

Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo

Bourdieu's contributions to the theme of adolescent development within the socio-educational institutional context

Cláudio Márcio de Araújo¹

Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira²

Resumo

O artigo objetiva conduzir uma reflexão sobre o papel das instituições socioeducativas, nas quais são desenvolvidas atividades específicas voltadas à inclusão sociocultural de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Busca-se entender o potencial dessa experiência institucional na modificação de trajetórias de desenvolvimento dos adolescentes, tendo em vista as canalizações sociais e a emergência de novos sentidos subjetivos. Seguimos a perspectiva de Pierre Bourdieu, considerando, em particular, a noção de *habitus*. O artigo fornece uma base para a reflexão sobre o papel das instituições socioeducativas no rompimento ou manutenção de *habitus* persistentes e conclui apontando as circunstâncias nas quais instituições sociais desse tipo podem mediar a promoção do desenvolvimento de competência social e autonomia.

Palavras-chave: *Habitus*, adolescência, risco, vulnerabilidade social.

Abstract

The article aims at conducting an analysis of the role of social-educational institutions, in which specific activities are developed in order to promote the sociocultural inclusion of adolescents living in conditions of social vulnerability. We intend to understand the potential of this institutional experience in the modification of the developmental trajectories of the adolescents, having in view the social channeling and the emergence of new personal meanings. We follow the perspective of Pierre Bourdieu, giving special consideration to the notion of *habitus*. The article provides a basis for the reflection on the role of the socio-educational institutions in the rupture or maintenance of persistent *habitus* and concludes by pinpointing the circumstances in which such social institutions may mediate the promotion of the development of social competence and autonomy.

Keywords: *Habitus*, adolescence, risk, social vulnerability.

¹ Doutorando em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB). Rua Napoli – Quadra 01 – s/nº – Apto. 1004 – Torre 2 – Condomínio Marfim – Bairro Residencial Eldorado – CEP 74367-640 – Goiânia/GO. E-mail: claudioaraujo.filo@gmail.com
Tel.: (62) 8111-1951/3519-2711

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB). E-mail: mcsoliveira@gmail.com

Introdução

O tema do desenvolvimento humano em condição de risco e vulnerabilidade tem sido objeto de crescente interesse de diferentes pesquisadores (Calil, 2003; Rosa, 2003; Espíndula & Santos, 2004; Paludo & Koller, 2005; Santana, Doninelli, Frosi, & Koller, 2005; Araújo & Oliveira, 2010), merecendo destaque os estudos que tratam de compreender as relações entre condições sociais de desenvolvimento e a constituição subjetiva da pessoa (Cruz, 2001; Oriente, & Souza, 2007; Aita & Facci, 2011). Nesse âmbito, uma das questões que se coloca de modo particularmente enfático refere-se à eficácia social de se promover a inserção dos sujeitos em desenvolvimento em contextos institucionais com características culturais e valores distintos de seus contextos familiar e comunitário de origem com o intuito de promover novas trajetórias e diferentes resultados de desenvolvimento.

Esse tema se torna particularmente relevante quando é convertido em dispositivo legal – a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente – ou em políticas de governo, caso em que poderíamos citar as políticas de internação compulsória de usuários de crack, atualmente em discussão no Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao descrever as ações para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, dedica todo um capítulo (Capítulo II) às entidades de atendimento, governamentais e não-governamentais, que teriam por responsabilidade “planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes” (Art. 90). Tais programas podem ter caráter preventivo ou sancionatório, complementar ou substitutivo à família, conforme o caso.

O presente texto busca refletir sobre o impacto do trabalho desenvolvido nessas entidades de atendimento, geralmente com atividades específicas (a exemplo das classes de técnicas de circo) e que acolhem adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, objetivando a promoção de desenvolvimento humano. A reflexão se fundamenta em uma mirada sobre a dinâmica da constituição social da conduta, identificada na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Por essa trilha, procuraremos favorecer uma compreensão dialética sobre a relação entre sujeito e contexto no processo de desenvolvimento em contexto específico. Tal caminho mostra-se fértil para fomentar a compreensão da relação entre condições objetivas dadas pela estrutura social e o sistema de disposições e predisposições pessoais para a ação, desenhadas e transformadas por cada pessoa, na linha do tempo.

O desenvolvimento humano é um processo dinâmico que não expressa uma simples relação causal dirigida por condições internas ou externas, mas um conjunto de mudanças progressivas, construídas por meio de interações entre ambiente e organismo, caracterizando uma relação complexa, multifacetada e situada

(Magnusson & Cairns, 1996). O desenvolvimento é um fenômeno, ao mesmo tempo universal e individual, que influencia e é influenciado por contextos externos – ambientes físico e social – e internos – o próprio organismo histórico e biológico – em dimensões de tempo e espaço específicas (Gauy & Costa Junior, 2005). Nesse sentido, buscamos, neste texto, compreender o potencial de experiências institucionais na modificação de trajetórias de desenvolvimento dos adolescentes, por elas atendidos, considerando as variadas canalizações sociais da conduta. Ao mesmo tempo, objetivamos entender como essas canalizações direcionam a emergência de novos padrões de comportamentos e configuram novos sentidos subjetivos.

