

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Wesley Daniel Bueno Moraes

A necessidade feita virtude:
um esboço de autorretrato sociológico

Porto Alegre
2022

Wesley Daniel Bueno Moraes

A necessidade feita virtude:
um esboço de autorretrato sociológico

Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais apresentado ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dr. Enio Passiani

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Moraes, Wesley Daniel Bueno

A necessidade feita virtude: um esboço de autorretrato sociológico / Wesley Daniel Bueno Moraes. -- 2022.

34 f.

Orientador: Enio Passiani.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Sociologia da Educação. 2. Sociologia Disposicional. 3. Autorretrato Sociológico. 4. Disposições. 5. Sucesso Escolar. I. Passiani, Enio, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo e todos à minha amada mãe, Gilda Bueno Moraes, que me deu todo o amor do mundo e sempre fez tudo que pôde e o que não pôde por mim; a ela devo minha existência. Ao meu pai, Getulio da Silva Moraes, que sempre se esforçou além do que podia. Aos meus pais sempre verei quem um dia já fui e quem um dia serei, o apoio de ambos é a base de tudo. Também agradeço à minha avó, Marlene da Silva Moraes, que sempre apoia meus sonhos.

No universo acadêmico, agradeço principalmente à instituição Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sem sua estrutura de máxima qualidade não seria possível trilhar o caminho que até agora percorri. Agradeço ao Professor Enio Passiani, orientador deste trabalho, amigo e quem me ensinou a base da sociologia disposicional que venho construindo minha carreira e todos os objetivos inerentes a ela. À Professora Raquel Weiss por toda atenção e por ser para mim um exemplo de excelência acadêmica.

Ainda no universo acadêmico, à Professora Célia Elizabete Caregnato que me concedeu a oportunidade de ser seu bolsista de iniciação científica. À Professora Melissa de Mattos Pimenta que gentilmente sempre me atendeu e aceitou participar da banca deste trabalho. E, por fim, agradeço a todos os Professores advindos das classes populares que me fizeram e me fazem acreditar que é possível ser um acadêmico mesmo com condições objetivas de existência restritas. Sem eles, meu horizonte de possibilidades não seria positivo mesmo em tempos tão difíceis.

RESUMO: Esta monografia versa a respeito de um esboço de autorretrato sociológico da trajetória do autor enquanto graduando do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 2017 e 2022, de modo a investigar os processos de socialização associados à produção de um patrimônio individual de disposições que permitiu o sucesso escolar. Para tanto, além da dimensão da autoanálise, a pesquisa contou com a realização de duas entrevistas semiestruturadas com interlocutoras da família do autor e com a análise de documentos de sua trajetória escolar. O resultado identificou a produção de uma disposição ascética relacionada ao contexto familiar, uma disposição inquieta advinda da família e amplificada pelo trabalho voluntário. Ambas disposições foram importantes para o ingresso e para decisão de cursar Ciências Sociais. Estas disposições junto da inculcação da socialização universitária somaram-se na produção de uma disposição acadêmica que permitiu o alto rendimento escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autorretrato Sociológico; Disposições; Sucesso Escolar.

ABSTRACT: This monograph is an outline of a sociological self-portrait of the author's trajectory when he graduated from the Social Sciences course at the Federal University of Rio Grande do Sul between 2017 and 2022, with the objective of investigating the socialization processes associated with the production of a heritage individual dispositions that allowed school success. Thus, in addition to the self-analysis dimension, the research involved two semi-structured interviews with interlocutors from the author's family and the analysis of documents from his school career. The result identified the production of an ascetic disposition related to the family context, a restless disposition arising from the family and amplified by voluntary work. Both provisions were important for admission and for the decision to study Social Sciences. These dispositions, allied to the inculcation of university socialization, added to the production of an academic disposition that allowed performance in high school.

KEYWORDS: Sociological Self-Portrait; Dispositions; School Success.

SUMÁRIO

Introdução	8
1. A sociologia disposicional entre a homogeneidade e a pluralidade das disposições	12
2. O cenário da educação superior brasileira	17
3. Um esboço de autorretrato sociológico	19
3.1. Configuração familiar e a crença nos estudos	19
3.2. Da escola à universidade.....	22
3.2.1. <i>Ensino básico e o desempenho escolar</i>	23
3.2.2. <i>De católico a voluntário</i>	25
3.2.3. <i>Uma opção óbvia</i>	26
3.3. A necessidade feita virtude	28
4. Considerações finais	31
Referencial bibliográfico	33

Introdução

Esta produção consiste em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a graduação de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e sua construção seguiu as exigências estabelecidas pela Resolução 05/2019 da Comissão de Graduação dos Cursos de Ciências Sociais tocante à regulamentação para elaboração do TCC. Portanto, este trabalho versa a respeito de uma monografia associada à temática de estudo seis do referido documento, a qual abre margem para o aprofundamento no TCC de algum tópico das Ciências Sociais de interesse do graduando derivado de sua formação.

Destarte, tendo em vista minha experiência como bolsista de iniciação científica dos projetos do Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET/CNPq), como integrante do Grupo de Estudos em Cultura, Comunicação e Arte-Sul (GECCA-Sul/CNPq), como bolsista de apoio editorial e divulgação científica do periódico *Sociologias* (ISSN 1517-4522) e do meu interesse pela sociologia disposicional de Bourdieu e Lahire, enquadrado como questão problema desta investigação o questionamento de quais circunstâncias biográficas de minha trajetória de estudante advindo de condições socioeconômicas restritas agiram na qualidade de condicionante do percurso que trilhei no ensino superior.

Por conseguinte, o objetivo geral deste empreendimento busca identificar os processos de socialização associados à produção de um patrimônio individual de disposições que me possibilitou obter um alto rendimento escolar enquanto estudante de graduação do curso de Ciências Sociais da UFRGS entre os anos de 2017 e 2022. Importa apontar que por alto rendimento escolar compreendo: 1) ausência de reprovação em cadeiras; 2) obtenção de quarenta conceitos A nas quarenta e cinco atividades de ensino cursadas até o presente momento, totalizando 88,8% das notas A; 3) apresentação de trabalhos em eventos de nível local, regional e nacional; 4) estar apto para laurear caso cole grau neste semestre letivo de 2021/2; e 5) participação ativa em dois grupos de pesquisa.

