



## DISPOSITIVOS E FORMAS DE CONHECIMENTO: habitus, reprodução e criação

Jairo Ferreira\*  
Sílvia Parrat-Dayan\*\*

**Resumo:** Referenciados em vários autores (Bourdieu, Piaget, Inhelder, Durand et Peraya), sugerimos aqui um *modelo de análise* sobre a construção do conhecimento em interações contextualizadas por dispositivos, sob a perspectiva da *criação e da reprodução* do saber e saber-fazer comunicacional. Trata-se de um estudo orientado para o *ensino de comunicação*, e, ao mesmo tempo, visa analisar a educação, em particular a aprendizagem, do ponto de vista dos *processos sócio-cognitivos e comunicacionais*. Isto é, este artigo se insere na perspectiva de construir instrumentos analíticos relativos aos aspectos socio-comunicacionais implicados na formação de comunicadores, em particular nas experiências de formação online nas quais temos participado.

**Palavra-chave:** conhecimento, comunicação e tecnologia.

**Abstract:** Reference to some authors (Bourdieu, Piaget, Inhelder, Durand et Peraya), we suggest here an analysis model on the construction of the knowledge in interactions contextualisation for dispositifs, under the perspective of the creation and of the reproduction of knowing and know-making comunicational. One is about oriented study for the communication education, and, at the same time, it aims at to analyze the education, in particular the learning, of the point of view of the processes social-cognitivity and comunicationels. That is, this article if inserts in the perspective to construct relative analytical instruments to the implied socio-comunicationels aspects in the formation of communicators, in particular in the formation experiences online in which has participated.

**Key-words:** knowledge, communication e technologies.

### 1. Introdução: dispositivos, formas de conhecimento e posições

Referenciados em vários autores (Bourdieu, Piaget, Inhelder, Durand, Peraya), sugerimos aqui um *modelo de análise* sobre a construção do conhecimento em interações contextualizadas por dispositivos, sob a perspectiva da *criação e da reprodução* do saber e saber-fazer comunicacional. Trata-se de um estudo orientado para o *ensino de comunicação*, e, ao mesmo tempo, visa analisar a educação, em particular a aprendizagem, do ponto de vista dos *processos sócio-cognitivos e comunicacionais*. Isto é, este artigo se insere na perspectiva de construir instrumentos analíticos relativos aos aspectos socio-comunicacionais implicados na formação de comunicadores, em particular nas experiências de "formação online" nas quais temos participado<sup>1</sup>

A linha conceitual e teórica que propomos é um desdobramento de reflexões apresentadas em artigos nos quais circulamos na busca de uma síntese entre as interpretações do marxismo (Ferreira e Axt, 1999), de um lado, e Bourdieu (Ferreira e Axt, 1998), de outro, tomando como "agulha e linha" desta costura a *epistemologia genética* de Piaget, em particular em *Estudos Sociológicos, como instrumentos para a compreensão da construção social do conhecimento*. Estas interpretações são decorrentes também de nosso trabalho de Tese no Doutorado de Informática na Educação na UFRGS, e do estágio que realizamos nos *Arquivos Jean Piaget* e na *Unidade de Tecnologias de Formação e Aprendizagem - TECFA, da Universidade de Genebra*.

Nossa construção teórica visa superar as antinomias situadas pela discussão entre uma teoria do conhecimento e da consciência racionalista - o marxismo e sua oposição ciência x ideologia - e uma teoria da prática, interacionista e estrutural-constructivista, de Bourdieu, no qual o conceito de racionalidade tem um lugar específico, subordinado que é ao *habitus* e às condições históricas dos *campos sociais*. Ao mesmo tempo, estas proposições são parte de uma construção teórica que visa conceituar **formas de conhecimento** a partir de contribuições diversas, que avaliamos como fundamentais para dar conta do caráter multifacético da *práxis comunicacional e pedagógica*.

\* Professor, doutorando em Informática na Educação, professor da Unisinos. Realiza, atualmente, estágio na Unidade de Tecnologias de Formação e Aprendizagem e nos Arquivos Jean Piaget, na Universidade de Genebra. Agradeço aqui as contribuições críticas anteriores a este texto feitas por Daniel Peraya, da Tecfa, um dos meus orientadores em Genebra. Agradeço também às contribuições de Margarete Axt, minha orientadora no Brasil. Finalmente, registro a atividade de colaboração de Patricia Kebach, minha esposa, nas pesquisas que venho realizando.

\*\* Arquivos Jean Piaget, Universidade de Genebra.



O objeto deste artigo são as relações entre **dispositivo comunicacional e pedagógico**, as **posições sociais e as formas de conhecimento**, observáveis nas interações entre agentes (alunos e professores) participantes de processos de construção do conhecimento em "espaço online", diferenciando os processos de **reprodução e criação**.

## 2. Referências conceituais

Por **dispositivo comunicacional e pedagógico** (Peraya (1998, 1999a, 1999b)) entendemos várias dimensões. Como *prática de produção do dispositivo*, nos referimos aos processos institucionais, coletivos, intencionalidades, concepções, etc. Enquanto *projeto tecnológico*, nos referimos às dimensões de produção e edição, estocagem (impresso, disquete, servidores), de restituição (livro, web, e disquete) e canais de circulação (e-mail, correio convencional). Como *projeto comunicacional*, destacamos as modalidades de comunicação (formas de interação, uni, bi, multidirecional, síncronica e/ou assíncronica, etc.), os sistemas de representação semiótica (unidades de informação), a intertextualidade e gêneros de discurso. Como *prática de recepção*, compreendemos as interações alunos-alunos, alunos-professores e destes com as mídias utilizadas no processo pedagógico, lugar de interação social, quadro material, humano, institucional e sociocultural (enciclopédias de interpretação), práticas cotidianas, etc.