Um dos grandes desafios do trabalho social, em instituições do sistema de garantia de direitos, é conseguir mediar valores, significados e práticas que promovam o desenvolvimento de um sujeito autônomo, capaz de ultrapassar os limites dados pela estrutura do grupo social ao qual pertence e atuar de modo consciente, crítico e criativo na transformação da própria realidade social.

A contribuição de Bourdieu: o conceito de *habitus*

Bourdieu formula o conceito de *habitus* e o apresenta como uma importante ferramenta interpretativa da realidade no contexto de uma sociologia interessada em dissolver as fronteiras entre indivíduo e sociedade (Wacquant, 2006). De modo particular, estaria interessado em compreender como as condições objetivas que caracterizam a posição do indivíduo na estrutura social dão origem a um sistema específico de disposições e predisposições para a ação. Isso nos levou a ver em tal conceito uma potente matriz explicativa para a dialética deter-minação/indeterminação social no processo de desenvolvimento humano.

O conceito de *habitus* emerge originalmente, na obra de Bourdieu, no contexto de sua reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social. Até os anos 1960, a escola era vista como uma instituição de socialização, a qual contribuiria, de forma direta, para a democratização da sociedade, ao promover igualdade de oportunidades, acreditando-se em sua neutralidade no tratamento de todos os alunos, independente do grupo social de origem. Supondo garantir as mesmas oportunidades a todos, considerava que os que se destacavam ou despontavam logravam êxito por seu exclusivo mérito e dom (Nogueira & Nogueira, 2004).

A década de 1960 marcou, principalmente na França, uma insatisfação geral com a escola. O caráter autoritário e elitista do sistema educacional e o baixo retorno social e econômico, advindo dos certificados escolares, frustravam a expectativa das classes subalternas francesas que buscavam obter mobilidade social e

econômica a partir da formação escolar (Nogueira & Nogueira, 2004). A sociologia da educação crítica elaborada por Bourdieu atribui à escola papel destacado como dispositivo a serviço da manutenção e legitimação de privilégios sociais (Bourdieu, 2002; Nogueira & Nogueira, 2002, 2004). Isso ocorre em virtude de uma forte adesão dóxica dos agentes sociais (incluindo os educadores) à ordem estabelecida (Catani, Catani, & Pereira, 2001), que leva à cumplicidade deles com a conservação de privilégios de classes, à reprodução de desigualdades e à naturalização de diferenças, cuja emergência e manutenção são produtos, resultados das relações sociais:

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a 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 (Nogueira & Nogueira, 2004, p. 18).

Bourdieu mostra-se crítico aos discursos que defendem um tratamento igualitário para aqueles que são diferentes e que supõem possibilitar a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento. Não se pode ignorar que alguns grupos funcionam em continuidade com o contexto escolar, veiculando conteúdos e códigos que facilitam o bom desempenho acadêmico de seus membros, enquanto o restante da sociedade pode ser levado a dificuldades e ao fracasso escolar. Na perspectiva de Bourdieu, ignorar as desigualdades existentes na escola pode ser uma forma de favorecer ainda mais os já favorecidos.

De suas elaborações sobre a relação entre a sociedade e o sistema escolar e sobre o papel desse último na reprodução da estrutura social, Bourdieu (1977, 1983, 2007) avança na construção de três conceitos interdependentes: o de violência simbólica, o de capital (cultural, social e econômico) e o de *habitus* sobre o qual nos deteremos mais nesse texto.

O conceito de violência simbólica refere-se às imposições culturais exercidas de forma “legítima”, mas quase sempre invisível e dissimulada, ao apoiarem-se em crenças e preconceitos coletivamente construídos e disseminados. Esse conceito é utilizado por Bourdieu (2001) para explicar a contínua reprodução de crenças dominantes no processo de socialização, pela qual as classes que lideram economicamente acabam por impor sua cultura aos segmentos menos privilegiados, levando-os a atribuírem valor a si mesmos e ao mundo, mediante os critérios e padrões próprios do discurso dominante. Como efeito da violência simbólica, por exemplo, indivíduos ligados aos grupos de menor empoderamento podem vir a incorporar e legitimar o discurso de marginalizados, impotentes, “burros”, incapazes, acomodando-se à realidade social existente como se essa realidade fosse algo “natural”.

A violência simbólica pode ser praticada por diferentes instituições sociais, tais como o Estado, a mídia e a escola, dentre outras. Para Bourdieu (2002), a violência simbólica presente no sistema de ensino leva à reprodução de relações desiguais entre as classes ao valorizar e socializar uma cultura que, na verdade, não reflete a cultura das classes mais numerosas.