Já os objetivos específicos que proponho consistem em: 1) verificar se as condições objetivas de existência constituíram um fator de impacto na experiência de minha condição estudantil; e 2) averiguar como as disposições para agir e para crer se diferenciam na formulação das estratégias que mobilizei durante o meu percurso. Sendo assim, em termos

gerais, procuro com esta monografia localizar e analisar os mecanismos de socialização que produziram um patrimônio disposicional capaz de atingir o sucesso escolar.

Um dos pontos de relevância para a realização deste estudo constitui-se no fato de que eu integro uma categoria de agentes importantes para o cenário de mudanças do ensino superior brasileiro, no caso, os novos públicos, estudantes pertencentes à primeira geração de suas famílias a terem acesso à educação superior (CAREGNATO et al., 2018). Soma-se a isso o fato de que, por advir de condições objetivas restritas, minha trajetória perpassa por temas como o das desigualdades educacionais e da estratificação horizontal que possuem destaque para a pesquisa em sociologia da educação no Brasil (BARBOSA; GANDIN, 2020).

Neste sentido, a partir da biografia na condição de objeto é possível aprofundar alguns dos tópicos de interesse da sociologia da educação mediante o estudo da presença destes fenômenos em meu percurso. Então, com o intuito de estabelecer este empreendimento utilizo, na qualidade de instrumento de pesquisa, o que nomeio como autorretrato sociológico, o que é uma clara referência ao dispositivo metodológico desenvolvido por Lahire e que consiste na realização de diversas entrevistas com um mesmo interlocutor objetivando compreender a complexidade disposicional do indivíduo e a variação social dos comportamentos individuais, assim, procurando captar os efeitos das grandes matrizes socializadoras (LAHIRE, 2004).

Deste modo, elaboro a ideia de autorretrato sociológico tomando por empréstimo o enfoque que o autor deposita na investigação dos processos de socialização. Juntamente a isso, me aproprio do seu referencial conceitual como fundamento para análise da minha história social. Por consequência, seguindo as orientações de Lahire (2015), edifico um exame nos quadros (as instituições e universos que perpasssei), nas modalidades (formas que experimentei a socialização), nos tempos (determinados momentos da trajetória) e nos efeitos (as disposições) de socialização.

O autorretrato se distingue do retrato sociológico na medida em que ele opera principalmente na dimensão da autoanálise, mobilizando a ótica da interpretação sociológica para tensionar e desvelar os traços da experiência biográfica com a intenção de que sua abordagem ocorra como a de qualquer outro objeto (BOURDIEU, 2005). Existe uma certa similaridade entre a autoanálise e a autoetnografia, a qual consiste em um gênero de escrita autobiográfico e em uma metodologia de pesquisa que propõe uma análise crítica da experiência pessoal conectada ao nível cultural (ELLIS; BOCHNER, 2000).

Todavia, a dimensão da autoanálise torna o autorretrato uma técnica singular por se sustentar em um fazer sociológico reflexivo que assimila a pesquisa enquanto atividade racional e realista que rompe com o estado inconsciente do pensamento por meio da objetivação da relação do pesquisador com o seu objeto (BOURDIEU, 2009). Esta objetivação atenta para o ponto que as trajetórias são trilhadas em “superfícies sociais” específicas, dado que “[...] os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (BOURDIEU, 2006, p. 190).

Destarte, o trabalho com história de vida demanda uma atenção aos perigos da ilusão biográfica e entender as trajetórias como acontecimentos meramente coerentes, causais e lineares (BOURDIEU, 2006). De forma contrária a esse entendimento, a objetivação da prática sociológica reflexiva orienta o pesquisador a relacionar o tempo e o espaço em que os percursos foram trilhados. Essa orientação é de suma importância para a aplicação do instrumento que proponho enquanto autorretrato sociológico¹.

Isto posto, para utilizar este instrumento em minha trajetória estabeleci três recortes que permitiram investigar a relação com as diferentes modalidades e quadros de socialização e seus efeitos sob o meu patrimônio disposicional. O primeiro recorte versa a respeito de minha configuração familiar, o segundo aborda minha trajetória escolar do ensino médio ao superior e o terceiro trata do percurso no e durante o ensino superior. A produção do meu autorretrato se deu mediante a definição de pontos que considerei centrais para minha história de vida; depois disso, busquei identificar neles as matrizes de socialização e a produção, ativação, inibição e/ou transformação das disposições.

Para tanto, discorri textualmente a respeito de cada ponto e utilizei os textos como fonte para a análise. Também realizei duas entrevistas semiestruturadas com interlocutoras de minha família, são elas: Gilda Bueno Moraes, minha mãe, e Marlene da Silva Moraes, minha avó por parte de pai. As entrevistas foram realizadas no mês de junho do ano de 2022 com o intuito de coletar informações acerca das percepções familiares sobre o mercado de trabalho e

¹ Importa diferenciar a autoanálise, realizada por Bourdieu (2005), do autorretrato sociológico. A autoanálise consiste em analisar sua própria trajetória sob a ótica da sociologia, no caso de Bourdieu, de remontar sua trajetória através dos conceitos de *habitus*, campo e capital. Já o autorretrato consiste na adaptação de uma metodologia, na definição de quadros de análise e na investigação dos processos de socialização. O autorretrato é a aplicação de uma técnica em si mesmo, coletando dados a partir das experiências e memórias, inclusive, utilizando-se de técnicas auxiliares como entrevistas a outras pessoas e documentos de sua própria história.

a instituição escolar – estes dados me auxiliariam principalmente na construção do contexto familiar e das percepções sociais valorizadas. Ademais, mobilizei alguns boletins escolares como documento para medir o meu desempenho escolar anterior ao ingresso na universidade.

Assim sendo, aponto que esta monografia se divide em quatro seções: a primeira apresenta a sociologia disposicional de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire e a justificativa de minha opção teórico-metodológica pelo referencial do segundo autor; na segunda realizo uma breve exposição da literatura do campo educacional acerca do cenário da educação superior; na terceira estabeleço o autorretrato sociológico; e, por fim, a última seção postula as considerações finais da monografia.

