

2

O conceito de *habitus*

O *habitus* é um conceito complexo e amplo, que foi utilizado por Aristóteles, Durkheim, entre outros estudiosos de diferentes áreas: iconográfica, linguística, sociológica (Panofsky,1986; Chomsky,2006; Elias, 1995;Weber⁶; Bourdieu,2007b, 1996, entre outros). O conceito foi traduzido da palavra grega *hexis*, que Aristóteles definiu como “as disposições adquiridas do corpo e da alma” (Dubar, 2005: 77). Foi no século XIII (Wacquant, 2007: 65) que o termo foi traduzido para o latim (*habitus*) por São Tomás de Aquino e analisado na Suma Teológica, adquirindo o sentido de “disposição durável suspensa”, situada entre a “potência” e a “ação propositada”.

Durkheim empregou o conceito para analisar a natureza do trabalho pedagógico. No texto *Évolution pédagogique em France (1904-1905, apud Dubar, 2005)* Durkheim discute sobre *este estado profundo da alma*, sobre o qual o educador deve exercer *ação duradoura*. Contudo, é Bourdieu, que estando a par das abordagens filosóficas do conceito, quem o amplia, renovando a noção de *habitus* e o propondo como meio de “romper com a dualidade do senso comum entre indivíduo e sociedade”, na intenção de captar a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (Wacquant: *idem*).

Recentemente, em um dos capítulos da obra *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (2005) Dubar analisa a socialização como incorporação do *habitus*. O autor sistematiza as abordagens deste conceito, resumindo algumas evocações de Bourdieu sobre suas possibilidades de aplicação, evidenciando que o *habitus* deve ser tomado “como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”⁷. Dubar, revisitando o desenvolvimento do conceito do *habitus* bourdieusiano também lembra que este não deve ser reduzido às influências e determinantes (no sentido de limites) da socialização primária, compreendida, por exemplo, pelas ações familiares e educativas (intencionais ou não), mas às próprias trajetórias sociais. Por outro lado, tais itinerários sociais não devem ser definidos apenas pela cultura do grupo de origem, mas, sobretudo, pelas formas como estes grupos projetam a

⁶ Particularmente no texto *WirtschaftundGesellschaft* (1918), publicado na obra *Economia e Sociedade* (2009).

⁷ O trecho trazido por Dubar (2005) foi retirado da obra *Le Sens Pratique* (Bourdieu, 1980: 88).

descendência. Nesta acepção, importa analisar a posição social e os ‘comportamentos típicos’ da posição de classe⁸, sem perder de vista a influência das trajetória e suas associações a campos sociais específicos. Por isso, o *habitus* é capaz de exprimir ao mesmo tempo uma posição e uma trajetória.

A noção de *habitus* de Bourdieu sempre esteve confrontada com a visão escolástica sobre o senso prático, sobre a lógica em ação que concebia um sujeito dotado de consciência, capaz de observar o mundo como espetáculo e construir uma representação sobre ele. A representação, neste caso, tomada como verdade, era estratégia de compreensão e sinônimo da lógica prática da ação – um subterfúgio teórico insuficiente para apreender a complexidade das ações sociais, na visão de Bourdieu. O conceito de *habitus*, neste sentido, parece ter sido construído como resposta a uma tradição utilitarista e a sua insuficiência em lidar com o essencialmente subjetivo, fora de uma lógica causal de ação e reação, consciente na sua relação com o mundo.

O conceito de *habitus* em Bourdieu (Figura 1) está estruturado pela posição do agente no espaço social. A sociedade (espaço social e campos) conforma a posição dos agentes, sendo simultaneamente contexto para a constituição das disposições e para as tomadas de posição. O agir dos agentes está intimamente relacionado a sua socialização, que assume forma(s) corporificada(s) por meio dos *habitus*, que se expressam nas atitudes, gostos, opiniões, habilidades, valores e disposições.

⁸ Como fez Bourdieu (2007b), quando analisou o *habitus* na perspectiva do “espaço dos estilos de vida”, indicando a associação entre “o princípio gerador das práticas” (gostos, escolhas, valores) às posições sociais dos indivíduos: burguês (distinto), pequeno-burguês (pretensioso) e povo(modesto).

Figura 1: O *habitus* em Bourdieu – aproximação de um conceito



Na figura 1, os elementos constituintes dos *habitus* são apresentados sob formas geométricas que não possuem encaixe perfeito, a fim de caracterizar uma trajetória do *habitus*, que sempre se constitui numa estrutura flexível e complexa. Em movimentos que se retroalimentam, o *habitus* é, como já citado, uma *interiorização da exterioridade* e uma *exteriorização da interioridade*. Os *habitus*, convertidos em ações, retornam, ao longo do tempo, reconfigurados ao espaço social.