Já em relação ao conceito de capital, Bourdieu inspira-se na perspectiva marxiana, mas dela diverge quanto ao peso relativo entre fatores econômicos e culturais. Ele distingue três tipos de propriedades que determinam grande parte das diferenças entre os indivíduos no campo educacional: o capital econômico, o capital social e o capital cultural (Bourdieu, 1983, 1996, 2000, 2007).

O capital econômico refere-se aos bens materiais e às posses de um dado grupo ou indivíduo, os quais podem facilitar ou dificultar o acesso a uma educação de qualidade e aos bens culturais de modo geral. O capital econômico não se confunde com o capital cultural, mas o primeiro pode garantir aos indivíduos mais meios de acesso ao segundo. Já o capital social define-se em torno das relações interpessoais e institucionais que o indivíduo, direta ou indiretamente, dispõe e que podem facilitar, ampliar ou interditar o acesso ao capital cultural e econômico. O capital social é considerado pelo autor a propriedade mais relevante por abrir as portas que dão acesso aos demais. A convivência com pessoas que expressam os comportamentos próprios da cultura dominante favorece a identificação com seus códigos culturais e, como efeito, a aproximação ao capital econômico.

Do interesse em compreender a relação entre as condições materiais de existência (capital econômico), a estrutura socioinstitucional e a individualidade, Bourdieu (2001) é levado ao conceito de *habitus*. O *habitus* configura-se como um sistema ímpar de disposições para a ação, desenvolvido por cada um em virtude da posição que ocupa na estrutura social. Nas palavras de Bourdieu (2007), o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191).

O *habitus* inclui tanto as representações sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações etc. O *habitus* opera na incorporação de disposições que levam o indivíduo a agir de forma harmoniosa com o histórico de sua classe ou grupo social, e essas disposições incorporadas se refletem nas práticas objetivadas do sujeito (Ortiz, 1994; Nogueira & Nogueira, 2002, 2004; Setton, 2002; Vasconcelos, 2002; Andrade, 2007).

Trata-se de um sistema autorregulador de princípios implícitos e explícitos da ação (Bourdieu & Passeron,

1977; Wacquant, 2006). O *habitus* constitui um conhecimento praxeológico³, produto da atividade histórica socialmente constituída e portador de experiências acumuladas no curso de trajetórias individuais na linha do tempo. O *habitus* pode ser visto como uma síntese dos estilos de vida e dos gostos pelos quais apreciamos o mundo e nos comportamos nele (Bourdieu, 2007).

O trabalho de Wacquant (2006) constitui um dossiê sobre a contribuição de Pierre Bourdieu. O conceito de *habitus* é, para Wacquant (2006), uma “categoria mediadora, transcendendo a fronteira entre o objetivo e o subjetivo, que permitiu a Bourdieu captar e descrever o agitado mundo duplo da Argélia colonial em desagregação” (p. 17), assim como nos auxilia a compreender a complexa relação entre determinação social e autonomia subjetiva em diferentes contextos do mundo contemporâneo. Isso porque o *habitus* não ocorre de fora para dentro, nem está determinado somente pelas condições objetivas externas ao sujeito de forma mecânica ou autônoma. As ações individuais e sociais estão claramente relacionadas a disposições incorporadas, estruturadas socialmente e que atuam nas ações e interações sociais concretas. O *habitus* seria, então, o elo entre três elementos: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação (Nogueira & Nogueira, 2002, 2004; Setton, 2002).

Dada sua função de estabelecer tal coerência tácita entre a ação individual e as expectativas de classe, o *habitus* contribui para levar o indivíduo a dar mais crédito às oportunidades e práticas sociais habituais comuns ao seu grupo do que àquelas incomuns, diferentes ou inusitadas. Por essa razão, certas trajetórias de desenvolvimento pessoal podem ser desprezadas simplesmente porque o indivíduo acredita que aquilo não é para ele ainda, porque, em suas próprias experiências anteriores e nas de seu grupo, ele não consegue encontrar elementos empíricos que justifiquem o investimento em alguns tipos de oportunidade. Em muitos casos, as pessoas projetam sua vida à luz da estrutura e das experiências que constituem o histórico do seu grupo social. Dessa forma, não atentam para o fato de que as condições de existência não são meros fatos naturais. Antes, são construções históricas, sociais e subjetivas; portanto, construídas na coletividade. Nesse sentido, resume Andrade (2007): “A ideia básica da noção de *habitus* estabelece que a incorporação progressiva das práticas faz com que as ações percam a condição de práticas estruturadas e comecem a parecer práticas naturais, constituindo-se ‘estruturas estruturadas

estruturantes’ que viabilizam a própria vida social” (pp. 105-106).