1. A sociologia disposicional entre a homogeneidade e a pluralidade das disposições

Pierre Bourdieu desenvolveu uma teoria da prática baseada nos conceitos de *habitus*, campos e capitais. O *habitus* é um princípio gerador de práticas produto de determinadas condições objetivas que possibilitam ao indivíduo posicionar-se e agir no espaço social. O campo na qualidade de espaço hierarquizado é um âmbito de disputas pela conquista, produção e consumo de bens simbólicos. As diferentes formas de capitais integram as disputas simbólicas e mediante sua distribuição desigual no espaço social é possível determinar a posição ocupada pelo indivíduo em função do seu volume global de capital possuído e o valor específico de cada capital (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

O modelo teórico do sociólogo francês forneceu um importante referencial para o estudo da instituição escolar sob a perspectiva das estruturas sociais, no entanto, seu instrumental apresenta um limite no tocante ao enfoque de casos particulares como os das diferenças familiares na utilização do *habitus* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Enquanto Bourdieu trabalha com uma concepção de coerência e sistematicidade das disposições que guiam e condicionam a prática, autores como Lahire enfatizam o caráter heterogêneo e contraditório dos processos de socialização que impactam na produção da prática buscando mobilizar o escopo da sociologia disposicional na escala individual (ALVES, 2016).

Sendo assim, para a construção de um autorretrato sociológico que objetiva investigar o plano biográfico, é preciso ter em mente as diferenças entre a proposição de um modelo que pressupõe a homogeneidade e o outro que pressupõe a heterogeneidade das disposições. Doravante, com o intuito de distinguir os modelos e justificar a minha escolha pela vertente de Lahire irei discorrer brevemente sobre ambas as perspectivas.

Inicialmente, Bourdieu e Passeron elaboraram em *Os herdeiros* (2018 [1964]) um arquétipo de análise para entender as desigualdades das chances de acesso ao ensino superior, as diferenças nas escolhas das carreiras acadêmicas e socioprofissionais e as variações na experimentação da condição estudantil a partir da consideração da origem social, da vida cultural dos estudantes e das expectativas e aspirações. Os autores evidenciaram na obra que a diferença entre um estudante “diletante”, um que se torna “besta dos concursos” (BOURDIEU; PASSERON, 2018 [1964]) e o que advém das classes populares é que os dois primeiros experimentam a vida estudantil de forma mágica, dissimulando o hoje em nome do amanhã. Esta postura diante dos estudos está assentada em uma herança cultural familiar que garante a familiaridade dos estudantes com a cultura escolar e a cultura erudita.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2015), um dos motivos da relevância do trabalho realizado em *Os herdeiros* é pela presença de algumas das proposições essenciais do modelo *bourdieusiano* que posteriormente foram sistematizados como parte das operações realizadas pelo conceito de *habitus*. É possível observar um avanço desta sistematização na pesquisa publicada em *A reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1970]): nela as diferenças de desempenho escolar são abordadas por meio de uma teoria da comunicação pedagógica que tem na distância entre o *habitus* que a ação pedagógica tende a inculcar em termos de erudição e o *habitus* que foi inculcado no ambiente familiar enquanto fator explicativo para o fenômeno das desigualdades escolares.

É com esta pesquisa que a violência simbólica se caracteriza como uma ação impositiva de significados legítimos sob uma forma dissimulada que oculta as relações de poder (simbólico) que sustentam a dominação do arbitrário cultural de uma classe sob as demais. Nisso, a instituição escolar torna-se palco da conservação social a partir dos *habitus* que se reproduzem reproduzindo os mecanismos estruturais das relações de classe, tendo no conceito de capital cultural, referindo-se à cultura legítima, o meio e o instrumento desta lógica reprodutivista (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1970]).

Contudo, o arquétipo de análise que avançou de *Os herdeiros* para *A reprodução* estava longe do seu desenvolvimento definitivo; em nota de rodapé do prefácio da segunda obra, os autores apontam que:

Se bem que tenha sua autonomia, esta teoria da ação pedagógica baseia-se numa teoria das relações entre o arbitrário cultural, o hábito e a prática que receberá seu completo desenvolvimento numa obra em preparo de autoria de Pierre Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1970], p. 15)².

Destarte, o modelo de operação do *habitus* passou a ser mais bem consolidado apenas datando da publicação de *A distinção* em 1979, na qual Bourdieu enfatiza que enquanto:

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. [...] nas disposições do *habitus*, se encontra inevitavelmente inscrita toda estrutura do sistema das condições tal como ela se realiza na experiência de uma condição que ocupa determinada posição nessa estrutura (BOURDIEU, 2017 [1979], p. 164).

² Observa-se que a tradução da palavra hábito se deu de forma errônea, pois nas edições em francês a palavra é escrita como “*l’habitus*”, referindo-se ao conceito de *habitus* ao invés da palavra hábito, que no idioma original possui a grafia *habitude*.

Desse modo, o *habitus* constitui o princípio de engendramento do universo das práticas distintas e distintivas, operando a classificação de todas as posições possíveis dentro de um determinado espaço social hierarquizado, ou seja, dentro dos campos sociais que são as instâncias que definem as suas próprias regras de funcionamento e que comandam as propriedades pelas quais as relações de classe e com a prática são estabelecidas. Logo, o capital é “uma energia social que existe e produz seus efeitos apenas no campo em que ela se produz e se reproduz” (BOURDIEU, 2017 [1979], p. 107), sendo o elemento definidor da alta ou baixa posição social em um determinado espaço que tem no *habitus* o seu meio de reconhecimento, ativação e funcionamento dos significados e dos significantes.

O arquétipo da análise *bourdieusiana* estabelece, pois, os conceitos de *habitus*, campo e capital como instrumentos para explicação e investigação da prática, por essa razão que as proposições analíticas de Bourdieu se misturavam com sua percepção sobre a produção da ação social (BOURDIEU, 2017 [1979]). E é justamente esta ligação entre a teoria e a empiria que embasa a argumentação do autor para postular a homogeneidade dos *habitus* e, portanto, das disposições. Dado que:

A homogeneização objetiva dos *habitus* de grupo ou de classe que resulta da homogeneidade das condições de existência é o que faz com que as práticas possam ser objetivamente dadas fora de qualquer cálculo estratégico e de qualquer referência consciente a uma norma e mutuamente ajustadas na ausência de toda interação direta, e, a fortiori, de toda negociação explícita (BOURDIEU, 2013, p. 96-97).

Por evidência, o autor não nega o cálculo estratégico, a contradição, o desajuste de expectativas e práticas e nem mesmo a mudança das disposições, todavia, é a homogeneidade do *habitus* que torna possível o reconhecimento das práticas e uma economia da intenção (BOURDIEU, 2013). Em razão disso, a homogeneidade geral do sistema de disposições é um pressuposto teórico básico para o funcionamento da sociologia disposicional *bourdieusiana*. Este é um dos principais pontos de discordância de Lahire com o trabalho de Bourdieu, ao passo que o segundo aponta para uma recorrente unicidade das disposições, o primeiro focaliza os processos de socialização como produtores de uma pluralidade disposicional.

