



## **ADOLESCÊNCIA E ESTIGMA NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES À LUZ DE GOFFMAN E BOURDIEU**

Marcia Cristina Henares de Melo - UEPG<sup>1</sup>  
Gilmar de Carvalho Cruz – UEPG/UNICENTRO<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo refletir sobre uma possível estigmatização da adolescência a partir de um discurso psicologizado, e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. O texto apresenta inicialmente uma discussão sobre os conceitos de estigma de Goffman, e de adolescência originários da psicologia, que servem de base para as percepções que se apresentam, no cotidiano escolar, acerca do sujeito adolescente, pautando-se, principalmente, em autores que descrevem esta fase da vida humana a partir da teoria biogenética, da teoria psicanalítica, da teoria antropológica cultural e da teoria do estabelecimento da identidade do ego. Discorre, ainda, sobre os conceitos de *habitus* e de campo construídos por Bourdieu, para caracterizar a existência de um discurso condicionado e condicionante que força e reforça o estigma da adolescência no âmbito escolar e conduz a uma demissão do ato educativo.

**Palavras-chave:** Adolescência; Estigma; *Habitus*.

### **Introdução**

As preocupações em compreender o adolescente, seus sentimentos, suas relações, seus anseios, suas possibilidades, presentes e futuras, enfim seu ser e estar no mundo, há muito vem sendo alvo de interesse de pesquisadores e educadores. De acordo com Pfromm Netto (1976), esse interesse se manifesta ao longo do tempo, desde as especulações filosóficas de Aristóteles e textos literários que datam de antes de Cristo até o início do século dezenove, que tinham o adolescente como tema ou personagem de romances, novelas, poesias, biografias, obras filosóficas e peças teatrais, até que estes se tornassem objeto de estudos científicos no final do século dezenove.

Desde o advento do século XX, uma atenção especial tem sido dada a esse período do desenvolvimento humano denominado “adolescência”, período que compreende o indivíduo dos

---

<sup>1</sup> [marciachmelo@hotmail.com](mailto:marciachmelo@hotmail.com)

<sup>2</sup> [gilmarcruz@uepg.br](mailto:gilmarcruz@uepg.br)

12 aos 18 anos, de acordo com o, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990.

Inúmeras teorias foram desenvolvidas, especialmente nos dois últimos séculos, por diversos estudiosos, a fim de compreender e explicar esse fenômeno denominado adolescência. Segundo Muuss (1974, p. 15), “as primeiras teorias elaboradas por campos opostos da psicologia do desenvolvimento, baseavam seus argumentos principalmente em experiências pessoais e concepções filosóficas”. Mais recentemente, para o autor, tais teorias passaram a se basear em estudos sistemáticos, observações controladas e pesquisas experimentais superando conceitos equivocados e clareando pontos controversos do que realmente vem a ser a adolescência.

Buscando clarificar a compreensão, considera-se importante discorrer primeiramente sobre alguns conceitos e definições de adolescência, para em seguida tratar especialmente de três teorias sobre essa fase da vida humana, a saber: Teoria da Psicologia Biogenética; a Teoria Antropológica e a Teoria Psicanalítica, que apresentaremos sob a ótica de autores<sup>3</sup> como Pfromm Netto (1976), Muuss (1974) e Campos (1987).

A palavra adolescência deriva do verbo latino *adolescere*, que significa “crescer” ou “crescer até a maturidade”. É denominado de adolescência o período de vida do ser humano entre puberdade e a virilidade (PFROMM NETTO, 1976).

Segundo Muuss (1974, p.16),

Sociologicamente adolescência é o período de transição da dependência infantil para a auto-suficiência adulta. Psicologicamente, adolescência é uma “situação marginal” na qual novos ajustamentos, que distinguem o comportamento da criança do comportamento adulto em uma determinada sociedade tem que ser feitos. Cronologicamente, é o tempo que se estende dos **doze ou treze até a casa dos vinte e um, vinte e dois** com grandes variações individuais e culturais. Este período tende a ocorrer mais cedo para as moças do que para os rapazes, e terminar mais cedo em sociedade mais primitivas. (grifo nosso)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> A escolha destes autores se deve ao fato de serem da área da Psicologia, abordarem o tema de nosso interesse e por transitarem pelo universo da educação escolar.