O *habitus* vem sendo utilizado como uma teoria ampla, que tem se prestado à tradução dos processos de socialização e aprendizagem do homem, desde Aristóteles. Setton (2002), ao propor uma releitura do conceito de *habitus*, faz jus a sua origem complexa, mas flexível e o utiliza como ferramenta para a compreensão dos novos modelos de socialização e de formação de identidades. A autora exemplifica a possibilidade do conceito de *habitus* ser uma ferramenta de

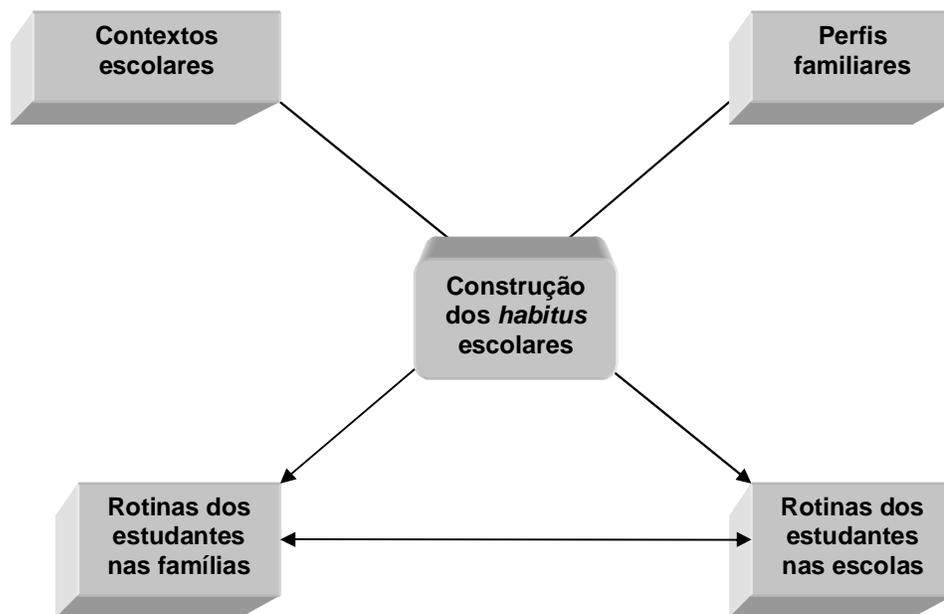
análise útil num contexto cultural amplo, no qual o mundo social é confrontado por diferentes agências de socialização. Em alguns de seus trabalhos, vimos propostas bem-sucedidas de metodologias inspiradas pelo conceito de *habitus* em Bourdieu (*idem*, 2004). Neste sentido, a teorização sobre o *habitus*, apesar de complexa, é tomada como capaz de orientar o trabalho de campo e direcionar o olhar do pesquisador para as nuances da experiência social dos agentes na execução de suas atividades profissionais, estudantis, familiares.

Nossa intenção na adoção da perspectiva do *habitus*, objetiva elencar rotinas, disposições e habilidades, como forma de caracterizar o conhecimento prático derivado das rotinas escolares e familiares, expresso nos valores, opiniões e percepções sobre a vivência escolar, que se exteriorizam nas ações e nos depoimentos dos alunos. O conhecimento/senso prático se expressa de maneira difusa, sendo manifesto de forma complexa durante a experiência escolar. Orientamo-nos, desta forma, na perspectiva da construção e manutenção de um *habitus escolar* – disposições duráveis relativas ao estudo, incluindo as disposições culturais, linguísticas, entre outras (Brandão, 2010; Brandão, Canedo e Xavier, 2012).

O senso prático escolar ao qual nos referimos pode ser representado pelo modo de agir adequado dos alunos, por ações que ocorrem de uma forma considerada favorável, no momento oportuno e que permitem que estes alunos façam o que deve ser feito nos contextos escolares e nas atividades familiares que envolvam o aspecto escolar. Ao ambicionarmos uma investigação deste tipo, conceberemos estes alunos, não como sujeitos perfeitamente informados sobre as ações e suas consequências, como faria um adepto da análise racional sobre as ações sociais, mas como agentes complexamente envolvidos no jogo, a ponto de esquecerem que jogam. É esse senso prático dos alunos bem ou mal ajustados às propostas das instituições escolares que queremos investigar.

Sabemos que as diferentes instituições sociais, a escola e a família incidem também de maneira difusa e complexa na estruturação destes *habitus* escolares. Neste cruzamento de disposições (Figura 2), queremos investigar *o que as diferentes combinações destas estruturas podem gerar?*

Figura 2. O cruzamento das disposições



Fonte: Elaboração própria.