Segundo Bernard Lahire, a coerência dos esquemas de ação e das disposições depende da coerência dos contextos de socialização. Na circunstância das sociedades complexas, o indivíduo é submetido a uma pluralidade de mundos sociais que o leva a incorporar disposições heterogêneas e até mesmo contraditórias, por isso, a nossa memória é produto de tipos diversos de experiência, o que torna o indivíduo um ator plural com múltiplos repertórios sociais. Esta percepção contraria o entendimento bourdieusiano da relação

“disposição-posição”, pois as disposições do ator não são constituídas em um “único universo social” ou uma “única posição social” (LAHIRE, 2003, p. 66).

Os diversos repertórios de esquemas de ação inculcados por múltiplos contextos podem coexistir pacificamente como também causar conflitos internos nos atores ou situações de desajustamento ou crise, por exemplo, como em situações que o contexto contraria a socialização incorporada, levando o indivíduo a múltiplas crises em seu cotidiano. Através do prisma de um ator plural, o autor questiona a operação prática feita pelo *habitus*, indicando que o conceito possui uma sustentação demasiadamente pré-reflexiva e que confere uma unicidade às experiências (LAHIRE, 2003). Opondo-se a Bourdieu, ele emprega o conceito de hábito ao invés do de *habitus*, pois:

[...]o hábito pode ser um hábito de pensamento teórico, um hábito de reflexividade, de planificação, de conceptualização, etc., e não é absolutamente redutível aos comportamentos pré-reflexivos. Um hábito intelectual, sábio, que supõe o mais alto grau de reflexividade não é por isso menos utilizado pré-reflexivamente nos raciocínios quotidianos dos investigadores (LAHIRE, 2003, p. 98).

Com esta definição, as disposições podem gerar múltiplos hábitos em único ator plural (LAHIRE, 2003). Outra oposição a Bourdieu, está na concepção de Lahire acerca das pré-posições que implicam uma teoria da legitimidade cultural, para ele:

Os fatos de legitimidade cultural não podem ser pressupostos, mas devem ser regularmente verificados por pesquisas sociológicas específicas. Descrever atividades culturais ou bens culturais e estabelecer a probabilidade de que grupos diferentes (segundo o tipo de recursos – econômicos, culturais, etc. – de que dispõem) tenham acesso aos diferentes tipos de atividades ou de bens culturais não permite *ipso facto* deduzir os graus de legitimidade cultural das atividades e dos bens em questão. É preciso ainda dispor de índices da relação que esses grupos mantêm com eles. [...]. Só se pode falar de legitimidade cultural se, e apenas se, um indivíduo, um grupo ou uma comunidade crê na importância, e muitas vezes mesmo na superioridade, de certas atividades e de certos bens culturais em relação a outros (LAHIRE, 2006, p. 39).

O autor não questiona a função social da cultura legítima dominante e nem as desigualdades sociais diante dela, mas sim considera “os fenômenos de variações intra-individuais de práticas e preferências culturais”, evidenciado os “[...] processos de diferenciações individuais e de construção social dos indivíduos em sociedades diferenciadas” (LAHIRE, 2006, p. 571). Visto que seria improvável “que um determinado indivíduo permaneça acantonado nos limites estritos do registro da alta legitimidade cultural ou da ilegitimidade cultural” (LAHIRE, 2006, p. 572).

Este movimento para observar as variações intra-individuais é parte central do projeto de Lahire para uma sociologia à escala individual, focando na pesquisa das múltiplas matrizes socializadoras e nos patrimônios individuais de disposições inculcados. Este esforço para entender a realidade social refractada no indivíduo se dá em oposição ao arquetípico *bourdieusiano* que explica “as práticas evocando grosseiramente a socialização passada incorporada” (LAHIRE, 2005, p. 13), então, almejando introduzir a questão da transferência, inculcação e vida das disposições como objeto da sociologia disposicional.

Neste sentido, “falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas” (LAHIRE, 2004, p. 27):

Como uma disposição é o produto incorporado de uma socialização [...] passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes (LAHIRE, 2004, p. 28).

Uma disposição não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas. No entanto, nem sempre a disposição consegue ser ajustar ou se adaptar, e o processo de ajuste não é o único possível na vida de uma disposição. Dessa forma, ela pode ser inibida (estado de vigília) ou transformada (devido a sucessivos reajustes congruentes) (*idem*, p. 30).

Bernard Lahire oferece um modelo refinado para investigação das disposições, com elas podendo ser divididas entre *crer* e *agir*, podendo também assumir diferentes configurações, como a:

[...] a forma individual de uma paixão (disposição + forte apetência), de uma simples *rotina* (disposição + falta de apetência ou indiferença) ou mesmo de um *mau hábito* ou de uma *mania perversa* (disposição + nojo, rejeição, resistência em relação a essa disposição). [...] nem tudo se vive no modo da “necessidade feita virtude”, ou seja, no modo do amor do necessário, do prazer sentido a praticar, a consumir..., aquilo a que não se pôde escapar. Esta relação encantada com o mundo impede de ver que as coisas poderiam correr de outra maneira, que outra escolha poderia ser feita (LAHIRE, 2005, p. 20, grifo do autor).

Em razão deste modelo amplo que Lahire oferece junto ao enfoque dos processos de socialização que constituem hábitos e um patrimônio disposicional diversificado é que faço a opção por trabalhar nesta monografia com suas proposições. Porém, importa apontar que sou adepto de um modelo que combina ambas as vertentes, mas em decorrência da impossibilidade de se discorrer com maior rigor nesta produção a respeito de minha interpretação, me torno partidário do instrumental *lahiriano*.

2. O cenário da educação superior brasileira

Nas últimas décadas a educação superior brasileira passou por um amplo processo de expansão, inicialmente em ritmo acelerado durante os governos de Fernando Henrique Cardoso devido ao expressivo aumento de instituições privadas e posteriormente em ritmo moderado nos governos de Lula e Dilma Rousseff, período que se caracterizou por um movimento inicial de democratização do acesso às universidades públicas por meio das políticas de inclusão social (RISTOFF, 2014).