<sup>4</sup> A idade em destaque, mantida do texto original, difere da idade proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), citado no início desse texto, documento que será utilizado como base de definição cronológica para o período considerado adolescência.

O termo adolescência tem conceito mais amplo do que o termo pubescência, apesar de ambos se referirem a aspectos da mesma etapa do desenvolvimento humano. Enquanto pubescência refere-se a aspectos puramente biológicos e fisiológicos associados à maturação sexual (AUSUBEL apud MUUSS 1974), adolescência é um conceito de maior abrangência, pois se refere também as mudanças no comportamento e no *status* social.

Por muito tempo presumiu-se a existência de uma relação causal específica entre mudanças pubertárias e ajustamento sócio-psicológico do adolescente. Embora essa suposição não seja cientificamente defensável, os efeitos das mudanças fisiológicas parecem ser grandemente modificados pelas expectativas e instituições sociais. Os correlatos psicológicos, particularmente notáveis, encontram expressão no comportamento, e unem a pubescência à adolescência. (MUUSS, 1974, p.18).

Essa relação entre adolescência e pubescência se torna ainda mais complexa ao se levar em conta elementos culturais relacionados à rituais e períodos de iniciação. Em algumas culturas essa transição se dá de forma tranquila e suave, sem qualquer reconhecimento social; em outros casos, os “ritos da puberdade” marcam uma transição não apenas da infância para a adolescência, mas da infância para a idade adulta. O período de adolescência, em algumas sociedades, deixa de ser fisiológico e, parece então, uma invenção social.

Para Pfromm Netto (1976), existem diferentes critérios para definir essa fase denominada adolescência: o *critério cronológico* - que se atém uma faixa de idades que determinam o início e o término desse período do desenvolvimento humano; o *critério do desenvolvimento físico* – focado no desenvolvimento biológico do indivíduo que compreende esse período como a fase da puberdade que só será concluída com o desenvolvimento viril ou idade adulta; *critério sociológico* – que compreende essa etapa como o período em que o indivíduo deixa de ser visto, pela sociedade, como criança mas ainda não assume o *status* de adulto; *critério psicológico* – que dá ênfase à reorganização da personalidade resultante das mudanças no status bio-social que acontecem nessa fase do desenvolvimento humano.

Assim como a infância “tem sido marcada pelo signo de uma infância muitas vezes atemporal, ingênua e dependente” (DORNELLES, 2011, p. 17), a adolescência também carrega em si uma significação naturalizada, totalmente desarticulada de uma problematização acerca dos discursos que a produzem historicamente. É preciso considerar que, tanto uma quanto outra, não comporta mais uma singularidade naturalizante, ou seja, não há como determinar que todos os

indivíduos que possuem determinada idade e passam por uma dessas fases do desenvolvimento humano, sejam desta ou daquela maneira, simplesmente pelo fato de serem “crianças ou adolescentes”.

As concepções impostas pela modernidade dizem respeito, “a uma construção que se instalou em nossa cultura, fornecendo aos indivíduos que se encontram neste período da vida, um padrão de comportamento a ser assimilado e seguido” (Gutierra 2003 p.40), e se constituindo numa verdade incontestável, que, especialmente no universo escolar, precisam ser superadas e desestigmatizadas.

### **O Estigma na Perspectiva de Goffman**

O ser humano em suas complexas e multifacetadas relações interpessoais, constituídas “não apenas de valores morais, como a justiça ou a generosidade, mas de vasta gama de sentimentos, pensamentos, anseios e desejos que se inter-relacionam continuamente” (PINHEIRO, 2011, p. 216), frequentemente elabora julgamentos em relação a indivíduos e grupos apenas porque estes não apresentam determinadas qualidades esperadas ou até mesmo desejadas. Explica a autora, citando Allport (1954), que esses julgamentos acontecem porque o ser humano, naturalmente, categoriza os indivíduos ou grupos a fim de ajustá-los à sua compreensão de mundo.

Essas representações não são resultados apenas de construções individuais, mas são também construções culturais que acabam se fortalecendo e dando origem à estereotipia, ou “perfil de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter” Goffman (2004, p.46). São esses estereótipos que, no entender do autor, se constituirão nos *símbolos de estigmas*, signo que tende – real ou ilusoriamente – a quebrar uma imagem previamente representada.

