo otimismo em relação às possibilidades de desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficaz visando melhora na condição de vida das pessoas através da educação e ampliação das oportunidades no mundo do trabalho que tendem a promover, em muitos casos, o fenômeno da mobilidade social. Entretanto, no caso ressaltado, Bourdieu (1964/2006) aponta outras variáveis que irão incidir sobre tal fato de maneira que uma das principais constatações dos seus escritos educacionais demonstra as relações frutíferas entre possibilidades/oportunidades educacionais e origem social dos estudantes, embora tal cenário tenha mudado consideravelmente nas últimas décadas na França.

Em *Os Herdeiros*, publicado há 50 anos, os sociólogos franceses revelam, dentre outros, o mecanismo denominado de “a escolha dos eleitos”, ou seja, a análise do peso da origem social nos destinos escolares cuja tese principal apontava que os segmentos mais abastados da sociedade francesa conseguiam aprovação em massa nas melhores universidades daquele país, sobretudo, nos cursos considerados mais prestigiados tais como Medicina, Direito, Engenharias, Ciências, Farmácia. Tal fenômeno ocorria, na perspectiva dos autores, justamente pela forte intimidade e familiaridade daquele grupo com os códigos e saberes demandados

pela instituição escolar associado ao capital cultural prévio, adquirido e acumulado no ambiente familiar e nas práticas socioculturais típicas das classes sociais que era filiado.

Ainda nesta publicação, os autores ressaltam que os segmentos populares, quando conseguiam acesso às instituições universitárias, se contentavam os cursos considerados de menor prestígio: Filosofia, Sociologia e Letras. A proporção de ocupação das vagas nos cursos considerados de maior prestígio social era de 94% para os segmentos mais abastados e os 6% restantes tinham acesso apenas últimos cursos, considerados menos reputados.

Neste cenário, fortemente ilustrado de dados estatísticos, Bourdieu e Passeron, por um lado, desvelaram o mito da igualdade de acesso e oportunidade no mundo acadêmico-escolar colocando em xeque o discurso ideológico do funcionalismo pautado na defesa da meritocracia, de dons individuais e da justiça social e, por outro, evidenciaram que, na conjuntura analisada, havia claramente um processo de reprodução e legitimação das desigualdades sociais de modo que “a educação passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 12).

Ponto chave daquele título, a origem social dos estudantes é um fator estratégico nos seus destinos acadêmicos e profissionais da amostra pesquisada. Entretanto, analisando certos aspectos das esferas da cultura – teatro, música, pintura, jazz ou cinema – os pensadores franceses notaram que aqueles estudantes cuja origem social pertencia a segmentos de classe mais altos e distintos possuíam uma variedade de conhecimentos acumulados de maneira que os

[...] mais favorecidos não devem somente a seu meio de origem hábitos, entretenimentos e atitudes que lhes servem diretamente em suas tarefas acadêmicas; herdaram também saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rendimento acadêmico, ainda que sendo indireto, não por isso se torna menos evidente [...] (BOURDIEU e PASSERON, 2006, p. 20) (Tradução nossa)

Tal excerto sintetiza e deixa claro as razões pelas quais os autores intitularam o primeiro capítulo desta obra como “A escolha dos eleitos”. Neste particular, para se chegar ao ápice do ensino superior francês, além de ter internalizado e assimilado todos os conteúdos, códigos e competências escolares por ele requerido, faz-se

mister ter uma condição social de destaque que garantisse uma posição privilegiada manifestada, entre outros, pelos gostos, hábitos e saberes dos alunos. Assim sendo, é preciso considerar que um dos argumentos centrais do seu livro *Os herdeiros* é aquele que mostra que

[...] as instituições escolares atuavam, de maneira predominante, outorgando títulos e reconhecimentos educativos a quem pertenciam a situações culturais, sociais e econômicas privilegiadas e que com sua ação legitimavam e reforçavam desigualdades sociais de origem, as que lhes davam o caráter de dons naturais e inteligência [...] (SIDICARO, 2006, p. xix) (Tradução nossa)

Em tal perspectiva, as instituições e agências educacionais contribuem para a reprodução da sociedade privilegiando determinadas camadas sociais, sobretudo, as dominantes que definem, de certo modo, a validade e a hierarquia do saber.

5.2.2 Advento do paradigma da reprodução social: as contribuições de Bourdieu

Apontados os aspectos das desigualdades no acesso ao ensino superior francês pelos pensadores franceses, uma série de trabalhos de diferentes autores (Althusser, Bowles, Gintis, Coleman, Touraine, Lipset e Collins) discute, sob diferentes pontos de vista, uma problemática então recorrente à época: o acentuado desenvolvimento econômico-financeiro da década de 1970 não beneficiou a grande maioria dos segmentos sociais na medida em que a iniquidade permaneceu não apenas na educação superior, mas também na educação básica, ainda que em menor proporção, uma vez que os grupos desfavorecidos de capitais econômico e cultural tinham dificuldades de entendimento e assimilação de determinados códigos e conteúdos escolares intensificando, em muitos casos, estatísticas de fracasso e evasão escolares.

Distanciado do “otimismo pedagógico” do pós-guerra e do poder redentor da educação e seus determinantes socioeconômicos visando supostamente equilibrar as disparidades entre as classes sociais, problemáticas típicas do funcionalismo, emerge, a partir do final da década de 1960, o **paradigma da reprodução social** que desenvolverá vários estudos sobre os processos educacionais tendo Bourdieu como importante representante.

Na perspectiva bourdieusiana, tal paradigma é entendido como um conjunto de elementos simbólicos e socioculturais – capital econômico-social, capital cultural - que tende a assegurar de uma geração a outra, a renovação de vantagens e benefícios de determinados grupos sociais, promovendo, nas sociedades capitalistas, um processo significativo de diferenciação entre as classes especialmente após aquele otimismo do pós-guerra tão evidenciado pela Sociologia da Educação pré-Bourdieu (PASSERON, 1983). Em suma, aquela abordagem trata-se de um sistema explicativo das relações entre a instituição escolar e a estrutura social na qual está inserida.

Conforme destacam Nogueira (1990) Silva (1991) e Silva (2010), além do desencanto com postulados do funcionalismo, a instabilidade sociocultural experimentada por muitos países ocidentais (parte da Europa e EUA) a partir da segunda metade do século XX – o maio de 1968 e a explosão de movimentos de revolta e contestação mundo afora – favoreceu o surgimento de um novo olhar sobre as relações entre educação e sociedade de modo que ficou claro não apenas nas publicações de Bowles e Gintis e Althusser⁶⁶, mas, sobretudo, nos trabalhos de Bourdieu e Passeron que havia uma hegemonia de uma classe, a dominante, sobre as demais manifestando seu poder de força nas diversas instâncias sociais. No caso particular dos sociólogos franceses, tal hegemonia se notabilizou pela influência de um dispositivo conhecido, por “arbitrário cultural”.

Vale ressaltar que aquele dispositivo, de certa forma ancorado em pressupostos da Antropologia, evidencia que, em tese, nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra de modo que “os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, e não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Nesse sentido, os autores não encaram o processo educacional como um elemento de harmonia e integração da ordem social como é perceptível nos escritos pedagógicos de Durkheim de modo que a agência educativa é entendida como

⁶⁶ De acordo com Silva (1990) e Nogueira (1990, p. 50), as teorias de reprodução social abrangiam uma diversidade de autores e de filiação teórica de modo que existe uma clara distinção entre as teorias de “reprodução cultural” capitaneadas por Bourdieu e Passeron conferindo à escola, em seu funcionamento reprodutor, uma certa margem de independência em relação à esfera da vida material e “teorias da reprodução de orientação marxista” representadas por Althusser, Baudelot e Establet; Bowles e Gintis que destacam a participação ativa da instituição escolar no processo de reprodução das relações sociais de produção.

[...] uma instituição que possibilita a reprodução das desigualdades sociais através da disseminação e legitimação dos valores e representações de uma classe que detém, em uma dada sociedade, a hegemonia política e cultural sobre outra, a dos dominados ou subalternos, se se utiliza um modelo simplificado de estratificação social [...] (ROSA, 1999, p.80)

Na perspectiva dos autores, a escola não é um local de transmissão de conhecimento neutro, uma vez que, em seus escritos sobre educação, é identificada na instituição escolar uma posição de classe na medida em que esta contribui para transmitir e cristalizar a cultura reconhecida como legítima por uma dada sociedade chancelada pelo arbitrário cultural na qual prevalece a cultura dos segmentos dominantes, ou seja,

[...] a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária enquanto estrutura, e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, pois não estão unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” [...] (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p.23)

Neste particular, é perceptível a existência de sintonia entre o modo de funcionamento do sistema escolar e as representações e práticas das classes dominantes na medida em que os autores advogam um caráter tendencioso da instituição escolar uma vez que esta internaliza a cultura particular daqueles segmentos transformando-a em cultura legítima, objetivável e coerente. A partir de tal perspectiva, os sociólogos franceses lançam dúvidas sobre a neutralidade da ação e trabalho pedagógicos desenvolvidos pelos sistemas de ensino e suas agências educativas que passam a exercer, livres de qualquer suspeitas, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Diante de tais constatações, abrimos espaço para um questionamento inteiramente pertinente: como aquelas funções são fundamentadas no raciocínio sociológico dos autores?

Inexoravelmente, para Bourdieu (1982; 1998) existe, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma relação de forças desproporcionais entre grupos sociais que se manifestam, por exemplo, na escolha das disciplinas consideradas mais prestigiadas bem como seus conteúdos programáticos prevalecendo, nesta disputa, a influência dos segmentos de maior poder consolidado. Ainda neste terreno, os

escritos do autor fundamentam a chamada “tese da estratificação dos saberes escolares” que advoga que

[...] o sistema escolar estabelece – em todos os graus do ensino – uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias de ensino, que vai das disciplinas “canônicas” (as mais valorizadas) até as disciplinas “marginais” (as mais desvalorizadas), passando pelas disciplinas “secundárias” que ocupam uma posição intermediária [...] (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p.94-95)

É evidente, portanto, que as funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais se expressam, dentre outros, após o reconhecimento de um discurso bem elaborado acerca das práticas de neutralidade e de não arbitrariedade das instituições escolares de maneira que o véu da parcialidade não seja devidamente revelado/notado e a manutenção de um ciclo vicioso que beneficie os grupos dominantes permaneça, uma vez que o compromisso daquela, na perspectiva de Bourdieu, estaria ancorado na premissa de que

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Tal constatação denota uma flagrante contradição e incoerência do discurso oficial do sistema escolar já que, tratando formalmente de um modo igual, em direitos e deveres os alunos de diferentes segmentos sociais, parte significativa das instituições escolares tenderiam a privilegiar aqueles indivíduos cuja bagagem familiar estaria sintonizada com os anseios e as práticas sociais dos grupos mais dominantes. Com efeito, a cultura dominante incorporada pelo trabalho pedagógico-curricular assumirá particular relevância no projeto sociológico de Bourdieu de maneira tal que

[...] a escola agrava, por assim dizer, as desigualdades que tem origem nas posições ocupadas pelos indivíduos no espaço social, ela o faz, justamente por privilegiar a cultura dominante, ao valorizar relações com conhecimentos associados aos padrões de elite, ao construir e favorecer modos de avaliação cujos critérios também repousam sobre distinções sociais. Desde cedo, na obra de Bourdieu, a escola é tida como instância conservadora e a pedagogia como um conjunto de procedimentos que podem agravar as diferenças sociais vividas na cultura escolar como diferenças de capacidades ou de aptidões, de “inteligência”, ou de “dons” [...] (CATANI, 2008, p. 17)

Nos textos de Sociologia da Educação de Bourdieu (1964; 1970; 1991; 1998) não é difícil notar que o autor busca compreender e descrever não apenas as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e o saber produzido pela humanidade ao longo do tempo, mas também elucidar os esquemas analíticos decorrentes daquelas relações apresentando dados e argumentos teórico-conceituais que evidenciam como os sistemas de ensino contribuem, de um lado, para a formação de subjetividades num determinado momento histórico-social e, de outro, para acentuar as diferenças socioculturais entre indivíduos, no caso da sociedade de classes. Todavia, tal entendimento repousa diante de algumas classificações que apontam certo caráter “reprodutivo” das sociedades contemporâneas com implicações consideráveis no processo de ensino-aprendizagem, conforme narramos anteriormente. Efetivamente, diferentes sociedades desenvolvem diferentes sistemas de ensino de modo que, no contexto atual, é indubitável que sociedades desiguais promovem processos educativos, por extensão, desiguais.

Analisando o *modus operandi* da escola conservadora e suas desigualdades diante do contexto no qual está inserida, Bourdieu ratifica a existência do mito da neutralidade das relações escolares destacando seus limites e fragilidades de modo que

[...] é provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural [...] (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Diante de tal excerto é possível fazer a seguinte indagação: considerando que o sistema educacional estruturado e estabelecido tem sido eficiente na produção de uma determinada conservação da ordem social, como tal fenômeno se manifesta na plataforma sociológica de Bourdieu no sentido de entender o processo de reprodução da sociedade estratificada através da educação?

Conforme vimos, o estudo das desigualdades escolares e seus efeitos sociais é um dos fios condutores do programa sociológico de Bourdieu (1964; 1970; 1998). Contudo, a análise de tal fato envolve um detalhamento do modo pelo qual aquele

fenômeno ocorre, ou seja, é preciso evidenciar não apenas o contexto como também as variáveis associadas e, sobretudo, sua operacionalização no mundo real pelos atores sociais envolvidos na constituição de tal quadro.

Embora tenha elaborado um considerável estudo sobre o fenômeno das desigualdades escolares e sua associação com os processos de reprodução social na década de 1960, é precisamente em 1970 que Bourdieu e Passeron com a obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino* lançam os principais fundamentos e bases daquele fenômeno já perceptível no interior da sociedade de classes. Em tal cenário, faz-se mister esclarecer, em primeiro lugar, o que Bourdieu entende por Sociologia da Educação e quais as especificidades do seu modelo de reprodução social na interpretação do fenômeno educacional.

Analisando as relações entre *Reprodução Cultural e Reprodução Social*, o pensador francês evidencia que o objeto particular da Sociologia da Educação constitui-se

[...] como ciência *das relações entre* reprodução cultural e reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a *contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força* e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes [...] (BOURDIEU, 1999, p.295) (Grifo nosso)

Tal característica do objeto da Sociologia da Educação estabelece um vínculo importante entre reprodução cultural e reprodução social evidenciando, em primeiro lugar, as relações de força⁶⁷ entre os segmentos dominantes e dominados com prevalência dos primeiros garantindo sua continuidade através do desenvolvimento de estratégias importantes (investimento maciço na educação dos filhos e do conhecimento acerca das especificidades do sistema de ensino) para sua sucessão geracional estimulando a manutenção do êxito acadêmico e profissional de seus descendentes cujas particularidades veremos em item adiante. Todavia, vale ressaltar que as desigualdades econômicas não ocupam um lugar de destaque na teoria

⁶⁷ Segundo Silva (1990, p.156-157), Bourdieu e Passeron não expõem claramente o que o seriam tais “relações de força”. Entretanto, o autor, fazendo uma análise criteriosa de seus textos aponta que elas são definidas, sobretudo, pela posse, em quantidades diferentes pelas diferentes classes sociais, de certos atributos que estabelecem vantagens imediatas (o capital econômico) e socialmente valorizadas. [...] Tais relações são possibilitadas pela posse diferencial de bens econômicos, que permite que os grupos assim privilegiados confirmem um valor diferencial à posse de bens simbólicos (cultura, educação, maneira etc.), a qual, por sua vez, permitirá q eu se transmutem em “natural” e “justa” aquelas diferenças econômicas iniciais.

educacional de Bourdieu haja vista que seu elemento central é a transmissão de bens simbólicos (cultura, educação, maneira de ser etc) entre as gerações que servem para legitimar aquelas desigualdades uma vez estabelecidas (SILVA, 1990, p.157).

Distanciando-se de postulados que definem os sistemas de educação como conjunto dos dispositivos e ações institucionais no qual a cultura herdada do passado é preservada e transmitida às novas gerações de maneira vertical e isenta de imparcialidade especialmente nas complexas sociedades capitalistas, Bourdieu diverge de tal descrição explicando que

[...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence *realmente* (embora seja formalmente oferecido a todos) aos detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los [...] (BOURDIEU, 1999, p.297)

Nesta constatação, observa-se um caráter específico do sistema de ensino no processo de reprodução e distribuição do capital cultural entre as classes: através de uma considerável intimidade com os códigos socialmente valorizados, apenas uma parcela de indivíduos conseguem incorporar, pela eficiência de um trabalho pedagógico efetivo, os bens simbólico-culturais valorizados pelas sociedades em que estão inseridos. Além disso, por estar mais próximo e associado à cultura dominante/hegemônica, o sistema de ensino consegue reproduzir a divisão do capital cultural no interior do espaço social tal como ocorre no processo de estratificação social nas sociedades contemporâneas, conforme veremos com mais detalhes adiante.

É inegável que a teoria da educação de Bourdieu e Passeron assume uma particular relevância na investigação das temáticas aqui abordadas. Efetivamente, suas contribuições estão repletas de certa radicalidade na medida em que, mergulhando nas raízes de suas problemáticas, evidenciam a existência de um ciclo vicioso no sistema de ensino do seu país cujas constatações foram capazes de se estender para além da sociedade francesa do seu tempo colocando em xeque pressupostos até então estabelecidos no campo educacional como aqueles descritos pela abordagem funcionalista.

5.2.3 “A Reprodução” no processo educativo: elementos centrais

É verdade que o lançamento de tal livro provocou o surgimento de sentimentos de aceitação e rejeição às principais teses defendidas na publicação como veremos no decorrer desta seção. Logo no prefácio da obra, Bourdieu (1982, p.12) esclarece que o ponto central de sua teoria do ensino está ancorado na constatação de que “cada capítulo deste livro conduz sempre, embora por caminhos diferentes, ao mesmo princípio de inteligibilidade, isto é, ao sistema das relações entre as classes [...]”. Tal afirmação ratifica nossa linha de argumentação defendida neste capítulo: o projeto sociológico do autor não apenas contempla uma análise sistemática, rigorosa e de conjunto do modo pelo qual as desigualdades escolares se constituem e se mantêm nas sociedades contemporâneas como evidencia que os conhecimentos veiculados na instituição escolar possuem um “nítido caráter de classe” na medida em que a cultura escolar, de certo modo, reconhece e impõe certos estilos de se relacionar com o mundo do conhecimento.

Dividida em duas partes, os autores demonstram em *A Reprodução* o conjunto de elementos que embasam uma teoria do ensino, destacando os fundamentos de uma teoria da violência simbólica e os mecanismos de manutenção de uma determinada ordem social que reforçam a reprodução cultural como poder simbólico das relações de força que ocorrem no seio da sociedade.

Na primeira parte do livro fica claro que os autores - atentos à consolidação da sociedade de classes e seus impactos na formação e distinção dos sujeitos - descrevem o surgimento da dimensão simbólica do poder que, por ser sutil e imperceptível para muitos, provoca o fenômeno da submissão, passividade e aceitação em relação à cultura dominante. Com efeito, no interior da sociedade e do sistema de ensino franceses daquele período, predominava um “senso comum” que enxergava a escola como uma instância libertadora no sentido de que ela estava isenta de influências externas de modo que, através da expedição de seus títulos escolares, uma provável ascensão social estaria garantida, isto é, a possibilidade de indivíduos mudarem o patamar de sua condição de existência. Observando tal fenômeno, Bourdieu (2002, p.14) corrobora que tal descrição não ocorria na prática, pois, o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais e não apenas conserva, reproduz de modo que, nas sociedades contemporâneas, seu

alcance é tão grande em perpetuá-las que facilita o processo de sucessão das gerações, garantindo-lhes transmissão de poder, privilégios e prestígio.

Em toda primeira parte de *A Reprodução* há uma análise detalhada da natureza e especificidades de um conceito-chave que permeará tal livro: violência simbólica. Descrito sob a forma de um conjunto de proposições logicamente encadeadas seguindo um modelo analítico-dedutivo, sua definição está associada a

[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força [...] (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p.19)

Na perspectiva bourdieusiana, tal poder fundamentará boa parte de seus postulados no que se refere às relações entre educação e sociedade de modo que este fenômeno, além de suas significações e imperativos simbólicos, favorecerá a constituição de um vínculo de aceitação e passividade diante de determinados eventos sociais como o fato de grupos minoritários na década de 1960 não reagirem, até então, à dominação desmedida da classe hegemônica no acesso desigual ao ensino superior francês, conforme apontamos em seção anterior. Em outras palavras, a violência simbólica se institui na medida “em que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes, [...] erigindo-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material” (SAVIANI, 1997, p.29).

Apresentando possíveis razões que originam aquele fenômeno, o sociológico francês destaca o papel das relações sociais estabelecidas numa determinada cultura de modo que

[violência simbólica] resulta do fato de as pessoas terem na cabeça princípios de percepção, maneiras de ver que são produto da relação dominante [...] quer dizer que as estruturas sociais levam-nas – desde a infância, na família, na escola – a incorporar, interiorizar um determinado tipo de relação [...] (BOURDIEU, 2002, p.49)

A discussão da gênese e desenvolvimento da violência simbólica assume uma particular importância nos escritos educacionais do autor permitindo compreender que ela está presente não apenas na operacionalização do trabalho pedagógico-

curricular das instituições escolares como também se manifesta em outras instâncias para além do campo educativo como na formação da opinião pública através das diferentes mídias, pregação religiosa, atividade artística e literária, propaganda e moda, educação familiar etc (SAVIANI, 1997, p.30). Ademais, vale salientar que os pressupostos do livro I não buscam analisar o fenômeno educacional como um “fato social”, uma mercadoria do mundo neoliberal ou um elemento de transformação e/ou revolução sociocultural, mas objetivam “explicitar as condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época” (SAVIANI, 1997, p.28).