*Isto pode significar na prática, que podemos apreender o habitus por meio das representações, gostos, opiniões, disposições? Através das representações estudantis poderíamos descrever os habitus escolares, sistemas de disposições, inclinações e habilidades acionadas na experiência da escolarização? Foi em grande parte com base nessa premissa que acreditamos poder inventariar e apreender alguns esquemas de percepção, pensamento e ação, com foco naqueles que tomamos por escolares/acadêmicos. De modo semelhante, as expectativas de futuro que os meninos e meninas compartilharam conosco podem expressar potências e constrangimentos subjetivos e implícitos que tomam forma concreta socialmente. Conduziu-nos, sobretudo, a ideia de que o campo escolar apresenta especificidades, estando enquanto campo social, relacionado a um mercado de bens e sistemas de troca, sendo dotados, portanto, de um *habitus* específico (Bourdieu, 2007c).*

Os comportamentos dos diferentes agentes escolares não serão entendidos como ações *precedidas de desígnios premeditados e explícitos* (Bourdieu, 2007a:168), mas focados nos *habitus* dos agentes, nos seus comportamentos e ações (as chamadas *razões* práticas) consideradas naturais e aparentemente

desinteressadas, numa espécie de cruzamento das disposições adquiridas socialmente nos espaços da escola e da família. O *habitus* possui por característica uma atuação ativa e não intencional, sendo produto de um aprendizado inscrito no corpo. As ações as quais nos referimos são aquelas que estão assimiladas de tal forma, que vão se distanciando de cálculos ou intenções manifestas, mas que ao mesmo tempo, não se constituem em simples automatismos. Será, portanto, por meio da análise e observação de diferentes rotinas e práticas e especialmente de percepções sobre as práticas que nos aproximaremos do *habitus*, de um *habitus* escolar dentro da noção bourdieusiana – de uma “filosofia da ação, chamada às vezes de disposicional” (Bourdieu, 1996:10), afastada da perspectiva do finalismo e da análise utilitarista.

A tentativa de diversificar o aporte metodológico (por meio da utilização do survey, entrevistas e observações) na investigação das manifestações do *habitus* escolar objetiva caracterizá-lo nos possíveis aspectos em que este *habitus* se manifesta. Chegar a uma síntese do *habitus* escolar destes alunos de escolas bem-sucedidas não é a pretensão deste trabalho, mas ambicionamos aproximações a respeito destas disposições. Ainda cientes das limitações de se alcançar uma síntese ou histórico da construção destas disposições, acreditamos ser possível apreender o *esprit de corps* das escolas⁹ que formam estes alunos e seus perfis familiares, conhecendo mais sobre os diferentes processos de construção da qualidade do ensino.

2.1 **Uma relação estatística significativa?**

Bourdieu (2007a:183) assinala uma *espantosa sintonia* entre as características das disposições e posições sociais, e dos objetos dos quais os agentes se cercam: casas, mobiliário e equipamentos. Segundo ele, entre posições/disposições/consumos existe uma *relação estatística significativa*. Esta relação foi aprofundada em longa pesquisa realizada pelo autor, que culminou com a publicação do livro *A Distinção* (Bourdieu, 2007b), no qual foram correlacionados objetos à escolha ou ao gosto, bem como simpatias, desgostos e disposições, às posições de classe dos agentes. Estaremos atentos à caracterização

⁹ Como já iniciamos em análise anterior (Brandão *et al*, 2010).

destes aspectos, dentro dos limites da nossa investigação e às relações entre as disposições e a posição social dos alunos e de suas famílias, bem como da posição e imagem de qualidade das escolas que frequentam.

As entrevistas com os alunos deverão ser momentos oportunos para aprofundar a caracterização destas percepções e sua relação com a vida escolar; nelas aparecerão, pormenores sobre a rotina doméstica e acadêmica, simpatias, antipatias, afeições, aversões, gostos e desgostos, convertidos em habilidades, tendências e disposições, estruturantes do *habitus* escolar dos alunos. Ao entrevistarmos as famílias (com a possibilidade de visitarmos as residências), os alunos e profissionais da escola, esperamos obter dados consistentes sobre o cotidiano dos estudantes e suas rotinas de estudos em casa e na escola. Com isso, pretendemos flagrar formas de organização do tempo, ritmos de estudo, entre outros comportamentos para lidar com as questões escolares.

No contexto da nossa pesquisa, assim como em outros meios sociais, as disposições, escolar, estética, cultural e familiar apresentam gradações entre os alunos, entre as escolas e entre os alunos da mesma escola. Numa primeira incursão aos itens do *survey*¹⁰, pudemos identificar diferentes comportamentos dos pais em relação à escolarização dos seus filhos. Vimos que os pais de ambos os setores participam da vida escolar dos alunos e percebemos que os níveis menores de escolaridade dos pais das escolas públicas investigadas não têm se configurado como impeditivos de uma atitude empenhada na escolarização dos filhos. A este respeito, há indícios de que o monitoramento em relação às tarefas escolares, por exemplo, seja mais acentuado nas famílias das escolas públicas investigadas. A postura dos pais das escolas públicas denota uma relação com a escolarização dos filhos que contraria boa parte do que se considera senso comum, inclusive entre os profissionais da área educacional. Há novos arranjos nestas relações sociais, a despeito das posições de classe, tendo em vista que estas fronteiras são de difícil limitação no nosso contexto social atual.