De acordo com Goffman (2004), o termo estigma surgiu com os gregos que dele se utilizavam para referirem-se a “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (p.05). Esses sinais eram feitos, normalmente com fogo ou por meio de corte, para deixar claro que seu portador era um escravo, criminoso ou traidor, ou seja, uma pessoa que devia ser evitada. Atualmente o termo estigma é usado “um tanto semelhante ao sentido original, porém é mais aplicado à desgraça do que à sua evidência corporal” (idem, ibidem), uma referência negativa, um sinal de algo depreciativo em um indivíduo, grupo ou sociedade.

A categorização das pessoas é muito comum, na sociedade. A definição de atributos que passam a ser considerados comuns e naturais para os indivíduos de cada categoria dessa sociedade tende a afirmar o que o indivíduo deveria ser e o que está fora de nossas expectativas em relação àquele indivíduo. É nesse sentido que Goffman (2004, p. 06) faz a seguinte afirmação:

[...] todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser. Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente dominadas de demandas feitas “efetivamente”, e **o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial – uma caracterização, “efetivação”, uma identidade social virtual.** (grifo nosso).

Percebe-se, assim, que o ser humano está o tempo todo tentando forjar, para o outro, a identidade considerada adequada à *identidade social virtual*, que muito se difere da *identidade social real* – atributos que o indivíduo possui na realidade - consolidando, dessa forma, uma construção social originada na diferenciação entre os considerados “normais e os diferentes”, sendo aqueles entendidos como a comunidade bem organizada de tradições estabelecidas, e estes entendidos como os grupos minoritários, de organizações informais.

Goffman (2004) postula que o estigma, como tal, precisa ser compreendido na relação de quem o elabora, ou seja, entre aquele que formula a concepção depreciativa e aquele que a recebe, no caso, o estereótipo. Para o autor, o indivíduo estigmatizado, se depara com duas perspectivas de estigma, a saber: aquela em que “a sua característica distintiva já é conhecida ou imediatamente evidente” onde assume a condição de *desacreditado*; e aquela em que a característica “não é conhecida nem pelos presentes, nem perceptível por eles” (GOFFMAN, 2004, p. 07). Neste caso, sua condição será, então, de *desacreditável*. Nas duas perspectivas apresentadas o estigmatizado é alvo do descrédito da sociedade e fica à mercê de uma relação pautada em expectativas negativas por parte dos *normais*.

As atitudes que nós normais temos com uma pessoa com estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações. [...] Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua

inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. (GOFFMAN, 2004, p.08).

Esse comportamento é construído e se organiza, segundo Araújo (2007) em um sistema através do qual se incorporam as identidades das pessoas, nas representações de si que fazem delas a partir de valores e contravalores resultantes de projeções de sentimentos positivos e/ou negativos sobre as pessoas ou relações.

Tomando a compreensão de estigma como uma fundamentação necessária para a reflexão proposta neste trabalho, opta-se por referendar o conceito de estigma acompanhando a opinião de Goffman (2004, p.06), para quem estigma “é, então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” Salienta-se, ainda, que o termo estigma será utilizado na mesma perspectiva utilizada pelo autor acima citado, ou seja, como referência a um atributo profundamente depreciativo, mas, indo além, articulando-o intimamente a uma linguagem de relações, e não apenas considerando como imposição desses atributos.

### **Algumas perspectivas teóricas de compreensão da adolescência**

Considerado o pai da “Psicologia da adolescência”, G. Stanley Hall (1844 – 1924), foi o primeiro psicólogo a distinguir a psicologia da adolescência como campo de conhecimento e a se utilizar de métodos científicos para estudá-la.

Hall defendia que o desenvolvimento se processa por fatores fisiológicos geneticamente determinados, que direcionam e controlam o desenvolvimento, o crescimento e comportamento. Sua teoria propõe, então que o desenvolvimento e seus acompanhamentos comportamentais acontecem dentro de um padrão inevitável, imutável e universal.