Os autores que se seguiram à trilha de Bourdieu conferiram ao conceito de *habitus* uma lei ainda mais dinâmica (Setton, 2002; Singly, citado por Nogueira & Nogueira, 2002). Para Setton (2002), sendo os *habitus* concebidos como resultado de um processo configurado em variados contextos em que se encontra um número abrangente de estímulos e referências não-homogêneas e, muitas vezes, contraditórias. Nesse sentido, “a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais” (p. 66), caracterizando-se como um sistema flexível de disposições, em contínua construção e, por isso, mutável e adaptável. Singly (citado por Nogueira & Nogueira, 2002) observa que a transmissão da herança cultural depende de um trabalho ativo realizado tanto pelos pais quanto pelos próprios filhos e que pode ou não ser bem-sucedido. Em suma, para esses autores, o *habitus* de uma família ou de um indivíduo não pode ser deduzido, de forma direta, do *habitus* da classe a que pertence. O indivíduo constitui-se a partir de um conjunto multifacetado de influências sociais, inclusive as que não compõem seu próprio *habitus*, mas que podem vir a mudar sua configuração.

A situação de risco e vulnerabilidade social e as instituições de atendimento

Segundo diferentes teóricos, a compreensão das noções de risco e vulnerabilidade deve ser buscada de modo integrado. Em conformidade com as perspectivas de Calil (2003) e de Paludo e Koller (2005), consideramos risco social o engendramento de variados fatores sociais que podem afetar negativamente o processo ou as trajetórias de desenvolvimento humano. Esses fatores apontam para múltiplos planos: estruturas sociais, redes de relações, práticas culturais concretas e circunscritores socioeconômicos, para citar alguns. Em relação à condição de vulnerabilidade social, é consenso que ela pode proporcionar, diante de um fator de risco – condições objetivas dadas pela estrutura social –, uma predisposição maior do sujeito a trajetórias de desenvolvimento insatisfatórias.

Na adolescência, várias são as situações que podem concorrer para situar um adolescente em posição de vulnerabilidade: “a violência, a ausência de adultos cuidadores, as drogas, o trabalho escravo, os perigos e a falta de cuidados básicos” (Paludo & Koller, 2005, p. 188). Podemos acrescentar, ainda, a miséria e o trabalho infantil. Situações de risco somadas a uma condição de vulnerabilidade social podem influenciar o desenvolvimento do sujeito, comprometendo a “aquisição de habilidades e o desempenho de papéis sociais, dificultando, por exemplo, a transição da infância

³ O conhecimento praxeológico opõe-se aos dois tipos de conhecimento teórico: objetivista e fenomenológico. “A *praxeologia* é uma antropologia universal que recupera (entre outras coisas) a historicidade, portanto a relatividade, das estruturas cognitivas, sempre sublinhando o fato de que os agentes põem universalmente em prática estruturas históricas” (Bourdieu, 1996, pp. 158-159).

para a adolescência e desta para a idade adulta” (Calil, 2003, p. 146).

Segundo Eisenstein e Souza (citados por Calil, 2003), podemos considerar a situação de risco como um “conjunto de eventos indesejáveis, inter-relacionados em uma complexa rede de fatores históricos, culturais, políticos, socioeconômicos e ambientais, que oferece risco a toda uma comunidade ou subgrupo social” (p. 146). Cada indivíduo, de uma forma ou de outra, está exposto a esse tipo de evento, o qual influenciará o desenvolvimento desse sujeito, e de forma bem específica quando este estiver mais fragilizado ou vulnerável.

Ser ou estar vulnerável é uma condição fundamentalmente relacional que depende, em grande parte, da qualidade da relação do sujeito com o meio social onde está inserido, considerando suas características e repertórios de habilidades pessoais, assim como as condições e a estrutura de oportunidades sociais disponíveis. Portanto, a perspectiva de vulnerabilidade que propomos aqui não é determinada nem de forma exclusivamente objetiva, nem de forma exclusivamente subjetiva; não é resultado exclusivo das condições objetivas da estrutura social externa ao indivíduo, nem é resultado exclusivo de características próprias do indivíduo. Antes, resulta da relação desse indivíduo com as condições objetivas do meio social, das canalizações sociais orientadoras nas quais está inserido. Insistimos na dimensão flexível e dinâmica do estado de vulnerabilidade que dependerá das condições concretas de vida de sujeitos situados.

Tende-se a considerar o desenvolvimento em contextos institucionais diferentes da família (abrigos, instituições de acolhimento, internatos etc.) como caracterizando uma situação de vulnerabilidade para o desenvolvimento global pleno. A noção de “instituições ou entidades de atendimento” apresenta-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), para tratar dos estabelecimentos que trabalham diretamente com adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. De acordo com o Artigo 90 dessa Lei,

As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de: I – orientação e apoio sociofamiliar; II – apoio socioeducativo em meio aberto; III – colocação familiar; IV – abrigo; V – liberdade assistida; VI – semiliberdade; VII – internação.