Por outro lado, considerando que a ação pedagógica empregada pelos agentes educativos é também uma manifestação de violência simbólica baseada no poder de um arbitrário cultural, é possível notar que aquela não se resume na constituição de um trabalho pedagógico que visa apenas à transmissão de conteúdos e códigos estabelecidos pelo currículo escolar pautado nas relações de força entre as classes, mas também inscreve nos indivíduos uma formação durável – *habitus* – produzindo a médio e longo prazo esquemas ou “código comum” de pensamentos, disposições, percepção muito parecidos “que tendem a funcionar como forma de classificação dos homens e das coisas” (MARTINS, 1990, p.68). Este processo garante o funcionamento e a estruturação do sistema de ensino visando

[...] produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou classes (reprodução social) [...] (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 64)

Nestas considerações acerca dos princípios do sistema de ensino, notamos que, no exercício do cumprimento de sua função externa de reprodução social e cultural, aquele produz, através da instituição escolar, um *habitus* respaldado na força do arbitrário cultural de que ele é destinado a reproduzir.

No programa sociológico de Bourdieu e Passeron, é possível constatar que uma série de processos (violência simbólica, ação pedagógica, trabalho pedagógico) ocorridos no interior de determinados sistemas de ensino promovem, conforme

narramos, a reprodução das desigualdades socioculturais conservando uma determinada ordem instituída. É verdade que tais desigualdades evidenciadas em *A Reprodução*, *Os herdeiros* e em escritos circunstanciais sobre o tema abrangiam uma série de variáveis (origem social, processos de reprodução socioculturais, distribuição do capital cultural etc.) que, no caso desta última, encontrou na sua obra pedagógica o ápice de uma discussão original acerca das possibilidades e limites da posse daquele conceito na sociedade de classes mundo afora. A questão apontada pelos autores é que a maioria dos alunos com desempenho escolar mais alto e com facilidade de aprender e decodificar os conteúdos ministrados na escola, além de pertencerem a um segmento social mais elevado, também tinha uma expressiva apropriação daquele capital.

Nas sociedades contemporâneas, os vínculos existentes entre determinado sistema de ensino e as classes sociais revelam que a obtenção de privilégios sociais depende cada vez mais dos saberes devidamente apropriados pelo seu público de modo que aquele apresenta aos agentes que estão sob seu “guarda-chuva” um sistema complexo de disposições cujas situações classificatórias podem ser estendidas às mais diversas esferas da vida proporcionando a certos segmentos sociais um conjunto próprio de práticas e gostos de maneira que

[...] ao serem formados numa mesma escola, os indivíduos que se submeteram a procedimentos escolares homogêneos, materializados em programas de estudos, indicação de leitura, num acervo comum de temas considerados legítimos de serem discutidos, tendem a manter com os seus pares um certa relação de afinidade e cumplicidade [...] (MARTINS, 1990, p. 68)

Em tal processo de homogeneização é possível observar que, a depender do perfil socioeconômico dos agentes atendidos pela instituição escolar, pode haver uma variação considerável nas especificidades das relações estabelecidas pelos atores de diferentes grupos sociais já que, na plataforma sociológica de Bourdieu (1999, p. 218), “a relação que um indivíduo mantém com a sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu”.

5.2.4 “A Reprodução” em revista: esclarecimentos de Bourdieu e Passeron

É verdade que os sociólogos franceses, em diversas ocasiões, tiveram que esclarecer e rediscutir uma série de questionamentos que foram atribuídos à sua obra, permeados de adjetivações simplificadoras, restritivas e, não raro, negativas.

No caso em tela, Bourdieu sempre buscou reconhecer alguns pontos delicados de seu trabalho, mas também apontar importantes potencialidades de modo que, entrevistado por Ludke (1991, p.3), o autor afirma que

[...] A palavra “reprodução”, título do meu livro, teve efeito muito funesto. Impôs uma imagem simplificadora, tanto do mundo social quanto do papel do sistema escolar no mundo social. Inspirou afirmações do tipo: “a teoria da reprodução diz que o sistema de educação reproduz a estrutura social tal qual ela é”. Não tem cabimento reduzir-se a uma frase como esta o que eu escrevi. É verdade que *La Reproduction*, assim como *Les heritiérs*, foi escrito numa época em que, no mundo inteiro, acreditava-se e dizia-se que o sistema escolar era libertador. Na França havia a mitologia da “escola libertadora”, nos EUA a da “mobilidade” e esses meus livros foram escritos, em parte, em reação contra essas mitologias. Era preciso “curvar a vara para o outro lado”, como dizia Mao Tse Tung e reagir contra a mitologia da mudança permanente [...]

Indubitavelmente, uma das críticas mais acentuadas ao trabalho sociológico de Bourdieu está associada ao caráter dito “reprodutivista” de sua plataforma intelectual especialmente aquele aspecto que ressalta a relação do sistema de ensino com a reprodução da estrutura social. Todavia, o autor esclarece no excerto acima a “genealogia” de sua *Reprodução* buscando distanciar-se, na época de sua publicação, das tendências sociológicas então dominantes e, na sua ótica, equivocadas.

Por outro lado, passando em revista as relações das classes sociais com sistema de ensino 13 anos após a publicação de *A Reprodução* num seminário ocorrido no México sobre o tema, Passeron (1995)⁶⁸ reconhece que muitos pontos de seu livro trouxeram um novo olhar sobre a instituição escolar inserida na sociedade de

⁶⁸ O título do texto discutido no seminário mexicano foi *La teoría de la reproducción como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de “contradicción interna”* que posteriormente foi adaptado para o livro *O raciocínio sociológico: espaço não-popperiano do raciocínio natural* (1995), assinado por Passeron. Vale ressaltar também que, quatro anos antes, a Revista Teoria & Educação (1991) publicou um artigo do autor sobre *O mapa e o observatório: alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação* no qual disserta, dentre outros, sobre pontos nevrálgicos daquela teoria.

classes. Entretanto, uma parcela significativa dos seus argumentos foram mal compreendidos e/ou distorcidos causando certo furor e desconfiança de pesquisadores e leitores.

Em tal texto, o autor explica que os modelos que estabeleciam o conceito de reprodução social ou cultural os impediam de observar, com mais clareza, a “mudança histórica” ocorrida no interior das sociedades. Contudo, o autor propõe que a análise do conceito teórico de reprodução social fosse ancorada numa crítica da noção de “contradição interna” dos sistemas de ensino, ou seja, como uma “força social”, uma “mecânica lógica” capaz de mudar o sistema na direção necessária, embora tal noção tenha se revelado mais especulativa do que empírica.

Atento às polêmicas e questionamentos em torno do seu livro, o autor deixa claro que o elemento-chave da publicação é evidenciar a contribuição específica da instituição escolar na reprodução das diferenças de classes apontando o caráter ideológico daquela contribuição, ou seja,

[...] a legitimação das diferenças de categoria social que, por sua ideologia igualitária e por seus critérios aparentemente neutros de seleção, produz uma instância de “certificação” social, cujo funcionamento pedagógico reproduz de maneira invisível as diferenças de oportunidades que os indivíduos têm essencialmente por sua origem social [...] (PASSERON, 1995, p.102)

Relacionando os processos reprodutivos existentes numa determinada sociedade, Passeron (1995, p.100) lança dúvida sobre o surgimento e o sentido da mudança protagonizada pelos sistemas de ensino esclarecendo que

[...] a tese de que o recurso a modelos reprodutivos não impede dar conta da mudança, mas que conduz a uma concepção diferente de mudança [...] não impedindo de haver um modelo sistemático da mudança (evolucionista, dialético ou estrutural): a mudança se realiza sempre que processos reprodutivos incompatíveis se encontram [...]

No caso relatado, a caracterização da teoria da reprodução com um simples “modelo reprodutivista” não foi empecilho para a compreensão das mudanças que freqüentemente ocorrem nas sociedades inclusive no interior de seus sistemas de ensino ainda que haja uma variedade de teorias que expliquem como um processo de mudança ocorre numa determinada formação social.

Quando formularam as principais teses de *A Reprodução*, os autores demonstraram que havia uma “interdependência sistemática” de fatos empíricos como a ação pedagógica, as características sociais da ação escolar, a reprodução da estrutura de classe e sua dissimulação de modo que, naquele contexto de análise, era pertinente situar a instituição escolar como um sistema de reprodução e auto-reprodução sem desconsiderar o que fica fora do modelo, ou seja, a “história social da escola” e “a história das relações de classe”⁶⁹ (1995, p.101).

Ainda de acordo com autor, no livro *A Reprodução*, havia dois modelos de reprodução sociocultural independentes teoricamente para demonstrar as relações historicamente estabelecidas pela escola desde o século XIX. Esses modelos são caracterizados como

1) **a ação auto-reprodutora da escola** explica a força de auto-reprodução dos sistemas de ensino religando traços da ação escolar (formação de agentes, técnicas de transmissão, de controle e de seleção) que concorrem sistematicamente na perpetuação de uma cultura escolar e na filiação de suas características (Grifo nosso);

2) **a continuidade intergeracional das estruturas gerais das desigualdades sociais e culturais** que permite conceituar o sistema de reprodução social como conjunto de processos e estratégias que, de geração em geração, tendem a assegurar a recondução de vantagens e benefícios, das exclusões e coações cuja configuração geral define as relações entre classes dominantes e dominadas (1995, p. 102) (Grifo nosso)

De acordo com os modelos defendidos por Passeron entende-se melhor, de um lado, os mecanismos e processos de reprodução que ocorrem no seio da sociedade conduzido pelo sistema de ensino e pela escola e, de outro, o modo específico pelo qual determinada geração se sucede garantindo não apenas a renovação de suas vantagens sociais como também sua posição de classe. Vale ressaltar também que, numa perspectiva sociológica, o processo de auto-reprodução de uma instituição de ensino, de sua cultura e de seus mecanismos internos de seleção e classificação nunca é perfeito já “que todo sistema social, inclusive o mais integrado, tem sempre

⁶⁹ Passeron (1991, p.78) afirma que “os modelos sociológicos de reprodução são modelos lógicos de funcionamento que não dispensam nunca de seguir os acontecimentos históricos, permitindo somente interrogar as seqüências históricas reais e compreender o que estas devem às forças de sistematicidade das estruturas, a seus encontros, suas acomodações, seus conflitos”.

uma fachada” que impede de entender a totalidade dos eventos que ocorrem no seu interior (PASSERON, 1991, p.78).

Dito isso, ao revisar alguns pontos considerados embaraçados de sua *Reprodução*, o autor não apenas os esclarece como evidencia a maneira pela qual um sociólogo deve tratar um tema tão complexo em seu campo de estudo apresentando com mais detalhes aqueles dois modelos de reprodução sociocultural utilizado naquela obra. É possível notar, em seus escritos sobre aquele livro, uma análise crítica da Sociologia da Educação expressando não apenas os mecanismos operacionais do processo de reprodução social pelo sistema de ensino na sociedade de classes como também uma observação importante: tal análise não pode desconsiderar que, de algum modo, existe relação entre o processo de reprodução social e a História se tomarmos como referência, sobretudo, a história social da escola e história das relações de classes ao longo dos tempos.

Embora Passeron tenha expressado seus esclarecimentos após a publicação de *A Reprodução*, é notável na arquitetura sociológica de Bourdieu um conjunto de conceitos operacionais que embasam suas constatações e teses acerca do mundo social, incluída a análise de especificidades do fenômeno educacional, objeto deste capítulo de tese, conforme veremos nos itens a seguir.

5.3 CONCEITOS OPERACIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO EDUCACIONAL

Além da compreensão do pensador francês acerca da relação entre educação e sociedade ancorada no paradigma da reprodução social, identificamos no seu projeto sociológico elementos igualmente importantes para entender diversas problemáticas do processo educacional a partir de um conjunto de categorias analíticas que incorporam a estruturação e funcionamento do mundo social como *habitus*, espaço social, capital cultural e campo cujos desdobramentos discutiremos nos itens posteriores, com exceção do primeiro que será objeto de análise mais detalhada no capítulo 6.

Como vimos no capítulo 2, para entender o arcabouço epistemológico de Bourdieu é necessário considerar três aspectos básicos do seu pensamento, a saber: o conceito

de prática (ou conhecimento praxiológico), a noção de *habitus* e campo (CATANI, 2004, p.4). Neste particular, para projetar tal arquitetura, Bourdieu elaborou uma crítica bem fundamentada rejeitando as principais teses do objetivismo e subjetivismo e construiu seu próprio edifício teórico-conceitual cujo alicerce é o conhecimento praxiológico, conforme apresentamos anteriormente.

Buscamos ressaltar, neste capítulo, aspectos centrais da construção do edifício teórico bourdieusiano, especialmente, os pilares de sua arquitetura pedagógica. Para tanto, elaboramos um recorte nas suas categorias analíticas destacando os conceitos acima mencionados cujos fundamentos contribuem para explicação do fenômeno educacional.

5.3.1 Espaço social e suas implicações no processo educacional

Nesta seção defendemos o argumento de que, no trabalho sociológico de Bourdieu, boa parte de suas categorias analíticas tais como *habitus*, campo, capital cultural, estratégia, violência simbólica gira em torno de um constructo denominado Espaço Social. O que vem a ser, portanto, espaço social? Qual sua importância no entendimento do conjunto de sua obra, em especial, para o processo educacional? Quais suas principais especificidades?

Em vários textos de Bourdieu (1990, 1996, 1998, 2008), existem referências ao conceito de espaço social que, no seu projeto intelectual, ocupa um lugar de destaque na medida em que os agentes e os grupos sociais são distribuídos baseados em dois princípios de classificação, ou seja, “através do capital econômico e o capital cultural” (BOURDIEU, 1996, p.19).

Na ótica do sociólogo francês, o espaço social adquire uma relevância particular não apenas pelo fato de hierarquizar, entre os atores sociais, a desigual distribuição dos diversos capitais simbólicos como também a presença destes estruturam aquele conceito de tal sorte que a posição ocupada pelos agentes influencia a constituição de suas representações e intervenções nas lutas internas dos grupos no sentido de conservar ou transformar o espaço em questão. Nesse sentido, como ressalta Bourdieu (1996, p. 27), o espaço social engloba cada indivíduo como um ponto,

entretanto, “esse ponto é um ponto de vista [...] de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida.”

Analisando as especificidades do espaço social no seu edifício sociológico, observamos sua possível ligação com o espaço físico, sob a forma de certo arranjo de agentes e propriedades de modo que

[...] quaisquer divisões e distinções no espaço social (alto/baixo-esquerda/direita etc.) se exprimem real e simbolicamente no espaço físico apropriado como espaço social reificado (por exemplo, na oposição entre bairros elegantes e os subúrbios e bairros populares) [...] (BOURDIEU, 2007, p. 164)

Assim sendo, o espaço social ganha um sentido diferente e igualmente revelador na medida em que é “definido pela correspondência, mais ou menos estreita, entre uma certa ordem de coexistência (ou de distribuição) das propriedades”. Em contrapartida, segundo Bourdieu (2007, p.165), não existe ninguém que não seja caracterizado pelo lugar em que está situado de maneira mais ou menos permanente, isto é, “não tem eira nem beira ou não possuir domicílio fixo é ser desprovido de existência social: ser “da alta sociedade” é ocupar as altas esferas do mundo social”.

Ainda no terreno desta categoria analítica é possível notar, a depender do volume e qualidade dos diversos capitais que estruturam as ações dos agentes no mundo social, o desenvolvimento de gostos e práticas distintas traduzidas como

[...] quem bebe champanha opõe-se a quem bebe uísque, mas estes também se opõem, diferentemente a quem bebe vinho tinto; mas quem bebe champanha tem muito mais chances do que quem bebe uísque, e infinitamente mais do que quem bebe vinho tinto, de ter móveis antigos, praticar golfe, equitação, freqüentar ao teatro [...] (BOURDIEU, 1990, p. 160)

Por outro lado, considerando que os processos educacionais contribuem para a reprodução desigual do capital cultural e, por extensão, da estrutura do espaço social é notável, no primeiro caso, que as famílias desenvolvem algumas estratégias na sua relação com a instituição escolar visando “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” (BOURDIEU, 1996, p.36).

Dito isso, é indiscutível que, além de um conceito seminal na teoria de Bourdieu (1996; 2007; 2008), o espaço social é considerado um lugar distinto e distintivo onde os indivíduos são posicionados e classificados em função do volume e da qualidade dos diferentes capitais (financeiro, social, cultural) acumulados de maneira que, conforme sua filiação sociocultural, são produzidos aquilo que o autor denomina “*habitus* de classe”.

Efetivamente, no universo de seus estudos há um sistema explicativo que fundamenta o processo de homogeneidade de certos gostos e práticas (éticos, estéticos, culinários, esportivos etc.) adquiridos por determinados grupos sociais constituindo estilos de vida de modo que é possível fazer as seguintes indagações: Qual é a essência de um estilo de vida em Bourdieu? Por que determinados gostos e preferências traduzem um “*habitus* de classe” específico e, por extensão, um estilo de vida?

Nos questionamentos propostos, Bourdieu (1983, p.82) deixa claro que as diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida como sistemas de desvios diferenciais permeados de diferenças simbólicas e práticas diversas produtos de um “senso prático⁷⁰” denominado *habitus*.

Dissertando sobre esta temática, Bonnewitz (2003, p.82) defende que é justamente a homogeneidade dos *habitus* de determinados grupos ou classes que diferenciam os estilos de vida no interior de uma sociedade de forma que sua natureza e especificidades, na teoria de Bourdieu, correspondem a

[...] um conjunto de gostos, crenças e práticas sistemáticas característicos de uma classe ou fração de classe dada. Ele compreende as opiniões políticas, as crenças filosóficas, as convicções morais, as preferências estéticas e também as práticas sexuais, alimentares, indumentárias, culturais, etc. [...]

Considerando que na arquitetura sociológica de Bourdieu (1996; 2008) existe uma constante referência às relações entre as classes, no que tange as particularidades de tal conceito, é perceptível, na sociedade francesa analisada, a existência de três

⁷⁰ Tal expressão utilizada por Bourdieu (2006; 2011) é também título de um livro publicado em 1980 e designa “um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão – o que comumente chamamos de gosto -, de estruturas cognitivas duradouras – que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas – e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada”.

estilos de vida diferentes desenvolvidos por cada segmento social a partir do seu poder econômico-cultural, a saber: classe dominante, pequena burguesia e classes populares.

Durante a década de 1970, Bourdieu (2008, p.9) publicou alguns estudos nos quais vinculam determinados gostos de diferentes segmentos sociais franceses a determinadas práticas culturais. O autor evidencia que, dentre outros, a freqüência a museus, concertos, exposições, recitais e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música estão estreitamente associados, de um lado, ao **nível de instrução** (garantido pelo capital cultural institucionalizado – os diplomas) e de outro lado, à **origem social**. Nesse processo, é possível observar que a educação, as agências escolares e a filiação sociocultural dos indivíduos também exercem uma função de destaque na formação destas práticas e gostos.

Na pesquisa elaborada para definir e avaliar “os gostos de classes e os estilos de vida” de diferentes camadas sociais da França, Bourdieu relacionou certos gostos⁷¹ às práticas culturais. A seguir, apresentamos algumas referências aos resultados deste trabalho que teve como sujeitos da investigação estratos das três classes⁷² francesas.

A metodologia do estudo abrangeu um conjunto de instrumentos de pesquisas (questionários, entrevistas etc) que visavam compreender na sociedade daquele país “as disposições estéticas”, “os pintores preferidos”, “os julgamentos sobre a pintura”, “as obras musicais preferidas”, “as atividades culturais”, “as utilidades do rádio”, “os cantores preferidos”, “os locais de compra de móveis”, “as possíveis formas de decoração de suas casas”, “o tipo de vestuário”, “as qualidades mais prezadas nos amigos” e “as refeições que mais gostavam de servir aos amigos”.

⁷¹ Para Bourdieu, “o gosto é uma disposição adquirida para “diferenciar” e “apreciar”, de acordo com a afirmação de Kant, ou, se preferirmos, para estabelecer ou marcar diferenças por uma operação de distinção que não é um conhecimento distinto, no sentido de Leibniz, já que ela garante o reconhecimento do objeto sem implicar o conhecimento dos traços distintivos que propriamente os definem”. (BOURDIEU, 2008, p. 453).

⁷² Os representantes das classes populares foram os artesãos, pequenos comerciantes, funcionários dos quadros médios administrativos, técnicos e professores primários e nova burguesia; os representantes da classe média foram patrões da indústria e comércio, quadros administrativos, engenheiros, profissões liberais, professores e produtores artísticos; os representantes das classes superiores foram os donos dos meios de produção, grandes empresários, funcionários de alto escalão do governo. (BOURDIEU 1983, p. 92)

Os resultados da investigação mostram que existem distâncias e discrepâncias entre as classes, sobretudo, nas competências específicas do consumo dos bens legítimos. Ademais, os gostos e suas disposições para as escolhas estéticas, culturais, afetivas e gastronômicas estão vinculados ao “*habitus* de classe” e ao capital específico de cada segmento que, a rigor, classificam e definem suas preferências. A tendência mais observada evidencia que as escolhas e as práticas dos grupos abastados são mais nobres e requintadas, seguidas pelas classes médias cujas escolhas não se distanciam muito das primeiras, mas em alguns casos existem particularidades e diferenças consideráveis nas preferências de alguns subgrupos desta camada e, por fim, as opções e disposições das camadas populares detentoras de capital econômico e cultural relativamente baixos se caracterizam pela simplicidade e praticidade, afastando-se demasiadamente das demais classes (BOURDIEU 1983, p. 92-105).