Ampliando o conceito de evolução de Darwin, Hall formulou, segundo Muuss (1974), uma teoria psicológica de “recapitulação”, onde afirma que

[...] o organismo do indivíduo durante o seu desenvolvimento, passa através de estágios correspondentes aos que ocorreram durante a história da humanidade. Isto é, o indivíduo revive todo o desenvolvimento da espécie humana, desde o estágio quase animal nas eras primitivas, num estado de selvageria, até os mais

recentes modos civilizados de vida que caracterizavam a maturidade. (MUUSS, 1974, p. 25)

Para Hall (apud MUUSS, 1974), a adolescência é um período de “tempestade e tensão” - termo inspirado em *sturm und drang*<sup>5</sup>, correspondente ao período em que a humanidade passava por períodos de turbulência e transição. O psicólogo descrevia a adolescência como um momento de “renascimento das características mais elevadas e mais plenamente humanas” (MUUSS, 1974, p. 27).

Outra teoria da adolescência de bastante repercussão é a teoria psicanalítica, representada principalmente por Sigmund Freud (1856-1939). Essa teoria, em consonância com a teoria evolucionista da recapitulação de Hall, também considera a adolescência como um período filogenético.

Segundo Muuss (1974, p.30), a teoria psicanalítica compreende que os “estágios do desenvolvimento psico-sexual são geneticamente determinados e relativamente independentes de fatores ambientais”. O que Freud estabelece em sua teoria é que

[...] há uma estreita correlação entre mudanças fisiológicas e processos orgânicos, de um lado, e mudanças psicológicas e da auto-imagem, de outro. Durante a adolescência, as mudanças comportamentais, tais como agressividade e inabilidade, estão ligadas às mudanças fisiológicas [...] às emocionais, especialmente ao aumento das emoções negativas tais como mau-humor, ansiedade, desprezo, tensão e outras formas de comportamento adolescente (MUUSS, 1974, p. 30).

Freud, em sua teoria enfatiza a natureza biológica e instintiva do ser humano e postula que o processo evolutivo é um “processo conflituoso entre forças instintivas e biológicas do id, e as do super-ego socialmente orientado” (MUUSS, 1974, p.34).

Vale destacar que o desenvolvimento da teoria psico-sexual de Freud considerou o desenvolvimento da personalidade em geral, dando pouca ênfase a pubescência e adolescência.

O aprofundamento dos estudos voltados à adolescência foi feito por Anna Freud (1895 - 1982), filha de Sigmund Freud, que se dedicou a descrever a dinâmica do desenvolvimento adolescente, atribuindo grande importância à puberdade como fator marcante na formação do

---

<sup>5</sup> Movimento literário alemão que se caracterizava por seu idealismo e desejo de revolução contra o que considerava arcaico, por suas manifestações de sentimentos pessoais, paixões e sofrimentos.

caráter. Anna direciona seus estudos, principalmente ao desenvolvimento desviado ou patológico da segunda infância e pubescência, destacando as relações entre id (impulsos instintivos), ego (princípio da realidade) e super-ego (consciência), dando pouca atenção ao ajustamento sexual normal.

Para Anna Freud (apud MUUSS, 1974, p.38), os fatores envolvidos no conflito do adolescente são:

1. A intensidade do impulso do id, determinada por processos fisiológicos e endocrinológicos durante a pubescência.
2. A habilidade do ego em competir com, ou ceder às forças instintivas. Isto, por sua vez, depende do treinamento do caráter e do desenvolvimento do super-ego da criança, durante o período latente.
3. A eficiência e a natureza dos mecanismos de defesa à disposição do ego.

Entretanto, a autora indica que é possível um equilíbrio entre as instâncias da consciência, resultando em desenvolvimento adolescente normal.

Os estudos empreendidos por Margareth Mead (1950) se tornaram um sério desafio às postulações anteriores acerca do desenvolvimento humano defendidas por Hall e Freud, pondo em questionamento, principalmente a universalização dos padrões de comportamento e desenvolvimento humanos. A antropóloga refuta a ideia de adolescência com período de conflito e tensões e contradiz a teoria proposta por Hall (Teoria da Recapitulação), que defende que o desenvolvimento ocorre em saltos.

A interinfluência das teorias psicanalíticas e as evidências empíricas das pesquisas antropológicas produziram o aparecimento das ideias teóricas, nas quais as posições extremas do determinismo ambiental e do universalismo genético cederam lugar a uma posição intermediária. Desta maneira, os fatores biogenéticos e as forças ambientais são considerados com mais cuidado e reconhecidos como interagindo, mutuamente, no desenvolvimento humano. (CAMPOS, 1987, p.75).