O **campo social** (Bourdieu) é um espaço de interação que funciona conforme determinadas regras e instâncias de legitimação. Este espaço "é construído de tal maneira que quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais propriedades eles terão em comum; quanto mais afastados, menos propriedades terão em comum" (Bourdieu, 1990, p. 153). Assim, Por exemplo, há um grau de proximidade entre publicitários, relações públicas e jornalistas. Há mais proximidade, entre jornalistas que trabalham em televisão, ou entre os que trabalham como assessores de imprensa. Estes campos influenciam uns aos outros, numa relação de forças. Por exemplo, no decorrer deste século, o *campo* da publicidade polarizou o *campo* jornalístico, fazendo com que a lógica de marketing superasse as práticas jornalísticas típicas da fase político-intelectual-literário do jornalismo.

O **habitus** (Bourdieu) são as formas de percepção, pensamento e ação coletivos, que perpassam as formas de subjetividade individuais, e irão se refletir nos sistemas classificatórios sobre o que é legítimo e ilegítimo, do que é verdade e mentira, do que é belo e feio, do mal e do bem, dentro de determinado campo. Assim, Bourdieu vai se referir - por exemplo - ao fato de que cada palavra será significada diferenciada conforme **habitus** de quem produz e interpreta. Este conceito nos informa que toda a interação social em torno de um objeto de conhecimento não é neutra, mas socialmente demarcada.

**Sociocentrismo** (Piaget) é o equivalente social ao egocentrismo no desenvolvimento psicológico. Na perspectiva de Jean Piaget, a "análise sociológica do pensamento coletivo conduz a resultados exatamente paralelos" (1973, p. 79).

Quanto ao conceito de **estrutura**, compreendemos a sua constituição em torno de três aspectos: a totalidade, a transformação e autorregulação presentes no real, natural e social (incluindo os produtos sociais estruturados), e nas interpretações de mundo. Com esta formulação, Piaget (1979, p. 7) acentua sua oposição às concepções atomistas, incluindo o behaviorismo. Demarca também a superação da Gestalt, relativamente a qual se diferencia pelos conceitos de transformação (e gênese) e autorregulação das totalidades não só perceptivas, mas também lógico-operatórias. Isto é, para Piaget, em seu estruturalismo construtivista, o desenvolvimento ocorre no sentido das operações lógicas, cuja tomada de consciência (estruturas lógico-formais) é indissociável da inteligência coletiva (idem, 96), em particular através da pesquisa.

Esta opção pelo conceito piagetiano de **estrutura**, entretanto, refere-se não só, nem preferencialmente, às *formas de representação* do sujeito, mas também, e dialeticamente, às estruturas do objeto (como veremos neste texto quando discutimos o *dispositivo* como uma estrutura). Assim, pensamos, é possível desenhar uma aproximação aos conceitos utilizados por Bourdieu, bem como uma integração conceitual do *dispositivo* à nossa proposta.

Por outro lado, é importante lembrar que Piaget (na interpretação de Sílvia Parrat Dayan) acentua, na última fase de seu trabalho, o aspecto funcional do conhecimento, dentro da dialética entre operação (estrutura) e ação. Neste sentido, trata-se de descobrir quais os mecanismos (a contradição, por exemplo) que fundam a dinâmica das estruturas, isto é o seu desenvolvimento (discussão que vai aparecer em particular em *O possível e o necessário*, 1981). Buscamos aproveitar esta perspectiva.



Finalmente, sobre o conceito de agente e sujeito. Por um lado, convergimos com Bourdieu quando propõe o termo agente para solucionar os dilemas entre uma concepção estruturalista (na sociologia), em que os indivíduos são subordinados a determinações que são externas à própria subjetividade, e uma alternativa idealista, onde o grau de liberdade da ação é definido somente pelas condições subjetivas. Por outro lado, utilizamos a palavra « sujeito » no sentido piagetiano, no qual a concepção de estrutura (vinculada a psicologia) é também forte, e não nos permite pensar num indivíduo à margem nem da objetividade e nem das condições subjetivas estruturadas.

### 3. Schêmes e formas de conhecimento

Conceituamos as formas de conhecimento como um produto relacionável de *schêmes*<sup>2</sup> piagetianos. Para Piaget, o *schème* é uma sucessão de ações materiais ou interiorizadas, que tem uma organização, e podem se repetir em situações semelhantes. O *schème* é uma alternativa aos termos estímulo-resposta, na medida em que integra os dois pólos numa totalidade. Seu conceito é diferente da *psicologia cognitiva*, para quem os *schêmes* são estruturas de dados. Originados na ação, tem um caráter dinâmico (se modificam continuamente) e funcional (em particular porque são os instrumentos de assimilação à realidade). Em *O possível e o necessário* (1981, p. 7), são apresentados três tipos de *schêmes*:

- a) "presentativos", relativos às características dos objetos, sob a forma de representação e atividade perceptiva (ação e percepção), que podem se transferir a novas situações. A forma representativa, em particular, nos remete ao valor interpretativo da imagem, da imitação sensório motriz, dos jogos simbólicos, até os signos.
- b) "procedurais", dos meios orientados para um objetivo, inclusive quando se trata de encadeamento de meios-fins, sem que ocorra necessariamente conservação dos objetivos iniciais. O conhecimento procedural é também ligado às situações particulares, sendo que a transferência dos *schêmes* deste tipo de um contexto a outro é um processo distinto da "generalização dos *schêmes* presentativos" (diz Piaget, mais difícil).
- c) e os "operatórios", *schêmes* atemporais, e sem concreticidade espacial, relativos às estruturas estáveis do conhecimento, síntese dialética dos dois *schêmes* anteriores.