Mesmo com as alterações o Brasil permanece com um sistema de acesso de elite à educação superior, contudo, as políticas de inclusão de camadas que antes não tinham acesso a esse nível de ensino surtiram efeitos significativos no perfil dos estudantes de graduação. É perceptível que a cada ciclo do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) mais estudantes advindos de escolas públicas ingressam ao ensino superior, em um mesmo sentido o perfil socioeconômico dos graduandos é alterado (RISTOFF, 2014).

Parte dessa alteração é perceptível nos dados do Fonaprece (2019) que apontam 50,9% dos discentes de universidades públicas no ano de 2018 enquanto pertencentes a uma faixa de renda de até três salários-mínimos. O Mapa da Educação Superior no Brasil (SEMESP, 2020) indica um aumento de estudantes das classes C, D e E, além do percentual de 60,1% dos discentes da educação superior pública presencial e 68,5% dos discentes das instituições privadas presencial serem provenientes de escolas públicas. Ademais, é nas instituições privadas que se concentram parte dos índices de mudança: de cada quatro alunos de 18 a 24 anos provenientes da classe C, três estão matriculados em instituições privadas.

O Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019) demonstra que 88,2% das instituições de educação superior são privadas, sendo que 83,1% dos 3,4 milhões de alunos ingressos em 2018 eram matriculados em instituições privadas. Os dados fundamentam o debate e as interpretações sobre as mudanças da educação superior brasileira, colocando em dúvida a possível democratização desse cenário e trazendo para a discussão noções como a de massificação e estratificação.

Barbosa (2019) demonstra que ainda que haja aberturas no acesso à educação superior e políticas de permanência estudantil, as características adscritas dos estudantes, como a origem social, continuam a ser relevantes em suas trajetórias e possibilidades de escolha. Sendo crível afirmar que os estudantes desfavorecidos socialmente ingressariam apenas em instituições e cursos de menor prestígio, conservando as desigualdades sociais e talvez até as aumentando ao invés de reduzi-las.

O trabalho de Carvalhaes e Ribeiro (2019) aponta que o contexto de expansão e diversificação da educação superior é acompanhado por um processo de estratificação horizontal entre as instituições e os cursos. As opções dos estudantes, embora individuais, estão relacionadas às oportunidades associadas às suas condições de vida, portanto, às condições de classe de origem. Conforme o contexto do qual o indivíduo advém, ele tende a realizar opções diferentes no processo de escolha e disputa pelo acesso à educação superior, combinando suas preferências às chances reais de acesso em determinado curso.

Em um cenário de mudanças e de narrativas em disputas surgem como protagonistas os novos públicos, estudantes pertencentes à primeira geração de suas famílias a terem acesso à educação superior (CAREGNATO et al., 2018). Em sua grande maioria, realizam o ingresso a esse nível de ensino por meio das políticas de inclusão social, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a política de ações afirmativas intitulada como Lei número 12.711/2012 (a Lei de Cotas).

3. Um esboço de autorretrato sociológico

Como esta monografia estabelece minha biografia na condição de objeto, cabe apresentar o meu perfil social e estudantil. No presente momento tenho 23 anos, sou cisgênero, branco, solteiro e sou filho único. Nasci e fui criado em Porto Alegre/RS e desde criança resido na mesma casa no bairro Cavalhada na Zona Sul, onde vivo com meus pais. Meu ingresso na UFRGS no ano de 2017 se deu mediante a cota socioeconômica (1,5 salários mínimos *per capita*) e de estudante de escola pública; ainda hoje permaneço com condições socioeconômicas restritas. Nunca reprovei de ano ou semestre letivo.

Isto posto, é importante ressaltar que o autorretrato não é um simples relato autobiográfico, mas sim a aplicação de uma técnica de pesquisa em minha própria trajetória. Em razão disso, a escrita é descritiva, discorrendo sobre minha realidade e os processos reflexivos que me levaram a tomar decisões, fazendo menção às estruturas sociais e à tomada de posição no espaço social, ao mesmo tempo, busca-se com esta técnica identificar os processos de socialização associados à produção de um patrimônio individual de disposições que me permitiu obter um alto desempenho escolar enquanto graduando de Ciências Sociais.

Portanto, além de minha biografia utilizo de duas entrevistas semiestruturadas e de alguns documentos escolares que mobilizo com o intuito de construir o ambiente familiar que fui socializado, o desempenho escolar e seus determinantes. Destarte, não se trata de um acontecimento X ou Y, mas sim de processos de socialização e de inculcação do social, de exposição ao mundo, às suas estruturas e múltiplas experiências. Logo, a elaboração deste autorretrato coloca sob análise meu universo familiar e as vivências recorrentes nesse âmbito, como também a trajetória escolar, as experiências de trabalho, de voluntariado etc.

Desta forma, esta seção possui subseções com recortes que objetivam reunir tempos e quadros correlatos. A primeira subseção aborda minha configuração familiar. A segunda possui três tópicos: percurso no ensino básico, voluntariado e o período de preparo para o acesso ao ensino superior. E a última seção trata da minha experiência como jovem aprendiz entre os anos de 2017 e 2018 e do meu percurso nos quatro primeiros semestres até me tornar bolsista de iniciação científica.

3.1. Configuração familiar e a crença nos estudos

Para iniciar esta subseção discorrerei sobre os perfis sociais e educacionais dos meus pais, depois discorrerei sobre minha vivência no âmbito familiar. Além de minha biografia trabalho com informações coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas com minha mãe, Gilda, e minha avó, Marlene. Doravante, iniciarei a partir do perfil de minha mãe: ela tem 58 anos, nasceu em Pelotas/RS no ano de 1964, logo ao nascer foi abandonada e se tornou órfã, por isso não possui memórias precisas a respeito de seus pais biológicos.

Com cerca de 2 anos de idade foi adotada por uma Senhora que conhecia sua mãe biológica e sabia que ela havia sido abandonada. Sua mãe adotiva tinha outros cinco filhos biológicos, trabalhava como lavadora de roupas em diversos lares, não possuía nenhum grau de escolaridade e era solteira. Devido à sua pouca instrução, não registou sua filha adotiva no cartório, o que somado ao fato de viver em condição de miséria impossibilitou Gilda de trilhar um percurso escolar, tendo parado de estudar na quarta série. Segundo a interlocutora, ela não gostava de ir à escola, além de ter dificuldades de aprendizagem era constantemente humilhada por alguns colegas, dado que não possuía materiais escolares, calçados e roupas de inverno.