A antropologia cultural impetra o determinismo cultural, ou seja, defende a influência dos fatores culturais no desenvolvimento da personalidade. A antropologia cultural questiona a validade e a universalidade de qualquer teoria de estágios de desenvolvimento. Entende que o ciclo de dependência infantil à independência adulta é um fato natural e inevitável, mas o



desenvolvimento da personalidade se dá sob influência de múltiplos fatores culturais, hereditários e históricos.

Os estudos de Benedict (1948) e sua teoria do condicionamento cultural além de complementar e fortalecer as ideias de Mead apresentou uma possibilidade teórica de estabelecer a relação dentre o sistema de vida de uma dada sociedade ao crescimento e desenvolvimento de uma personalidade individual, variando, por exemplo, o padrão de dependência de uma criança, em relação ao adulto, de uma cultura para outra (CAMPOS, 1987).

Segundo Campos (1987), Benedict destaca o fenômeno da descontinuidade no processo de desenvolvimento individual em algumas culturas, entendendo-o como fator resultante de tensão emocional. Para ela “o condicionamento cultural contínuo, por natureza, é marcado por um desenvolvimento lento e gradual” (CAMPOS, 1987, p 78).

Mead (1967) defende que a principal tarefa do adolescente é a busca de uma identidade significativa, mas ressalta que em uma sociedade democrática essa tarefa se torna mais difícil na medida em que o comportamento e os valores dos pais não servem mais de modelo, pois são considerados fora de moda pelo próprio adolescente. A antropóloga entende que o fracasso do jovem em adotar os valores e papéis, requeridos pela sociedade, pode ser o responsável pelos fenômenos de senso de auto-alienação, procura de identidade negativa, etc. A autora acredita, também, que quando os vínculos familiares são muito fortes podem impor dificuldades para o indivíduo viver sua própria vida e fazer suas próprias escolhas.

A partir de descobertas da Antropologia Cultural dá-se início a algumas modificações à teoria do desenvolvimento psico-sexual de Freud. A teoria de Erik Erikson (1902 – 1994) fundamenta-se na aquisição da identidade do ego e postula que a criança, para adquirir uma identidade forte e sadia do ego, deve receber reconhecimento consistente e significativo de suas realizações e conquistas (MUUSS, 1974).

Segundo a teoria formulada por Erikson, a teoria do estabelecimento da identidade do ego, a pubescência se caracteriza pelo rápido crescimento físico, a maturidade genital e pela consciência sexual. Nesse período o adolescente se depara com uma “revolução fisiológica” em seu interior que ameaça tanto sua imagem física quanto a identidade de seu ego. Nesse período o indivíduo “torna-se preocupado com a maneira pela qual os outros o percebem, em contraste com o que ele sente que é” (ERIKSON apud MUUSS, 1974, p. 44).

Percebe-se daí que, especialmente neste período em que a autoimagem se transforma significativamente, quando a maturidade genital aguça a imaginação e quando a intimidade com o sexo oposto se constitui num desafio, o adolescente busca conforto e segurança em seu grupo de amigos, estereotipando a si mesmo, seus ideais e seus adversários.

Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que uma identidade dominante e positiva do ego se estabelece durante a adolescência. Por este motivo, Erikson considera tão importante o estudo da identidade do ego, comparando-o à importância dos estudos da sexualidade desenvolvidos por Freud.

Importa considerar, ainda, que, para o adolescente a identidade está subordinada à sexualidade. Além disso, o estabelecimento e restabelecimento da identidade com a experiência anterior é para o adolescente, segundo Muuss (1974), uma tentativa consciente de transformar o futuro em parte integrante de seu plano de vida. Sendo assim, o desenvolvimento posterior do ego sofrerá prejuízos se a identidade do ego não for estabelecida nesta fase da vida humana de maneira, no mínimo, satisfatória, pois estará sempre à mercê do perigo da difusão de papéis.

Por outro lado, quando o desenvolvimento posterior do ego do adolescente se baseia numa forte dúvida anterior, em relação à própria identidade sexual, os incidentes de delinquência ou incidentes psicóticos encontram terreno fértil para se desenvolverem (MUUSS, 1974).