Tais instituições, que podem ser governamentais ou não-governamentais, prestam serviço de atendimento psicossocial a sujeitos que vivenciam contextos de risco social. Porém, muitas vezes, essas instituições falham no papel mais amplo de promoção social. Segundo resultados de uma pesquisa de mestrado (Araújo, 2008), realizada pelo primeiro autor deste texto, orientada pela segunda

autora, essas instituições são percebidas pelos adolescentes, ali atendidos, apenas no que se refere à atenção às suas necessidades básicas, como alimentação, educação, lazer e prestação de cuidados com a higiene e a saúde.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no entanto, espera mais dessas instituições de atendimento. Além do suprimento de necessidades básicas, devem ocorrer intervenções orientadas para a promoção da autonomia e da cidadania, o que demanda um olhar particular sobre o usuário como sujeito de direitos. Deveria haver o cuidado para não converter crianças e adolescentes em objetos de assistencialismo, generosidade demagógica, favores e paternalismo, mas pensá-los como o destinatário privilegiado de intervenções com enfoque emancipador, contribuindo para que se posicionem como sujeitos de sua própria história. Nesse sentido, importa uma avaliação crítica frente aos valores e ideologias assumidas no contexto de certas instituições, tendo como pano de fundo as concepções de desenvolvimento humano, de adolescência, de sujeitos de direito, de vulnerabilidade e de cultura, que canalizam suas atividades.

A pesquisa que realizamos, mencionada anteriormente, teve como objetivo analisar concepções sobre adolescência e desenvolvimento presentes em um projeto social educativo, considerando sua relação com significações negociadas por seus participantes. Na ocasião, o projeto investigado era vinculado a uma instituição do sistema de ações socioeducativas da cidade de Goiânia, estado de Goiás. Com o estudo, foi possível constatar posicionamentos contraditórios no trabalho dos agentes institucionais, denunciando a necessidade de um aprofundamento da reflexão sobre o processo de transformação social.

Identificamos, ainda, entre os profissionais, visões deterministas em relação ao espaço social fora dos muros do projeto, levando-os a conceber os adolescentes atendidos como “vítimas de um contexto social ‘perigoso’, incapazes de assumirem posicionamentos autônomos frente aos riscos/eventos sociais, presentes na sua comunidade” (Araújo & Oliveira, 2010, p. 188). Contraditoriamente, ao correlacionarem seu trabalho ao Estatuto da Criança e do Adolescente, os profissionais apresentaram uma visão do adolescente como parceiro social, sujeito capaz de participar ativamente do contexto no qual se insere.

As instituições de atendimento, como contextos específicos de socialização (De Antoni & Koller, 2001), quando orientadas para a construção e transformação de sentidos subjetivos e promoção da autonomia, podem agir alterando as tendências determinadas pelo *habitus* de classe das crianças e adolescentes atendidos, interferindo e modificando práticas e disposições para a ação. Para tanto, é necessária a adoção de práticas que contradigam o discurso dominante, auxiliando crianças e adolescentes a extrapolar os limites determinados sócio-

historicamente como parte do processo de violência simbólica e, muitas vezes, violência real. Tal perspectiva envolve apostar fundo na possibilidade de transformação e promoção de desenvolvimento dos atendidos, o que significa reafirmar a importância de se criarem espaços de reflexão e discussão acerca do sistema de valores inculturado pelos atores participantes dessas instituições de atendimento, colocando em pauta sua posição de receptores passivos de informações e práticas e criando possibilidades para que se transformem em parceiros sociais, agentes participativos, autônomos e críticos frente à sua realidade social (Araújo & Oliveira, 2010). Aqui, é preciso “identificar certas propriedades gerais que, embora associadas à noção de *habitus*, não devem ser tomadas como evidentes” (Cicourel, 2007, p.170).

O papel das instituições de atendimento no rompimento com o *habitus* social

Segundo Bourdieu, “cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições e de predisposições para a ação, que seria incorporado pelos indivíduos na forma do *habitus*” (Nogueira & Nogueira, 2004, p. 63). Assim, por intermédio de um conhecimento prático, construído pelas experiências anteriores do grupo social, o sujeito colabora para uma reprodução social ao adotar e vivenciar práticas sociais que ele acredita estarem condizentes com os membros e a realidade de seu grupo, como efeito de uma ação sutil de diferentes agentes e instituições (Vasconcelos, 2002).

Os indivíduos tanto podem agir voluntariamente em conformidade com o *habitus* de certa classe social, como podem ser obrigados a agirem como tal, como efeito de algum tipo de violência simbólica. Por exemplo, adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, ou autores de ato infracional, são constantemente lembrados pela sociedade de sua origem comunitária, de seus erros, da classe social a que pertencem e daquilo a que podem ou não almejar em relação a suas perspectivas futuras. As próprias instituições de atendimento, contrariando seus reais objetivos, mesmo agindo de maneira sutil, muitas vezes acabam por contribuir com essa perpetuação de posições de classe (Guirado, 2004; Espíndula & Santos, 2004; Souza, 2007).