Conforme vimos, pela síntese do conceito de *habitus* no capítulo 2 é possível compreender como as práticas e comportamentos individuais são constituídos pelo ambiente familiar e social. Entretanto, certos grupos sociais, em função de posição de destaque no espaço social tendem a formar “*habitus* de classe” específicos cujas manifestações são observadas na qualidade dos gostos⁷³ que, evidentemente, demanda capital econômico, mas também capital cultural cujas particularidades veremos a seguir.

⁷³ Bourdieu (2008, p.454) afirma que não se bebe um determinado vinho somente porque ele é caro, mas, pelo fato de agradar ao paladar de certos grupos cujo valor financeiro, neste caso, é bem secundário; apenas uma determinada camada social tem acesso a prática do golfe, equitação, tênis, balé etc)

5.3.2 O capital cultural e seus impactos no processo de diferenciação sociocultural

No que se refere as especificidades de tal constructo, é importante ressaltar que o capital cultural contribui enormemente para cancelar a aptidão para aqueles gostos e práticas já que estão associados a um conhecimento prévio das estruturas e dimensões das referidas disposições devidamente assimiladas pelos agentes.

Assim sendo, é importante fazer as seguintes indagações: o que é o capital cultural na teoria de Bourdieu? Qual a gênese e os principais postulados deste conceito? Por que as instituições escolares desempenham papel decisivo na distribuição, repartição e reprodução deste “patrimônio imaterial”? Qual a função própria do capital cultural na constituição dos gostos dos indivíduos e nos seus respectivos estilos de vida e repertórios comportamentais?

No empreendimento sociológico de Bourdieu (1982, 1998, 2006), o capital cultural tem reservado uma centralidade inquestionável, pois, o autor, especialmente, nas investidas acadêmicas de sua juventude dedicou enorme espaço nos seus trabalhos e pesquisas para esta temática. Tal conceito pode ser entendido à medida que se observa a quantidade e a qualidade da força intelectual dos agentes e suas estratégias educativas no espaço social cuja efetividade está sempre associada ao poder do capital econômico, capital social e simbólico dos atores sociais e de suas respectivas classes que, em última instância, contribui para a distinção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas.

O conceito de capital cultural estabelecido pelo sociólogo francês tem suas origens no termo “capital” largamente utilizado no sistema capitalista indicando, entre outros, posse de dinheiro e de propriedades por indivíduos ou corporações que podem render-lhes juros e, conseqüentemente, aumentar seu patrimônio (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006).

Embora houvesse em meados da década 1950 estudos sociológicos sobre o fenômeno do fracasso escolar de alunos, sobretudo, das classes desfavorecidas que costumavam relacionar os pífios resultados escolares desta fração de estudantes a critérios meramente econômico-financeiros, o pensador francês foi bastante original ao cunhar o termo “capital cultural” nos princípios da década de 1960, especialmente

por relacionar a reprodução cultural e o papel da ação pedagógica da escola (TEDESCO, 1995, p.17).

Por outro lado, Bourdieu afirma que não era possível analisar o baixo rendimento desses alunos apenas considerando a renda familiar. Contudo, faz-se mister levar em conta o papel daquela categoria analítica e suas diversas implicações no êxito ou no fracasso escolar de modo que

[...] a noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre classes e segmentos de classe [...] (BOURDIEU, 1998, p.73)

Tal tese defendida pelo pensador francês marca uma das particularidades de sua Sociologia da Educação e rompe com os postulados de que sucesso e fracasso escolar estariam relacionados com efeitos de “aptidões naturais”.

Com efeito, o indivíduo que tem acesso e desfruta de determinados bens culturais, da vida cultural de sua sociedade bem como compreende e põe em prática códigos e conteúdos aprendidos na escola (capacidade de comunicação e expressão através do domínio do padrão culto da língua, habilidade de articular os conhecimentos absorvidos etc.) já possui consideráveis vantagens destacando-se na sociedade em que vive. Nesse sentido, Nogueira e Nogueira (2006, p.40-41) evidenciam que, ao dominar a forma culta da linguagem (chancelada pelos especialistas em linguagem), o agente manifesta uma distinção em relação a outros que não possui propiciando-lhe recompensas positivas no sistema escolar, no mercado de trabalho e até mesmo nas suas empreitadas pessoais como o casamento. Ainda no caso em tela, Bonnewitz (2003, p. 54) acrescenta e ratifica que “o capital cultural associado ao capital econômico fornecem os critérios de diferenciação mais pertinentes para o espaço social das sociedades desenvolvidas”.

De acordo com o pensamento de Bourdieu, as especificidades do capital cultural envolvem, entre outros, saberes, competências, códigos, valores e investimentos.

No mundo social, ele é encontrado sob três estados, conforme expressamos a seguir:

1) Capital Cultural Incorporado: Seus mecanismos de efetivação estão ligados ao corpo pressupondo sua incorporação e exigindo dos portadores um trabalho de inculcação e assimilação que demanda tempo dos agentes envolvidos de modo que

[...] não pode ser transmitido instantaneamente (como o dinheiro, título de nobreza ou propriedade) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca [...] não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória) [...] (BOURDIEU, 1998, p.75)

Este estado do capital cultural trata-se, na verdade, da cultura legítima internalizada pelo indivíduo, isto é, suas habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, disposições, preferências e também hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante e assumidos pelo agente. O sociólogo francês ressalta ainda que a acumulação desta modalidade de capital⁷⁴ começa desde o nascimento, sem perda de tempo, especialmente pelas famílias dotadas de um poderoso capital cultural e, nesse caso, “o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização” (BOURDIEU, 1998).

2) Capital Cultural Objetivado: A posse deste tipo de capital está diretamente ligada ao capital cultural incorporado pelo conjunto da família e refere-se, principalmente, à posse de bens culturais que supõe disponibilidade de certo capital econômico. Diferentemente do anterior, esta modalidade de capital pode ser transmissível para os membros da família ou para outrem.

Corresponde, dentre outros, à posse de determinados bens culturais como escritos, pinturas, monumentos, obras de artes cujas especificidades podem ser objeto de disputas no campo da produção das artes corroborando que

⁷⁴ Tedesco (1995, p.17) advoga que a incorporação do capital cultural efetua-se através de ações pedagógicas, cuja natureza já foi analisada através do processo de socialização. O produto dessa incorporação são *habitus* cujas características se definem a partir de três traços principais: a durabilidade (capacidade de engendrar práticas estáveis no tempo); a transferência (capacidade de aplicação no maior número possível de campos) e a exaustão (propriedade de reproduzir nas suas práticas a maior quantidade possível de princípios pertencentes à cultura de um grupo social).

[...] é preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico etc) e, para além desses, no campo das classes sociais onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado [...] (BOURDIEU, 1998, p.78)

3) Capital Cultural Institucionalizado: refere-se basicamente à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como reconhecimento de certa formação acadêmico-cultural chancelada pelas agências escolares e universidades. Com o diploma que atesta competências e habilidades profissionais, são conferidos aos portadores prerrogativas legais que garantem sua inserção no mundo do trabalho.

Para além dos três estados do capital cultural, existe, na plataforma sociológica de Bourdieu (1983, p.104-115), a descrição de três grupos de classes sociais (classe dominante, a pequena burguesia e as classes populares) e suas respectivas estratégias para manter sua posição no espaço social podendo, até mesmo, alterar seu *status quo* de forma que:

A classe dominante não tem uma preocupação excessiva nos destinos escolares dos filhos haja vista que suas condições objetivas e materiais de vida – posse de volumes expressivos de capitais econômicos, sociais e culturais – tornariam o fracasso escolar bastante improvável diferentemente dos demais segmentos sociais que devem sua posição social quase que exclusivamente à certificação escolar que tendem a render oportunidades no mercado de trabalho. Tal classe procura manter sua posição por uma estratégia de distinção, definindo e impondo, para o resto da sociedade o “bom gosto” de tal modo que, se um determinado esporte não tão popular ou gosto mais refinado se tornem “mais democráticos”, ela abandona as práticas “popularizadas” justamente para manter sua posição distinta e distintiva (BONNEWITZ, 2003, p.108).

A pequena burguesia ou classe média, por sua vez, tenderia a investir intensa e sistematicamente na escolarização dos filhos uma vez que este segmento social não dispõe de considerável capital econômico e a aposta no mercado escolar não traria muitos riscos já que existe uma relação entre escolarização e ascensão social que,

neste caso, poderia se configurar, por exemplo, na aprovação de concursos públicos para ocupar posições bem remuneradas ou desempenhar funções de comando na iniciativa privada.

De acordo com Bourdieu (1998; 2008) há três condutas típicas desta camada social que favorecem suas empreitadas para manter e/ou alterar positivamente seu *status* social que são: 1) o *ascetismo* – sacrifícios como a valorização da disciplina, do autocontrole e dedicação permanente aos estudos; 2) o *malthusianismo* – propensão ao controle da fecundidade; 3) *boa vontade cultural* – o reconhecimento da cultura legítima e o esforço contínuo para adquiri-la.

Ainda em tal segmento, de acordo com Bonnewitz (2003), existem agentes sociais que tendem a investir nas formas menores de produção cultural, ou seja, adquirem certa cultura em matéria de cinema e jazz, lêem revistas científicas ou históricas e vivem recorrentemente um paradoxo: o temor de não “parecer vulgar” e a vontade de parecer distinto (burguês).

As classes populares, por último, pobre em capital cultural e econômico, costumam investir no sistema de ensino de forma moderada exatamente pela percepção, a partir de vários exemplos acumulados no interior das famílias, de que o sucesso e o bom desempenho escolar não são freqüentes e corriqueiros. Este estrato social se caracteriza pela “escolha do necessário” e pela valorização da virilidade cujas práticas sociais se baseiam na recusa a se assimilarem à pequena burguesia e os assuntos que “parecem burgueses” (cinema, teatro, literatura, artes plásticas) são excluídos das conversas do dia a dia (BOURDIEU, 1998).

Diante de tais estratégias de classes, não podemos negar que a Sociologia de Bourdieu explica que há uma dominação cultural na sociedade capitaneada pela classe dominante de modo que “a cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica: cultura elitista, média, de massa, respectivamente caracterizadas pela distinção, pela pretensão e pela privação” (BONNEWITZ, 2003, p.110).

Refletindo sobre aspectos da Sociologia da Educação de Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2002, p.18) afirmam que uma das teses centrais de seus estudos é de que

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar [...]

Neste particular, o êxito alcançado pelos alunos nas suas trajetórias escolares não pode ser explicado pelos dons pessoais, mas por seu ambiente social e filiação a uma determinada classe que, a rigor, tende a favorecer um desempenho mais satisfatório diante das exigências escolares. Ademais, a Sociologia da Educação de Bourdieu ganha notoriedade não por explicar as desigualdades escolares pela via de fatores econômico-financeiros, mas, sobretudo, *pela posse do capital cultural e suas implicações* no espaço social apontando que o sistema de ensino e a escola não são instituições neutras na medida em que autenticam e reproduzem as práticas e ações dos grupos dominantes.

Se para o sociólogo francês, o espaço social é lugar distinto e distintivo no qual as pessoas são classificadas a partir da quantidade e qualidade de seu capital cultural e de seu *habitus* de classe, é possível apontar, no seu arcabouço teórico-conceitual, outra importante categoria analítica denominada de campo. Nesse sentido, qual o papel, as funções e as especificidades do seu conceito de campo? Os detalhes deste questionamento veremos no item a seguir.

5.3.3 Campo: especificidades e implicações no universo educacional

O conceito de campo surgiu do encontro entre as pesquisas de Sociologia da Arte que Bourdieu começava a fazer num seminário da Escola Normal, por volta de 1960 e uma releitura do capítulo de Sociologia da Religião, do conhecido livro de Weber *Economia e Sociedade* como descreve Martins (2002, p.176).

Originalmente ao assumir suas investigações sobre a Teoria dos Campos, Bourdieu desejava falar sobre a “pluralidade dos mundos” cuja finalidade principal era justamente uma reflexão sobre a diversidade dos mundos (econômico, científico, artístico, literário, religioso etc) enquanto lugares onde se constroem práticas, sentidos práticos, sistemas de relações etc, conforme ressalta Martins (1990).

Analisando o conceito bourdieusiano de campo, Lahire (2005, p. 33) aponta que sua genealogia de tal constructo está em Durkheim, particularmente no seu livro-tese *Da Divisão do Trabalho Social* quando este menciona os chamados “esquemas interpretativos” e em diversos textos de Weber, não somente no capítulo de Sociologia da Religião conforme afirma o próprio Bourdieu.

Além de relatar as origens do conceito, Lahire (2005, p.37-38) lança um relevante questionamento para mostrar que o sociólogo francês se apropriou de outros conceitos weberianos para sistematizar seu conceito de campo: “Quais são as realidades sociais que Weber tem em mente quando fala de “registros da ação social” ou “esferas de atividades” (econômica, política, religiosa)? Assim sendo, observamos as evidências de uma matriz conceitual do “campo bourdieusiano” também nas “esferas de atividades weberianas”.

Por outro lado, ao discutir aspectos do pensamento do autor de *Economia e Sociedade*, Bourdieu (1990, p.65) afirma que construiu sua noção de campo com Weber e, ao mesmo tempo, contra ele, notadamente nos seus estudos sobre religião nas suas análises das relações entre padre, profeta e feiticeiro.

Dissertando sobre o trabalho sociológico bourdieusiano, Ortiz (1983, p.83) afirma que os campos se apresentam como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes. Tal categoria analítica é denominada como espaço no qual as posições dos agentes se encontram a priori fixadas e definidas como o *locus* onde se trava uma disputa competitiva pelo poder, prestígio e influência. Assim, o campo da ciência se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica; o campo da arte, por sua vez, pela concorrência em torno da legitimidade dos produtos artísticos (ORTIZ, 1983, p.19). Neste particular, considerando que todo ator age no interior de um campo socialmente predeterminado, o problema da adequação entre ação subjetiva e objetividade da sociedade estaria resolvido como destaca Bourdieu (1983).

Evidenciando as relações existentes num campo determinado, as estratégias dos agentes que o compõe assim como o sistema de transformação ou de conservação da sociedade global, Bourdieu (1983, p.20) ratifica que “o campo não é resultado das ações individuais dos agentes, mas coletivas”. Assim, ao analisar o modo pelo qual

o campo se particulariza, Ortiz (1983) chama atenção para o desenvolvimento do espaço onde se manifestam as relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum social* que determina a posição que um agente específico ocupa em seu meio.

Dito isso, para entender a estrutura do campo é necessário levar em consideração dois pólos: 1) o dos dominantes, detentores de elevadíssimo capital social e 2) o dos dominados, manifesta-se pela inexpressiva posse de capital social como esclarece Martins (2002).

Nos escritos de Bourdieu (1983, p.92-94), todo campo tem propriedades universais. São elas: *habitus*, *Estrutura* (é dada pelas relações de força entre os agentes – indivíduos e grupos – e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, o monopólio da autoridade que outorga o poder de ditar regras, de repartir o capital específico de campo), *doxa* (substitui “ideologia”, na teoria marxista. É aquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo. É uma espécie de opinião consensual) e *Nomos* (congrega as leis gerais, invariantes de funcionamento do campo e a evolução das sociedades faz com que surjam novos campos, em processo de diferenciação continuado).

Assim sendo, em tal concepção, a constituição dos campos resulta de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo pelos atores sociais de modo que todo campo costuma ter uma característica bem peculiar: os agentes geralmente são dotados de um mesmo *habitus*.

Vale ressaltar que, segundo Lahire (2005, p.46), os diversos contextos sociais, de certo modo, podem ser um campo. Dissertando sobre tal lógica o autor apresenta a seguinte equação: $[(\textit{habitus})(\textit{capital})] + \textit{campo} = \textit{prática}$. A análise desta “fórmula” nos permite notar que existem relações diretas, na plataforma bourdieusina, entre *habitus* e os vários tipos de capital que, associados a um determinado campo, produzem determinadas práticas no mundo social. Por esta razão, Lahire (2005, p.46) corrobora que “para compreender as práticas humanas em sociedades diferenciadas tem que se conhecer os campos e, por outro lado, o *habitus*”.

É indubitável, portanto, que, no trabalho sociológico de Bourdieu, a noção de campo está fortemente ligada ao espaço de posição e de lutas, embora Lahire (2002, p.48)

seja um pouco cauteloso com essa associação que costumeiramente se faz deste conceito destacando que “os campos correspondem às esferas das atividades profissionais que comportam um mínimo ou máximo de prestígio”. Desse modo, a prática de esporte amador, encontros cordiais com amigos, entre outros, por não haver regras específicas e ação sistematizada como num “jogo sério”, não podem ser considerado “campos”.

Com efeito, a Teoria dos Campos nos permite compreender, não de forma meramente abstrata, a especificidade e a natureza da produção jurídica, literária, científica, acadêmica entre outras. Sem dúvida, ela dá seqüência a uma longa tradição de reflexões sociológicas e antropológicas sobre a diferenciação histórica das atividades ou das funções sociais e sobre a divisão social do trabalho presentes também em Spencer, Elias, Marx, Durkheim (PASSERON, 2005, p. 42).

Diante da descrição e análise de tal conceito, é possível observar que o campo educacional possui vários atributos deste constructo bourdieusiano, dentre os quais destacamos:

1) O campo educacional, em suas diferentes faces, é um espaço de relações complexas que envolvem o exercício de atividades consideradas mais e menos prestigiadas. Na educação escolar, existem níveis de ensino cujos profissionais gozam de maior reputação do que outros seja pelo aspecto financeiro seja pelo simbolismo social que, em tese, associa-os a uma categoria de destaque no espaço social. É caso, por exemplo, dos indivíduos ligados à educação superior.

Ainda nesta última categoria, existem universidades que são mais conceituadas a partir de critérios tais como qualificação do seu corpo de professores-pesquisadores, produção intelectual, inovação tecnológica com resultados práticos na vida das pessoas etc. Entretanto, existem instituições de ensino superior consideradas universidades cuja maior expressão é apenas e tão somente o ensino de graduação.

2) Em tal campo, são notáveis também, especialmente no Brasil, as disputas, os conflitos e as lutas internas em torno de interesses variados a partir da ideologia de muitos grupos estabelecidos nas instituições de ensino defendendo, de um lado, a bandeira de uma educação de qualidade, de melhores salários dos profissionais de ensino e, de outro, insurgindo-se, com freqüência, contra atos governamentais

referentes a avaliação externa da instituição escolar, orientações de melhorar a gestão escolar, corte de gastos e/ou repasses.

3) Sendo um conceito seminal do sociólogo francês, tal constructo já foi objeto de análise particular de uma especificidade da educação brasileira em texto de Santos (2012) intitulado *Características estruturais do campo da política educacional brasileira* no qual foi abordada uma síntese de vários pontos da política educacional brasileira como um espaço de forças em conflito e local de contradições diversas entre a “forma”, o “conteúdo” e as “conseqüências” de ações, programas e planos gestados no interior daquele campo.

Vale ressaltar, por último, que as categorias analíticas aqui discutidas com suas estruturas, indivíduos, grupos, postulados e pressupostos nos auxiliam a compreender não apenas o funcionamento do universo educacional, mas também a estruturação do mundo social com suas lutas, conflitos e contradições internas nos seus espaços de disputas.

5.4 BOURDIEU E O CAMPO EDUCACIONAL: DÚVIDAS E CRÍTICAS

As contribuições de Pierre Bourdieu para a educação sempre despertaram interesses de estudos variados, mas também estiveram envolvidas em questionamentos, críticas e polêmicas. Quando o livro *A Reprodução* foi traduzido para a língua portuguesa e discutido no Brasil na segunda metade da década de 1970, Loyola (2002) chama atenção para uma rejeição considerável de estudantes universitários que enxergavam sua obra como “conservadora, contra mudança e antirrevolucionária”. Questionado sobre o caráter conservador de sua obra educacional, Bourdieu (1991, 2002) destaca que aquela adjetivação negativa imperava porque muitos indivíduos, inclusive sociólogos renomados, tinham dificuldades de perceber e/ou admitir que o sistema de ensino era uma instância que possuía uma particular relevância na conservação das estruturas sociais e um dos mecanismos mais eficientes no processo de perpetuar aquelas estruturas. Conforme visto, o sistema educacional costuma transformar heranças culturais - adquiridas a partir do capital cultural incorporadas por determinadas famílias - em mérito escolar.

Além de tais objeções, Silva (1990) e Enguita (1990), apresentam um conjunto de críticas atribuídas ao trabalho sociológico de Bourdieu no campo educacional destacando supostos elementos mecanicistas, reducionistas e desmobilizadores, à-históricos bem como mencionam argumentos de que tal teoria ignora as possibilidades de transformação social não correspondendo àquilo que realmente ocorre no mundo educacional, além de possuir atributos simplistas, pessimistas e derrotistas.

Ainda no terreno das críticas, existem restrições que apontam uma limitação de autonomia dos estabelecimentos de ensino e do sistema escolar em relação ao poder de influência das estruturas que mantêm a dominação social. Nesse sentido, haveria um questionamento frontal acerca das possibilidades e contribuições da diversidade interna dos sistemas de ensino, ou seja, é possível notar nas sociedades contemporâneas, a existência de grandes diferenças de desempenho de alunos de escolas de mesmo bairro/classe social e rede escolar, embora haja a tendência de maior eficiência do trabalho pedagógico naquelas instituições onde as condições de trabalho sejam mais adequadas e favoráveis. Contudo, não podemos ignorar que outras situações ajudam na formação daquele quadro como “variações no modo de organização das escolas, nos princípios pedagógicos adotados e nos critérios de avaliação adotados” que podem não ser direta e exclusivamente influenciado pelo “arbitrário cultural dominante” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, p. 115).