A construção conceitual que sugerimos utiliza também a diferenciação entre saber-fazer e saber representativo desenvolvida por Piaget. Neste sentido, a consciência, na perspectiva psico e sociogenética de Piaget, é um desenvolvimento posterior à ação, que se configura como reflexão que nasce no contexto das interações práticas (1978), diferenciando-as e sobre estas retroagindo como estruturas estruturantes. Assim, para Piaget, se é na ação que se estabelecem as fundações do conhecimento, há um momento possível de inflexão no desenvolvimento psicológico - e social - em que consciência e ação mutuamente se fecundam para, mais adiante, de posse dos instrumentos formais do pensamento, ser possível à consciência tomar a dianteira na estruturação da ação. Até este momento, porém, das estruturas cognitivas conscientes, a ação, em estruturando, estrutura-se a si em organizações esquemáticas inconscientes.

Adotando esta referência conceitual, sugerimos que o **conhecimento epistêmico** se caracteriza pelas estruturas operatórias lógico-formais, que subordinam e integram os procedimentos e representação não menos formalizados. Já o **conhecimento prático** se refere pela predominância do procedural que subordina e integra o aspecto operatório e presentativo a uma relação meios-fins (enquanto saber-fazer). Ainda na perspectiva dos *schêmes*, o conhecimento instrumental tem os mesmos pontos de predominância, subordinação e integração do conhecimento prático, isto é, trata-se de um conhecimento procedural que condiciona as formas presentativas e operatórias. Entretanto, situa-se na dimensão formal - saber - do conhecimento, daí a importância da tomada de consciência dos procedimentos, relativamente ao saber-fazer do conhecimento prático.

Pensamos ainda que o **conhecimento prático e instrumental** são duas facetas (concreta e formal, saber-fazer e saber) reveladas na análise macrogenética sugerida por Inhelder (1992). Esta vai se concentrar na *dinâmica das condutas, seus objetivos, meios e controles, heurísticas, variabilidades de esquemas, visando à compreensão cognitiva do sujeito psicológico, cujos procedimentos e representações são diversos das estruturas típicas do sujeito epistêmico*.

Mas seriam estas três formas de conhecimento - prático, instrumental e epistêmico - suficientes para analisar produtos e processos de conhecimento? Como situar uma obra de arte (música, pintura, expressão dramática)? Como uma episteme ou como uma continuidade da função simbólica? E os ritos e mitos sociais?

Consideramos que estes processos e produtos são irreduzíveis à sua episteme lógico formal, seja em termos de condutas ou a uma interpretação destas. Preferimos compreendê-los (com Dechameux e Nefontaine, 1998; e Durand, 1997) como uma dimensão do simbólico, tanto no sentido de seus vínculos com a episteme (pensamos aqui em todas as transformações do símbolo em signo - Freud, Lacan e mesmo Piaget), mas principalmente em suas relações com os processos "instaurativos" da magia e da indeterminação (pensamos em Jung, Bachelard e Durand, mas também na significação do simbólico através do próprio discurso estético), e da polissemia, inclusive as antinômicas. Neste segundo significado, compreendemos o simbólico não como objeto a ser dissecado em suas estruturas lógicas e signicas, nem como imaterialidade que se desenvolve em direção a sentidos monossêmicos através da análise e/ou do desenvolvimento, mas como imagem e significado inacessível, cuja universalidade é derivada da versão que faz de vários lugares e posições sem estacionar ou se satisfazer com uma perspectiva unidimensional precisa, caracterizado por irreversibilidades sucessivas. Não se trata aqui apenas de uma relação com uma subjetividade ou psique, mas inclusive como estas condicionam nossas interações com a materialidade (como indica o *efeito mágico* do placebo<sup>3</sup>).

As relações entre estes quatro planos de desenvolvimento do conhecimento (epistêmico, simbólico, instrumental e prático) são de mútua interação, e matriciais. Com isto queremos afirmar que o conhecimento pragmático, por exemplo, é um funcionamento ao mesmo tempo epistêmico, simbólico e normativo. Ou seja, cada forma de conhecimento é um funcionamento relacionável às outras formas, sendo passível de análises sob perspectivas diversas conforme as combinações possíveis. Assim, por exemplo, o conhecimento pragmático pode ser objeto da arte, a arte do epistêmico, o normativo do pragmático, etc<sup>4</sup>.

Quando falamos em matriz, estamos pensando na forma lógica que nos permite pensar as interrelações entre planos que se interseccionam formando totalidades estruturais novas. Uma forma elementar de matriz é a que relaciona em colunas e linhas as quatro formas de conhecimento. Se chamarmos estas formas de A, B, C e D, teremos produtos do tipo AA, AB, AC, AD, BA, BB, BC, BD, CA, CB, etc. em que a primeira integra, diferencia e subordina a segunda. Isto quer dizer que a matriz de conhecimento é definida por integrações e subordinações de determinados produtos de conhecimento a configurações anteriores. Mas esta matriz simples é apenas uma entre outras mais complexas.

#### 4. Racionalidade e formas de conhecimento

Consideramos que estas quatro formas de conhecimento são observáveis no indivíduo e na sociedade, ou seja, são psico e sociais. Esta afirmativa é convergente com Piaget, que em seu ensaio *Estudos Sociológicos* (1983) estabeleceu a tese de que a sociedade tem o seu desenvolvimento à semelhança do que ocorre com o sujeito psicológico.

Buscamos assim uma aproximação da abordagem piagetiana sobre as finalidades e os meios na construção do conhecimento. Utilizamos como referência desta discussão o conceito piagetiano de *schème*. Ora, se partimos do pressuposto que a relação meios e fins funda uma forma de conhecimento, que definimos a seguir como prático e - quando formalizado - instrumental, a questão da validade do saber tecno-burocrático ganha outro contorno. Sucintamente, pensamos que este contorno refere-se à reificação dos meios (é neste sentido que ganha valor a crítica a todas as reificações das tecnologias de comunicação, por exemplo, como solução mágica para os problemas comunicacionais e pedagógicos).

