
Habitus e estilos de vida

Paula Sousa

Esta comunicação assenta numa investigação realizada no âmbito de uma tese de mestrado em Ciências da Educação.

O objecto empírico consistiu num grupo de 7 jovens residentes no bairro do Aleixo - Porto, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, com trajectórias escolares e sociais de exclusão.

Um dos objectivos de estudo foi compreender a correspondência existente entre a «estrutura social do bairro» e as «estruturas mentais» ou *habitus* daqueles jovens.

Aliás, para se compreender esta relação é decisivo os desenvolvimentos conceptuais de Bourdieu sobre as correspondências entre estruturas sociais e estruturas mentais, sobre os sistemas de disposições e o seu carácter mediador, sobre as correspondências entre espaço social das classes e espaço dos estilos de vida,¹.

Um especial contributo para esta perspectiva é dado na sua teoria do *habitus*, instância de mediação entre estruturas e práticas, sistema de disposições incorporadas pelos agentes sociais que, sendo estruturado pela localização destes no espaço relacional das classes e pelo seu trajecto e vida nele, é por sua vez gerador das práticas, apreciações, classificações e estratégias que os indivíduos e grupos desenvolvem nos diversos campos da prática social (Bourdieu, 1974).

Se “*a cada classe de posições corresponde uma classe de habitus (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados á condição correspondente e, por intermédio destes habitus e das suas capacidades generativas, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, unidos entre si por uma afinidade de estilo*” (Bourdieu, 1997: 9), importava compreender então em que medida e como o *habitus* daqueles jovens poderia funcionar como instância de mediação entre as estruturas sociais a que estão sujeitos no bairro e as práticas quotidianas que desenvolvem, nomeadamente na escola.

De facto, a sua afinidade de estilos expressava-se através de um conjunto de atitudes similares perante a escola, tais como: «não gostar das aulas»; «faltar para estar com os amigos» e «gostarem da escola apenas pelas amizades e divertimento».

“Eu acho que a escola é interessante, eu é que não gosto da escola, mais nada. Há pessoas que gostam da escola e outras que não gostam. É como tudo, há umas pessoas que fumam e outras que não fumam”.

“Distraio-me muito, não gosto de tomar sentido às aulas, é muito tempo! Também não faço nada, ...estão a falar e eu não tomo sentido, estou p’ra li a fazer desenhos, uummm...num gosto mesmo da escola”.

*“Qual é a melhor recordação que guardas da escola?
(silêncio)...Os recreios, de jogar à bola.*

-E do que aprendeste?

Era mesmo só o recreio”.

A escola surge assim, nos seus discursos, fundamentalmente como local, não de aprendizagens formais, mas como espaço de sociabilidades, daí a convivialidade ser quase um modo de vida, uma «disposição» interiorizada doutros espaços sociais mais significativos, nomeadamente o bairro, onde este modo de vida se expressa na vida do quotidiano:

Já estamos habituados uns aos outros...

¹ Toda a obra do autor se debruça sobre estes temas. Mas pode referir-se, muito em especial, a conclusão de *La Distinction: Critique sociale du jugement*, op.cit, intitulada: “classes et classements”, pp.543-564.

Depois diziam que se fossem as torres abaixo, iam separar tudo, fogo, tudo a conviver uns com os outros e íamos agora ficar todos separados, ... conhecer caras novas...”
“Está sempre gente na rua... de Inverno, duas horas e já não há ninguém no «muro», nem nada, mas há sempre gente na primeira torre, mas no Verão dá duas, três, está tudo ali na rua, até fazem directas”.

A rua aparece como local privilegiado de encontro, troca e partilha de amizades de coscuvilhices, enfim, de conhecimento sobre a vida, de tudo e todos.

Esta intensa interacção reforça laços de familiaridade com tudo e todos dali, a coesão comunitária, o sentido de pertença e uma forte identidade social construída na rua.