Objetando a teoria da reprodução bourdieusiana, Giroux (1983, p.10) afirma que tal construção teórica apresenta sua fragilidade, sobretudo, quando não demonstra fé alguma nos grupos e classes subordinadas, desconsiderando a esperança em sua capacidade ou vontade para reinventar e reconstruir as condições sobre as quais eles vivem, trabalham e aprendem, ou seja, o ciclo da reprodução, nesta perspectiva, seria muito fechado em si mesmo.

Numa direção parecida, Riutort (2008) menciona que os escritos bourdieusianos de educação, particularmente, *A Reprodução* deram margem para que se pensasse que a sociedade se reproduz sempre de maneira idêntica e que a ação dos indivíduos não possuiria nenhuma importância. É evidente que os estudos de Sociologia da Educação de Bourdieu não estavam preocupados diretamente com aspectos da operacionalização do trabalho pedagógico das escolas, ou dos

aspectos microssociológicos da educação como fez a *Nova Sociologia da Educação*⁷⁵. Com efeito, uma inquietação central de sua obra era explicar e revelar não apenas as contradições e incoerências dos sistemas de ensino inseridos na sociedade de classes, mas também as variáveis macrossociológicas apresentadas nos itens anteriores que, de certa forma, incidiam e operavam na estrutura e funcionamento daqueles sistemas conforme apontam Enguita (1990), Silva (1990), Connell (1990), Nogueira e Nogueira (2002; 2006).

No que se refere a seus conceitos operacionais, existem críticas que apontam desacordos teóricos entre a Sociologia de Bourdieu e o *individualismo metodológico*⁷⁶ que associa os pressupostos bourdieusianos ao *holismo*⁷⁷ e a fortuna teórica de Durkheim evidenciando que “os comportamentos estratégicos dos atores sociais são reduzidos a simples “suportes” das estruturas mentais” (RIUTORT, 2008, p. 318).

Por outro lado, no Brasil, a teoria da educação de Bourdieu poderia contribuir bastante para o entendimento dos processos educacionais em geral bem como para uma reflexão mais profunda das práticas pedagógicas de escolas e professores. Entretanto, um estudo elaborado por Catani (et al., 2002) em periódicos do campo educacional brasileiro acerca da apropriação da Sociologia de Bourdieu no país aponta que, durante o período de 1970 a 2000, a forma mais freqüente de referências a este autor (67%) no país é justamente fortuita, secundária e, muitas vezes, bem recortada do livro *A Reprodução*.

Analisando de forma mais criteriosa tal estudo, podemos concluir que a pesquisa educacional brasileira ainda tem ignorado, de certa forma, o conjunto de sua obra mencionando, sobretudo, aspectos polêmicos de sua *Reprodução* e de forma bem pontual. Estendendo o entendimento de tal raciocínio, é possível observar também que boa parte da comunidade acadêmica brasileira tem negligenciado as fontes e o

⁷⁵ Fundada por Michael Young, cujo marco é o livro *Know ledgeand Control* (1971). Esse paradigma aborda, entre outros, “as minúcias do funcionamento do currículo escolar e de seu papel na estruturação das desigualdades sociais” (SILVA, 1990).

⁷⁶ Para Riutort (2008, p. 799), o *individualismo metodológico* é uma doutrina que reconhece o primado do indivíduo sobre o grupo na observação e preconiza decompor os fenômenos macrossociológicos em fenômenos microssociológicos.

⁷⁷ Abordagem que se propõe a apreender os fenômenos partindo do coletivo para compreender cada um de seus elementos (RIUTORT, 2008, p. 799).

alcance radical e rigoroso de sua teoria que envolve, conforme vimos, uma diversidade de objetos que buscam compreender o funcionamento do mundo social.

No caso específico de tal campo, Bourdieu contribuiu para o surgimento de uma Sociologia da Educação mais diferenciadora no sentido de não se observar, neste ramo do conhecimento, trabalhos tão sistematizados e abrangentes como aqueles assinados pelo autor até meados da década de 1970 quando, após tal período, sua produção intelectual acerca do processo educacional diminui consideravelmente.

Segundo Loyola (2002), Bourdieu é um dos cientistas sociais mais citados no mundo cuja obra atravessou fronteiras e oceanos alcançando quase todos os continentes. Contudo, no Brasil, sua obra tem sido difundida de forma parcial e fragmentada. Tal constatação é ilustrada a partir de um dado importante de Miceli (2002) no qual destaca que, no campo acadêmico brasileiro, seus escritos organizaram-se em torno de três eixos principais: os especialistas da educação que se concentraram, sobretudo, em *A Reprodução*; os antropólogos que dedicaram estudos sobre as etnografias da Argélia e, de modo especial, sobre a teoria do *habitus* e da prática discutida em *Esboço de uma teoria da prática* (1972); os sociólogos da cultura, da estética e das classes que empreenderam um conjunto de estudos sobre *La distinction* (1979).

Diante da pulverização e compartimentalização da obra do sociólogo francês, Miceli (2002, p.78). deixa claro um detalhe importante que evidencia a fragmentação de uma teoria e sua obra, não sendo exclusividade do campo em questão: “cada grupo ignorava os outros e raros discerniram os laços orgânicos teóricos e empíricos que ligam as pesquisas de Bourdieu nesses domínios e em outros.”

Por último, é importante frisar que, no Brasil, seguindo uma tendência do período de lançamento, os seus escritos de educação tiveram uma receptividade bastante problemática e recheada de polêmicas. Loyola (2002) relata que durante a utilização de seus livros nos cursos de graduação na década de 1970, muitos alunos se recusaram a lê-los manifestando certa aversão à sua obra considerando-a extremamente conservadora. E mais: muitas vezes o Bourdieu odiado não era o autor dos textos originais, mas aquele cujas obras eram resumidas a partir de comentadores tendenciosos.

5.5 CONCLUSÃO:

Dissertar sobre a arquitetura sociológica de Bourdieu é uma tarefa extremamente instigante não apenas pela multiplicidade de objetos de investigação traduzida em distintos esquemas analíticos construídos, a grande maioria, a partir do rigor de suas pesquisas empíricas, mas, sobretudo, por sua pujança teórica que, indubitavelmente, possibilita o embasamento de incontáveis estudos de natureza diversificada envolvendo diferentes campos do saber.

É curioso que Bourdieu, detentor de uma obra de grande fecundidade, seja uma exceção se considerarmos as leis de transmissão do capital cultural, um conceito seminal de seu arcabouço epistemológico como destaca Wacquant (2002) resgatando um depoimento de Aron. No caso em destaque, é pertinente a seguinte inquirição: como um sujeito proveniente de um meio social pobre se torna um dos sociólogos mais reputados e prestigiados da contemporaneidade? Evidentemente que as relações indivíduo/sociedade, de certa forma, transcendem os postulados expressos nos seus pilares sociológicos.

Por outro lado, passando em revista os fundamentos sociológicos de seus escritos educacionais identificamos uma variedade de contribuições sobre o papel do processo educacional nas sociedades capitalistas contemporâneas. Neste particular, ressaltamos as relações entre educação e sociedade tendo como referência o paradigma da reprodução social que evidencia, dentre outros, o sistema de relações entre os diferentes segmentos sociais cujo poder de influência e dominação é exercido por aqueles grupos com maior capital econômico e destacado capital cultural.

Ainda no plano das contribuições, detalhamos os principais pontos de *Os herdeiros* ressaltando que tal livro, além de favorecer o surgimento daquele famoso movimento de maio de 1968 na França, enfatizou uma constatação impressionante: os descendentes das classes populares tinham acesso extremamente restrito ao ensino superior daquele país.

Depois daquela publicação, Bourdieu intensificou seus estudos acerca do fenômeno da reprodução social pela via da educação cujos pressupostos ficaram registrados no seu livro *A Reprodução*, assinado também por Passeron. Apesar de contestado,

o referido título é encarado como um divisor de águas no campo da Sociologia da Educação, especialmente, por renovar o pensamento sociológico da época no que tange a uma apreciação crítica da estruturação e funcionamento dos sistemas de ensino na sociedade de classe como atestam Giroux (1983), Harker (1990), Silva (1990; 1991), Catani (2008), Silva (2010).

Questionando a suposta neutralidade da instituição escolar, Nogueira e Nogueira (2006, p. 94) confirmam que uma das grandes contribuições da Sociologia de Bourdieu foi colocar em xeque tal faceta daquela organização, sobretudo, pela distribuição desigual do capital cultural de modo que “formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente teriam mais chances”. Assim sendo, os escritos bourdieusianos evidenciam uma falta de equidade na efetivação do trabalho pedagógico na medida em que alguns segmentos sociais estariam mais bem preparados para atender as exigências implícitas da instituição escolar.

Paralelamente, discorreremos sobre os conceitos operacionais do autor defendendo a ideia de que o espaço social é um verdadeiro “guarda-chuva” dos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural na medida em que a fundamentação destes gira em torno daquele. Inexoravelmente, a natureza e as especificidades destas categorias analíticas nos ajudam a compreender alguns determinantes do processo educacional, sobretudo, se tomarmos como parâmetro um elemento central nos seus escritos educacionais: a correlação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, estas últimas, “entendidas quase sempre como desigualdades de mérito, inteligência, aptidões ou dons pessoais” (CATANI, 2008, p.17).

Malgrado as objeções e restrições aos escritos de educação do sociólogo francês como ressaltam Enguita (1990), Silva (1990), Giroux (1983), Bourdieu teve sua obra recortada de forma bastante tendenciosa na medida em que a ênfase de suas contribuições foi associada a aspectos mais incidentais e secundários de *A Reprodução* ignorando o conjunto de suas publicações como atestam Catani et al. (2002).

Não podemos negar que a pesquisa educacional, nos últimos anos, tem dado um destaque especial ao trabalho sociológico de Bourdieu para além do seu dito “reprodutivismo” ressaltando, dentre outros, os efeitos sociais das desigualdades escolares, conforme mostram os trabalhos de Lahire (2002; 2005), Nogueira e Nogueira (2002; 2006; 2008); Catani (2008); Silva (2010). Todavia, ainda persistem leituras parciais e fragmentadas de sua obra pedagógica como relatam Loyola (2002) e Miceli (2002).

É indubitável que, apesar das críticas, Bourdieu deixou um importante legado para o campo educacional não apenas no quesito macrosociológico quando ressaltou os vínculos entre estrutura social e sistemas de ensino, mas, sobretudo, por operar, de um lado, como um autêntico “desmancha prazeres” na medida em que empreendeu esforços para desvelar os mecanismos ocultos de violência simbólica, dominação e injustiça social e, de outro, evidenciando que a cultura escolar está fundada nas determinações dos grupos dominantes que controlam os recursos econômicos, sociais e políticos como enfatizam Catani (2008) e Harker (1990).

6 SKINNER, BOURDIEU E A EDUCAÇÃO: DA “VIGILÂNCIA EPISTEMOLÓGICA” ÀS POSSÍVEIS CORRELAÇÕES

Buscamos, neste capítulo, estabelecer correlações entre aspectos das teorias de Skinner e de Bourdieu ressaltando suas contribuições para o processo educacional. Para efetivação de tal objetivo, em primeiro lugar, empreendemos uma discussão sobre o que é epistemologia, sua natureza e especificidades contemplando também questões às teorias do conhecimento da Psicologia e Sociologia e a seus notáveis representantes aqui estudados. A partir de uma atitude de “vigilância epistemológica”, elaboramos um caminho possível para concretizarmos a proposta do texto, qual seja: selecionamos, na plataforma skinneriana, os níveis da ontogênese e cultura do modelo de Seleção por Conseqüências assim como as noções de contingências de reforçamento e repertórios comportamentais e, no arcabouço bourdieusiano, sua teoria do *habitus* e seu conceito de capital cultural.

6.1 SKINNER E BOURDIEU: QUESTÕES PRELIMINARES

Considerando o objeto desta tese que envolve uma análise da arquitetura teórico-conceitual de Skinner e Bourdieu concentrando-se nas suas contribuições para o processo educacional cuja fundamentação apresentamos nos capítulos anteriores, destacamos neste texto as possibilidades e limites de aproximação de conceitos e ideias dos autores destacados junto ao terreno da educação.

É verdade que eles pertencem a diferentes campos do conhecimento, embora suas matrizes disciplinares estejam lotadas na mesma grande área denominada Ciências Humanas⁷⁸. É sabido também que Bourdieu e Skinner, dadas as especificidades dos seus objetos e natureza de suas pesquisas, contribuíram não apenas para o desenvolvimento de suas plataformas empíricas e conceituais como também para o crescimento e fortalecimento dos campos da Psicologia e da Sociologia. Reconhecendo a extensão de suas obras e suas diferentes filiações disciplinares é

⁷⁸ Sob o título abarcar-se uma variedade de disciplinas que, em muitos casos, nada tem em comum quando não se excluem explicita ou implicitamente. Não havendo uma significação lógica para a expressão “Ciências Humanas”, freqüentemente associa-se a ela o conjunto de todos os ramos do saber agrupados neste “guarda-chuva” tais como: economia, sociologia, história, pedagogia etc. de modo que seriam as disciplinas que têm por objeto de investigação as diversas atividades humanas, enquanto estas implicam relações dos homens entre si e com as coisas, bem como as obras, as instituições e as relações que daí resultam (JAPIASSU, 1975; 1981).

importante mencionar que não é incomum, em trabalhos acadêmicos, a análise de edifícios teóricos pautados em tradições epistemológicas distintas, especialmente se tomarmos como referência fundamentos epistemológicos dogmáticos. Entretanto, um dos desafios centrais de nossos “escritos doutorais” é justamente evidenciar as possibilidades de situar os autores em destaque no corpo de um capítulo de tese salientando a correspondência conceitual de fundamentos de seus respectivos projetos intelectuais.

De início, esclarecemos que não é nosso propósito evidenciar um conjunto de interfaces ou pontos de contato entre a totalidade dos postulados bourdieusianos e os pressupostos skinnerianos e vice-versa. Sabemos que tal empreitada é impossível na medida em que existem diferenças epistemológicas e oposições teóricas significativas no que tange à natureza e fundamentos de suas constatações. Contudo, tendo o cuidado de efetuar a necessária “vigilância epistemológica”, mapeamos um caminho possível para estabelecer uma relação entre aspectos teórico-conceituais de tais tradições do conhecimento aplicados ao contexto da educação.

Assim sendo, identificamos que Skinner (2007) disserta sobre um processo denominado de “Seleção por Consequências” que “explica a modelagem e a manutenção do comportamento do indivíduo e a evolução das culturas” tendo como referência as contribuições da filogênese, ontogênese e da cultura e também apresenta uma relação produtiva entre repertórios comportamentais e contingências de reforçamento presentes num determinado contexto. Neste particular, enfocamos as especificidades de tais elementos presentes na plataforma skinneriana abrindo, assim, espaço para a possibilidade de uma correlação/correspondência com os conceitos de *habitus* e capital cultural de Bourdieu com as devidas discussões epistemológicas. Todavia, conforme ressaltam Sampaio e Andery (2010), já existem estudos da Análise do Comportamento que associam “prática cultural”⁷⁹ - elemento pertencente ao terceiro nível de seleção - com as Ciências Sociais - especialmente

⁷⁹ Por outro lado, sobretudo a partir de meados da década de 1980, a Análise do Comportamento tem-se dedicado timidamente a estudos do comportamento humano em nível social (TODOROV 2004; 2005). Uma solução endógena para focar tal abordagem foi elaborada por Sigrid Glenn quando propôs o conceito de “metacontingência” entendido como “relações contingentes entre práticas culturais e suas conseqüências. São relações funcionais em nível de análise cultural [...]. Trata-se, portanto, de contingências individuais interligadas, entrelaçadas, em que todas elas juntas produzem um mesmo efeito a longo prazo”. (GLENN, 2005, p.14).

nos domínios da Antropologia – tendo como matriz de referência o “materialismo cultural” do antropólogo estadunidense Marvin Harris (1927-2001).

6.2 PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA: CONVITE À EPISTEMOLOGIA

Considerando as visíveis diferenças entre os arcabouços teóricos dos autores ressaltados nesta tese, propomos uma discussão centrada no significado e contribuições da Epistemologia para os campos da Sociologia e da Psicologia cujos autores que fundamentam este trabalho exercem uma particular relevância nos domínios dos ramos do saber em que estão lotados. No decorrer desta seção, pretendemos responder a alguns questionamentos básicos sobre o tema em evidência destacando-se: O que é este campo de estudo denominado Epistemologia? Quais as especificidades e principais atribuições? Como ela contribui para a compreensão da natureza e fundamentos dos saberes psicológicos e sociológicos?

A epistemologia é um ramo do conhecimento elaborado que atravessa diversos saberes situados em diferentes campos de atividade intelectual humana, entretanto, é freqüentemente considerada uma “disciplina especial” nos domínios da Filosofia. Etimologicamente falando significa discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*) que, embora pareça um termo muito antigo somente apareceu com mais intensidade no século XIX, especialmente no vocabulário filosófico. Dissertar sobre tal dimensão do saber, também conhecida como “teoria do conhecimento”, não é um exercício simples. Contudo, é pertinente iniciar nossa apreciação deixando claro que duas questões principais são o alicerce do saber epistemológico: *A) o que é conhecimento? B) como conhecemos o que conhecemos?* Através de tais indagações, é possível afirmar que uma de suas funções é identificar o modo pelo qual conhecemos as diversas coisas que afirmamos conhecer buscando responder a um elemento-chave no exercício das atividades intelectuais: *como você sabe?* (GRECO, 2012)

Diante de tal esquematização, resgatamos os escritos de Japiassu (1979, p.16) nos quais se defende que a teoria do conhecimento pode ser definida como “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu

desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”, embora reconheça que seu estatuto carece de mais clareza e consistência não apenas no campo científico como também na Filosofia - apesar de sua autonomia, aquela teoria ainda permanece solidária e umbilicalmente ligada a esta.

Mesmo com os atributos mencionados não é correto afirmar que a epistemologia possui uma significação radical e unidimensional cujos fundamentos são aceitos consensualmente entre os atores que investigam a constituição de uma teoria científica já que

[...] o conceito de epistemologia é, pois, empregado de modo bastante flexível. Segundo os autores, com seus pressupostos filosóficos ou ideológicos, e em conformidade com os países e os costumes, ele serve para designar, quer uma teoria geral do conhecimento (de natureza mais ou menos filosófica), quer estudos mais restritos interrogando-se sobre a gênese e a estrutura das ciências, tentando descobrir as leis de crescimento dos conhecimentos, quer uma análise lógica da linguagem científica, quer, enfim, o exame das condições reais de produção dos conhecimentos científicos [...] Seu papel é estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos. E ela procura estudar esta produção dos conhecimentos, tanto do ponto de vista lógico, quanto dos pontos de vista lingüístico, sociológico, etc. [...] (JAPIASSU, 1979, p.38-39)

Efetivamente, a epistemologia⁸⁰ possui a natureza de um conhecimento interdisciplinar sem pretensões judiciárias e/ou legislativas no sentido de não reservar para si aquela posição autoritária ou dogmática de arbitrar sobre a constituição do conhecimento válido (JAPIASSU, 1975; 1979; FIGUEIREDO; 1996).

Esboçada uma pequena introdução ao conhecimento epistemológico, interroga-se o modo pelo qual tal “doutrina do saber” contribui para a compreensão do estatuto científico dos campos da Psicologia e da Sociologia. Nas duas próximas subseções, discutiremos especificidades daqueles estatutos e suas respectivas implicações para os campos apontados.

⁸⁰ Ao elaborar sua introdução à teoria do conhecimento, Japiassu (1979) argumenta que, à época, as epistemologias mais reputadas e conhecidas estudavam “as interações do Sujeito e do Objeto” destacando-se, sobretudo: a epistemologia fenomenológica liderada por Husserl; a epistemologia construtivista e estruturalista capitaneada por Piaget; a epistemologia “arqueológica” ilustrada por Foucault; a epistemologia “racionalista-crítica” dirigida por Popper.

6.2.1 A Epistemologia da Psicologia e a Psicologia de Skinner

Conforme vimos no capítulo 3, a Psicologia Científica nasce na segunda metade do século XIX com Wundt e James que, com seus pressupostos e postulados e suas concepções particulares de ciência psicológica, lançam as bases e fundamentos da Psicologia Moderna.

Com efeito, ao institucionalizar-se, a nova Psicologia surgida busca separar-se de seu passado permeado, sobretudo, de questões metafísicas, ontológicas e especulativas de modo que, considerando o projeto científico do campo nascente, “a psicologia metafísica ou tradicional, faz parte da pré-história da psicologia científica e a história da psicologia científica começa com Wundt, James e seus precursores [...]” (ABIB, 2009, p.198).

Passando em revista a pré-história da psicologia com suas características mais filosóficas, Abib (2009) defende que, naquele período considerado, prevalecia um modelo unitário⁸¹ de epistemologia sem, no entanto, esboçar pretensões científicas. Por outro lado, não é possível afirmar que os fundadores da Psicologia Científica, seus descendentes e antecessores – Locke e Hume, por exemplo - conferiram unidade à ciência surgida justamente pelo fato de, na origem de seu empreendimento científico, a psicologia é plural, ou seja,

[...] as psicologias científicas do século XX afastaram-se definitivamente de psicologias racionalistas e de psicologias empíricas de cunho filosófico. Mas o desenvolvimento de psicologias científicas no século passado não foi capaz de conferir unidade à psicologia. Ao contrário, o que se viu no século XX foi uma notável proliferação de psicologias científicas [...] (ABIB, 2009, p.199)

A pluralidade da Psicologia, especialmente a partir da pavimentação de seu projeto científico, terá ressonâncias e repercussões importantes na sua epistemologia tornando-se, assim, “pluralizada”, ou seja, seu estatuto científico será “constituído por tensões no âmbito da epistemologia da ciência, da metafísica, da visão de mundo, da ideologia, dos interesses intelectuais, dos contextos acadêmicos” (ABIB, 2009, p.205).