Nesse sentido, é preciso entender criticamente os mecanismos que contribuem para a reprodução social e a violência simbólica presentes em instituições de atendimento a crianças e adolescentes que vivenciam condições sociais consideradas de risco e vulnerabilidade social. Tanto o conteúdo de mensagens transmitidas quanto os dispositivos de poder que medeiam a relação entre profissionais da instituição e os assistidos são aspectos que, associados à estrutura das posições objetivas e à subjetividade dos indivíduos, estarão

diretamente influenciando a construção e o fortalecimento de um sistema de disposições – *habitus* –, reproduzindo, assim, padrões de conduta – conceituais, perceptivos, verbais e motores – próprios de uma classe ou grupo social. O entendimento desses mecanismos exige do investigador e do próprio agente institucional a capacidade de treinar a habilidade de “colocar em suspenso sua atitude natural perante o mundo comumente apreendido e considerado evidente” (Cicourel, 2007, pp. 173-174). Os contextos objetivo e subjetivo do sujeito não devem ser considerados evidentes, lineares, do tipo ação e reação.

É preciso questionar a que fim se orientam as interações estabelecidas entre os atores institucionais: se estão a favor do desenvolvimento de sujeitos segundo trajetórias não-canônicas, coconstruindo sujeitos capazes de se sentirem cidadãos corresponsáveis pela sociedade em que vivem, sujeitos capazes de romperem com o *habitus* social e produzirem novas realidades socioculturais, ou sujeitos destinados a permanecerem na condição de meros repetidores da lógica e das contradições sociais. As atividades desenvolvidas nas instituições, bem como os profissionais dessas instituições, passam a fazer parte das relações concretas vivenciadas pelos sujeitos, constituindo, assim, diferentes determinações na construção da subjetividade dos mesmos, sugerindo novos e diferentes limites e possibilidades de ação (Rosa, 2003), (re)configurando, portanto, o *habitus* dos sujeitos atendidos.

Tudo isso nos exige uma compreensão de desenvolvimento humano como um processo qualitativamente diferente para cada indivíduo – mesmo resguardando aspectos em comum, tais como as tendências comportamentais dadas pela cultura e pelos outros. Mas, assim como a herança cultural resulta de um trabalho ativo realizado não só pelos pais, como também pelos próprios filhos, não só pelos outros, como também pelo eu, o trabalho desempenhado pelas instituições de atendimento a adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade deve pretender ser ativo, na configuração mútua de um sujeito que resista aos “determinismos sociais”, ao mesmo tempo em que incentiva esse sujeito a também ser ativo frente a tais realidades. Esse trabalho precisa buscar um rompimento de hegemonia cultural e de classe social: valorizando não só a realidade do branco, urbano e bem-sucedido, mas também as peculiaridades regionais e de grupos não-hegemônicos; quebrando comportamentos alienados e mostrando perspectivas diversas, além daquelas apresentadas pelo grupo social de origem do adolescente; dando oportunidade ao sujeito de tornar-se um agente crítico frente às informações tendenciosas, bombardeadas incessantemente por uma mídia que, muitas vezes, se coloca a serviço dos interesses de classes dominantes. Com tais posicionamentos, as instituições de atendimento possibilitariam não só um questionamento de dados e conceitos considerados como evidentes, como

teriam mais condições de potencializarem os adolescentes atendidos para que se posicionassem da mesma forma.

Esse posicionamento oferece às instituições de atendimento uma visão que desnaturaliza a situação de risco e faz com que as diferenças no desenvolvimento passem a ser avaliadas como positivas ao expressarem variações qualitativas e potenciais de desenvolvimento. Dessa forma, a situação de risco e de vulnerabilidade, bem como as condições objetivas do *habitus*, não cristalizam nem determinam o desenvolvimento da criança e do adolescente expostos a ela. Antes, tornam-se uma via de conhecimento de como características de uma pessoa podem influenciar, ao mesmo tempo em que são influenciadas, em suas interações, escolhas, posicionamentos e perspectivas futuras.

Então, quais seriam as dificuldades que, muitas vezes, afastam as instituições de atendimento de promoverem o pleno desenvolvimento dos assistidos? A concepção de mundo, de homem e de desenvolvimento dos atores institucionais tem relação direta tanto com sua postura frente ao processo de desenvolvimento individual como com a qualidade das intervenções realizadas. Segundo Espíndula e Santos (2004), na maioria das vezes, a formação em níveis teóricos, práticos e pessoais dos vários profissionais que trabalham nesse tipo de instituição se mostra bastante fragilizada para edificar práticas que realmente estimulem a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências do sujeito com uma história de situação de risco e de vulnerabilidade social.

Não é a existência da instituição e sequer a presença do adolescente nela que garantem uma trajetória de desenvolvimento não-vulnerável, mas são as experiências construídas na interação entre esses atores (instituição e sujeitos). O contexto institucional representa para os adolescentes um campo potencial para o ensaio de novas experiências, exigindo-lhes mudanças, adaptações e aprendizagens (Vectore, 2005). Porém, não existe garantia de que as experiências vividas nesse contexto (como qualquer experiência em qualquer outro contexto) irão contribuir, de forma positiva, com o desenvolvimento do sujeito e com as mudanças de predisposições para a ação, de senso de si e de perspectivas futuras.