Quanto maior a interacção, maior é o poder socializador do meio, maior é a interiorização daquela realidade específica como a «verdadeira», a que realmente importa:

*“Costumas sair daqui do bairro?
Não saio muito, ... se sair é p’ra ir p’ro rio.
- E que pensas do resto da cidade?
Não penso nada,... não me interessa, só me interessa o meu bairro.
O que é que te agrada mais aqui no bairro?
Tenho muitos amigos...e tenho aqui a minha família”.*

Ou seja, poderemos pensar que uma intensa interacção reforça o poder socializador do meio e poderá constranger mais os indivíduos no seu potencial de agência individual e social, ou seja, na sua capacidade em transformar o seu *habitus*.

Se a corrente interaccionista advoga o potencial de agência dos actores sociais através da interacção, não deixa de ser contraditório que esta possa constituir, em certos casos, um meio através do qual se reforça de forma insidiosa o *habitus* dos sujeitos, ou seja, a interacção aparece como uma faca de dois gumes que tanto pode facilitar como constranger a capacidade de agência humana.

A afinidade de estilo nos comportamentos e atitudes em relação à escola poderá ser interpretada e compreendida no quadro da formação do *habitus*. Evocando, novamente, Bourdieu, pode-se afirmar que *“uma das funções da noção de habitus é dar conta da unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes(...). O habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição num estilo de vida unitário, quer dizer, um conjunto unitário de escolhas, de pessoas, de bens, de práticas”* (Bourdieu, 1997: 9).

Pode acrescentar-se que este é um dos pontos em que, de modo mais directo, a teoria do habitus se entrecruza com a questão das identidades pessoais e colectivas e onde o significado das subculturas e estilos de vida adoptados são importantes na construção das suas identidades.

Subculturalização como modo de vida

A noção de subculturalização foi já anteriormente referida como sistemas de significados e modos de vida desenvolvidos por grupos em lugares particulares da estrutura social no decurso das suas acções colectivas, isto é, as subculturas representam a acumulação de significados e sentidos de expressão através dos quais os indivíduos e grupos, em posições estruturais subordinadas constroem para opor ou negociar o sistema de significados dominante, nomeadamente os provenientes da escola. Eles fornecem portanto *“um conjunto de recursos simbólicos disponíveis que os indivíduos ou grupos podem usar na sua acção para fazer sentido da sua situação específica e construir uma identidade viável”* (Murdock, 1974: 213), exibindo para tal determinados comportamentos, referidos pelos próprios jovens:

“...só p’ra mostrar que é holligan falta às aulas”
“Na escola fumava. Não era permitido mas a gente fumava”
“São os rebeldes...Entes era toda a gente rebelde. Ainda há aqueles rebeldes à brava”.

O modo de vida e a forma de estar destes jovens na escola é apresentado do seguinte modo por um professores:

“- Ao que é que eles atribuem mais importância?

A vida do bairro.

- *E tentam transportar essa vida p’ra escola?*

As regras. O que eles chamam se calhar, regras. Eles nem entendem por regras mas é a forma de eles estar, eu digo «regras» porque me parece um comportamento, mas é a forma de estar deles.

- *Que eles transpõem para aqui.*

Eles transpõem aquilo que conhecem... entram em choque com a escola porque essas regras são as do bairro deles (Aleixo), se calhar as da pasteleira são diferentes e nós professores muito mais diferente ainda, tem a ver com a nossa própria educação.

Subculturas e estilo

Um aspecto importante de um grupo de referência tal como um grupo subcultural distinto é o uso simbólico de um «estilo».

Um actor aprende que a pertença a um papel específico inclui o tipo de roupas que ele usa, a sua postura, o seu porte, os seus gostos e os seus desinteresses acerca do que ele fala e a opinião que expressa. (Cohen, in Brake, 1985:12). O estilo expressa assim um grau de comprometimento e indica a pertença a uma subcultura específica (que pela sua aparência pode negar e/ou confirmar os valores dominantes).

O estilo pode ser definido como consistindo em três elementos principais:

- a) ‘imagem’, aparência composta pelo vestuário, acessórios tal como o estilo de penteado, jóias e artefactos.
- b) ‘Conduta’, constituída pela expressão, porte e postura.
- c) ‘Calão’, um vocabulário especial e como é expressado.