Para Erikson (1971), o indivíduo só começa a atingir a maturidade quando se estabelece a identidade. Quando o indivíduo pode manter-se por si mesmo e independe do apoio emocional de outras pessoas, quando não dúvida mais de sua própria identidade. O autor compreende que apenas o desenvolvimento gradual do senso de identidade, fundamentado numa experiência de “sanidade social e solidariedade cultural” possibilita um equilíbrio ao indivíduo.

Erikson, mesmo se utilizando de alguns princípios freudianos, enfraquece as implicações biossexuais das fases evolutivas e fortalece a motivação inconsciente. Passa a focar seus estudos nos processos de socialização, ou seja, enquanto Freud concentra-se na dinâmica interior do indivíduo visando apenas compreender a origem do desenvolvimento patológico, Erikson volta-se ao estudo da dinâmica entre os membros da família e sua realidade sócio cultural, dando um novo direcionamento à teoria psicanalítica (CAMPOS, 1987).

### **3. Contribuições Bourdieunianas para o Debate**

Bourdieu ao longo de sua vida, e de sua obra, desenvolveu um sistema de explicação sociológica da dominação social articulando disciplinas como Sociologia, História, Antropologia,

Filosofia, Linguística, Economia, Etnologia, entre tantas, a fim de superar as falsas fronteiras do conhecimento. Estudou os mais diversos assuntos, dentre os quais a escola, a cultura, a economia, a política, o consumo, a mídia e o campesinato sempre deixando clara sua preocupação com a reflexibilidade e tendo como objetivo maior o desvelamento da dialética das estruturas sociais e mentais no processo de dominação.

Em seu percurso intelectual Bourdieu desenvolveu e retomou alguns conceitos e os utilizou ao longo de suas obras, como os conceitos de “agente”, “campo”, “capital cultural”, “habitus”, “violência simbólica”. Importante salientar que esses conceitos apresentados aqui de forma concisa, precisam ser compreendidos em sua interdependência, ou seja, na relação de um ao outro, posto que somente no interior do sistema teórico se constituem e podem ser devidamente dimensionados e compreendidos.

Para Bourdieu os indivíduos com possibilidades de dominar seu campo são chamados de **agentes sociais** os quais estão atrelados a sua significação histórica e a sua posição de ocupação nesses espaços sociais, que pode variar entre o pólo dominante e/ou pólo dominado do campo, para a conservação ou transformação dessas regras no espaço social, o qual pode ser entendido como sistema de posições sociais que se definem umas em relação às outras, que se faz em determinado espaço e tempo físicos, e que habitualmente se reproduz pela conformação consensual, em geral inconsciente, de seus agentes.

O conceito de **campo** consiste em uma noção que caracteriza a autonomia de determinado domínio de concorrência e disputa interna. Também serve de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. Importante compreender que cada espaço corresponde a um campo específico que pode ser político, econômico, científico, educacional, cultural, etc, no qual é determinada a posição social dos agentes, onde se estabelecem e se revelam as figuras de “autoridade”, detentoras de maior volume de capital.

Redimensionando a concepção marxista de **capital**, Bourdieu vai além de um entendimento ligado ao acúmulo de bens e riquezas econômicas, abrangendo todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Dessa forma, além do *capital econômico* que diz respeito a renda, salários, imóveis etc, o sociólogo cunha as expressões *capital cultural* para compreender os bens relativos aos saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos; e *capital social* para compreender as relações sociais que podem ser convertidas em recursos de

dominação. Em síntese, essas formas capitais referem-se a um *capital simbólico*, ou seja, algo como prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social. Para Bourdieu as desigualdades sociais não decorreriam somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pela defasagem de capital cultural no acesso a bens simbólicos.

O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas. *Habitus* é uma palavra latina utilizada pela tradição escolástica, que traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar as características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde o conceito de *habitus* foi também utilizado por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. Em outras palavras, Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (SETTON, 2002).

O conceito de *habitus* surgiu na obra de Bourdieu a partir de questionamentos realizados pelo sociólogo a respeito dos limites do estruturalismo de Lévi-Strauss, que em sua opinião tenderia a eliminar a influência das ações dos agentes sobre as estruturas. Bourdieu recorre ao velho conceito aristotélico-tomista para reintroduzir de alguma forma os agentes, que o estruturalismo tendia a abolir. Para ele o *habitus* produz ações que mesmo não sendo produto da consciência ajustam-se a situação, portanto teria como origem um conhecimento sem consciência e uma intencionalidade sem intenção.