Segundo Gottlieb (1996), as experiências podem exercer três funções distintas no processo de desenvolvimento. Elas podem exercer uma função *mantenedora* do comportamento, contribuindo para a sustentação de funções e competências já alcançadas; podem ser *facilitadoras*, ao regularem quando uma característica irá aparecer durante o processo de desenvolvimento; e podem exercer uma função *indutiva*, apresentando-se como necessárias para ocasionarem uma conquista que não apareceria na ausência de tais experiências. As experiências possíveis no contexto institucional podem diminuir, aumentar, conservar ou

apenas mudar o tipo de risco social ao qual o indivíduo está exposto (Guirado, 2004).

Um exemplo de experiências mantenedoras pode ser dado a partir do resultado de uma pesquisa que objetivou estudar as representações de educadores sociais sobre adolescentes em medidas socioeducativas, realizada com assistentes de desenvolvimento social que trabalhavam diretamente com os adolescentes na Região Metropolitana do Recife (Espíndula & Santos, 2004). Constatou-se entre os assistentes uma descrença na possibilidade de se promoverem mudanças nos adolescentes por meio do trabalho educativo. As principais justificativas para essa descrença – que pode ser lida como uma forma de violência simbólica por fortalecer crenças que induzem o indivíduo a, socialmente, se posicionar seguindo critérios e padrões do discurso dominante – são as assim chamadas desestrutura familiar e uma suposta “fraqueza” dos adolescentes para alcançarem mudanças duradouras de comportamentos, o que nos remete a uma ideia de *habitus* como estrutura não-dinâmica e determinante do desenvolvimento humano. Vê-se que a justificativa não está na relação do adolescente com o contexto social ou com sua história de vida; está exclusivamente no ambiente ou no indivíduo. Trata-se de uma visão dicotômica que enfatiza o papel deletério do ambiente em detrimento dos potenciais aspectos biológicos e psicológicos. Nesse sentido, podemos dizer que tais justificativas e posicionamentos tornam os educadores sociais menos propensos a mediar experiências que auxiliem o adolescente na transposição dos limites que definem a estrutura do seu grupo social. Antes, podem causar estagnação, levando-o a reproduzir e perpetuar realidades de classe, baseando-se apenas no histórico do seu grupo social de origem para construir sua trajetória e perspectivas futuras.

Para que uma instituição tenha condições de contribuir com o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos, frente ao discurso dominante, capazes de se verem e de serem vistos como cidadãos, portadores de deveres e de direitos sociais, políticos e jurídicos, ela precisa, no mínimo, acreditar na possibilidade de esses indivíduos transporem os limites colocados pelas estruturas externas que diretamente interferem na configuração de suas subjetividades e nas suas disposições para a ação, construídas social, histórica e coletivamente.

Considerações finais

O *habitus* produz e reproduz práticas orquestradas com esquemas engendrados pela história do indivíduo e de sua coletividade. É um sistema de disposições sociais duradouras, incorporadas pelos indivíduos sob influência familiar/social, que reproduzem características de um grupo nas suas formas objetivas e subjetivas. Defendemos aqui a dimensão flexível do conceito:

“*Habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção” (Setton, 2002, p. 67). Assim, a visão que detemos é dinâmica, resultando uma concepção de um *habitus* que nunca está pronto, mas em constante transformação, construção, assumindo uma orientação bidirecional na relação entre o indivíduo e a sociedade (exterioridade e interioridade), ambos também em construção.

Considerando essa visão dinâmica, defendemos a importância de (re)pensar a importância do trabalho de instituições de atendimento que atuam no trabalho com adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Em uma sociedade como a brasileira, marcada pelo mascaramento das diferenças sociais a fim de disfarçar preconceitos, discriminação e reprodução de vantagens sociais, as instituições de atendimento têm um relevante papel à medida que se configuram como um locus de educação e socialização de sujeitos provindos de contextos considerados de risco. Consideramos que essas instituições tanto podem contribuir para a perpetuação das diferenças de classes e privilégios sociais como podem auxiliar os sujeitos a ultrapassarem os limites dados pelo contexto social de origem, passando a ver sua condição na sociedade como construída, e não como natural.

Se o conceito de *habitus* pode ser entendido como o elo entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação, enfim, como um sistema flexível de disposições, portanto mutável e adaptável, podemos pensar na possibilidade de experiências, no contexto institucional, como situações concretas que sejam capazes de mobilizar a configuração de uma subjetividade entendida como uma “síntese entre o novo que se experimenta e os conteúdos subjetivos já configurados até então” (Teixeira, 2003, p. 107).