É por isto que discordamos das conclusões weberianas da Escola de Frankfurt que evidenciou, no campo marxista, o conceito de racionalidade instrumental para esta forma de conhecimento. Assim, quando burocráticos e mesmo tecnocráticos, estes processos reificam os meios em detrimentos dos fins, criando uma equação de fins subordinados aos meios. Portanto, podemos afirmar que a recuperação do conhecimento que conceituamos abaixo como instrumental requer, sempre, uma análise crítica que permita a reconversão, isto é, orientar-se por uma construção do conhecimento em que os fins sejam referenciais dos procedimentos.

Podemos exemplificar esta formulação em termos de vários tipos de reconversão. Primeiramente, a própria reconversão do conhecimento instrumental sobre si mesmo. Podemos nos referir aqui ao conjunto da discussão que envolve o campo da informática na educação, onde a reificação do tecnológico, transformado em meta em si (sem que nada prove sua funcionalidade na construção do conhecimento), dissolve a problemática pedagógica. Mas a reconversão dos meios-fins pode passar também por outros caminhos, quando – exemplificando – coloca-se a necessidade de recorrer ao valor específico de outra forma de conhecimento para compreendê-la em sua amplitude. Um exemplo concreto: a questão do placebo. Vejamos as conclusões de pesquisadores sobre o assunto:



"O efeito placebo é poderoso. Em um estudo realizado na Universidade de Harvard, testou-se sua eficácia em uma ampla gama de distúrbios, incluindo dor, hipertensão arterial e asma. O resultado foi impressionante: cerca de 30 a 40% dos pacientes obtiveram alívio pelo uso de placebo! Além disso, ele não se limita a medicamentos, mas pode aparecer em qualquer procedimento médico. Em uma pesquisa sobre o valor da cirurgia de ligação de uma artéria no tórax na angina de peito (dor provocada por isquemia cardíaca crônica), o placebo consistia apenas em anestesiá-lo e cortar a pele. Pois bem: os pacientes operados ficticiamente tiveram 80% de melhora. Os que foram operados de verdade tiveram apenas 40%. Em outras palavras: o placebo funcionou melhor que a cirurgia" (página citada).

Esta constatação, entretanto, não impede que o *campo da saúde* seja hegemônico por concepções contrárias ao uso do placebo. Aqui, a primazia dos fins deveria colocar-se como retorno ao valor do **conhecimento simbólico** frente a esta questão específica – relativo ao corpo.

Por outro lado, um **conhecimento prático e instrumental** que parta de um retorno às questões situadas pelos *fins* - subordinando, por exemplo, o desenvolvimento tecnológico aos problemas comunicacionais e pedagógicos, ou outros - tende a nos situar num lugar diferenciado do que propõe Weber como solução (a democracia como forma da conversão da lógica burocrática), já que sugerimos aqui a construção do conhecimento como forma social de superação da supremacia dos meios (o que evidentemente converge com a democracia, ao mesmo tempo que procura situá-la num patamar superior).

Sugerimos, portanto, quatro formas de conhecimento, todas elas fundadas nos *processos cognitivos*, porém irredutíveis ao conceito de *racionalidade*. Com isto queremos dizer que nem toda a cognição é racionalidade (**conhecimento epistêmico**), embora a primeira se constitua em requisito da segunda. Por outro lado, afirmamos que os *processos de universalização e criação* não decorrem da racionalidade, já que vinculados também ao conhecimento **simbólico**. Por fim, que a **prática** e o **instrumental** são também resultantes de atividades cognitivas, sem serem racionalidade no sentido **epistêmico**.

Estas reflexões nos levam a uma aproximação com Bourdieu, quando este deixa clara a distância da ideia weberiana de racionalidade afirmando que "o direito mais rigorosamente racionalizado é sempre e tão-somente um ato de magia social que deu certo" (Bourdieu, 1996, p. 28). Em Bourdieu, a racionalidade é uma possibilidade particular de determinados campos sociais em conjunturas históricas e sociais específicas:

"... Dizer que há condições sociais para a produção da verdade significa dizer que há uma política da verdade, uma ação de todos os instantes para defender e melhorar o funcionamento dos universos sociais onde se exercem os princípios racionais e onde se gera a verdade" (Bourdieu, 1990, p. 46)".

É neste sentido que criticamos o uso da etiqueta "racional" em toda e qualquer forma de conhecimento, reservando a palavra às formas específicas surgidas na história com a filosofia e prolongadas nas epistemologias científicas contemporâneas, relacionadas à constituição de um tipo social específico de construção do conhecimento - o **epistêmico**. Este reconhecimento, entretanto, não nos impede de considerar o conjunto das **formas de conhecimento** como objetivo a ser sustentado no projeto e utilização de um **dispositivo de formação e comunicação**. Com isto queremos dizer também que um projeto amplo de construção do conhecimento voltado para a **criação** mais do que a **reprodução** não se reduz à racionalidade e ao simbolismo, mas exige também a produção de um saber-fazer e saber instrumental de novo tipo, num processo de sinergia das quatro formas.

## 5. Reprodução e produção de conhecimento

Em termos esquemáticos, a hipótese teórica que desenvolvemos aqui é de que as **formas de conhecimento** formam um universo contido pelo social. Esta totalidade é indissociável do **habitus** (estruturas objetivas de segunda ordem, ou subjetividade social estruturada como percepção, interpretação e produção do mundo) e do **campo social** (estrutura objetiva de primeira ordem, na qual o indivíduo é atravessado por vetores de forças em luta pela definição do que é legítimo) em que está inserido. Ora, na medida em que construímos o conceito de conhecimento utilizando os conceitos piagetianos de *schèmes*, coloca-se a questão da proximidade conceitual entre Piaget e Bourdieu.