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. [...] Ao escapar à alternativa das forças inscritas no estado interior do sistema, no *exterior* dos corpos, e das forças *interiores* motivações surgidas, no instante, da decisão livre, as disposições interiores, *interiorização da exterioridade*, permitem que as forças exteriores sejam exercidas, mas segundo a lógica específica dos organismos nos quais estão incorporadas, ou seja, de maneira durável, sistemática e não mecânica: sistema adquirido de esquemas geradores, o *habitus* torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de produção, e somente daquelas. (BOURDIEU, 2009, p. 90-91)

Nessa perspectiva entende-se que o *habitus* produz as práticas individuais e coletivas a partir de esquemas historicamente produzidos, fundamentado em experiências anteriores, as quais direcionam as percepções, pensamentos e ações do indivíduo ou do grupo, o *habitus* corresponde a uma matriz geradora de comportamentos, visão de mundo e sistema de classificação da realidade que se incorporam ao indivíduo seja na dimensão material, corpórea, seja na simbólica, cultural, ou em qualquer outras. O *habitus* não se restringe apenas ao indivíduo pois também diz respeito às estruturas relacionais às quais ele pertence, possibilitando a compreensão tanto de sua posição num campo quanto seu conjunto de capitais.

Vasconcelos (2002, p. 79) refere-se ao *habitus* bourdieuniano como “uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo, que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações”. Pelo *habitus* se expressa estilo de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos. Para a autora, pela via do *habitus* estaria assim estabelecida a relação entre os indivíduos e as estruturas, base de uma sociologia relacional, que distingue a obra de Pierre Bourdieu.

O termo **violência simbólica** é utilizado por Bourdieu para explicar a forma de adesão dos dominados em um determinado campo, ou seja, trata-se da dominação consentida, através da aceitação das regras e crenças partilhadas de forma natural e da incapacidade crítica dos agentes para reconhecer o caráter arbitrário dessas regras impostas pelas autoridades dominantes desse determinado campo.

Apoiados no exercício da autoridade os agentes gestores das instituições são os responsáveis pelo desenvolvimento da violência simbólica, cuja noção é desenvolvida por Bourdieu em sua obra *La Reproduction* (1970), onde o autor explicita a força da coerção social desenvolvida pelas instituições de ensino, pois considera a transmissão cultural realizada pela escola, através de seus conteúdos, métodos, programas de ensino, formas de avaliação, relações pedagógicas, etc, como uma violência da classe dominante sobre as classes populares, posto que, nessa perspectiva, a escola é apenas um instrumento da reprodução social e que o sucesso escolar é condicionado à origem social dos alunos (VASCONCELOS, 2002).

## **Reflexões Finais**

Investigar a forma como o estigma socialmente consolidado sobre adolescência se infiltra no imaginário pedagógico a partir de um discurso psicologizado, que por sua vez naturaliza a

condição adolescente, bem como, identificar a percepção dos professores de uma escola de Ensino Médio acerca do fenômeno adolescência, sinaliza a possibilidade de apreender alguns dos multifacetados aspectos da relação professor/aluno, em busca de direcionamentos que conduzam à superação de muitos equívocos que se materializam no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à desmitificação da condição adolescente dos alunos, mitificação esta que se perpetua no imaginário pedagógico, em muitos casos, acaba por ocasionar, segundo Aguiar (2007), a demissão do ato educativo.

Consideramos que os estudos realizados sobre o tema, adolescência, revestem-se, em grande parte, de olhares cientificizados. Infere-se daí que, em muitos dos casos, esses olhares acabam naturalizando essa “condição adolescente” de tal forma, que o fato de um indivíduo estar passando por essa fase, por si só, justificaria atitudes de agressividade, desinteresse, rebeldia, atrevimento, irresponsabilidade e até mesmo de violência, palavras muito presentes, principalmente no universo escolar, quando se refere a alunos adolescentes.

A gênese desse discurso pode ser atribuída, principalmente, à Stanley Hall (1925), que em seus estudos considerava a adolescência como a “saída dramática do paraíso da infância” (FROTA, 2007, p. 154), o que representava, a seu ver, um intenso período de crises, tormentas e tempestades. Extrai-se daí seu caráter patológico gerador de dor e sofrimento. Essa perspectiva, reforçada posteriormente por Anna Freud (1954), embrenhou-se no consciente social e pedagógico e permanece até nossos dias, reforçado por outros elementos da modernidade, determinando o agir e o pensar adulto em relação ao adolescente.