Gilda viveu em situação de miséria em toda a sua infância e adolescência, começou a trabalhar aos 10 anos de idade como babá para ajudar nos rendimentos da casa. Aos 17 anos veio para Porto Alegre com a intenção de trabalhar porque havia sido indicada para ser doméstica em uma residência que assinaria sua carteira de trabalho. Em seu novo emprego, encontrou um de ambiente superexploração. Mesmo com os patrões a incentivando que retornasse aos estudos, não era possível devido à falta de tempo pelo grande número de tarefas. Trabalhou em diversos lares até conseguir um emprego em um mercado.

A interlocutora parou de trabalhar de carteira assinada em decorrência de uma doença neurológica. Mesmo tendo se recuperado após um intensivo tratamento, ela permaneceu com problemas recorrentes ao adoecimento, assim, tornando-se aposentada por invalidez. Devido aos seus diversos problemas de saúde, tornou-se uma trabalhadora do lar, o que lhe permitiu estar presente durante a educação do seu único filho. Para Gilda, a principal justificativa por ter vivido em estado de miséria e nunca ter conseguido realizar mobilidade social é por não ter tido a oportunidade de estudar e conquistar um diploma. Em vista disso, ela afirma que sua prioridade era garantir ao seu filho incentivo suficiente para “melhorar de vida”.

A melhora de vida representa para interlocutora a capacidade de pagar as próprias contas, não possuir dívidas e ter um emprego estável de carteira assinada. Isso poderia ser obtido a partir de um diploma de ensino superior: ela aponta que esta percepção surgiu

mediante a constatação de que todos os seus chefes, quando doméstica, possuíam um alto grau de escolaridade. Sendo assim, afirma reconhecer na instituição escolar o único meio de ascensão social.

De forma muito similar, meu pai, Getulio, reconhece nos estudos a única forma de ascensão, todavia, mesmo tendo tido oportunidade de estender sua carreira escolar “escolheu” por não prosseguir – por meu pai não possuir o hábito de se comunicar, a tentativa de coleta de informações com sua pessoa não foi efetiva, porém, a única justificava que aponta por não ter estudado seriam suas subseqüentes reprovações, “não nasci para a coisa”. Getulio é natural de Porto Alegre, cursou até a sétima série. Possui 57 anos de idade e é nascido em 1964. Trabalha de carteira assinada desde jovem, atualmente é auxiliar de manutenção em uma unidade social da Rede Marista.

O que chama a atenção na história de vida de Getulio é o fato de ele ter estudado em escola privada, o que foi fruto de um esforço familiar. Tendo conhecimento desta particularidade procurei sua mãe, minha avó Marlene, para entender este esforço. Esta interlocutora possui 81 anos de idade, é aposentada, viúva e durante sua vida foi doméstica e lavadora de roupas. Teve que desistir dos estudos ao se tornar doméstica aos 12 anos de idade. Marlene teve três filhos com seu esposo falecido, Ione, que foi um militar de baixa patente e posteriormente se tornou pedreiro. Ione era varguista e por isso deu o nome de Getulio para seu segundo filho.

A interlocutora aponta que ela e seu esposo reconheciam uma certa legitimidade da instituição escolar, inclusive, estudar era seu sonho, pois observava as filhas de seus empregadores estendendo a carreira dos estudos. Por isso, junto de Ione, realizou um esforço para colocar os filhos em uma instituição de ensino fundamental privada. Como relata Marlene, isto partiu da percepção de que o ensino privado possuía mais qualidade e representava uma chance de “melhora de vida”.

Essa percepção se baseava tanto pelas observações realizadas enquanto doméstica quanto pelo incentivo de uma vizinha para quem lavava roupas e os filhos estudavam em uma escola privada; foi essa pessoa que conseguiu uma bolsa de 50% para os três filhos de Marlene. Segundo a entrevistada, a bolsa foi perdida devido ao baixo desempenho de seus filhos, por consequência, o retorno ao ensino público foi inevitável. Nenhum deles conseguiu concluir o ensino fundamental, acabaram por “desistir” devido às contínuas reprovações. Percebe-se que mesmo não havendo disposições suficientes para o prolongamento da carreira escolar dos filhos de Marlene, havia uma valorização da instituição escolar. Apesar disso, o

reconhecimento da legitimidade não encontrou um contexto de socialização favorável para operação de disposições de dedicação aos estudos.

Este ambiente de valorização se encontrou presente durante toda minha infância, a referência à “melhora de vida” como perspectiva de futuro e a imagem de progredir socialmente por meio da escola era expressada constantemente pela oralidade familiar via exemplos de superação e de coisas que poderiam ser adquiridas, em suma, como menção a um futuro em que a felicidade estava relacionada à ascensão social.

Embora este reconhecimento da legitimidade escolar fosse presente em minha família, nenhum parente direto teve acesso ao ensino superior, inclusive, meus pais não possuem amigos próximos com formação superior. Em toda minha infância tive relações com pessoas de um perfil social homogêneo. Na escola, por exemplo, a maioria dos colegas eram advindos das classes populares e viviam na região próxima à instituição. Outro exemplo: os amigos dos meus pais, os meus colegas de ensino fundamental, minha tia e minha avó compartilhávamos a mesma localidade de residência. Toda minha infância e parte da minha adolescência se reduziram a alguns quarteirões da Zona Sul.

Até mesmo a igreja católica que minha mãe frequenta e o trabalho do meu pai são próximos à nossa residência. De modo geral, tive contato com pessoas de perfil social similar, havendo uma forte valorização do trabalho de carteira assinada e da escola como meio para obter um bom emprego e um futuro estável que possibilite a quitação de contas e aquisição de bens de consumo. É perceptível o cultivo de uma certa disposição ascética, ao menos da crença na mobilidade social por meio da instituição escolar. A dimensão da modalidade oral acumula uma certa importância em minha educação e no cultivo de uma disposição para crer na carreira escolar, assim como no trabalho enquanto forma de ascender. Destaco alguns exemplos de frases que Gilda endossou em sua entrevista, como: “quem cedo madruga, Deus ajuda” e “o trabalho recompensa”. Em suma, neste recorte é plausível identificar, em certa medida, a origem de uma disposição ascética.

3.2. Da escola à universidade

Nesta subseção o recorte se dá em diferentes espaços temporais. O primeiro tópico aborda meu percurso no ensino básico e o desempenho escolar, no segundo foco no quadro que me levou a ser voluntário e quais foram os efeitos deste processo de socialização e, por fim, trato do período até o acesso ao curso de Ciências Sociais. O nome das instituições,

Professores e colegas não foi apresentado por completo de modo a resguardar sua confidencialidade, já que não possuo nenhuma autorização para mencioná-los.