Visto que as posições objetivas e as situações concretas de ação constituem uma força motriz na configuração do sujeito, é possível afirmar que a participação bidirecional das instituições de atendimento na construção e transformação do *habitus* dos adolescentes possibilitará resultados mais satisfatórios, em conformidade com uma visão dinâmica do sujeito, à medida que se assumam como contextos de desenvolvimento em desenvolvimento. É preciso pensar de forma contextualizada e compromissada a eficácia do trabalho e do atendimento das instituições, encarando, assim, a realidade de como tais intervenções “se confundem e se colocam também como determinantes da condição de exclusão que esses jovens acabam vivendo” (Rosa, 2003).

Com isso, somos desafiados a avançar na produção e desenvolvimento de pesquisas, de saberes, que contribuam com a reflexão proposta neste texto. Produções que auxiliem, de forma criativa e contextualizada, as propostas de trabalho das instituições

de atendimento a adolescentes com um histórico de risco e vulnerabilidade social na busca de uma transformação das condições de exclusão vivenciadas por esses sujeitos. Tal esforço deve ser no intuito de que as instituições de atendimento sejam mediadoras no rompimento com os limites, muitas vezes perversos, postos pelo *habitus* social.

Referências

- Aita, E. B. & Facci, M. G. D. (2011). Subjetividade: Uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, 17(1), 32-47.
- Andrade, P. (2007). Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. *Estudos de Sociologia*, 12(2), 97-118.
- Araújo, C. M. (2008). Significações sobre adolescência e desenvolvimento humano em um projeto social educativo. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Araújo, C. M. & Oliveira, M. C. S. L. de (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 26(3), 169-194.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1983). Gostos de classe e estilos de vida (Montero, P. & Auzmendi, A., Trad.). In Ortiz, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia* (pp. 82-121). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2002). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas* (5a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.

- Calil, M. I. (2003). De menino de rua a adolescente: Análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 137-166). São Paulo: Cortez.
- Catani, A. M., Catani, D. B., & Pereira, G. R. M. (2001). As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, 2(17), 63-85.
- Cicourel, A. V. (2007). As manifestações institucionais e cotidianas do *habitus* (Miceli, S., Trad.). *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 19(1), 169-188.
- Cruz, S. G. E. P. (2001). *A produção de subjetividade em grupos de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e em conflito com a lei*. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, SP, Brasil.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2001). O psicólogo ecológico no contexto institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia Ciência e Profissão*, 21(1), 14-29.
- Espíndula, D. H. P. & Santos, M. F. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 357-367.
- Gauy, F.V. & Costa Junior, A. L. (2005). A natureza do desenvolvimento humano: Contribuições das teorias biológicas. In Dessen, M. A. & Costa Junior, A. L. (Orgs.). *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (pp. 53-70). Porto Alegre: Artmed.
- Gottlieb, G. (1996). Developmental psychobiological theory. In Cairns, R. B., Elder, G. H., & Costello, E. J. (Orgs.). *Developmental Science* (pp. 63-77). New York: Cambridge University Press.
- Guirado, M. (2004). Em instituições em conflito com a lei, o que pode a nossa vã psicologia? In Gonçalves, H. S. & Brandão, E. P. *Psicologia Jurídica no Brasil* (pp. 249-277). Rio de Janeiro: Nau.
- Magnusson, D. & Cairns, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. In Cairns, R. B., Elder, G. H., & Costello, E. J. (Orgs.). *Developmental science* (pp. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, 23(78), 15-35.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2004) *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oriente, I. & Souza, S. M. G. (2007). Viver em abrigo: Com a palavra a criança. *Pesquisas e práticas psicossociais*, 2(1), 101-116.
- Ortiz, R. (Org.). (1994). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática
- Paludo, S. & Koller, S. (2005). Inserção ecológica no contexto da rua. In Koller, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 219-244). Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Rosa, E. Z. (2003). Da rua para a cidadania: A construção de sentidos na construção da travessia. In Ozella, S. (Org.), *Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 167-200). São Paulo: Cortez.
- Santana, J. P., Doninelli, T. M., Frosi, R. V., & Koller, S. H. (2005). Os adolescentes em situação de rua e as instituições de atendimento: Utilizações e reconhecimento de objetivos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 134-142.
- Setton, M. da G. J. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70.
- Teixeira, L. C. (2003). Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 105-136). São Paulo: Cortez.
- Vasconcelos, M. D. (2002). Pierre Bourdieu: A herança sociológica. *Educação & Sociedade*, 23(78), 77-87.
- Vectore, C. (2005). Estratégias mediacionais: Possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. In Martinez, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 155-175). Campinas: Alínea.
- Wacquant, L. (2006). Seguindo Pierre Bourdieu no campo. *Revista de Sociologia e Política*, 26, 13-29.
- Souza, T. Y. de (2007). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. Dissertação de mestrado,

Araújo, C. M. & Oliveira, M. C. S. L. Contribuições de Bourdieu
ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo

Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília,
Brasília, DF, Brasil.

Recebido: 24/05/2012
Revisado: 26/08/2013
Aprovado: 10/09/2013