Assiste-se também à imitação do estilo e roupas a uma identidade que trespassa a tradicional definição de classe. Pode-se dar como exemplo estes jovens da classe trabalhadora imitando modelos da moda, canção, cinema, etc. sentindo-se desse modo parte de um grupo ‘transclassista’ em que *todos* seguem os mesmos modelos, independentemente dos seus backgrounds sócio-económicos e culturais.

A televisão e nomeadamente as «novelas» contribuem largamente para difundir alguns estilos, como é o caso da «novela» New Wave, que retrata o quotidiano escolar e familiar de um grupo de jovens de classe média-alta:

“New Wave, adoro essa novela, é fixe...Aquilo é de escola...mas é uma novela que todos os rapazes gostam de ver, o meu irmão sai do trabalho, vem logo e mete-se em casa p’ra ver a novela(...).

Estamos na rua, 6.10 vai tudo p’ra casa ver New Wave! É dos actores, gosto de ver...”

É curioso verificar como estes jovens manifestam grande apreço por modos e estilos de vida juvenis bastante diferentes dos seus, nomeadamente no que diz respeito às expectativas e oportunidades sócio-profissionais, pois essa «novela» mostra um universo escolar com alunos “ideais” que valorizam e gostam da escola (ao contrário deles) mas que não deixam de se divertir e tirar prazer da vida (como eles tão valorizam):

“Quero é divertir-me. Gozar a vida”.

Lógica de «tirar proveito de»...nomeadamente da vida e nomeadamente enquanto se é jovem, sem compromissos com encargos familiares e domésticos pois nestes grupos sociais economicamente mais carenciados e desprovidos de recursos escolares, as perspectivas de uma ascensão social pelo emprego são reduzidas. Por outro lado, existe a vida adulta com casamento,

filhos e todos os inerentes encargos financeiros que dificultará esse “gozar a vida”. A juventude é, por excelência, os anos de ouro e a escola surge como a «antítese» desse gozo:

“São uns betinhos... sempre a marrar, não sabem divertir-se”.

Ou seja, contrariamente à «moral do dever» que se baseia no esforço escolar e progressão académica como estratégia educativa de promoção e ascensão social, estes jovens opõem um «dever de prazer» que considera a interdição aos desejos imediatos como uma negação do próprio usufruto da vida. O prazer deste modo é algo de imediato, que não se adia sequer em nome de um bem Social anunciado.

De facto, o estilo é usualmente uma parcela predominante das subculturas juvenis. Os tempos e parcos recursos são investidos em papéis dramáticos acerca da auto-imagem, o que contribui para definir uma identidade exterior à de classe de origem, e posição ocupacional, particularmente quando são de baixo estatuto.

O estilo é usado para uma variedade de significados. Indica-nos a que grupo simbólico pertencemos, demarca aquele grupo de outros e faz apelo a uma identidade exterior aquela da classe à qual se pertence. É aprendido na interacção social com outros significantes subculturais e a sua *performance* requer aquilo que os actores teatrais chamam ‘pertença’, a habilidade para usar trajes e voz para projectar uma imagem com sinceridade:

“- E como é que tu te consegues diferenciar?”

Eu não diferencio, as pessoas é que vêm em mim... Falo em condições, como estou agora a falar e o aspecto conta muito.

- Então achas que o aspecto conta muito.

É fundamental. Não só o aspecto mas a maneira como a gente se relaciona com os outros e tudo... Na rua não nos viramos a ninguém, não provocamos outras pessoas”.

Willener (1970) mostrou que em certas circunstâncias de mudança social os actores podem transformar, inventar e justapor imagens para criar novos estilos culturais. O simbolismo da aparência foi ilustrado na subcultura por Willis (1970) ao referir que “a roupa... não era de início uma exigência funcional para conduzir uma moto. Era mais crucial uma extensão simbólica do motociclista e amplificação das qualidades inerentes ao próprio motociclista...”.