⁸¹ Esclarecendo tal questão, Abib (2009) ressalta ainda que do ponto de vista da epistemologia unitária, por não alcançar unidade, a psicologia não se constitui como ciência de modo que é impossível fazer “quer epistemologia da ciência psicológica, quer história da ciência psicológica”.

Dito isso, é pertinente efetuar um questionamento fundamental acerca da Psicologia Científica: a diversidade de ramos ou tendências particulares que se constituem em “escolas” não compromete seu rigor científico? Efetivamente, é inegável a existência da fragmentação e pulverização do universo de investigação daquele ramo do saber, embora sejam perceptíveis também importantes convergências e aproximações nos seus diversos campos de pesquisa. Contudo, vale ressaltar que, considerados seus métodos e objetos e conforme evidencia Japiassu (1975, p.39-40), ainda hoje a Psicologia não é tida como “uma disciplina una, nem tampouco unificada uma vez que a multiplicidade das psicologias, sobretudo seu domínio prático (psicologia educacional, psicologia do trabalho, psicologia industrial etc.), coloca em questão sua própria unidade”.

Paralelamente, levando em consideração as contribuições de Skinner para a ciência psicológica é correto afirmar que este autor teve, sem dúvida, um papel de destaque no desenvolvimento da cientificidade daquele campo na medida em que não apenas empreendeu uma variedade de estudos abrangendo diferentes metodologias sobre o comportamento humano e animal como também ajudou a consolidar o Behaviorismo como uma escola de grande expressão dentre as diferentes tendências que compõe o universo da Psicologia do final do século XIX à contemporaneidade.

Conforme ressaltamos no capítulo 4, com sua arquitetura teórico-metodológica, Skinner potencializou o fortalecimento de sua epistemologia particular no contexto multifacetado da Psicologia. Em outras palavras, o psicólogo americano sistematizou toda uma teoria abarcando não apenas o funcionamento de regularidades do campo científico como também buscou compreender a complexidade e operacionalização do comportamento e do conhecimento humanos a partir da valorização da ciência e de seus métodos de investigação. Neste particular, vale destacar, ainda, que a Análise Experimental do Comportamento, um ramo específico e de grande envergadura de seu projeto científico, também contribuiu para aplicações práticas do universo investigativo do autor bem como estabeleceu relações com outras áreas do conhecimento. Ademais, no que tange ao terreno epistemológico, o Behaviorismo de Skinner (1972; 1975; 1981; 1982; 1995) se notabilizou por importantes feitos e conquistas, entre as quais destacamos: criação de um robusto sistema explicativo

do comportamento humano amparado em constatações não apenas a partir da utilização de métodos científicos como também ancorado em análise de relações entre indivíduos e grupos tendo como pano de fundo, em muitos casos, o papel estratégico desempenhado pelas agências controladoras do comportamento; rejeição ao mentalismo; aplicação das práticas científicas e descobertas no laboratório no planejamento da cultura e sua sobrevivência; defesa enfática da predição e controle do comportamento como importantes instrumentos epistemológicos nos domínios da Psicologia etc.

6.2.2 A Epistemologia da Sociologia e a Sociologia de Bourdieu

Por outro lado, em consonância com o que vimos no capítulo 2, o desenvolvimento e fortalecimento da Sociologia após sua independência da Filosofia em meados do século XIX favoreceu sua autonomia enquanto campo do saber. Contudo, no que concerne à sua elevação a um *status* de categoria científica, sempre houve questionamentos acerca do seu real estatuto científico tal como ocorre com a Psicologia e, por extensão, às Ciências Humanas conforme ressaltam Bourdieu (2003) e Japiassu (1981). Assim sendo, é possível fazer as seguintes interrogações: a Sociologia é uma verdadeira ciência ou um simples discurso mais ou menos autorizado sobre assuntos que preocupam a sociedade em determinado momento? Qual o lugar que ocupa em relação às outras ciências e entre a ciência em particular? Buscando descrever o lugar da Sociologia no “estatuto epistemológico das ciências humanas”, Japiassu (1981, p.119) advoga que

[...] o campo de análise da Sociologia situa-se muito próximo do domínio público do conhecimento comum, para que possa escapar às controvérsias político-ideológicas e aos diversos efeitos das modas intelectuais. Por outro lado, seu desenvolvimento ainda é muito recente para que possa estar segura de seus fundamentos epistemológicos. Sem dúvida, a epistemologia procura elucidar o caráter descontínuista do desenvolvimento das ciências [...]. Tudo parece acreditar que, do ponto de vista histórico, a Sociologia tem-se apresentado como um processo de desenvolvimento contínuo e acumulativo de aquisição de conhecimentos [...]

Com efeito, é importante reconhecer que ao longo de sua institucionalização e crescimento enquanto campo do conhecimento, a Sociologia⁸² elaborou uma diversidade de formulações teórico-empíricas, uma variedade de problemáticas acerca do mundo social e construiu um conjunto de conceitos, idéias, sistema de crenças e verdades, superestruturas, numerosos métodos de validação de investigações de aspectos da vida social e das relações sociais etc., o que nos faz notar, a partir de tais especificidades, a considerável extensão de sua epistemologia conforme destaca Merton (1970).

Apesar dos desacordos acerca de sua cientificidade, a Sociologia, já na sua fundação, contribuiu para um importante feito no universo do conhecimento elaborado: promoveu uma necessária ruptura epistemológica entre o saber científico e o senso comum visível a partir das constatações de diversos representantes do campo desde autores clássicos passando pelos contemporâneos tais como Durkheim⁸³, Weber, Marx, Aron, Merton, Boudon, Giddens, Bourdieu, Passeron.

Com sua variedade de métodos, teorias, metateorias e tendências internas divergentes – e até mesmo dispersas ou pulverizadas – a Sociologia é reconhecida como uma disciplina-chave no universo das Ciências Humanas de modo que a operacionalização do trabalho sociológico exige do pesquisador não apenas uma razoável intimidade com fundamentos do campo como também clareza de importantes práticas de seu ofício.

Neste sentido, resgatamos algumas contribuições importantes de Bourdieu et al. em seu livro *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas* (1999). É evidente que não é nosso propósito explorar os detalhes minuciosos desta obra. Contudo, ressaltamos os elementos-chave que não apenas norteiam as práticas profissionais

⁸² Conforme ressalta Passeron (1995, p. 40), a sociologia é ao mesmo tempo este conjunto seqüencial de conhecimentos e este conjunto retalhado de raciocínios – em outras palavras: ao mesmo tempo, um conjunto de construções teóricas baseadas na observação que, no entanto, não se deixam coordenar sem alguma teoria geral dos sistemas sociais, e também um conjunto de opções epistemológicas da mesma família que nenhuma pesquisa expressa de maneira idêntica.

⁸³ Como um dos fundadores da Sociologia, Durkheim buscou fazer da sociologia uma verdadeira “ciência experimental”. Especialmente em suas *Regras do método sociológico*, o autor, entre outros, indicou as diversas etapas que constituem uma abordagem científica, ou seja, propôs a definição do objeto, a observação, a classificação e a administração da prova para a orientação dos estudos sociológicos.

de quem está a serviço de investigações sociológicas como também destacamos os principais instrumentos necessários ao tratamento do objeto pesquisado a fim de enfocar, em última instância, a “epistemologia da prática sociológica”.

Estabelecendo critérios para a epistemologia da Sociologia e suas implicações na constituição das teorias do campo, Bourdieu et al. (1999, p.43) ressaltam que

[...] a teoria do conhecimento sociológico, como sistema de regras que regem a produção de todos os atos e discursos sociológicos possíveis, e somente destes, é o princípio gerador das diferentes teorias parciais do social [...] e, por consequência, o princípio unificador do discurso propriamente sociológico que não deve ser confundido com uma teoria unitária do social [...]

Embora se trate de um dos poucos livros que discute especificamente práticas epistemológicas aplicadas à Sociologia, tal obra, efetivamente, consegue captar alguns limites do conhecimento sociológico tais como dificuldade em definir seu objeto e suas fronteiras epistemológicas e o caráter flexível de noção de teoria.

É possível notar na *Profissão de Sociólogo* uma defesa recorrente da necessidade de uma reflexão epistemológica durante todas as etapas do processo de pesquisa, especialmente no período que antecede a construção do objeto de estudo buscando se afastar das influências do “senso comum”. Tal preocupação é compreensível na medida em que a atenção constante e refletida na construção do conhecimento sociológico evita a “contaminação” dos estudos pelas noções auto-evidentes proporcionados pelo saber imediato e irrefletido – ou “prenoções” - e também pela chamada “sociologia espontânea” gerando, assim, uma atitude de “vigilância epistemológica” na efetivação do trabalho sociológico.

Vale ressaltar que, além da falta de “neutralidade científica”, um dos importantes condicionantes do exercício profissional do sociólogo é a aproximação com seu objeto de pesquisa uma vez que tende a promover impactos expressivos nos resultados de suas observações, ou seja, “a familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade (BOURDIEU et al., 1999, p. 23).

Para livrar-se dos obstáculos epistemológicos na construção do conhecimento sociológico, Bourdieu et al. (1999, p.25) recomendam a utilização de técnicas de “ruptura epistemológica” tais como: maior referência ao uso de estatísticas nos objetos de pesquisa buscando distanciar-se de verdades pré-estabelecidas, estereótipos e generalizações apressadas; definir o objeto de investigação pela análise lógica e com rigor mais preciso; e a análise mais coerente e consistente acerca das explicações correntes sobre uma determinada ordem de fenômenos no mundo das ciências sociais, em especial, da Sociologia.

Tecidas as considerações sobre aspectos gerais da epistemologia e suas relações com conhecimentos produzidos pela Sociologia e Psicologia, particularmente, por dois autores cujas obras tiveram grande envergadura nos seus respectivos campos de atuação, ressaltamos que, por estarem filiados às Ciências Humanas, aqueles dois ramos do saber, com seus respectivos representantes, teorias, métodos e tendências internas não podem perder de vista o objeto de sua grande área que corresponde a

[...] saber como se formam, se desenvolvem, se articulam e funcionam os conhecimentos, tais como os elaboram seus “especialistas”, enquanto estes são ao mesmo tempo sujeitos e objetos do conhecimento, e na medida em se encontram inseridos em determinado contexto histórico [...] (JAPIASSU, 1981, p.97)

Assim sendo, com as devidas licenças e justificativas epistemológicas abrimos espaço para propor uma discussão de possível correlação e correspondências entre conceitos presentes nos projetos intelectuais de Skinner e Bourdieu.

6.3 “SELEÇÃO POR CONSEQÜÊNCIAS” E SEUS ASPECTOS PSICOCULTURAIS

Conforme vimos no capítulo 4, a complexidade no estudo do comportamento humano assume particular relevância especialmente no behaviorismo de Skinner. Um dos pontos-chave do projeto psicológico skinneriano é constatar que o comportamento dos organismos, em particular, do homem é produto ou resultado de três níveis de seleção (filogenético, ontogenético e cultural) impactando as relações entre organismo/sujeito e ambiente/cultura.

Nesta seção, centramos nossa abordagem no recorte dos níveis II e III do mecanismo denominado “Seleção por Conseqüências” por entendermos que o estudo dos processos ontogenéticos e culturais presentes na configuração do comportamento humano, capitaneado pela aprendizagem operante e aquisição de repertórios comportamentais abrangem uma diversidade de interação, variação e seleção estabelecidas pelos indivíduos inseridos numa determinada sociedade ou ambiente tornando-se, assim, o elemento-chave e viável para projetarmos correlações com a Sociologia de Bourdieu, especialmente seus conceitos de *habitus* e capital cultural.

A viabilidade de tal contato se deu a partir do mapeamento das possibilidades de intercâmbio entre aspectos da obra dos autores. É sabido que o objeto de estudo central da Sociologia são as relações sociais estabelecidas por indivíduos em diferentes sociedades. É neste particular que a teoria sociológica de Bourdieu se constitui na medida em que suas constatações, pressupostos e postulados abarcam a análise de vários fenômenos sociais, inclusive a educação, assim como a compreensão da estruturação e funcionamento do mundo social, conforme relatamos no capítulo 5.

Por outro lado, um objeto que assume uma significativa importância nos domínios da Psicologia é o estudo do comportamento dos organismos, incluindo o homem e seu processo de aprender/ensinar, a partir das constatações da escola behaviorista, com especial destaque para as contribuições de Skinner como vimos anteriormente.

Conforme visto, Skinner não empreendeu apenas estudos sobre o comportamento de ratos e pombos em laboratórios. O universo de investigação do autor abrange diversas constatações sobre o comportamento humano e suas interações com o ambiente circundante. Para além de suas observações em situações típicas de laboratório, o psicólogo estadunidense dedicou uma parte significativa de seus escritos a questões relacionadas ao comportamento dos indivíduos em grupos, a sugestões de melhoria na condução do trabalho pedagógico pela equipe escolar e seus gestores e ao planejamento da cultura como bem documentados, respectivamente, nos seus livros *Ciência e Comportamento Humano* (1981), *Questões recentes na Análise do Comportamento* (1995), *O mito da liberdade*

(1972), *Walden Two: uma sociedade do futuro* (1972) dentre outros escritos ocasionais que não foram compilados sob a forma de livros.

Apesar das relações entre a Análise do Comportamento e as Ciências Sociais serem ainda incipientes, os relatos de intercâmbio entre seus domínios são bastante discretos havendo referências apenas do terceiro nível de Seleção por Conseqüência, a cultura, com o “materialismo cultural” do antropólogo norte-americano Marvin Harris conforme ilustramos na seção anterior.

Sendo assim, o que vem a ser a Seleção por Conseqüências? Quais suas especificidades? De que forma, por exemplo, a história dos indivíduos da espécie humana (ontogênese) associada a uma variedade de contingências de reforçamento podem contribuir para a construção e manutenção de práticas culturais ou até mesmo incorporação/ encarnação do social sob a forma de *habitus* constituindo, assim, repertórios de comportamento produtivos, inclusive com participação do capital cultural?

Segundo Skinner (2007), enquanto modo causal e sob as influências de Darwin (1809-1882) e Wallace (1823-1913), a origem da Seleção por Conseqüências não se deu com um *big bang*, mas com o aparecimento de uma molécula capaz de reproduzir-se de modo que este primeiro ato protagonizou, por assim dizer, a primeira conseqüência de matriz biológica (a reprodução) e, em decorrência, favoreceu, através da seleção natural, a evolução dos organismos e sua reprodução sob condições cada vez mais diversas ocasionando a irrupção da ontogênese e, em última instância, o desenvolvimento de ambientes e culturas. Nesse sentido, o autor descreve a gênese do comportamento evidenciando que este cresceu, a partir desta genealogia, como “um conjunto de funções aprofundando o intercâmbio entre organismo e ambiente” (SKINNER, 2007, p.129).

Diferentemente daqueles estudiosos da biologia cujas pesquisas abrangiam um conjunto de espécies, a preocupação central de Skinner é a explicação do comportamento do organismo entendido como

[...] o produto conjunto de (1) contingências de sobrevivência responsáveis pela seleção natural das espécies e (2) das contingências de reforçamento responsáveis pelos repertórios adquiridos por seus membros, incluindo (3) as contingências

especiais mantidas por um ambiente social que evoluiu [...] (SKINNER, 2007, p.131)

Assim sendo, depreende-se que o comportamento humano é resultado de três tipos de seleção, ou seja, a seleção natural – que institui o organismo -, o condicionamento operante – que institui a pessoa - e a evolução da cultura – que estabelece condições para a constituição do *self*. Contudo, vale ressaltar que nosso foco, nesta tese, são os níveis da ontogênese e da cultura por entendermos que tal caminho viabiliza nossa correspondência com a Sociologia de Bourdieu.

No primeiro caso, é importante sublinhar que, a rigor, o domínio da ontogênese trata-se da história da aprendizagem no plano individual sob influências do condicionamento operante, da susceptibilidade de contingências de reforçamento e suas conseqüências decorrentes nas relações comportamentais estabelecidas pelos sujeitos ao longo de sua vida, conforme atesta Skinner (2007).

Dissertando sobre especificidades da ontogênese⁸⁴, Andery (et al., 2009) destacam que uma característica importante deste nível é a singularidade das respostas emitidas por representantes de uma dada espécie implicando, assim, na compreensão de *como os indivíduos de uma espécie se diferenciam uns dos outros com relação ao seu repertório de respostas*. Ademais, é possível notar também que tal nível abre espaço para o processo de individualização originado no condicionamento respondente atingindo horizontes ilimitados, ou seja,

[...] o estabelecimento de repertórios comportamentais totalmente únicos associados ao controle também único de determinadas partes do ambiente constrói indivíduos singulares. É importante destacar que, com este segundo nível de variação e seleção, os indivíduos tornam-se preparados para enfrentar um ambiente em mudança, um ambiente novo [...] (ANDERY et al., 2009, p. 40)

Destarte, vale frisar que no contexto do desenvolvimento da ontogênese um evento importante assume particular relevância naquele nível: o comportamento de membros da mesma espécie se torna “fonte de reforçamento” favorecendo a intensificação de um maior contato entre o indivíduo e o ambiente.

⁸⁴ Segundo Andery (et al., 2009), o nível II, por ser mais focado no plano do desenvolvimento individual, os organismos/pessoas estariam mais bem preparados e/ou adaptados para viver em ambientes que pudessem mudar continuamente.

É claro que no caso da espécie humana, a ontogênese sofrendo ação, sobretudo, da aprendizagem operante e das contingências de reforçamento contribuirá para a constituição de singularidades e subjetividades bastante diversificadas em diferentes culturas.

Por outro lado, no que tange à cultura enquanto terceiro nível de seleção por consequência, é possível tecer indagações importantes a fim de esclarecer o caminho a ser trilhado na análise de tal especificidade daquele modelo de seleção e como ponto importante do projeto intelectual de Skinner, entre as quais destacamos: de que maneira a cultura e, mais especificamente, as práticas culturais influenciam o comportamento humano? Qual a compreensão do autor acerca do significado e particularidades do conceito de cultura? Por último, vale questionar também qual a relação entre ontogênese, cultura e repertórios comportamentais?

Conforme visto, a plataforma epistemológica de Skinner envolve um conjunto de estudos sobre uma diversidade de variáveis, objetivadas pela Análise do Comportamento, que incidem na investigação da natureza e gênese do comportamento humano, sem desconsiderar outras fontes de pesquisa como o comportamento de outros seres vivos, ainda que numa proporção menor do que a primeira. É notável que o saber psicológico produzido a partir das constatações de Skinner nos ajuda a compreender a dimensão do seu edifício teórico não apenas sob o ângulo de sua organização interna, desenvolvimento e amadurecimento de sua teoria ao longo de sua vida produtiva como também através do empenho de seus comentadores e “descendentes” em disseminar suas contribuições para o conhecimento científico.

Ao tratarmos de suas questões culturais queremos evidenciar que o autor se debruçou, ao longo de sua carreira, em dissertar, entre outros elementos, sobre o que considera importante nas relações entre *indivíduo/grupo/cultura*. Para os fins deste trabalho, julgamos pertinente fazer um recorte para focar aquelas relações e suas implicações na constituição de contingências sociais que, em última instância, visam o desenvolvimento do processo educacional e da aprendizagem operante.

Na perspectiva skinneriana, a genealogia da sociabilidade humana e suas variações ao longo do tempo só foram possíveis, em primeiro lugar, graças à configuração de

sua musculatura vocal que facilitou o desenvolvimento do comportamento verbal⁸⁵ criando, por extensão, as condições necessárias para a instituição e evolução de ambientes sociais, culturas e suas práticas de modo que

[...] o processo presumivelmente se inicia no nível do indivíduo. Uma melhor maneira de fabricar uma ferramenta, de produzir alimentos ou de ensinar a uma criança é reforçada por suas conseqüências – respectivamente, a ferramenta, os alimentos ou um ajudante útil. A cultura evolui quando práticas que se originam dessa maneira contribuem para o sucesso de um grupo praticamente em solucionar os seus problemas. É o efeito sobre o grupo e não as conseqüências reforçadoras para os membros, o responsável pela evolução da cultura [...] (SKINNER, 2007, p.131)

Ademais, em tal nível é possível perceber, por exemplo, que indivíduos ao interagir com grupos aprendem pela observação, prática ou repetição de comportamentos e suas respectivas conseqüências, ao mesmo tempo em que buscam produzir conhecimentos e experiências estabelecendo suas formas e estilos de vida nas culturas e sociedades em que estão inseridos.

Considerando que todo comportamento é influenciado pela história de relação entre organismo e seu ambiente, o comportamento social é definido como “o comportamento de duas ou mais pessoas em relação a uma outra ou em conjunto em relação ao ambiente comum” (SKINNER, 1981, p.285). Tal especificidade do pensamento do autor é uma importante fonte de análise que possibilita o entendimento da complexidade que envolve o comportamento da espécie humana que se desenvolveu ao longo do tempo em diferentes civilizações, culturas, tradições, costumes etc. cujos membros, inseridos num contexto determinado, buscaram estar sintonizados com os valores mais comuns à média da população como ressalta Durkheim em suas *Regras do método sociológico* (1999).

Nas análises skinnerianas, percebemos que é na relação com o grupo que o indivíduo adquire um extenso e variado repertório de usos e costumes a partir do vínculo estabelecido com a cultura na qual aquele está inserido de modo que

⁸⁵ De acordo com Baum (2006), comportamento verbal é uma modalidade de comportamento operante que exige a presença do ouvinte para ser reforçado. Pode ser associado à palavra “comunicação” nos termos em que a utilizamos no dia a dia. Contudo, no caso particular, é uma situação em que o comportamento de um organismo cria estímulos que modificam o comportamento de outro e suas ações. Exemplo: Carlos pede açúcar a Joana porque verbalizações desse tipo foram reforçadas por ouvintes como Joana na história de reforço de Carlos.