Uma decantação conceitual como esta é irresolúvel por identidades entre as palavras utilizadas por ambos, como estrutura, construtivismo, *schème*, genético, entre outras. Para nos aproximar do conceito de *habitus* - fundamental na concepção de Bourdieu - vamos começar pelo conceito de *schème*. Esta palavra terá em Bourdieu vários significados conforme o desenvolvimento de sua teoria. Retratamos aqui resumidamente estes significados (fundamentados em Schurmans, Bronckart, 1999).

Conforme estes autores, o *habitus* é relacionado aos *schèmes* classificatórios (Lévi-Strauss), que são construídos socialmente, e não reflexos do *campo social* dos interlocutores. Em seus estudos, Bourdieu identifica uma coerência entre *schèmes* e práticas sociais, nos termos de percepção, apreciação e ação que, em conjunto, formam o *habitus*, o qual é também um operador de substituições, transposições, reversibilidade, contextualização, e hierarquização dos próprios *schèmes*.

Sem pretender aqui desenvolver a discussão de Bronckart, que acentua a oposição entre o estruturalismo genético de Bourdieu e de Piaget, faremos uma pequena referência ao que consideramos essencial para uma abordagem futura. O fundamental da crítica deste autor é de que o conceito de *schème* em Piaget se inscreve dentro de uma concepção genética que parte do biológico, enquanto que em Bourdieu parte das interações sociais. Discordamos deste autor, porque nossa compreensão de Piaget (em particular de seus estudos relativos à vida social) nos permite pensar que, também para ele, o desenvolvimento das interações entre os agentes está na origem de processos específicos da vida social (a moral, os valores, as normas, os signos, a técnica, entre outros referidos por Piaget).

Entretanto, existe uma tensão entre um modelo teórico relativo à *produção* ativa do conhecimento na vida social e psicológica (Piaget), cujos limites são resumidos nas estruturações genéticas próprias do conhecimento, e um modelo sobre a *reprodução* (Bourdieu) onde os limites de construção do conhecimento (por exemplo, o conhecimento racional) estão ancorados nos *habitus* dos agentes, dialeticamente vinculados aos *campos sociais*.

Temos, portanto, aqui uma *objetividade* quase ausente na reflexão de Piaget, a não ser nos termos de um *objeto de conhecimento* e de *estruturas subjetivas* de conhecimento. Isto é coerente com sua proposta mais epistemológica do que ontológica. Assim, para Piaget, entre o sujeito e o objeto, e entre os sujeitos, o limite do desenvolvimento é definido pela ação e saber, enquanto que para a sociologia a ação e o saber estão contidos em outros limites do social. Ou seja, em Piaget não há uma estrutura estruturante (o capital como relação social, as classes, as instituições, etc.) da subjetividade e da ação como vai aparecer na sociologia, seja em particular em suas vertentes estruturalista, materialista, economicista e mesmo funcionalista exacerbadas, ou como *campo social* e *habitus* em Bourdieu.

A perspectiva que construímos aqui visa, neste sentido, indicar que a dialética *sujeito-objeto-sujeito* tratada pelo construtivismo piagetiano se desenvolve no interior da dialética entre *campo* e *habitus*, situadas em particular no **dispositivo** como outro nível – micro – de estrutura estruturante e estruturada pelas interações. As possibilidades do desenvolvimento cognitivo e das **formas de conhecimento** estão inseridas neste processo que integra e desintegra as interações *sujeito-objeto-sujeito* em outra na qual o objeto se transforma em **dispositivo**, e o dispositivo em *habitus* e *campus* – e vice-versa.

Por outro lado, esta dialética é incompreensível teoricamente se não acentuarmos o destaque dado por Bourdieu aos *schèmes* (que, do ponto de vista piagetiano, são) *procedurais*. Ou seja, o *habitus* é conceituado como um operador lógico e, ao mesmo tempo, classificatório (no sentido *simbólico*), o que não significa que seja *racional*, na medida em que *opera* a partir de posições sociais particulares, subordinado mais às *estratégias* do que às regras (no sentido de normas jurídicas ou de modelos racionais de ação). Por isso, para Bourdieu, há uma indissociabilidade entre conhecimento, comunicação e dominação (e isto fica claro no texto *O poder simbólico*).

Assim, considerando nossa proposição, pensamos o *habitus* como estrutura estruturante das formas de percepção e ação próximas do conhecimento prático e instrumental. Isto quer dizer que, na vida social, os *schèmes meios-fins* fundam conhecimentos ao mesmo tempo operatórios e classificatórios subordinados a estratégias de acumulação restritas aos interesses de *campos sociais*, ou aos indivíduos em luta no seu âmbito. Isto nos permite concluir que trata-se aqui de um *conhecimento sociocêntrico*, cujo escopo de decentramento não ultrapassa os limites da **reprodução**, mesmo que ampliada. Neste sentido, a supremacia dos meios relativamente aos fins é, verdadeiramente, uma supremacia dos fins (sociais) particulares sobre os meios, os quais transfiguram-se em ideologia (reificação dos meios).



Voltando ao nosso exemplo do placebo. É sempre possível associar a luta entre as curas tipo homeopáticas, acupunturas e farmacológicas como expressão de conflitos de um *campo social*.

Aqui, pensamos, está o ponto de convergência que queremos construir: o conceito de *habitus integra* - em nossa abordagem - a dialética entre os sistemas classificatórios, as operações lógicas, e as formas simbólicas, subordinando-as entretanto aos processos de reprodução social, mais do que à produção de conhecimento no sentido ativo e universal pretendido por Piaget e inclusive por Bourdieu.