A complexidade do uso do traje também foi analisada por Carter (1967), para quem “a natureza do nosso aparelho é muito complexa. Roupas são tantas coisas de uma só vez. A nossa «concha» social, o sistema de signos nos quais nos inscrevemos as nossas intenções, são muitas vezes, a projecção das nossas próprias fantasias... Roupas são as nossas armas, os nossos desafios, os nossos insultos visíveis...”. Ou seja, pode-se usar o vestuário para modificar normas dominantes, mas também para marcar posição acerca do meio, “porque nós pensamos que a roupa expressa nós próprios, mas de facto expressa a nosso meio, e tal como a publicidade, música pop, ficção e filmes secundários, fá-lo de uma forma sublimada, carregada de emoção não-intelectual, a nível instintivo” (Ibid.)

Obviamente que temos de ter sempre presente o perigo das análises de índole mais culturalista poderem ocultar relações de classe, no sentido de uma diferenciação negativa de igualdade de oportunidades no acesso a recursos (diplomas escolares e profissões/empregos mais qualificados/melhor remunerados), ou seja, é fundamental ter presente um certo «relativismo cultural» presente na construção da identidade juvenil, não podendo assim deixar de considerar a envolvimento cultural na própria construção da identidade juvenil.

Vários estudos analisam a relação de vizinhança e cultura local no vasto contexto da classe social para tornar compreensível o significado das várias formas de comportamento. De facto, a imagem do comportamento como papel desempenhado (retirado do teatro), apresenta as pessoas como dirigindo as suas próprias acções na base das suas concepções de como os outros as vêem, ou seja, a escolha de outra perspectiva diferente daquela que vemos o nosso próprio comportamento é o processo de identificação, ou “negociação identitária” (Dubar, 2000). Pode

ser com outros imediatos, ou com distantes e talvez *outros abstractos generalizados* (Goffman) dos nossos grupos de referência

A existência de possíveis papéis dentro da subcultura, e ‘carreiras’ nas quais se baseiam os papéis e os significados da subcultura são elementos essenciais na construção da identidade. Por exemplo, o papel oficial do aluno da escola pode ser rejeitado por um adolescente que tem um reconhecimento semiconsciente do problema estrutural: a incapacidade da escola para ir ao encontro das suas necessidades que estão em contradição com a actual finalidade da educação. O adolescente experiêcia isto através da percepção da escola como algo desprovido de sentido. Neste contexto, a cultura desviante surge como um grupo de referência positivo que oferece um suporte social e simbólico com uma contra-ideologia à cultura escolar oficial.

A construção das identidades juvenis não representará esse lado mais dinâmico do habitus, essa capacidade dos indivíduos produzirem diferentes sentidos do mundo social e diferentes imagens de si próprios, que se consubstanciam num determinado «estilo de vida unitário»?

Construção social da identidade

Não é difícil concordar com o facto de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. Segundo Castells, *“quem constrói a identidade colectiva e para quê essa identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. (...) proponho uma distinção entre três formas e origem de construção de identidades:*

- *Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar a sua dominação em relação aos actores sociais(...);*
- *Identidade de resistência: criada por actores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos(...);*
- *Identidade de projecto: quando os actores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir a sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social(...)”*

Se, de facto, a identidade se constrói em contextos marcados por relações de poder, interessa-me nesta investigação junto dos jovens, identificar que tipo de forma se reveste a sua construção identitária, avançando com a hipótese de uma «identidade de resistência» expressa na forma de fuga à escola e nos comportamentos e atitudes de «incompatibilidade» institucional.

“Eu ficava aborrecida de estar dentro das aulas, que eu não fazia nada e fazia sempre coisas p’ra vir cá p’ra fora”.

“Havia uma professora. A de História...falava de uma maneira diferente: não berrava tanto...Às vezes por berrar é que eu também...olhe, começava a fazer asneiras”.

A escola, essa é a portadora de uma «identidade legitimadora» no juízo de valor que faz, nomeadamente acerca destas jovens que “não se esforçam e desistem facilmente” como é referido por um dos professores da turma PIEF, mostrando-se céptico relativamente ao empenho destes jovens em cursos técnico-profissionais:

“Agora, depois o esforço para o conseguir...é aquilo que lhe digo:

a desistência neles é o caminho mais fácil, e ninguém lhes pede nada pela desistência”.