3.2.1. Ensino básico e o desempenho escolar

Iniciei minha trajetória escolar no jardim de infância da Escola Mangabeira, que fica a cinco minutos da minha casa. Devido à pequena distância e por conhecer a maioria dos meus vizinhos sempre fui e voltei sozinho da escola desde a terceira série. Ingressei no jardim de infância no ano de 2004, permaneci no Mangabeira até a 8^a. série, cursada em 2012. No jardim me caracterizava como um aluno participativo e esforçado, como é possível constatar no parecer descritivo da Professora Karina no segundo trimestre:

Durante este trimestre o aluno Wesley envolveu-se mais nas atividades propostas pela professora, realizando as mesmas com interesse e participação. Também manifestou uma maior curiosidade em relação à escrita, reconhecendo algumas letras numerais e quantidades. Já não possui tantas dificuldades para escrever seu nome. Wesley é um aluno bastante comunicativo, gostando de expor suas ideias ao grupo, enriquecendo o trabalho proposto assim como as brincadeiras. Ao longo do trimestre, Wesley desenvolveu-se bem nas diferentes áreas do conhecimento (boletim do acervo pessoal do autor).

Os registros encontrados em boletins escolares não aprofundam o desempenho. Além da parte descritiva, há uma tabela para marcação de pontos que o aluno atingiu, atingiu em parte ou não atingiu. Ao todo, atingi quase tudo, com exceção de “realizar suas atividades com organização”, “respeitar os limites de pintura” e “conhecer e reconhecer o seu desenvolvimento”, que foram atingidos em parte no primeiro trimestre. Já no segundo apenas “reconhecer iniciais de palavras-chave” foi atingida em parte.

Na 1^a. série começaram alguns problemas no processo de alfabetização, no boletim os itens: “sabe ouvir com atenção”, “espera sua vez de falar”, “realiza suas tarefas, conforme o combinado, em aula e em casa” e “respeita os colegas”, foram marcados na opção “às vezes”, as outras duas opções eram “sim” e “não”. O parecer descritivo da Professora Simone aponta que:

O aluno apresentou um bom desempenho neste bimestre, apesar das dificuldades encontradas. Demonstra crescimento no processo de construção da leitura e escrita pois: reconhece o seu nome e de colegas; identifica as letras do alfabeto classificando-as em vogais, consoantes, maiúsculas e minúsculas; reconhece e quantifica os numerais trabalhados; interpreta histórias e expressa suas opiniões com facilidade. Wesley ainda está em amadurecimento, mas tem se esforçado para

conquistar autonomia, mostrando iniciativa, interesse para superar os obstáculos. No próximo bimestre precisa melhorar a letra, executar as tarefas com maior rapidez, diminuir a ansiedade, controlar a conversa, e estudar bastante (boletim do acervo pessoal do autor).

Uma informação que não foi encontrada nos documentos escolares da 1ª. série foi a dificuldade de alfabetização, no entanto, a interlocutora Gilda apontou que na referida etapa a Professora Simone ressaltou, na entrega dos boletins, minha dificuldade em escrever e ler. Este relato veio ao encontro com uma memória que eu tinha de estar em sala de aula sozinho com a Professora escrevendo na lousa após o término do dia letivo. Gilda apontou que Professora Simone se ofereceu para ficar trinta minutos todos os dias após a aula com o intuito de focar na minha aprendizagem. A interlocutora aponta que ficou em grande débito com a educadora, de modo que tentou retribuir a atenção especial dando alguns agrados como bolos e doces que ela mesmo fazia.

A presença e proximidade de Gilda com a instituição escolar, que se caracterizava por ter uma proximidade com as famílias do bairro onde se situa, foi sempre destacada pela interlocutora. Um envolvimento para saber do desempenho do filho, das dificuldades e uma busca por informações de como poderia ajudar. Este sistema de trocas, pelo que indica a interlocutora, permaneceu durante boa parte do ensino fundamental. Na 3ª. série surgiram alguns problemas com as operações matemáticas de divisão e como uma das vizinhas era pedagoga, Gilda conversou com ela para dar um reforço escolar ao seu filho em troca de um valor simbólico e alguns quitutes.

Buscando informações relativas a este período em minha biografia a partir da escrita sobre os momentos no ensino fundamental, identifiquei um acordo que foi firmado entre mim e minha mãe. Ela garantia a ida a um famoso restaurante de *fastfood* para comer o hambúrguer que vinha com brinquedo caso eu fosse aprovado em cada trimestre, e confirmando-se a aprovação de ano letivo eu ganhava um presente “bom”. A interlocutora confirmou a existência deste acordo e apontou que era uma forma de reconhecer minha dedicação aos estudos.

É perceptível haver um esforço familiar de valorizar o sucesso escolar e incentivar a dedicação do filho, assim como de firmar acordos pessoais baseados nos recursos possíveis para garantir o máximo de auxílio para a educação da criança. Com condições econômicas restritas, sobrou a criatividade para me ajudar, mas distanciando-se da miséria, fui ensinado na prática que o estudo traz recompensas materiais. Durante a infância e a adolescência fui poupado de trabalhar, tive acesso a videogames, uma variedade de brinquedos e passeios

esporádicos ao shopping. A única contrapartida era a não reprovação: ao consultar as notas das principais matérias da 4ª. série à 8ª. série e a ausência de reprovação, é factível afirmar o sucesso do acordo e um fortalecimento da disposição ascética.

No processo de transição do ensino fundamental para o ensino médio, minha mãe foi incentivada a me matricular em uma escola específica da zona central por ter, supostamente, uma educação de maior qualidade. Chamarei esta instituição de escola P porque nela meu percurso passou a ser caracterizado com alguns conflitos com os Professores. Longe de ter me tornado um aluno que criava conflitos ou que reprovava, muito pelo contrário, sempre cultivei uma atitude passiva e de submissão. A coordenação pedagógica da escola, alguns professores dedicados, pacientes e respeitosos e muitos dos colegas, que me auxiliavam com minha dificuldade de aprendizagem, foram demasiadamente importantes para minha trajetória.