## 6. Formas de conhecimento e *habitus*: a polissemia social

Portanto, pensamos como possível estabelecer a hipótese de que também as **formas de conhecimentos** sejam compreendidas em sua particularidade, como *produtos* resultantes de investimentos dos agentes, baseados inclusive em previsibilidade e cálculo, em determinados *mercados e campos* nos quais esperam uma taxa de retorno (lucros *econômicos, culturais e políticos*) em sintonia com a variabilidade dos valores em circulação. Isto nos leva inclusive à compreensão dos processos adaptativos, como *acomodação e assimilação* recortadas pelo *habitus (estruturas objetivas de segunda ordem)* e *campos (estruturas objetivas de primeira ordem)*.

Assim, sugerimos, o indivíduo da *psicologia e epistemologia piagetiana* não se relaciona com a sociedade *em geral* mas principalmente com uma *sociedade particular*, na qual participa como "convidado" por seus vínculos sociais. Pensamos aqui (Bronckart, 1999) nas disposições familiares, as quais (primárias) serão objeto de múltiplas retraduzões (conflitos?) conforme os vários *campos* (lugares sociais) implicados em sua trajetória. Neste sentido, compreendemos que o *desenvolvimento cognitivo* tem como objeto social os ingredientes subjetivos e objetivos que integram esta particularidade, frente aos quais coloca-se como *operador* em potencial.

Manifestação *sociocêntrica*, na medida em que opera a produção e interpretação relativa e particular do real, o *habitus* é subjetividade que significa, que se multiplica conforme a diversidade de **posições sociais**. A seu caráter simbólico distintivo (o *habitus* como esquemas, chaves de exclusão-inclusão, estratégias e hierarquias de *poder*), soma-se a *dimensão estruturante (sentido do real)* das singularidades das posições, o que significa que se supera em seus limites (transfigurando-se em novos esquemas de ação, classificação e percepção na medida em que assimila a realidade a seus investimentos simbólicos), num processo indissociável dos conflitos em determinado *campo social*, das vitórias e derrotas das posições.

Por outro lado, reconhecer o *habitus* é - num aparente paradoxo - abrir-se a lógicas sociais diversas, negadas pelas *estratégias de reprodução* que fundam o *conhecimento neutro*. Assim, recusamos uma proposta de análise fundada no conhecimento neutro (como critério mágico da transparência), na medida em que, *reconhecido e legítimo para todos em determinado espaço social (a língua, por exemplo)*, não dá conta da perspectiva de universalização (Bourdieu, 1996), mas sim resulta em *vetor* (portanto, força) na correlação de lutas, incluindo as interações reprodutivas - de inculcação de valores, normas e discursos - na escola, que abstraem os sentidos singulares, polissêmicos - lógicos e simbólicos ao mesmo tempo -, nos quais os *agentes* implicados no *campo* comunicam-se a partir de **posições**.

Mais do que uma profissão, a etnologia e a sociologia são aqui (Bronckart, 1999) constituídas como formas aptas a uma "socioanálise", pela qual o indivíduo poderá "tomar consciência" do *habitus e campos* nos quais está inserido, e transformá-los. Assim situadas, as possibilidades da racionalidade são diversas daquelas relativas ao processo de inculcação (as explicações, os valores, as normas, a língua, as classificações, os estilos, ...) de interpretações particulares como universais. Ora, estes dois limites - *a possibilidade de universalização versus a reprodução social através do exercício da normatividade de um determinado saber de "especialistas"* - desenham, à nossa perspectiva, duas *posições* dentro do espaço pedagógico: a **criação** e a **reprodução**. Com isso, pretendemos evidenciar nosso projeto analítico de relativização da *lógica reprodutiva*, e *evidentemente desnaturalizar os projetos de reprodução no espaço pedagógico, comunicacional e tecnológico*. Não se trata aqui de negar a reprodução como um observável *social*, mas sim de investigar as "condições", dentro do espaços comunicacionais-pedagógicos, de *campo* - vinculadas ao desenvolvimento da ciência, mas também às normas, estilos e classificações típicas dos agentes que participaram do **dispositivo** - que propiciam "uma política da verdade", da universalidade epistêmica e simbólica, tendo claro o controle necessário (já que toda a pretensão à universalidade pode - *a língua como sistema, por exemplo* - negar as condições sociais polissêmicas de sua produção, incluindo as formas de luta e de violência simbólica que exerce em nome da *ciência*).

Neste sentido, falamos de projetos pedagógicos **reprodutivos e criativos**. As condições para esta segunda possibilidade estão definidas nos próprios requisitos à construção do conhecimento epistêmico. Seguindo aqui o roteiro sugerido por Perrenoud (1991), trata-se - na produção, recepção e análise das interações pedagógicas - de verificar em que medida a *pesquisa* fundou o modo de apropriação ativa do conhecimento, possibilitando a incorporação das condutas:

"vontade de compreender, de elucidar, de descobrir os mecanismos escondidos, as causas, as interdependências, as atividades abertas, criativas, os caminhos incertos, a invenção e a adaptação de métodos de observação e análise, confrontando pontos de vista, resolvendo conflitos socio-cognitivos" (Perrenoud, 1991, 15).

## 7. Conclusão: o dispositivo de formação e comunicação

Compreender um **dispositivo de formação e comunicação como estrutura** é analisá-lo em sua totalidade compreendida como relacional e interacional (compreendida como interações sujeito-objeto e sujeito-sujeito). Isto que dizer que sugerimos uma reflexão sobre o mesmo, que o compreenda nas formas interativas concretas que os agentes implicados no processo pedagógico estabelecem entre si, considerando este como um nível particular de estrutura na qual se desenvolvem estas microinterações sociais.

Abstratamente, podemos pensar como o **dispositivo** é transformado por ações sobre cada uma de suas partes, seja sob a forma de encadeamentos lógicos, de procedimentos regulatórios ou apenas ritmos, em processos generativos e degenerativos. Isto quer dizer que a constituição e transformação de um dispositivo decorre de modificações de seus elementos, ou que a modificação de cada parte incide sobre a totalidade. Exemplo: uma mudança nas concepções pedagógicas de seus autores, orientadas pelo behaviorismo ou construtivismo, implicará diferentes configurações tecnológicas, comunicacionais e condições de recepção.