Curiosamente, esta suposta «identidade legitimadora» é aceite e “naturalizada” pelos próprios jovens:

“Eu acho que a escola é interessante, eu é que não gosto da escola, mais nada. Há pessoas que gostam da escola e outras que não gostam. É como tudo, há umas pessoas que fumam e outras que não fumam”

“- O que correu mal p’ra ti...

Foi a borgança, ...e os professores lá cumpriam o trabalho deles.

- Qual era?

Dar negativa no final do período.

- Então achas que eles faziam bem?

Eu acho que sim”

A «identidade de projecto» está ainda por construir junto destes jovens, pois não depende exclusivamente da sua vontade pessoal ou dos seus recursos culturais mas principalmente de mudanças na estrutura de oportunidades² que lhes permitiriam fazer maximizar e fazer valer esses recursos e assim redefinir a sua posição na sociedade.

De facto, verifica-se uma lucidez quanto à possibilidade de aceder ao emprego desejado devido à falta de habilitações escolares:

“- É isso que queres fazer na vida? (trabalhar num Café)

Se tiver de ser! Mas se aparecer uma outra oportunidade, não é?...Há que experimentar.

- Em quê?

Carpintaria.

- Gostas de carpintaria?

Gosto!...E se tiver que ir p’ra escola sou capaz de recorrer...à noite.

- P’ra quê? Para tirar algum curso?

Também! Ou mesmo...eu com o 5º ano de certeza que não vou p’ra carpintaria, não é?

Acho que é preciso ter mais estudos, portanto...

- Mas não sabes ainda...

Estou parado no tempo”. (tom irónico)

Para um outro jovem, o peso da estrutura social não deve ser aniquilador para se chegar a um determinado lugar na sociedade, principalmente quando se carrega toda uma carga social negativa e não possuem os recursos, nomeadamente escolares, que permite o acesso aos melhores empregos e outros bens materiais e sociais. A luta, ainda que desarmada, é uma forma ténue de «identidade de projecto», uma tentativa de redefinir a sua posição na sociedade:

“Chegou onde chegou, é uma lutadora, não é?

- Mas é como tu disseste à bocado, as pessoas têm que...

Lutar! E você lutou.

- E tu também lutaste.

Lutei. E continuo a lutar”.

Também para Dubar, a identidade nunca é dada, é sempre construída e em permanente (re)construção, daí o papel primordial dos contextos de socialização (o conjunto das instituições e das relações sociais) para se compreender o seu carácter construtivo, dinâmico e inacabado, o qual contribui também para se superar algumas visões de um certo determinismo social.

Ao conceber o fenómeno identitário como produto da socialização, Dubar apresenta

² Mudanças na estrutura de oportunidades passa, por exemplo, em criar condições de acesso a cursos profissionais àqueles jovens que não possuem a escolaridade básica obrigatória, e cuja idade (maiores de 15 nos) não os obriga a frequentar a escola. Embora exista o «sistema de aprendizagem em alternância», que procura ser uma resposta a estes casos, o facto é que estes jovens continuam “desamparados” e, como muito bem refere um deles: “parado no tempo”.

também as possibilidades de mudança social, referindo que “*esta possibilidade de mudança social “real”(...) depende, antes e mais, das relações entre os aparelhos de socialização primária e secundária. [concluindo que] É, de facto, graças à transformação possíveis das identidades na socialização secundária que se podem pôr em causa as relações sociais interiorizadas ao longo da socialização primária: a possibilidade de construir outros “mundos” para além daqueles que foram interiorizados na infância está na base do sucesso possível de uma mudança social não reprodutora*” (1997: 98-99).

Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos.

Identidades atribuídas e outorgadas

Outro aspecto importante a salientar, diz respeito à questão da identidade atribuída e a identidade aceite (ou recusada) pelos indivíduos em causa, que neste caso, se reporta aos jovens que irei conhecer e que são amiúde identificados como «transgressores» das normas e portanto é-lhes atribuída uma «identidade desviante» pelas instituições (nomeadamente a escola) e pelos agentes directamente em interacção com esses jovens, o que, segundo Becker (1963: 36), não é apenas a transgressão, mas também e sobretudo a etiquetagem (labelling) pelos outros que produz o desvio.