[...] o homem come e bebe, e como o faz, os tipos de comportamento sexual em que se empenha, como constrói uma casa, ou desenha um quadro, rema um barco, os assuntos sobre os quais fala ou cala, a música que compõe, os tipos de relações pessoais que evita – tudo depende em parte dos procedimentos do grupo de que é membro [...] (SKINNER, 1981, p. 389)

Nos repertórios descritos, mantemos, freqüentemente, com os grupos e o ambiente que nos circundam diversas relações de aprendizagem e socialização. Embora o estudo detalhado de tal fato não seja tão protagonizado pela Psicologia, é perceptível que nos domínios das ciências sociais aquelas relações são narradas e analisadas com maior minúcia, conforme apontam, a título de exemplo, os escritos de Durkheim discutidos no capítulo 2 e as observações de Berger e Berger (1973) no famoso texto *Socialização: como ser membro da sociedade*.

Apesar dos estudos culturais constituírem um objeto de investigação privilegiado, sobretudo, na Antropologia, Skinner (1973, p.115-116), no seu livro *O mito da liberdade*, associa ambiente social a cultura estabelecendo relação sinonímia entre ambos de tal modo que

[...] **o ambiente social é o que chamamos de uma cultura.** Dá forma e preserva o comportamento dos que nele vivem. Determinada cultura se desenvolve quando novas práticas surgem, possivelmente por motivos irrelevantes, e são selecionadas por sua contribuição para o fortalecimento da cultura, quando “compete” com o meio físico e com outras culturas [...] (Grifo nosso)

No caso em evidência, notamos que a cultura e suas práticas assumem um papel estratégico no processo de determinação do comportamento humano que, no projeto skinneriano, favorecerá, através de contingências sociais/ educacionais e dos reforços decorrentes – e em alguns casos, punição -, não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a incorporação de regras e deveres de uma determinada tradição cultural traduzidos em comportamento ético⁸⁶ no plano individual como também contribuirá, em última instância, para a manutenção e sobrevivência da espécie humana.

Efetivamente, na perspectiva do autor, a variedade de contingências presentes no ambiente social e dispostas por outras pessoas explicam, em grande parte, o modo

⁸⁶ Tal modalidade de comportamento é fortemente controlada pelas diferentes contingências estabelecidas pelo grupo de maneira que “o comportamento do indivíduo é classificado como “bom” ou “mau”, ou, com o mesmo efeito, “certo” ou “errado” e reforçado ou punido de acordo com isso” (SKINNER, 1981, p.308)

pelo qual o comportamento do indivíduo é originado e expressado ao longo da ontogênese particular de cada um. Em tal processo, é indiscutível o papel ativo dos efeitos de usos e costumes do grupo estabelecidos por práticas culturais diversas que influenciam na constituição de nossa história enquanto membro da espécie humana e como ser que estabelece relações socioculturais. Vale ressaltar, também, que é no âmbito da relação do outro seja no plano pessoal ou coletivo que aprendemos e alargamos nossas possibilidades de conhecer a si próprio permitindo o surgimento e desenvolvimento de repertórios denominados de “autoconhecimento” ou “consciência” uma vez que estes “emergem quando uma pessoa pergunta a outra questões como ‘O que você vai fazer?’ ou ‘Por quê você fez aquilo?’” (SKINNER, 2007, p.131).

6.3.1 Repertórios comportamentais e o papel estratégico do ambiente

É indiscutível que a Seleção por Consequências, em seus três níveis, ocupa um lugar de destaque no processo de operacionalização do comportamento humano na sua interação com o ambiente. Contudo, é possível perceber, sobretudo, nos domínios da ontogênese e da cultura – fundamentados pela Psicologia e Antropologia, respectivamente - os detalhes mais ambientais e sociais dos mecanismos de aquisição e desenvolvimento de repertórios comportamentais pelo homem.

Assim sendo, é pertinente tecer considerações sobre o que vem a ser o conceito de repertório comportamental, suas especificidades, seus impactos no processo de ensinar/aprender e no desenvolvimento das práticas educativas e, por último, a centralidade deste constructo no projeto intelectual de Skinner.

Conforme vimos no capítulo 4, existe uma famosa constatação de Skinner (1978, p.5) que evidencia as possibilidades de interação e intercâmbio entre homem e mundo que afirma o seguinte: “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação”.

Sendo visível uma inter-relação produtiva homem/mundo, então é válido admitir que a complexidade do comportamento humano (desenvolvimento, manutenção, extinção etc) abrange a aquisição de repertórios uma vez que os indivíduos estão

em contato com diversas situações e realidades que envolvem outras pessoas, instituições do mundo social, demandas e desafios próprios do viver em coletividade.

Considerando tal referência, em seu livro *Sobre o Behaviorismo* (1982, p.119), Skinner pontifica que

[...] um **repertório de comportamento**⁸⁷, [assim] como o repertório de um músico ou de um conjunto de músico, **é aquilo que a pessoa ou grupo de grupo de pessoas sejam capazes de fazer, dadas as circunstâncias adequadas** (Grifo nosso)

Problematizando e explorando tal afirmação podemos focar, inicialmente, na analogia ao repertório musical. Para que um músico profissional seja eficiente no seu dever de ofício, ele precisa, em primeiro lugar, ter familiaridade com seu instrumento e partituras do seu universo de trabalho e, geralmente, ensaiar com antecedência o repertório que pretende executar para evitar improvisos/erros e estar harmonizado com os demais colegas durante a apresentação de seu conjunto/banda.

Por outro lado, é notável que, no dia a dia, não costumamos ensaiar a realização de nossas ações, mas nossos comportamentos cotidianos, apesar da pluralidade de relações que estabelecemos e da imprevisibilidade de contingências envolvidas, também apresentam regularidades pautadas em repertórios.

Tais regularidades podem ser observadas desde tenra idade quando, por exemplo, nos associamos a diferentes grupos e aprendemos a importância das regras de convivência e do código moral existentes na cultura onde estamos vinculados. Ao longo da nossa história (ontogênese) alargamos nossas possibilidades de aprendizado seja numa instituição escolar ou nas diversas situações ensejadas pela convivência com o outro, relação com o ambiente ou o contexto de “aprendizagem solitária”.

⁸⁷ Por outro lado, passando em revista o significado do conceito de repertório de comportamento em Skinner, Catania (1999, p. 420) afirma que “repertório é um comportamento que um organismo pode emitir, no sentido de que o comportamento existe em um nível acima de zero, foi modelado ou, se extinto, pode ser rapidamente reinstalado [...]. Na medida em que algumas respostas do repertório são mais prováveis do que outras, um repertório consiste de uma hierarquia; os procedimentos operantes modificam as posições relativas das respostas na hierarquia”.

É notório durante tal jornada que cada indivíduo desenvolve, a partir de exposição a contingências de reforçamento, uma maneira própria de ser, expressar-se, experimentar e perceber o mundo a sua volta, comunicar-se, relacionar-se, agir etc., mesmo sob influências de idiosincrasias. Todos esses verbos destacados envolvem ações concretas de cada sujeito, em particular, que implicam na construção/constituição de repertórios de comportamento singulares, ou seja, não existem repertórios exatamente padronizados ou comuns a todo ser humano.

Considerando que a construção de repertórios comportamentais envolve uma classificação disposicional⁸⁸ no projeto skinneriano, Lopes e Abib (2003, p.90) advogam que

[...] o repertório de comportamento de uma pessoa não é a causa de seu comportamento, não é um estado fisiológico ou psíquico e, tampouco, deve ser entendido como um “depósito” de comportamentos; trata-se apenas de uma disposição para comportar-se de modo diferenciado em determinadas situações. A gênese do repertório comportamental está nas contingências às quais a pessoa foi, e continua sendo, exposta e, por este motivo, está em constante mudança.

Indubitavelmente, o conceito de repertório comportamental é um instrumento seminal de análise ampliada das potencialidades não apenas de correlação interna do constructo com elementos próprios da teoria skinneriana como também é um ponto-chave para estabelecermos correspondência com aspectos do edifício bourdieusiano, conforme veremos a seguir.

6.4 TEORIA DO *HABITUS*: DEFINIÇÃO, ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E ESPECIFICIDADES

Conforme destacamos de forma abreviada nos capítulos 2 e 5, o conceito de *habitus* de Bourdieu é um dos seus principais dispositivos para compreender as interações entre indivíduos e o mundo social. Como vimos, o sociólogo francês trata de tal constructo nos seus primeiros escritos acadêmicos quando, a serviço das forças

⁸⁸ O conceito de disposição em Skinner, segundo Lopes e Abib (2003, p.89), é encarado como “a probabilidade do organismo comporta-se de determinada maneira em uma dada situação, sem que isso implique em uma relação causal [...], ou melhor, não pode ser entendida como a causa da ação, mas a descrição da probabilidade” (adaptado)

armadas francesas na Argélia, realizou estudos classificados como etnológicos acerca das relações sociais naquele país africano.

Durante as décadas de 1960 e 1970 a utilização deste conceito se tornou recorrente e mais elaborado nos seus escritos sociológicos de modo que uma das principais referências de sua obra se expressa através da denominada “teoria do *habitus*” cuja vitalidade atravessa mais de quatro décadas, sendo um destacado conteúdo dos programas de Sociologia contemporânea.

De acordo com Ortiz (1983, p.8), um dos pontos-chave da plataforma teórica de Bourdieu busca explicar a mediação entre o agente social e a sociedade tendo como suporte o *habitus* entendido como

[...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (BOURDIEU, 1983, p. 14-15)

Sendo um processo disposicionalista que evidencia o modo pelo qual apreendemos/captamos o social de maneira incorporada, ou seja, o autor busca demonstrar, através de tal constructo, como o mundo social influencia não apenas a constituição de nossas propensões a agir e reagir de certa forma, preferir e detestar nas relações com o outro como também os modos de perceber, pensar e agir diante de diversas situações da vida social, conforme destaca Lahire (2002).

É evidente, pois, que uma característica marcante do conceito de *habitus*⁸⁹ é sua noção mediadora na medida em que contribui para romper uma recorrente dualidade no mundo sociológico, qual seja, a separação entre indivíduo e sociedade como instâncias totalmente desvinculadas já que “indivíduo/pessoa não se opõe a sociedade: é uma das suas formas de existência” (BOURDIEU, 2003, p.33).

⁸⁹ Vale ressaltar que tal teoria costuma ser classificada como uma “sociologia construtivista” cujos trabalhos “compreendem o social não como uma realidade em si – uma coisa -, mas como produções elaboradas por atores individuais ou coletivos situados em determinados contextos” (RIUTORT, 2008, p. 295).

Dissertando sobre o *habitus* enquanto social encarnado no plano individual, Bourdieu (1983, 1990, 1996) deixa claro que se trata não apenas da história individual e grupal sedimentada no corpo e de estrutura social tornada estrutura mental como também um “senso prático” constituído de um sistema adquirido de preferências de princípios, gostos, esquemas de ação que se manifestam freqüentemente em iniciativa prática, ou seja, aquilo que se deve fazer em uma dada situação ou contexto.

Estabelecendo relações do *habitus* com a vida cotidiana, Rosa (1999) e Wacquant (2002) salientam que aquele possui uma dimensão social e outra individual. A primeira antecede ao sujeito estando fortemente associada às categorias de juízo e de ação socialmente construídas e compartilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condicionamentos sociais similares como é o caso do *habitus* do pequeno-burguês, *habitus* feminino, *habitus* brasileiro etc. A segunda, por sua vez, exige do indivíduo uma atitude de incorporação, sem prejuízo à sua singularidade, na medida em que considera a relativa autonomia dos itinerários pessoais situados em contextos histórico-sociais determinados possibilitando o fenômeno da homogeneidade dos *habitus* subjetivos, contudo, “o indivíduo não é somente ele mesmo, mas uma pessoa que reflete toda uma coletividade quer saiba ou não, quer queira ou não” (ROSA, 1999, p.82).

Embora reconheça que tal constructo tenha sido estudado em diferentes épocas por diversos autores como Aristóteles⁹⁰, Aquino, Durkheim, Mauss⁹¹, Elias⁹² com abordagens diversas, Bourdieu (2011) argumenta que

⁹⁰ O termo *habitus* é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica¹⁷ medieval. Foi recuperado e reelaborado depois dos anos 1960 por Pierre Bourdieu para forjar uma teoria disposicional da ação. As raízes desse termo, por sua vez, encontram-se na noção aristotélica de *hexis*, elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta. No século XIII, foi traduzido para o Latim como *habitus* (particípio do verbo *habere*, ter ou possuir) por Tomás de Aquino na sua *Summa Theologiae*, no qual adquiriu sentido acrescentado de *capacidade para crescer através da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada* (WACQUANT, 2004).

⁹¹ No seu livro *As técnicas do corpo*, Mauss detalha, dentre outros, a maneira de andar, de correr, de nadar, de saudar, de ficar de pé, de dançar etc. e afirma que longe de serem “naturais”, embora possam nos parecer como tais, essas maneiras de ser são fruto de *habitus* adquiridos. Para o sobrinho de Durkheim, “não existe técnica e não existe transmissão, se não existir tradição. É, antes de tudo, nisto que o homem se distingue dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral”. Nesse livro, é possível conhecer significativas variações de

[...] o *habitus* exprime algo bem importante na medida em que os “sujeitos” sociais não são espíritos instantâneos. Ou dito por outras palavras, para compreender o que alguém vai fazer, não basta conhecer o estímulo; existe, no nível central, um sistema de disposições, ou seja, coisas que existem em estado virtual e vão manifestar-se em relação a uma situação. [...] A noção de *habitus* lembra que os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a um determinado meio, além de serem o produto de história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais [...] (BOURDIEU, 2011, p.58) (Grifo nosso)

Em tal excerto, o sociólogo francês apresenta argumentos que evidenciam a produção social do *habitus* e seus determinantes bem como sintetizam elementos que assumem particular relevância no entendimento da constituição das subjetividades sob a ótica da Sociologia.

Dito isso, é constatação incontroversa que o conceito ora apresentado seja um dos mais elaborados constructos no solo epistemológico de Bourdieu e um dos mais importantes pilares teóricos das Ciências Sociais contemporânea, conforme atesta Wacquant (2002). Contudo, podemos direcioná-lo também para as relações de aprendizagem buscando entender como, nas sociedades contemporâneas, o processo educacional pode ser explicado à luz do *habitus*.

Conforme ressaltamos no capítulo 2, uma questão importante do projeto sociológico de Bourdieu é compreender como diversas esferas do mundo social conseguem se reproduzir em cada indivíduo em particular. Entretanto, para os fins desta seção, nossa indagação reside no seguinte: como o *habitus* contribui na operacionalização do trabalho pedagógico desenvolvido pela educação escolar e pela família?

Compreender a centralidade do *habitus*⁹² no processo educativo requer, em primeiro lugar, a explicitação do processo de socialização, um fenômeno que ocorre com

técnicas segundo idade e sexo, mas, sobretudo, segundo o modo de educação, que contribui para um verdadeiro adestramento que visa assegurar a coordenação de gestos, a fim de permitir ao indivíduo o controle de si, que se pressupõe o controle do corpo (RIUTORT, 2008, p. 46).

⁹² Em *A Sociedade dos Indivíduos* (1996) de Nibert Elias defende a tese de que o indivíduo moderno é composto por várias “camadas” e, seu *habitus*, produto de experiências vividas durante a vida, é também sua composição social.

⁹³ Esclarecendo as razões da escolha e reformulação do termo *habitus* utilizado na sua teoria sociológica, Bourdieu (1983, p. 105) afirma que optou por utilizar esta noção de pelo fato deste traduzir aquilo que se adquiriu e que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes de modo que não utilizou o termo *hábito* justamente por este ser

todos os indivíduos em diferentes sociedades, inclusive em formações culturais ditas não civilizadas. Não é primeira vez que relatamos, nesta tese, o papel importante de tal processo uma vez que, na condição de humano, as práticas de socialização começam logo após o nascimento estendendo-se por toda vida com graus diferenciados de intensidade à medida que somos educados e nos tornamos adulto.

Nascidos na condição de filhos, em tese, todos nós estamos sujeitos a visão de mundo, aos valores e as idiossincrasias de nossos pais e/ou responsáveis. É com nossa família nuclear, situada num contexto e numa cultura determinados, que iniciamos nossas primeiras inserções no mundo da socialização se expandindo posteriormente para outros espaços tendo conseqüências importantes na construção de muitos repertórios de nossos comportamentos e na constituição de nossas subjetividades.

Diferentemente de Berger e Berger (1973), Durkheim (1978) e Fernandes (1994), Bourdieu não elaborou uma análise detalhada dos processos de socialização. No entanto, é possível encontrar nos seus escritos referências importantes a respeito do papel estratégico da socialização infantil dirigida pela família no sentido da formação do “primeiro *habitus*” com implicações consideráveis no processo educacional que será estabelecido especialmente no contexto das sociedades de classe na contemporaneidade, conforme retratamos no capítulo 5.

Tais implicações ganham forma a partir da matrícula das crianças nas instituições escolares cuja conseqüência imediata será a diminuição gradativa da exclusividade e poder da família na condução das experiências socializadoras de forma que a escola passa a desempenhar um papel extremamente relevante: transformar aquelas experiências anteriores do seu novo público sem negligenciar sua importância no desenvolvimento infanto-juvenil. Contudo, a função da instituição escolar passa a ter por objetivo

[...] produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática, por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação, e de ação [...] (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p.206)

considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes de tudo reprodutivo do que produtivo.

É notório que as escolas contemporâneas não vão desconsiderar a relevância dos procedimentos de socialização ocorridos no seio familiar. Na perspectiva de Bourdieu, porém, a instituição escolar assumirá a dianteira do trabalho pedagógico promovendo, com aqueles esquemas, um considerável processo de homogeneidade de *habitus*, inclusive contribuindo para a posterior distribuição desigual do capital cultural acentuando, assim, as diferenças entre as classes, uma vez que os sistemas de ensino ocidentais estão situados em contextos de sociedades estratificadas.

Ancorado nas propriedades e especificidades apresentadas, o conceito de *habitus* de Bourdieu é um elemento seminal na plataforma epistemológica do autor na medida em que, de um lado, contribui para a compreensão de uma diversidade de fenômenos que ocorrem em diferentes ramos do saber e, de outro, evidencia, através de práticas de representações e relações objetivas o modo pelo qual indivíduos, grupos e classe mantêm interação com o mundo social e seus campos constitutivos.

Com efeito, ao demonstrar o processo pelo qual nós “internalizamos a exterioridade” e “externalizamos a interioridade”, Bourdieu apresenta como se dá a construção social do indivíduo advogando que nossa singularidade e subjetividade são socialmente configuradas ao mesmo tempo em que ataca com tal argumentação o “mito da liberdade individual”.

6.5 SKINNER, BOURDIEU E A EDUCAÇÃO: CORRELAÇÕES POSSÍVEIS

Nas seções anteriores definimos e explicamos noções de epistemologia, sua natureza e especificidades ressaltando, de um lado, a epistemologia da Psicologia e suas relações com o conhecimento psicológico desenvolvido por Skinner e, de outro, destacando a epistemologia da Sociologia e seus vínculos com o pensamento sociológico elaborado por Bourdieu. Ao longo deste capítulo descrevemos e analisamos as propriedades dos níveis 2 e 3 do modelo de Seleção por Conseqüências, a noção de repertórios comportamentais assim como a teoria do *habitus*.

Dito isso, abrimos espaço para discutir um dos principais desafios desta tese: a possibilidade de estabelecer correlação e/ou correspondência entre aspectos do pensamento de Skinner e de Bourdieu e suas relações com o processo educacional.

Conforme mencionamos, na perspectiva de Skinner, os níveis da ontogênese e a cultura estão mais fortemente ligados ao plano social. Vimos que, no primeiro caso, os comportamentos de indivíduos da mesma espécie, quando interagidos, são importantes fontes de reforçamento na medida em que favorece o desenvolvimento da socialização, a instituição de sociabilidades assim como o aprendizado de regras e noções de convivência etc. que, em último caso, intensifica o contato e os vínculos entre pessoas e ambiente. As especificidades retratadas podem ser consideradas como autênticos exemplos de comportamento social nos moldes descritos por Skinner e discutidos em seção anterior.

No segundo caso, a cultura se torna um elemento estratégico quando o psicólogo estadunidense pontifica que “ambiente social é o que chamamos de cultura. Dá forma e preserva o comportamento dos que nele vivem” (SKINNER, 1973, p.115). Tal conceituação nos ajuda a entender que toda cultura humana, sem exceção, desenvolve práticas que determinam o comportamento humano através de variáveis presentes no ambiente e das variadas contingências de reforçamento que operam nas diversas instâncias da vida humana produzindo conseqüências significativas nos resultados de nossas ações. No que se refere ao terreno educacional, como visto no capítulo 4, tais contingências, quando devidamente operacionalizadas, assumem uma relevância particular na efetividade do processo de ensinar/aprender desenvolvido pela equipe pedagógica.

Se a escola é uma agência inserida no ambiente social/cultural ao mesmo tempo em que controla o comportamento dos alunos, contribui para sua ampliação, então, não podemos desconsiderar que, na perspectiva skinneriana, tal instituição é um *locus* privilegiado de produção e transformação de repertórios comportamentais, sobretudo, conforme definição do conceito, se forem dadas aos indivíduos as condições adequadas para o aprendizado eficiente.