Porém, a própria concepção de totalidade nos informa que é insuficiente reduzir a problemática do **dispositivo** a uma concepção pedagógica estrito senso. Assim, sabemos, conforme as concepções tecnológicas que sustentem este dispositivo, teremos modificações no conjunto não menos substanciais (assim, em particular, o uso de tecnologias de páginas dinâmicas, de ferramentais de comunicação uni, bi ou multi-direcionais, editores de efeitos performáticos, instrumentos mais simples e mais complexos, de valor econômico pesado ou gratuitos, etc.). Poderíamos descrever vários destes processos em que todo este **dispositivo** é reconstituído pela transformação de suas partes, ou inversamente como esta totalidade condicionada as possibilidades efetivas de cada elemento. Neste sentido, o *dispositivo é estrutura relacional*.

Mas, considerando o que afirmamos até aqui, o **dispositivo** como tal inexistente fora de um **campo e habitus social**, que o perpassam e o constituem em sua particularidade social, ou à margem da **forma de conhecimento** pretendida (implícita ou explicitamente). Assim, podemos falar de uma variabilidade de dispositivos conforme os **campos e habitus sociais** nos quais encontram-se inseridos, o que implica dizer que se revelam por funcionalidades diversas. Isto é válido inclusive quando pensamos num **dispositivo de formação**. Os vetores de força que o atravessam e as subjetividades estruturantes nos darão diferentes configurações pedagógicas, tecnológicas e comunicacionais conforme estejamos pensando em ensino primário, secundário e universitário, e dentro do ensino superior conforme o **campo de conhecimento** onde esteja situado, incluindo as **formas de conhecimento** projetadas. Neste sentido, o **dispositivo** é uma resultante interacional - seja em sua produção, seja em sua utilização (recepção) efetiva. Ou seja, é uma materialidade - na medida em que é uma objetivação - cujo valor social efetivo é indissociável das formas de apropriação - ou se quisermos, adaptação - individual e coletiva.

Portanto, também o **dispositivo** é decorrente das formas de **conhecimento prático, instrumental, epistêmico e simbólico**, e dos próprios **campos e habitus sociais** de seus produtores e de seus receptores, o que significa pensar em suas trajetórias e estratégias de acumulação. Assim, uma empresa de software pedagógico formada por pessoas vinculadas aos campos dos técnicos e publicitários não vai produzir o mesmo tipo de dispositivo criado por técnicos e pedagogos. A solução propalada por Levy (1994) - equipes multidisciplinares - enfrenta, aqui, questões de fundo relacionadas aos capitais acumulados e propensões de investimentos diferenciadas dos agentes. Ao escamotear esta questão, estaríamos escamoteando um fato: no subsolo da produção de softwares educacionais se desenvolve uma luta ferrenha entre os detentores das diferentes formas de conhecimento relativamente aos ingredientes que o compõe como estrutura. Por outro lado, as formas de apropriação do dispositivo na esfera da recepção tenderão, também, a serem diferenciadas



conforme as estratégias dos receptores - incluindo professores e alunos - e das formas de conhecimento que tenham e pretendam acumular.

A questão que se coloca na perspectiva de valores partilhados e da criação, entretanto, é relativizar as formas de acumulação reprodutivas. O que significa esta relativização? Relativizar é decentrar, visando a ultrapassagem (ou superação) do sociocentrismo.

Do ponto de vista do *schème*, trata-se de propor uma constelação de atividades relativas não só aos *procedurais* (que nos leva ao conhecimento prático e instrumental), mas também aos operatórios e presentativos. Relativamente às operações, lembramos aqui Perrenoud (1991) quando propõe um método clínico na educação (onde a pesquisa e a discussão sejam a forma de construção do conhecimento) ou Bovet, M., Parrat-Dayan, S., Voneche, J. (1987) em que o papel da dialogia e do objeto são discutidos como método dialético pedagógico, os quais – em nossa perspectiva – nos levam ao **conhecimento epistêmico**. A idéia de exercícios de apresentação nos remetem às formas de expressão, de exploração e experimentação no campo artístico, mas se ampliando ao conjunto de expressões simbólicas integradas na cultura.

Esta proposição, entretanto, nos parece incompleta se não incluir os sistemas classificatórios, o que implica em interações onde os valores, as normas e os discursos que circulam no espaço pedagógico relativamente aos objetos de conhecimento sejam incluídos como problemática do conhecimento prático, instrumental, epistêmico e simbólico, ao invés de relegados às disciplinas de ética ou moral. Esta questão discutiremos em outro artigo, relativo especificamente à cooperação.