A construção legítima destas categorias constitui um desafio essencial neste processo que, uma vez concluído, se impõe colectivamente, pelo menos durante um certo tempo, aos actores implicados. O processo leva a uma forma variável de etiquetagem, produzindo o que Goffman chama as identidades sociais “virtuais” dos indivíduos assim definidos (1963: 57).

*“- Achas que quando alguns jovens daqui têm esses comportamentos as outras pessoas podem dizer que os jovens do Aleixo são todos iguais?
Não é só que ele mora no Aleixo mas que «é de bairro». (tom de voz depreciativo)*

É atribuída uma identidade social *comum a todos* jovens moradores em bairros, que funciona como um rótulo negativo, isto é, «ser de bairro» significa, aos olhos dos outros, ter comportamentos desviantes e ser socialmente “inferior”. Todavia, esta identidade atribuída não corresponde à interiorização da mesma:

“Nem todas as pessoas que moram aqui são «bandalos»”.

O segundo processo diz respeito à interiorização activa, à *incorporação* da identidade pelos próprios indivíduos. Não pode analisar-se fora das trajectórias sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem “identidades para si” que não são mais que “a história que contam a si daquilo que são” e que Goffman chama de identidades sociais “reais”:

*“- Achas, então, que o que se houve dizer nem sempre corresponde...
...à verdade. Mesmo as pessoas que não moram aqui sabem: “Ah, no Aleixo há pessoas muito boas, mas também há pessoas muito más”, como em todo o lado”.
“- Quando ouvias dizer alguma coisa negativa do Aleixo, ficavas...
Não, não ficava. Eu quero lá saber. Eu quando saio daqui do bairro p’ra fora ninguém diz que eu sou daqui”(diz isto com orgulho).
- Claro, tu não tens escrito na testa que...
Não! Mas...muitas gente sai daqui “Olha, aquele é do Aleixo”, há outras pessoas que não”*

A construção da identidade faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as “trajectórias vividas”³ no interior das quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos.

³ A noção de “trajectória vivida” designa a forma como os indivíduos reconstróem subjectivamente os acontecimentos da sua biografia social que julgam significativos.

Neste trabalho junto de jovens «marcados» pelo insucesso e/ou abandono escolar, procurei então conhecer a relação existente entre as “identidades atribuídas” e as “identidades incorporadas” por estes jovens, todos eles moradores em bairros sociais.

De facto, estes tanto manifestam resistência à «identidade social de bairro» que lhes é atribuída, havendo um desacordo entre ambas (identidade social “virtual” e a identidade social “real”), como reforçam essa imagem:

*“- E se resolverem dividir as pessoas todas? (reajuntamento noutros bairros)
Ninguém sai das Torres, fica tudo dentro das torres... não têm vida para nós! É só
«Hooligans» aqui.
- Mas os Hooligans são do futebol...
E então, que é que nós somos aqui dos bairros? Os bairros na cidade do Porto nós
somos Hooligans (risos)”.*

A identidade social de bairro é também transposta para o interior da escola, como é referido por um dos professores da turma PIEF:

*“Os problemas eram a nível do exterior das aulas, nos intervalos, porque eles aqui
tinham que se afirmar como os maus da fita e então só faziam asneiras
- E porque que eles sentem necessidade de se afirmar como «maus da fita»?
Porque eles são...o “fulaninho” de tal, ...é o «num sei quê», é o «bananas não sei
quê», são catalogados, tem aquelas características e eles aqui tem que mostrar que tem
essas características e que continuam a ser as mesmas pessoas”.*

Ou seja, se por um lado negam uma «identidade de bairro» socialmente inferiorizante, por outro, aparentemente contraditório, reforçam essa imagem na escola como forma de angariar respeito e admiração:

*“Lá está, eles muitas vezes entravam em conflito com os professores p’ra se
afirmarem (perante os colegas) Por exemplo o comportamento de duas alunas
lá doPIEF: quando estava uma e a outra não estava a aula com essa corria
lindamente, quando estavam as duas tinham de mostrar uma à outra que eram
aquilo, que eram «mazonas» pronto.
No 5º H é mais uma rivalidade de bairros, uns são do Aleixo, outros de Pinheiro
Torres, etc. e eles então têm que mostrar que o bairro do Aleixo é o bairro do Aleixo.
Pelo que me parece o bairro do Aleixo a esse nível é o pior de todos e então eles têm
que mostrar que são do bairro do Aleixo, pronto”.*