Assim sendo, ainda que tenhamos em mente que a posição social destas famílias, os diferentes tipos de ocupação dos pais e os níveis de escolarização que possuem, tenha forte associação às formas de acompanhamento e participação

¹⁰ Os itens a que me refiro tratavam sobre a frequência de uma série de ações dos pais na vida escolar dos filhos, tais como manter-se informado sobre o comportamento na escola, analisar as notas do boletim, verificar as tarefas escolares (*Survey* SOCED, 2009), entre outros aspectos que ainda serão analisados neste trabalho.

escolar, vemos indícios de novas relações com a escola, que estando mais ou menos ajustadas às posições e pertencimento de classe das famílias, não deixam de apresentar nuances e rearranjos contextuais instigantes, que merecem ser investigados à luz da mudança e crescimento observado nas camadas médias (Souza e Lamounier, 2010), bem como de suas expectativas educacionais.

2.2

Habitus e campo – jogo e sentido do jogo

O *habitus* está em íntima relação com o campo, pois é nele que atua e se estrutura uma lógica da ação irremediavelmente conectada pelo contexto social em que é experimentada (Bourdieu, 1996). Discutimos anteriormente a respeito das disposições escolares engendradas na escola e na família. Nas escolas, as rotinas, hábitos e posturas são constituídos por meio de propostas, que orientam diferentes projetos institucionais.

O estudo dos estabelecimentos escolares ou a chamada sociologia dos estabelecimentos escolares têm sido objeto de investigação em diversos estudos (Mafra, 2003; Barbosa, 2004; Bressoux, 2003; Canário, 1996); neles as instituições escolares têm tido sua autonomia reconhecida, com destaque para a importância do clima e das relações pedagógicas na qualidade do ensino. Ainda que tenhamos avançado na caracterização destes aspectos, falta-nos investir na investigação sobre os comportamentos acadêmicos dos alunos na escola. Considerando tais comportamentos, pode-se levantar que os mesmos se associem tanto à orientação pedagógica da escola e às atividades que lá realiza, quanto aos valores, rotinas e expectativas que os estudantes experimentam com suas famílias. Sabemos que os agentes são dotados de *habitus* e capitais específicos adquiridos ao longo de suas trajetórias e que se adequam aos campos em se circulam. A combinação destes *habitus* e destes capitais em relação ao contexto produzem comportamentos que podem se desdobrarem sucesso e insucesso escolar.

O corpo socializado desenvolve propensões e aptidões, que são condições particulares que os munem de disposições diferenciadas para *entrar no jogo*. Bourdieu (2007a:184-5) esclarece, dizendo que o princípio da ação está numa interseção, *do corpo no mundo social e do mundo social no corpo*. A investigação do *habitus* escolar, nesta proposta, está articulada à escola e à família, com seus

projetos e práticas recorrentes, sem ignorar a influência de outras instâncias de socialização, como as mídias, por exemplo.

As análises derivadas das investigações nas escolas denotam particularidades que somente podem ser desdobradas parcialmente para outras realidades. Ao mesmo tempo, Bourdieu (2007a: 191) nos recorda que *existe muito do coletivo em cada indivíduo socializado*, o que permite caracterizar uma classe de agentes ou classes de *habitus*. Estas podem ser reforçadas pela estatística (os grandes grupos de características e reincidências), ainda que convenha lembrar as limitações desta abordagem.

Este trabalho sobre o estudo do *habitus* escolar desenvolve uma perspectiva metodológica exploratória, complexificada a partir da noção de *habitus* para a interpretação das disposições escolares/acadêmicas. Nossa intenção é poder analisar os possíveis desdobramentos sobre o comportamento dos alunos diante de diferentes estratégias escolares nos contextos público e privado, na abordagem das homologias, proposta por Bourdieu (2004: 170), ou seja, enquanto estratégia para “caracterizar semelhanças nas diferenças”. Trata-se, sobretudo, de uma forma de analisar “a existência de traços estruturalmente equivalentes”, não necessariamente idênticos em “conjuntos diferentes” (*idem ibidem*). Orienta também a presente investigação a perspectiva do trabalho sociológico do *jogo de escalas*, que compreende a “estrutura folheada do social” através da diversificação de lentes/posições de observação (Revel *apud* Brandão, 2008), buscando lançar o olhar para o mesmo objeto a partir de diferentes instrumentos e com perguntas novas, na tentativa de ampliar sua compreensão.