## 8. Notas do texto

- 1 Participamos das seguintes experiências de "cursos online": **Jornalismo Online** (juntamente com os professores Beatriz Marocco e José Meira da Rocha); **Comunicação Popular Impressa** (com os professoras Atilio Ignácio Hartmann - UCBC/UNISINOS, José Carlos Hoffmeister, Cosette Castro e monitora Zélia Cordeiro) agora, no **Observatório de Imprensa** (com os professores Pedro Gilberto Gomes, Denise Cogo, Fabrício da Silveira e pesquisadora Paula Russo).
- 2 Utilizamos aqui o termo *schèmes* e não *esquema* para manter a diferença, em francês, entre *schème* e *schéma*. O primeiro é relativo a uma categoria piagetiana, originada na filosofia kantiana. O segundo refere-se ao nosso esquema.
- 3 "Quando um medicamento é recitado ou administrado a um paciente, ele pode ter vários efeitos. Alguns deles dependem diretamente do medicamento, ou seja, de sua ação farmacológica. Existe, porém, um outro efeito, que não está vinculado à farmacologia do medicamento, e que também pode aparecer quando se administra uma substância farmacologicamente inativa. É o que denominamos "efeito placebo". É um dos fenômenos mais comuns observados na medicina, mas também um dos mais misteriosos... Chegamos, então, a uma explicação fisiológica bastante convincente sobre o efeito placebo: trata-se de um efeito orgânico causado no paciente pelo condicionamento pavloviano ao nível de estímulos abstratos e simbólicos..." Julio Rocha do Amaral, MD e Renato M. E. Sabbatini, PhD. Efeito Placebo: O Poder da Pílula de Açúcar. <http://www.epub.org.br/cm/n09/mente/placebo1.htm>. Entretanto, numa interpretação que consideramos próxima a de Marie Claude Capl Artaud (apresentada em Seminário dos Arquivos Jean Piaget, no dia 17 de maio), acentuamos um quadro mais teórico vinculado especificamente ao simbólico.
- 4 Esta categorização do saber é convergente com a de Habermas? Inspirado em Habermas, mas discutindo com Bourdieu, sugerimos uma redução do termo racionalidade ao conhecimento epistêmico. Discutiremos isto no artigo "Formas e campos de conhecimento: âncoras para um dispositivo de formação e de comunicação" (apresentado ao Intercom 2000).

## 9. Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria de sistema de ensino**. Rio de Janeiro. Francisco Alves Editora. 1982.
- BOURDIEU, Pierre e HAACKE, Hans. **Livre-Troca. Diálogos entre Ciência e Arte**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**, 1 ed. São Paulo: Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo. Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- BOVET, M., PARRAT-DAYAN, S., VONECHE, J. Comment engendrer une explication causale par apprentissage? I - Le rôle du dialogue. In: **ENFANCE**, tome 40, n 4- 1987, pp. 297-308.
- BRONCKART, Jean Paul et SCHURMANS, Marie-Noelle. Pierre Bourdieu - Jean Piaget: habitus, schèmes et construction du psychologique. In: LAHIRE, Bernard. **La travail sociologique de pierre bourdieu**. Paris: 99.
- DECHARNEUX, B. e NEFONTAINE, L. **Symbole**. Paris: Presse Universitaires, 1998.

- DURAND, GILBERT. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. - 1. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997..
- FERREIRA, Jairo e AXT, Margarete. Hipertexto, discurso e cognição (a construção do conhecimento em ambientes telemáticos). In: *Intercom - XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 1998, Recife, Anais. TRACE DISC MULTIMÍDIA LTDA, Intercom, Windows/98.
- \_\_\_\_\_. Conhecimento, tecnologia e sociedade: em busca de referências interpretativas da ação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu-unesp/sp, v.3, n.5, p.95-118, 1999.
- FERREIRA, Jairo. As interações em chat: da ficção à realidade do discurso. In: *Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação*, UFRGS, Faculdade de Educação, v. 5, número 14 e 15, set/dez de 1997, p 68-83.
- \_\_\_\_\_. "Sociedade Informática" e educação. Citelli, Adilson (org). *Outras linguagens na escola*. Editora Cortez, São Paulo, 2000.
- FREITAG, Barbara. *Itinerários de antigona. A questão da moralidade*. São Paulo: Papyrus, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. *Ciência e técnica como ideologia*. Madrid, Editorial Tecnó, 1992.
- INHOLDER, Barbel e CELLERIER, Jung (e outros). *Le cheminement des découverts de l'enfant. Recherche sur les microgenèses cognitives*. Paris: Delachaux e Néstle, 1992.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo. Editora 34. 1994.
- LOWY, Michael. Figuras Do Marxismo Weberiano. Figures du marxisme wébérien. In *Weber et Marx. Actuel Marx n. II*; Paris: PUF, 1995.p.83-94. Tradução do francês por LIMA DE ARRUDA, Edmundo. Original. <http://www.cci.ufsc.br:80/~petdir/jornal.html/lowy.html>, julho, 1999.
- MELDELSON, P. Peux-t-on vraiment opposer Savoirs et Savoir-faire quand on parle d'apprentissage ? In A. Bentolila " Les Entretiens Nathan ", Actes V: " Savoirs et Savoir-faire ". Paris: Editions Nathan.
- MEUNIER, Jean-Pierre. Deux modèle de la communication des savoirs. <http://www.comu.ucl.ac.be/RECO/GReMS/jpweb/meunier.htm>, junho/1994/1998.
- PERAYA D (1999b) - Le cyberspace: un dispositif de communication et de formation médiatisées, ALAVA S. (Ed.) *Cyberspace et autoformation*, REF98, De Boeck.
- PERAYA D. (1998) -Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. un apport réciproque, *Revue européenne des sciences sociales, Mémoire et savoir à l'ère informatique*, XIV e Colloque annuel du Groupe d'Etude "Pratiques Sociales et Théories", XXXVI, 111, 171-188.
- PERAYA D. (1999a, sous presse).- Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels, JACQUINOT G. (Ed.), *Dispositifs: ancrage(s) d'un concept*, Hermès, 10.
- PERRENOUD, Phillippe. "Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants". INRP. *La place de la recherche dans la formations des enseignants*. Paris: INRP, 1991, pp. 91-121.
- PIAGET, Jean. *Le possible et le nécessaire: l'évolution des possibles chez l'enfant*. Presses Universitaires de Frances, 1981.
- \_\_\_\_\_. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1975b.
- \_\_\_\_\_. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramento, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense. 1973.
- \_\_\_\_\_. *Le structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France. 1979 (1968).
- \_\_\_\_\_. *Psychologie et épistémologie*. Pour une théorie de la connaissance. Paris: Ghonthier. 1970.
- \_\_\_\_\_. Remarques psychologiques sur le travail par équipes. In: *Le travail par équipes à l'école*. In: JAKIEL, A (et al.). Genève: Bureau Internation d'éducation, 1935, p. 179-196.