Contingências de reforçamento e repertórios de comportamentos são, portanto, elementos inseparáveis - e culturalmente determinado - no projeto psicológico de Skinner uma vez que, através de um processo operante de aprendizagem, o

primeiro contribui na seleção de um conjunto de ações/respostas junto ao segundo impactando consideravelmente a construção do indivíduo, sua ontogênese e singularidade - gostos e vivências pessoais, opiniões, visões de mundo, dificuldades e facilidades etc. para lidar com as contingências sociais em geral.

Entendemos que são nos planos da ontogênese, cultura, repertórios comportamentais e contingências de reforçamento em nível de aprendizagem operante, portanto, que podemos propor uma correlação e/ou correspondência com a teoria do *habitus* de Bourdieu e aspectos de seu conhecimento sociológico.

É sabido que a Sociologia é um ramo do conhecimento que estuda a sociedade e suas relações. Desde a institucionalização do campo existe uma variedade de autores que se debruçaram sobre a análise de fenômenos sociais em diferentes contextos. Neste particular, podemos ratificar que Bourdieu é um dos grandes nomes da Sociologia contemporânea com estudos seminais acerca de uma diversidade de temas e objetos, conforme apresentado no capítulo 4.

Dito isso, vimos que a teoria do *habitus* é fecunda no sentido de explicar a maneira pela qual os indivíduos incorporam o social. Diante de tal interiorização, uma complexidade de eventos ocorre no plano das relações sociais, ou seja, existe um conjunto de definições e propriedades que compõe tal conceito que podemos resumi-las da seguinte forma:

É um “senso prático” que orienta ações e práticas diversas no contexto social em que estamos inseridos; são disposições duráveis e socialmente construídas/adquiridas sob a forma de maneiras de ser, fazer, agir, perceber que operam individualmente de forma encarnada em *corpos socializados* (indivíduo/pessoa); é produto de toda experiência biográfica variando no tempo e lugar (o que faz que, como não há duas histórias individuais idênticas, não haja dois *habitus* idênticos, embora haja classes de experiências e, portanto, classes de *habitus* – *habitus* de classe) conforme pontifica Bourdieu (1983, 1990, 2003, 2008, 2011).

Todavia, no plano da educação escolar, sua função se traduz não apenas pela tarefa de dotar os indivíduos de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação como também transformar o “*habitus* primeiro” construído

no seio familiar criando, assim, um “novo *habitus*” consoante aos objetivos do processo de ensino formal.

Considerando a proposta de correlação desta tese, observamos que repertórios comportamentais, nos termos aqui descritos, podem ser expressos sob a forma de *habitus* e vice-versa. Ambos os conceitos têm um forte componente social envolvido na sua natureza e constituição repercutindo na ontogênese e singularidade dos indivíduos. Ademais, tal correlação leva em consideração uma famosa constatação de Skinner (1978, p.5) acerca dos processos de relação que envolvem homem/mundo, qual seja: “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas conseqüências de sua ação”.

Apesar das particularidades e diferenças de suas teorias, um ponto de convergência incontroverso entre os autores é o ataque ao “mito” da liberdade individual. Na perspectiva de Bourdieu (1983, 1998, 2003, 2011), o indivíduo é socialmente configurado nos seus mínimos detalhes ou, em outras palavras, existe uma construção social do indivíduo capitaneada, sobretudo, pelo *habitus*. Por seu turno, na plataforma Skinner (1973, 1975, 1995), liberdade no plano individual não se trata de indeterminação ou de fazer o que se quer na medida em que todos os nossos repertórios comportamentais são expressos e determinados pelas contingências de reforçamento a que estamos expostos assim como pelas incontáveis variáveis que incidem sobre o ambiente.

Ainda sobre correspondência conceitual, notamos também que as contingências de reforçamento, dadas suas inter-relações com o contexto/ambiente/cultura, também podem manter pontos de contato com as propriedades e elementos que compõem a teoria do *habitus*. Tal aproximação se torna produtiva na medida em que é possível contribuir para o aperfeiçoamento dos aspectos micro psicossociológicos do processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar também que o conceito de capital cultural com suas especificidades e características expressas no capítulo 4 também é passível de ser uma “fonte reforçadora” de construção de novas práticas culturais, de aquisição de novos repertórios comportamentais e, por extensão, de novas contingências sociais. Na cultura/sociedade em que estamos vinculados, a posse do capital cultural com seus saberes, estratégias e códigos beneficia indivíduos e grupos fomentando, de um

lado, a constituição de *habitus* particular e de classe e, de outro, o processo de estratificação social visível na contemporaneidade como aponta Bourdieu (1998; 2008).

É interessante notar que tal constructo é visível no mundo social nos seus diferentes estados – incorporado, objetivado e institucionalizado; entretanto, na perspectiva estudada, escola é uma agência importante de distribuição desigual daquele “bem”, uma vez que, inserida no contexto do capitalismo, os segmentos sociais mais favorecidos terão acesso diferenciado às possibilidades permitidas por uma educação mais planejada e mais eficiente. Conseqüências possíveis de tal fenômeno são: ampliação dos repertórios comportamentais dos indivíduos filiados às classes mais abastadas com mais vantagens e oportunidades e restrição entre aqueles ligados aos segmentos menos abastados. Efetivamente, em sociedades como a nossa, a posse do capital cultural potencializa consideravelmente a qualidade e a quantidade de repertórios expressos em nossos comportamentos cotidianos. Todavia, uma análise sociológica crítica de tal processo nos permite concluir que em sociedades desiguais – como a brasileira -, o processo educacional tende a reproduzir, nos seus sistemas de ensino, a estratificação social presente no seu contexto.

Por outro lado, embora nos seus escritos sociais Skinner não tenha dissertado explicitamente sobre o conhecimento sociológico, Bourdieu (2003, p. 33) afirma que “a Sociologia toma a esfera do psicológico como um dado esforçando-se para explicar como o mundo social opera para utilizá-la, transformá-la e transfigurá-la”.

No caso em discussão, é importante mencionar que Lahire (2002) salienta que as contribuições da Sociologia de Bourdieu, especialmente sua teoria do *habitus*, ultrapassaram os limites das fronteiras que separam o campo da Psicologia do campo da Sociologia, o mental do social, o individual do coletivo.

6 CONCLUSÃO

Dissertar sobre correlações e/ou correspondências entre aspectos das teorias de Skinner e Bourdieu aplicadas ao processo educacional num capítulo-chave de tese não foi um exercício fácil. Em primeiro lugar, pelas dificuldades inerentes à aproximação de plataformas teóricas cuja fundamentação parte de princípios e premissas que não mantêm muitos pontos de contato, embora pertençam à mesma grande área denominada de Ciências Humanas.

Apesar dos obstáculos, recorreremos à Epistemologia para nos dar a segurança necessária para não incorreremos em ausência de critérios de vigilância em tal empreitada. Ao examinarmos princípios da teoria do conhecimento nos convencemos de que tal ramo do saber não deve ocupar uma posição de autoridade dogmática, legislativa ou judicante com relação aos domínios do conhecimento elaborado, embora definições correntes a relacione à idéia de “discurso sobre a ciência” ou “doutrina do saber”.

Contudo, uma reflexão epistemológica nos ajuda a compreender *O que é conhecimento e como conhecemos o que conhecemos* promovendo um estudo metódico e sistematizado do saber ressaltando suas partes constitutivas (organização, formação, gênese, formas e produtos de inteligência) e um enfoque variado da produção dos conhecimentos científicos, sem pretensões judicantes ou legislativas no sentido de reservar para si posição dogmática de arbitrar sobre o conhecimento válido como atestam Japiassu (1979; 1981), Figueiredo (1996) e Greco (2012).

No que tange à teoria do conhecimento da Psicologia, é sabido que tal ramo do saber, desde sua institucionalização no século XIX, não goza de unidade epistemológica dada à diversidade de seus objetos de estudo repercutindo na pluralidade de sua epistemologia uma vez que, segundo Figueiredo (1996) e Abib (2009), a pulverização do campo em teorias e escolas antagônicas não garante consenso em torno do seu estatuto científico.

Apesar dos questionamentos em torno da cientificidade da Psicologia, é incontestável que Skinner teve um papel de destaque no desenvolvimento do conhecimento científico do campo na medida em que investigou uma variedade de

objetos, sistematizou uma teoria robusta buscando compreender a complexidade e a operacionalização do comportamento e conhecimento humanos defendendo enfaticamente a predição e controle do comportamento como importantes instrumentos epistemológicos nos domínios da ciência psicológica.

Por outro lado, assim como a Psicologia, a Sociologia também sofre oposição em torno de seu *status* científico, embora esteja inserida num contexto contínuo de aquisição e acumulação de conhecimento, de diversidade de construções teórico-empíricas, de variedade de estudos de problemáticas do mundo social revelando seu amplo repertório epistemológico conforme ressaltam Merton (1970), Japiassu (1981) e Boudon (1971).

Com efeito, Bourdieu et al (1999) evidenciam que a operacionalização do trabalho sociológico exige do pesquisador não apenas uma razoável intimidade com os fundamentos e princípios do campo como também clareza das práticas epistemológicas do seu ofício.

Neste particular, os autores recomendam uma atitude de vigilância epistemológica durante todas as etapas de um processo de pesquisa buscando distanciar-se do senso comum, da Sociologia espontânea e das prenoções; no entanto, natureza de muitos estudos sociológicos torne o pesquisador muito próximo e familiar ao universo social de suas investigações o que configura, na perspectiva de Bourdieu et al. (1999), um obstáculo epistemológico.

Com a devida vigilância epistemológica elaboramos um caminho possível para uma correlação entre aspectos conceituais de Skinner e Bourdieu a partir de suas contribuições para o processo educacional, sem prejuízo à teoria do conhecimento. Nesse sentido, mapeamos e identificamos aqueles constructos que pudéssemos estabelecer correspondências entre eles e conexão com o processo educacional. Vale a pena registrar que a formulação de tal caminho foi um dos desafios centrais desta tese de doutorado.

Assim sendo, na plataforma skinneriana selecionamos os níveis da ontogênese e cultura do modelo de Seleção por Conseqüências assim como as noções de contingências de reforçamento e repertórios comportamentais. Do arcabouço bourdieusiano selecionamos sua teoria do *habitus* e seu conceito de capital cultural.

Apesar de se tratar de dois edifícios teóricos com alicerces próprios, observamos que tal caminho possibilitou e viabilizou, através de questionamentos e análise de fundamentos e especificidades, uma correlação significativa e pertinente que permite não apenas uma interação conceitual como principalmente epistemológica entre aqueles autores no que se refere ao recorte estabelecido que, num primeiro momento, parecia uma “missão impossível”. Contudo, uma marca importante de um trabalho doutoral é o desafio a que é submetido seu autor no sentido de apresentar uma contribuição não apenas importante como também original ao seu campo de estudo. Acreditamos que, com as relações estabelecidas entre aqueles autores e o processo educacional, tal empreitada foi razoavelmente cumprida. Sustentamos que a partir de agora ontogênese, cultura, repertórios comportamentais, contingências de reforçamento podem manter conexões com aspectos do pensamento sociológico de Bourdieu, especialmente seus conceitos de *habitus* e capital cultural. O contrário também é verdadeiro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos este trabalho com o objetivo de estudar a arquitetura teórico-conceitual de Skinner e Bourdieu, suas contribuições para o processo educacional e suas possíveis correlações no terreno de seus constructos. Percorrido todo um caminho durante o qual construímos esta narrativa vamos, agora, efetuar um balanço de nossos estudos e avaliar em que medida aquele objetivo foi alcançado.

Como sabemos, a educação é um fenômeno social visível desde o aparecimento da espécie humana variando de sociedade para outra e adquirindo uma diversidade de formas e contornos muitas vezes irreconhecíveis ao longo da história da humanidade como aponta Tardif (2010). Em contrapartida, tais especificidades nos fazem perceber outra dimensão daquele fenômeno, muitas vezes ignorada: em sociedades ditas primitivas existe um processo educacional em curso com características próprias e sem a presença da instituição escolar e de professores nos moldes em que tradicionalmente conhecemos.

Se ao longo dos tempos históricos a educação formal alterou sua configuração e demandas, na contemporaneidade o processo educacional mantém a tendência de diversificação sendo recoberto de complexidades estudadas por diferentes campos do conhecimento sob variados enfoques teórico-metodológicos.

No que se refere a tais campos, é interessante notar que ao longo do século XX as Ciências Humanas em geral - em especial, a Psicologia e a Sociologia - experimentaram o desenvolvimento de numerosas teorias que tiveram grande expressão na explicação de fenômenos humanos nos planos social, psíquico e comportamental.

É sabido também que tanto a Sociologia quanto a Psicologia têm sofrido contestações no que concerne à dispersão e pulverização de seus objetos de estudo com implicações consideráveis no estabelecimento de seus respectivos estatutos científicos. Ademais, no contexto das Ciências da Educação, a primeira e, sobretudo, a segunda goza de especial prestígio dentre o conjunto de disciplinas que compõe aquelas Ciências.

Apesar dos desacordos em torno de suas científicidades, reconstituímos, de forma abreviada, a gênese e desenvolvimento da Psicologia da Educação e da Sociologia da Educação evidenciando suas importantes contribuições para o campo educacional tanto nos aspectos do desenvolvimento da aprendizagem e inteligência humanas quanto nas relações indivíduo/sociedade. Contudo, notamos que ambas possuem vínculos fluídos, dispersos e, muitas vezes, indeterminado com suas “disciplinas mães” impactando, de certa forma, a qualidade e eficácia das pesquisas educacionais e, por extensão, da operacionalização do trabalho pedagógico-curricular das instituições de ensino.

Por outro lado, é indiscutível que, nos terrenos da Psicologia e da Sociologia, Bourdieu e Skinner são considerados notáveis representantes de tais campos dada a envergadura e expressão de suas obras e constatações, inclusive com análises seminais de processos educacionais.

Conforme dito, a complexidade é uma característica marcante da educação contemporânea cujas raízes podem estar associadas às especificidades e determinações do contexto socioeconômico em que estamos inseridos tendo como pano de fundo o modo capitalista de produção. Neste particular, não existe uma explicação unidimensional para o fenômeno educativo e suas práticas. Todavia, encontramos nos escritos de Skinner e Bourdieu uma variedade de análises do processo educacional abarcando estudos de procedimentos de ensino-aprendizagem e operacionalização do trabalho pedagógico-curricular com implicações nos resultados das ações pedagógicas promovidas por instituições de ensino da contemporaneidade que nos permitiram chegar a importantes conclusões detalhadas a seguir.

Em relação às contribuições de Skinner, o primeiro ponto que destacamos é que a teoria deste autor apresenta diferenças significativas em relação à de Watson - fundador da escola - na medida em que não concebe o comportamento humano apenas pela esfera do observável ou do estímulo-resposta, mas, sobretudo, por considerar o homem um ser em constante construção de sua biografia que age sobre o mundo em transformação recíproca, ou seja, “o homem produz comportamentos, se comporta, modifica e é pelo mundo modificado” (HUBNER, 2005). Ademais, outro elemento-chave dos seus fundamentos é a defesa da

complexidade do nosso comportamento que, sob comando das contingências tríplices, favorece a operação de uma variedade de interações homem/ambiente.

Malgrado as críticas, a arquitetura pedagógica do seu edifício teórico possibilita um entendimento abrangente da atividade educacional no seu conjunto na medida em que propõe uma tecnologia de ensino baseada no planejamento adequado e eficiente de contingências e em inovações pedagógicas – máquina de ensinar e instrução programada -, ressalta a centralidade do reforço positivo na operacionalização da ação pedagógico-curricular – embora constatare que os professores ainda apreciam o reforço negativo e a punição -, destaca a importância salutar e estratégica do docente bem preparado e qualificado na efetividade dos processos de ensinar/aprender.

Embora seja conhecido no mundo da educação e um nome de grande expressão na área até meados da década de 1970, a pesquisa do campo nas últimas décadas, de um lado, manteve resistências aos seus postulados, sobretudo, a partir do advento do cognitivismo e de outras abordagens em psicologias consideradas mentalistas e, de outro, apresentou o projeto intelectual do autor, de forma parcial e fragmentada com implicações nos programas de Psicologia da Educação e formação de professores como destacam Gioia (2001), César (2002) e Luna (2001). No entanto, a robustez de seus princípios pedagógicos, quando devidamente selecionados e aplicados na execução do trabalho docente, podem facilitar e aprimorar os procedimentos de ensinar/aprender conforme evidenciamos no capítulo 4.

Passando em revista o programa pedagógico de Skinner (1972, 1975, 1981, 1995) e de seus comentadores autorizados tais como Moroz et al (2000), Robinson (2001), Zanotto (2004), Zanotto e al. (2011), Teixeira (2005) e Hubner (2005) é possível extrair duas conclusões básicas.

A primeira diz respeito ao fato de que os comportamentos manifestados e emitidos pelos agentes envolvidos na atividade educativa não ocorrem ao acaso ou por disposições originadas “dentro da mente”, mas são produtos diretos do intercâmbio e interação com o ambiente/contexto no qual os indivíduos estão “lotados”.

A segunda conclusão, por seu turno, revela que, como expressão da vida social, os comportamentos dos indivíduos apresentados no interior das escolas são regulados

por princípios, determinações e leis que se expressam sob a forma de contingências de reforçamento, reforço positivo/ negativo e punição.

Apesar das críticas e objeções apontadas no capítulo 4, existe no projeto pedagógico de Skinner, um autêntico pensador visionário, uma defesa enfática de uma nova escola denominada de “Escola do Futuro” que não se trata de um “otimismo delirante”. Preocupado com a situação de descaso e negligência em relação à realidade visível do trabalho educativo - nada efetivo e prazeroso - desenvolvido por diferentes escolas e sistemas de ensino, o autor aponta que os princípios norteadores do novo processo educativo devem desconsiderar “reforços positivos forçados” e acrescentar no exercício do educar mais espontaneidade e autonomia de professores e, sobretudo, dos alunos.

Contudo, a instituição escolar deve ser um local bem construído, agradável, arejado, bem mobiliado etc., ou seja, “assim como lojas, teatros e restaurantes bem planejados, ela terá boa aparência, boa acústica e cheirá bem [...] os estudantes irão à escola porque se sentirão atraídos por ela” (SKINNER, 1995, p.129); em outros termos, o espaço escolar será um ambiente bastante reforçador para que, sobretudo, o corpo discente possa sentir prazer em aprender a partir do planejamento de contingências adequadas, elaboradas pelo docente qualificado e atento às demandas dos seus alunos.

Discutindo questões sobre educação e planejamento cultural, Skinner (1995) afirma que todos serão beneficiados com a mobilização em prol da construção de um sistema educacional sintonizado com um melhor conhecimento sobre o comportamento humano e empenhado na construção de uma escola que cumpra seu objetivo principal: ensinar bem e efetivamente seu público-alvo. A longo prazo, os resultados serão bem animadores para a sociedade e a cultura tendo conseqüências visíveis na redução de investimentos maciços na educação e na melhora da condição de vida das pessoas.

Além de tais considerações, o presente trabalho também examinou as contribuições próprias de Bourdieu para o processo educacional evidenciando sua pujança teórica que possibilitou a fundamentação de incontáveis estudos de natureza diversificada para além dos domínios da Sociologia.

No terreno da educação, Bourdieu (1982; 1998; 2006; 2008) empreendeu uma variedade de estudos sobre o papel estratégico da educação nas sociedades capitalistas apontando as relações educação/sociedade tendo como cenário o paradigma da reprodução social e seus efeitos decorrentes: diferenças significativas (simbólica e econômica) entre os diferentes segmentos sociais e poder de dominação dos grupos mais abastados nas diversas esferas da atividade humana com implicações consideráveis no processo de estratificação social e, por extensão, na educação como apontado no capítulo 5.

É evidente que, na Sociologia bourdieusiana, a noção de espaço social é verdadeiro “guarda-chuva” sob o qual operam análises e constatações acerca do mundo social a partir dos conceitos de *habitus*, campo, estratégia e capital cultural etc. Focadas no universo educacional, tais categorias analíticas nos auxiliam no desvelamento de um importante determinante do processo educacional: a correlação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, estas últimas, “entendidas quase sempre como desigualdades de mérito, inteligência, aptidões ou dons pessoais” (CATANI, 2008, p.17).

Assim como Skinner, Bourdieu também teve sua obra recortada de forma parcial e bem tendenciosa ignorando o conjunto de suas postulações como mostram Catani et al. (2002). Tal como o psicólogo estadunidense, o sociólogo francês sofreu muitas críticas porque foi mal compreendido uma vez que grande parte das leituras efetuadas no contexto de suas primeiras obras traduzidas no Brasil foram elaboradas a partir de entendimentos de “terceiros” e não através dos textos originais ou de boas traduções. Não obstante, é importante notar que o cenário começa a mudar, sobretudo, a partir de meados da década de 1990 quando um número maior de pesquisadores em educação passaram a desenvolver estudos sistemáticos tendo em vista as contribuições do autor conforme constatamos nas publicações de Silva (1990), Nogueira (1990), Miceli (2000; 2002), Loyola (2002), Nogueira e Nogueira (2002, 2006); Wacquant (2002), Lahire (2002; 2005); Bonnewitiz (2003); Catani (2008; 2002), Sidicaro (2006) etc.

Em tal perspectiva, é indubitável que Bourdieu deixou um importante legado para o campo educacional não apenas no aspecto macrosociológico quando ressalta os vínculos entre estrutura social e sistemas de ensino, mas, sobretudo, por operar, de

um lado, como um autêntico “desmancha prazeres” na medida em que empreendeu esforços para desvelar os mecanismos ocultos de violência simbólica, dominação e injustiça social e, de outro, evidenciando que a cultura escolar está fundada nas determinações dos grupos dominantes que controlam os recursos econômicos, sociais e políticos como enfatizam Catani (2008) e Harker (1990).