(professora, turma PIEF)

A construção da identidade parece fazer-se, pois, através de um processo de *negociação identitária*, isto é, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais (identidade para o outro) e as «trajectórias vividas» no interior dos quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos, podendo assim traduzir-se, tanto por acordos como por desacordos, entre a identidade virtual, proposta ou imposta pelo outro, e a identidade real, interiorizada ou projectada pelo indivíduo.

Construção pessoal e subjectiva da identidade

Não se trata aqui de opor as identidades colectivas às individuais. Esta posição (como aquela entre «individual» e «social») não faz sentido, na medida em que toda identificação individual faz apelo a palavras, a categorias e a referências socialmente identificáveis.

Visto deste modo, a identidade não é apenas social, ela é também pessoal, diz respeito ao indivíduo encarado como «sujeito aprendente» que apreende a realidade social na interacção

com as suas experiências e contextos pessoais de existência.

Esta posição é defendida pelos teóricos que pensam que a *subjectividade*⁴ não pode ser retirada da análise dos factos sociais contemporâneos. Mas, como tê-la em consideração numa perspectiva “científica”? Como definir uma abordagem do sujeito pessoal, ou seja, como introduzir a subjectividade na produção de conhecimento do «objecto de estudo»?⁵

Os jovens, nesta perspectiva «nominalista», que podemos também chamar «existencialista» (não de essências, mas de existências contingentes), são tomados como “portavozes” de si, imbuídos de toda a carga subjectiva e reflexiva que tal registo comporta, pois no entender de Dubar “*a identidade reflexiva é uma apropriação subjectiva da identidade cultural ou estatutária atribuída (e por vezes herdada) que toma a forma de uma pertença.(...) Ela implica a construção de uma forma narrativa que serve de suporte à apresentação subjectiva de Si*” (2000: 174).

Esta «identidade reflexiva» expressa não só a forma como estes jovens se vêem mas também como gostariam de ser vistos:

“Não quero que as pessoas falem mal de mim”.

“Eu acho que sou bom rapaz, eu acho não, eu tenho a certeza que sou um bom rapaz, eu não tenho vícios, eu acho que sou um bom rapaz, eu sei que um bom rapaz não é só não ter vícios mas eu tenho...não é que eu me arme em santo mas eu tenho os pés assentes na terra, eu sei o que é bem e o que é fazer mal, eu acho!”

Ou seja, a identidade cultural ou estatutária atribuída (e herdada) é posta em causa e mesmo rejeitada pelos jovens, «objecto» deste estudo, que não querem «ser mal falados», porque não se vêem como tão «maus rapazes e raparigas» como lhes é frequentemente imputado. Assim sendo, a «identidade reflexiva» pode contribuir para a auto-desconstrução e superação da identidade virtual (imposta pelos outros), e assim contribuir para a construção intrasubjectiva de uma identidade pessoal, projectada pelo próprio indivíduo.

Todavia, para que essa «identidade reflexiva» ocorra e se desenvolva na sua máxima potencialidade é necessário haver condições favoráveis ao seu florescimento que passa nomeadamente pelas características dos contextos educativos, ou seja, uma questão pertinente que se levanta, principalmente quando se aborda jovens em processos de formação/educação, é saber de que forma os processos de aprendizagem e os tipos de saberes podem condicionar a construção identitária.

⁴ cf., por ex., François Dubet, *Sociologia da experiência*, 1995 e Alain Touraine, *Crítica da modernidade*, 1992, onde a noção de subjectivação, implicando a tomada de consciência por um sujeito dotado de uma subjectividade, é considerada, na linha dos últimos trabalhos de Alain Touraine, como uma das dimensões fundamentais da modernidade que não pode escapar à análise sociológica.

⁵ Esta opção decorre do posicionamento epistémico referido no cap. III, p. 43-46.