Muitos autores como Ozella (2003), Gutierrez (2003), Aguiar (2007), Leal (2010), apontam para a necessidade de se “despatologizar” e “desnaturalizar” essa fase do desenvolvimento humano, pois entendem que a questão adolescência-educação tem privilegiado o ‘problema da adolescência’ e o “reduzido às explicações de cunho metodológico e às descrições das características psicológicas do adolescente, que por si só, explicariam as dificuldades impostas à educação” (AGUIAR, 2007, p. 3). Tal privilégio tem elevado o problema da adolescência a uma condição tamanha que chega a provocar, o que a autora acima citada denomina de “demissão do ato educativo” por parte dos professores.

Diante disso importa discutir que na realidade o que está posto nesse discurso, é um conceito daquilo que, imaginariamente, seja a adolescência tornando-a uma condição singular, a partir de um conjunto de características que tornam o indivíduo, que se encontra nessa “fase do

desenvolvimento humano”, muito diferente daquilo que “deveria ser” de acordo com as demandas da sociedade. E aí acontece, então, que “deixamos de considerá-lo criatura comum e plena reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída, o que passa a ser um estigma”, segundo Goffman (2004, p. 06).

Espera-se, com fundamento na sociologia bourdieuniana abrir espaço para uma discussão desnaturalizadora e desfatalizadora da adolescência, permitindo a construção de uma nova visão de escola, alunos e, especialmente, adolescentes, e com isso possibilitar um novo fazer no cotidiano escolar, infere-se, finalmente, que ao apropriar-se do conceito de adolescência forjado pela psicologia e consolidado em diferentes momentos por diferentes figuras de referência dessa área (Hall, S. Freud, A. Freud, Erikson) e ao utilizar-se desse conceito como uma “verdade absoluta”, como uma situação “natural e universal” pela qual passam todos os indivíduos, a pedagogia, mais precisamente o professor, passa a reproduzir uma visão histórica e culturalmente construída sobre a categoria da adolescência, que pode ser associada a um *habitus*, conforme o conceito bourdieuniano abordado neste texto.

## **Referências**

AGUIAR, T. M. B. **O discurso pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência**. Dissertação de Mestrado. USP, 2007.

ARAÚJO, U. F.(Org.); **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: CBIA, 1990.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 2009.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. 11ª ed. Petrópolis. Vozes, 1987.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ERIKSON, E. H., **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes Concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v.7, n.1, p.147-160, abr. 2007.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes.** São Paulo: Avercamp, 2003.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação Escolar e Constituição da Consciência: Um Estudo Com Adolescentes a Partir da Psicologia Histórico-Cultural.** Dissertação de Mestrado. USP, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Publicação original: 1988. Digitalização: 2004.

MEAD, M. **Adolescência y cultura em Samoa.** Buenos Aires: Paidós, 1967.

MUUSS, R. E. **Teorias da Adolescência.** 4ª ed. Belo Horizonte - MG: Interlivros, 1974.

OZELLA, S. (Org). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

PINHEIRO, V. P. G. **Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade.** Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 46, jan.-abr. 2011.

PFROMM NETO, S. **Psicologia da adolescência.** 5ª ed. São Paulo. Instituto Nacional do Livro, 1976.

SETTON, M. G. J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.* **Revista Brasileira de Educação.** USP, nº 20 mai.-jun.-jul.-ago. 2002, p. 60-70.

THIRY-CHERQUES, H. R. *Pierre Bourdieu: a teoria na prática.* **RAP.** v. 40, n 1, pp. 27-55, jan.-fev. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: 01/02/2012.

VASCONCELOS, M. D. *Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica.* **Revista Educação & Sociedade,** nº 78, p. 77, ano XXIII, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>. Acesso em: 15/01/2012.

WACQUANT, L. J. D. *O Legado sociológico de Pierre Bourdieu: Duas Dimensões E Uma Nota Pessoal.* **Revista Sociologia e Política.** v. 19, p. 95-110, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n19/14625.pdf>. Acesso em: 20/01/2012.