Por outro lado, a partir de uma discussão sobre epistemologia e seus domínios, elaboramos um caminho possível para correlacionar aspectos dos projetos intelectuais de Bourdieu e Skinner com o processo educacional conforme apresentamos no capítulo 5.

Ao assim proceder, retornamos ao objetivo inicial proposto neste trabalho para evidenciar que tal correspondência é pertinente na medida em que nos permite concluir que, na estratégia adotada e devidamente fundamentada, existe possibilidade de interação/intercâmbio conceitual e/ou epistemológico entre aqueles autores, sobretudo, no que se refere ao recorte dos constructos estabelecidos configurado, para fins desta tese, da seguinte forma: de um lado, na plataforma skinneriana, selecionamos os níveis da ontogênese e cultura presentes no modelo de “Seleção por Conseqüências” assim como as noções de contingências de reforçamento e repertórios comportamentais e, de outro, no arcabouço bourdieusiano, selecionamos sua teoria do *habitus* e seu conceito de capital cultural.

Assim sendo, o que, numa análise apressada, parecia uma “missão impossível” tornou-se uma realidade concreta com muita obstinação de seu autor. Acreditamos que o desafio ora proposto é uma marca indelével de um trabalho doutoral nos termos em que aqui buscamos apresentar. Nesse sentido, se em trabalhos consultados era possível identificar estudos de fenômenos sociais pela Análise do Comportamento relacionando-os aos domínios da Antropologia como apontam Sampaio e Andery (2010) e Todorov e Moreira (2004), a partir de tais escritos podemos vincular o Behaviorismo de Skinner à aspectos da Sociologia de Bourdieu à luz de processos educacionais e vice versa.

Por último, apesar das imperfeições do autor, é possível que alguns deslizes possam ser percebidos quando da leitura deste trabalho. Contudo, queremos registrar que este estudo está inacabado. É evidente que iniciamos uma importante discussão entre dois edifícios teóricos de grande expressão contribuindo para

aprimorar a pesquisa nos campos da Educação, Psicologia e Sociologia. A partir da leitura desta tese outras possibilidades de estudo poderão ser investigadas ou aprofundadas por pesquisadores daqueles campos como, por exemplo, os determinantes da agência de controle educacional e do processo de reprodução socioeducacional na construção ou inviabilização da “escola do futuro” proposta por Skinner.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABIB, J. Epistemologia Pluralizada e História da Psicologia. **Scientia e studia**: São Paulo, v.7, n. 2, p. 195-208, 2009.

ANDERY, M.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. Modo causal de Seleção por Consequências e a explicação do comportamento. In: ANDERY; M; MICHELETTO; SÉRIO, T. (Org). **Comportamento e causalidade**. Programa de estudos em Psicologia experimental: a Análise do Comportamento, 2009. Disponível: http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/psicologia-experimental/comportamento_causalidade_2009.pdf. Acesso em 20 abr 2015.

ANDERY, M. et. al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo. São Paulo: EDUC, 1996.

ALEXANDER, J. **Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial**: análisis multidimensional. Barcelona: Gedisa, 1982.

ALVITO, M. **Bourdieu e o habitus enquanto incorporação de estruturas sociais**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D18yT2DPIJE>. Acesso em 25 mar 2013. [Recurso Audiovisual]

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAUM, W. **Compreender o Behaviorismo**: comportamento, cultura e evolução. Tradução de Maria Teresa Araújo Silva et al. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERGER, P.; BERGER, B. "Socialização: como ser um membro da sociedade". In: FORACCHI, M; MARTINS, J. (Org). **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1973, p. 200-214.

BOCK, A; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOUDON, R. **Questions d'épistemologie sociologique**. Genève: Librairie Droz, 1971.

BOURDON, R; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. Tradução de Maria Letícia Alcoforado e Durval Artico. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. A. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1982.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **Los Herederos**: Los estudiantes y la cultura. 1ª edição. Buenos Aires: Siglo XXI. Edições Argentina, 2006.

_____. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Ed. Minuit, 1964.

_____. **La reproduction**: éléments pour une théorie Du système d'enseignement. Paris: Ed. Minuit, 1970.

BOURDIEU, B. Esboço de uma teoria da prática. IN: ORTIZ, R (Org) **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Tradução Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (coleção: grandes cientistas sociais).

_____. Gostos de classe e estilos de vida. IN: ORTIZ, R (ORG) **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Tradução Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. 1983. (coleção: grandes cientistas sociais).

_____. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de século, 2003.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1ª ed, 1990.

_____. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria e Educação**. Dossiê Sociologia da Educação. nº 3, Porto Alegre, 1991, p. 113-119.

_____. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP, Papyrus, 1996.

_____. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1998.

_____. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. (Org) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, 2000.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme Teixeira. 1ª Reimpressão. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

BOURDIEU, P; PASSERON, J; CHAMBOREDON; J. **A profissão de Sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis, RJ: 3. ed, 1999.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Tradução de Guilherme Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: CARRARA, K (Org). **Educação, Universidade e Pesquisa**. UNESP, SP: 2001.

_____. **O mito da síntese experimental do comportamento**: reflexões a partir do Behaviorismo Radical e do Contextualismo Popperiano. Tese (Livre-docência). Universidade Estadual Paulista: Marília, 2002.

_____. (Org). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. Paradigma behaviorista na educação: futuro e questões transnacionais. In: CARRARA, K. (Org). **Educação, Universidade e Pesquisa**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Behaviorismo Radical**: crítica e metacrítica. Marília: UNESP, 1998.

CATANIA, A. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Investigacion contemporanea en conducta operante**. Mexico, DF: Trillas, 1976.

CATANI; A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA; G. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 63-74, 2002

CATANI, D. A educação como ela é. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, v. 5, p. 16-25, 2008.

CATTANI, A. Um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. **Trabalho apresentado ao 5º Congresso Português de Sociologia**. Sociedades contemporâneas: Reflexividade e ação. Atelier: Educação e Aprendizagens. Universidade do Minho, 2004. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ba6c00014_1.pdf. Acesso em: 15 maio 2013.

CESAR, G. **Análise do comportamento no Brasil: uma revisão histórica de 1961 a 2001, a partir de publicações**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 11, n. 31, jan/abr 2006.

CONNELL, E. A caixa preta do hábito nas asas da história: reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social. **Teoria e Educação**. Teorias da Reprodução e da Resistência. Porto Alegre: Palmarinca, n.1, p.45 a 64, 1990

COLL, C; GILLIÈRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento relacional. IN: LEITE, L; MEDEIROS, A. (Org). **Piaget e a escola de genebra**. São Paulo: Cortez, 1995.

COLL, C. Psicologia da Educação: aproximações aos objetivos e conteúdos da Psicologia da educação. IN: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. V.2.

COLL, C; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitivo da aprendizagem. IN: COLL C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. V.2.

COLL, C; MESTRES, M. **Psicologia da Educação**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CUNHA, L. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação e Sociedade**, n. 4, ano I, setembro de 1979.

CUNHA, L. A Educação na Sociologia: Um Objeto Rejeitado? **Cadernos CEDES**, São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.27, p. 9-22, 1992.

DANDURANT, P; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos – ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 3, p. 120-142, 1991(Dossiê Sociologia da Educação).

DELSAUT, I. Depoimentos sobre Les heritiérs. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**. Tradução Fernanda Arêas Peixoto. São Paulo: n. 1, V.17, p. 211-228, jun 2005.

DEL RIO, P; ALVAREZ, A. Educação e Desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. IN: COLL, C; MARCHESI, A; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. V.2.

DESBIENS, J. O Behaviorismo Radical e a abordagem científica do ensino. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. (Org). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOMENE, A. **A Análise do Comportamento aplicada à educação**. Módulo de Psicologia da Educação. Unesp. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/143/3/01d08t04.pdf. Acesso em: 12 set 2014.

DOMINGUES, J. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DORNA, A.; MENDEZ, H. **Ideología y conductismo**. Barcelona: Fontanella, 1979.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**: o canto do cisne de 1967 aos nossos dias. Tradução de Álvaro Cabral: Campinas, Edusc, 1994.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho, 11ª Ed, São Paulo, SP: Melhoramentos, 1978.

_____. A educação como processo socializador: a função homogeneizadora e função diferenciadora. In: FORACCHI, M; PEREIRA, L. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Sociologia, Educação e Moral**. Tradução Evaristo Santos. Lisboa, Res Editora, 1984.

_____. **Da Divisão do Trabalho Social**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 1995 (Coleção Tópicos).

_____. **As regras do método sociológico**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Coleção Tópicos).

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

ENGUITA, M. F. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Palmarinca, n. 1, p. 108-132, 1990.

FERREIRA, R. Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, n.7, 105-120.

FERREIRA, A. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, A.; FERREIRA, A.; PORTUGAL, F. (Org). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006.

FERNANDES, H. **Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Durkheim**. São Paulo: EDUSP/Escuta, 1994.

FIGUEIREDO, L. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1991.

FIGUEIREDO, L. **Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, L; SANTI, P. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2000.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIOIA, P. A exclusão da Análise do Comportamento da escola: o que o livro didático tem a ver com isso? In: HUBNER, M; MARINOTTI, M. (Org). **Análise do Comportamento para educação: contribuições recentes**. 1ª Ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004.

GIOIA, P. **A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de Psicologia da Educação direcionado à formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

GIROUX, H. Teorias de la reproduccion y la resistência en la nueva sociologia de la educacion: un analisis critico. (Originalmente publicado em) **Harvard Education Review**. Tradução de Graciela Morzade. Buenos Aires: n. 3, 1983.

GOULART, I. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

GLENN, S. Metacontingências em Walden dois. In: TODOROV, J; MARTONE, R; MOREIRA, M. (ORG). **Metacontingências: comportamento, cultura e sociedade**. Santo André: Esetec editores associados, 2005.

GOULDNER, A. **La crisis de la sociología occidental**. Buenos Ayres, AR: Amorrortu, 1973.

GRECO, J. Introdução: o que é epistemologia. In: GRECO, J; SOSA, E (Org). **Compêndio de Epistemologia**. Tradução de Alessandra Fernandes e Rogério Bettoni. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GUSMAO, P. **Teorias sociológicas**. Rio de Janeiro: Forense, 1968

HARKER, R. Reprodução, *habitus* e educação. **Teoria e Educação**. Teorias da Reprodução e da Resistência. Porto Alegre: Palmarinca, n. 1, p. 79-92, 1990.

HEIDBREder, E. **Psicologias do século XX**. Tradução de Lauro Blandy. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

HÜBNER, M. (Org.); MARINOTTI, M. (Org.). **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. São Paulo: ESETEC, v. 1, 2004.

HÜBNER, M. O Skinner que poucos conhecem: contribuições do autor para um mundo melhor, com ênfase na relação professor- aluno. **Momento do Professor: revista de educação continuada**. São Paulo: v. 2, n. 4, p. 44-49, 2005.

HUBNER, M. B. F. **Skinner e a Educação**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_C5Yzpb8yQ. Acesso em 12 jan. 2012. [Recurso Audiovisual]

JAPIASSU, H. **Introdução à epistemologia da Psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Ferreira Alves, 3. ed., 1979.

_____. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JAMES; W. **Pragmatismo e outros ensaios**. Tradução de Jorge Caetano da Silva. Rio de Janeiro: Lidador, 1972.

_____. Pragmatismo: textos selecionados. Tradução de Pablo Mariconda. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1974. (Coleção "Os pensadores").

KELLER, F. **Aprendizagem**: teoria do reforço. Tradução de Rodolpho Azzi et al. São Paulo: Herder, 1970.

LALLEMENT, M. **História das idéias sociológicas**: de Parsons aos contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LIBÂNEO, J. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBANEO, J. **Pedagogia e Pedagogos**: para que? São Paulo: Cortez, 2002.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: n. 78, ano 23, p 47-48, abr. 2002.

_____. Campo, fuera de campo, contracampo. In: LAHIRE, B. (Org). **El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu**: deudas y críticas. Tradução Ariel Dillon. Buenos Ayres: Siglo XXI, Edições Argentina, 2005.

LEGRANDE, M. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. (Org). **A pedagogia**: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Vozes: Petrópolis, 2010, p. 425-446.

_____. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M (Org). **A pedagogia**: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Vozes: Petrópolis, 2010, p. 447-474.

LOPES, C; ABIB, J. O behaviorismo radical como filosofia da mente. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre: n. 16, p. 85-94, 2003.

LOYOLA, M, A. **Pierre Bourdieu entrevistado por M^a Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002 (Pensamento Contemporâneo).

LUNA, S. A crise da educação e o behaviorismo. Que parte nos cabe nela? Temos soluções a oferecer? In: CARRARA, K. (Org). **Educação, Universidade e Pesquisa**. UNESP, 2001.

LUDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria e Educação**. Dossiê Sociologia da Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 3, p. 3-8, 1991

MARINOTTI, M; LUNA, S; PEREIRA, M. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, M; MARINOTTI, M. (Org). **Análise do Comportamento para educação: contribuições recentes**. 1ª Ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004.

MAHLER, F. Um modelo global de desenvolvimento teórico da sociologia da educação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília: n. 157, v. 67, set/dez, 1986.

MARTINS, C. A Pluralidade dos mundos e das condutas: a contribuição de Pierre Bourdieu para a sociologia da educação. **Em Aberto**. Brasília: nº 46, ano 9, p. 58-71, abr/jun 1990.

_____. Notas sobre a noção de prática em Bourdieu. **Revista Novos Estudos**. São Paulo: n. 62, mar. 2002. (CEBRAP)

MARX, M; HILLIX, W. **Sistemas e teorias em psicologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978.

MATOS, M. Análise de Contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, E. (Org). **Novas Contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez (p. 141-165).

MATOS, M. Com que o Behaviorismo Radical Trabalha. In: BANACO, R et al. (Org). **Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e terapia Cognitiva**. Santo Andre, SP: ESETec Ed. Associados, 2001.

MICELI, S. Depoimentos. In: LOYOLA, M. **A Pierre Bourdieu entrevistado por M^a Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002 (Pensamento Contemporâneo).

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação**: uma introdução da escola no processo de transformação social. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MERTON, R. **Sociologia**: teoria e estrutura. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

MOROZ, M.; GIOIA, P. S. ; ZANOTTO, M. L. B. Behaviorismo radical e educação. **Revista da APG**. São Paulo: n. 23, p. 217-237, 2000.

MUELLER, L. **História da Psicologia**: da antiguidade aos dias de hoje. São Paulo, SP: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1968.

NOGUEIRA, M. A Sociologia da Educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**. Brasília: ano 9, nº 46, p. 48-57, abr/jun 1990.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. **Bourdieu e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (Coleção "Pensadores & Educação").

_____. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: n. 78, ano XXIII, p.14-55, abr. 2002.

_____. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, v. 5, p. 36-24, 2008.

O'DONOHUE, W.; FERGUSON, K. **The Psychology of B. F. Skinner**. California: Sage Publications, 2001.

OLIVEIRA, M. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. Editora Scipione: São Paulo, 1991.

ORTIZ, R. (Org) Introdução. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Tradução Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (coleção grandes cientistas sociais).

PASSERON, J.C. La teoria de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación del concepto de "contradição interna". Traduzido do francês por Thèrese Gárcía. **Estudios Sociológicos**. Ciudad del México: v.1, n. 3, sep/dic 1983.

_____. O mapa e o observatório: alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica Ed, n. 3, p. 69-87, 1991. (Dossiê Sociologia da Educação).

_____. Morte de um amigo, fim de um pensador. In: ENCREVE, P.; LAGRAVE, R.M (Org). **Trabalhar com Bourdieu**. Bertand Brasil, 2005 (p. 17-91).

_____. Hegel ou o passageiro clandestino: a reprodução social e a história. In: **O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

LUBISCO, N.; VIEIRA, S. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. Salvador: 5. Ed., Edufba, 2013.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Tradução de Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

RIUTORT, P. **Compêndio de Sociologia**. Tradução de Márcio Romeiro. São Paulo: Paulus, 2008.

ROSA, D. L. **Trabalho pedagógico e socialização: um estudo sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia: Salvador, 1999.

ROBINSON, J. Modelo de enseñanza en la comunidad alternativa los horcones: conductismo radical como Filosofía de la Educación. In: CARRARA, K. (Org). **Educação, Universidade e Pesquisa**. UNESP, SP: 2001.

SAMPAIO, A; ANDERY, M. Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. **Psicologia: teoria e prática**. Brasília: v. 26, n. 1, p. 183-192, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores associados, 1997 (Coleção polêmicas do nosso tempo: v.5)

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SANTOS, P. Características estruturais do campo da política educacional brasileira. In: **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SIDICARO, R. La Sociologia según Pierre Bourdieu. In: BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **Los Herederos**: los estudiantes y la cultura. 1ª edição. Buenos Aires: Siglo XXI. Edições Argentina, 2006.

SILVA, T. **O que produz e reproduz a educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. Retomando as teorias da reprodução. **Teoria e Educação**. Teorias da Reprodução e da Resistência. Porto Alegre: n. 1, 1990, p. 155-179.

_____. A Sociologia da Educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Em Aberto**. Brasília: n. 46, ano 9, p.1-12, abr/jun 1990.

SILVA, B. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: editora da Fundação Getúlio Vargas, 2. ed., 1987.

SILVA, A. **A educação e a constituição da subjetividade na perspectiva de Bourdieu**. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SKINNER, B. **Science and human behavior**. New York: The Macmillan Company, 1953.

_____. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: E.P.U, 1972.

_____. **Walden II: uma sociedade do futuro**. Tradução de Raquel Moreno e Nelson Saraiva. São Paulo: EPU, 1978.

_____. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 5.ª ed, 1981.

_____. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1978

_____. **Contingências do reforço**. Tradução de Raquel Moreno. São Paulo: Abril Cultural, 2ª Ed, 1975. (Coleção "Os Pensadores")

_____. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **Questões recentes na análise comportamental**. Tradução de Anita Liberalesso Neri. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Seleção por Consequências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Tradução de Carlos Cançado, Paulo Soares e Sérgio Cirino. São Paulo: n.1, v. 9, p. 129-137, 2007.

STRAUSS, L. **Antropologia estrutural**. São Paulo, SP: Escola de Comunicação e Artes da USP, 1971.

TARDIF, M. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M (ORG). **A pedagogia: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Vozes: Petrópolis, RJ: 2010, p. 27-60.

TEDESCO, J. **Sociologia da Educação**. Tradução de Marylene Bonini e José Pereira. Campinas, SP: Autores associados, 1995.

TEIXEIRA, A. Ensino individualizado: educação efetiva para todos. In: HUBNER, M; MARINOTTI, M. (Org). **Análise do Comportamento para educação: contribuições recentes**. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004.

TODOROV, J. C. O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: n. 1, v.1, p. 75-88, 1985.

_____. A Psicologia como o estudo de interações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: v.5, num. especial, p.57-61, 1989.

_____. O conceito de contingência na psicologia experimental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: n.1, v.7, p 59-70, 2002.

TODOROV, J.; MARTONE, R.; MOREIRA, M. Os fins e o meios de uma Ciência do Comportamento. In: TODOROV, J.; MARTONE, R.; MOREIRA, M . (Org). **Metacontingências: comportamento, cultura e sociedade**. Santo André, SP: Esetec editores associados, 1ª Ed, 2005.

TOURINHO, E; SÉRIO, T. Definições contemporâneas da Análise do Comportamento. In: TOURINHO, E; LUNA, S. (Org). **Análise do Comportamento: investigações históricas, conceituais e aplicadas**. São Paulo: Roca, 2010.

_____. **Estudos conceituais na análise do comportamento**. Temas em Psicologia, nº 7, 213-222, 1999.

VAN ZANTEN, A. (Coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIDAL, F. “A mais útil de todas as ciências. Configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In: JACÓ-VILELA, A.; FERREIRA, A.; PORTUGAL, F. (Org). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A; LEONTIEV. A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. Martins Fontes: São Paulo, 1993.

WATSON, J. **El Conductismo**. Buenos Aires: Paidós, 1945.

WATSON, J. A psicologia como o behaviorista a vê. Tradução de Flávio Karpinski Gerab et al. **Revista Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, SP: n. 2, V. 16, p.289-301, 2008.

WACQUANT, L. Durkheim e Bourdieu: as bases comuns e suas fissuras. In: **Revista Novos Estudos** – CEBRAP -, Nº 48, Julho de 1997, p. 29-38.

_____. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista Sociologia Política**. nº19, nov. 2002, Curitiba, Pr.

_____. Esclarecer o *habitus*. Tradução José Pinto e Vírgilio Borges Pereira. Sociologia. **Problemas e práticas**. Lisboa: nº 14, p.1-6, 2004. Disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf. Acesso: 12 jan. 2014.

WERTHEIMER, M. **Pequena história da psicologia**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da Educação**. Tradução de M^a Cristina Monteiro. Porto Alegre: 7^a Ed, ArtMed, 2000.

YOUNG, M. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ZANOTTO, M. **Formação de professores**: a contribuição da Análise do Comportamento. São Paulo: COMPED, EDUC, 2000.

ZANOTTO, M.; MOROZ, M.; GIOIA, P. Behaviorismo Radical e Educação. **Revista da APG**. São Paulo: n.23, v. 9, p. 217-237, 2000.

ZANOTTO, M.; NICOLINO, V. Trabalhos em Análise do Comportamento na área de Educação em periódicos brasileiros no período de 1961 a 2006. **Acta Comportamental**, v. 19, p. 343-358, 2011.

ZANOTTO, M. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação do professor. In: HUBNER, M; MARINOTTI, M. (Org). **Análise do Comportamento para educação**: contribuições recentes. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004.

ZANOTTO, M; GIANFALDONI, M; RUBANO, D. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar: com a palavra, Skinner. In: GURGEL, R; TIEPPO, M; GIANFALDONI, M (Org). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011 (Série ABEP Formação).