Embora não tenha reprovado, sempre precisei de ajuda para manter um desempenho escolar aceitável. Sem minha mãe para estabelecer relações que me permitissem a aprovação, tive que criar minhas próprias alianças – aqui cabe ressaltar um limite da minha memória em relação ao ensino médio, pois pode ser que a experiência tenha sido um pouco traumática e por isso a produção escrita sobre esta etapa não foi tão frutífera para a coleta de dados. De todo modo, é possível observar a busca pelo prolongamento da carreira escolar guiada por uma disposição ascética, uma vez que desistir não era uma opção, e, muito mais do que não ser opção, não estudar seria envergonhar meus pais, seria não fazer a única obrigação que me cabia. O bom desempenho não era um desejo, mas sim um dever com minha família e com meu futuro, não estudar seria abdicar de “melhorar de vida”.

3.2.2. De católico a voluntário

Minha mãe sempre foi religiosa, na maioria do tempo frequentou a igreja católica. Mesmo que eu não frequentasse de forma ativa a igreja durante a infância, tive uma educação familiar baseada em alguns valores religiosos, principalmente assentados no novo testamento, o que envolvia um certo nível de percepção da trajetória de Jesus como Pai libertador. A esta educação identifico como a origem de uma disposição inquieta em reação à ordem estabelecida, a qual também foi reforçada pela modalidade da oralidade.

Durante a infância e adolescência cresci ouvindo relatos de pessoas “como eu”, submetidas a humilhações, constrangimentos e privações. Um processo socializador em contato com uma narrativa religiosa de subversão e de irmandade dos semelhantes aliado ao

contato com narrativas de submissão dos meus iguais, reforçou uma inconformidade com a ordem econômica estabelecida, criando em mim uma necessidade pela mudança social.

Durante o 1º ano do ensino médio, no ano de 2013, tive a oportunidade de ser voluntário em um centro social que partia de uma percepção missionária de transformação da realidade. Encontrei no voluntariado uma situação favorável para o desenvolvimento de minha disposição inquieta, que não apenas foi reforçada como amplificada, contando que me expus a uma série de experiências com a injustiça social e a face da miséria do mundo. Eu sabia o que era ser pobre, mas então descobri o que era a miséria.

3.2.3. Uma opção óbvia

Durante o ensino médio nunca questioneei a ideia de parar de estudar e muito menos pensei em não ingressar no ensino superior, era algo um pouco óbvio e até mesmo inquestionável. Ingressar em um curso de graduação era o meio de ter uma vida melhor, de ajudar meus pais, de dar orgulho e de realizar de uma vez por todas a minha obrigação. Era levado constantemente a um processo reflexivo de que curso escolheria, já que era preciso ir para a universidade. Inicialmente, considerei o curso de história, dado que era a matéria que eu tinha melhor desempenho no ensino fundamental e no ensino médio, me parecia que ser professor talvez pudesse ser a minha vocação.

Ao concluir o ensino médio, não sabia ao certo o que fazer, mas sabia o horizonte no qual deveria me encaminhar, mesmo não conhecendo o caminho. Realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2015 e não fui bem, então, como sabia da existência de cursinhos pré-vestibulares, procurei um na internet. O mais acessível era um *online*, seria muito mais barato estudar em casa. Meus pais tiveram que fazer um empréstimo bancário para pagar a mensalidade anual do curso *online* e garantir o pagamento de algumas parcelas do *notebook* que tivemos que comprar, pois o que eu tinha travava constantemente.

Neste período da vida a única atividade social que me permitia era o voluntariado, no restante do meu tempo me esforçava tentando estudar. Sempre estudei para as provas da escola, mas o ENEM me apresentou um novo desafio, não tinha professores, colegas ou ninguém para me ajudar, apenas o esforço infundável de minha família. Além do que, se preparar para uma prova que ocorreria no dia seguinte e uma que ocorreria seis meses no futuro era completamente diferente.

Então, formulei uma estratégia: apostei nos conteúdos de humanas e na redação, focando no ENEM e desconsiderando o vestibular da UFRGS, pois a prova possuía um valor alto e eu não me sentia capaz para realizá-la, visto que ouvia muitos colegas no ensino médio apontando que ela era muito difícil. Dado que eu me via como alguém com uma capacidade de aprendizagem limitada e com um desempenho escolar na linha da mediocridade, logo descartei realizar o vestibular. Durante toda a preparação tive em mente que queria o curso de história, mas por não me considerar assim tão inteligente, eu considerava a possibilidade de não ser aprovado, assim, passei a ponderar sobre outros cursos, pois o que importava era ingressar no ensino superior.

Como parte das elaborações de estratégias, consultei um documento com as notas de corte da UFRGS, constatei que entre as mais baixas estavam pedagogia e ciências sociais. Não me identificava com a primeira opção, mas quanto à segunda opção eu possuía uma noção prática, afinal já havia tido professoras de sociologia no ensino médio e conhecido alguém que fizera mestrado em sociologia. Por saber que havia a dimensão do estudo da mudança social, passei a considerar as ciências sociais.

Após realizar a prova me desanimei com as notas, pois fui mal em matemática e português. Todavia, ao sair os resultados e começar o período de inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU), me candidatei ao curso de história e ciências sociais da UFRGS. Para o primeiro a nota de corte era 656,03 e minha nota era 633,10, já no segundo o corte era 660,35 e a nota 661,80, logo, estrategicamente, coloquei ciências sociais como primeira opção. Consequentemente, obtive a vaga, porém, a sensação não era de felicidade ou realização, mas sim de cumprimento de uma obrigação, de não ter ficado um ano parado absorvendo os poucos recursos que minha família dispunha.

Também fui aprovado para Comunicação Social pelo Programa Universidade Para Todos com 100% de bolsa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mas como a PUCRS demandava um total de quatro passagens para minha locomoção até a universidade, por eu não saber ao certo o que faria no curso e por considerar que a UFRGS tinha uma legitimidade maior, optei pelo curso que havia passado no SISU. Longe de ser um sonho, meu ingresso foi guiado por um sentimento de obrigação, como um único caminho possível que poderia seguir para “mudar de vida”.

Em uma análise sumária, torna-se factível o esforço familiar, a combinação de uma disposição ascética que buscou o acesso ao ensino superior junto à disposição inquieta na escolha do curso. Como também a presença de um hábito reflexivo que a partir de condições

de existência restritas foi levado a calcular a melhor forma possível para realizar o que até então era mais uma disposição para crer do que para agir, todavia, por um contexto de socialização favorável, foi possível operar a prática. Ressalta-se que o contexto é tanto o ambiente familiar quanto um reflexo de uma democratização parcial da educação superior brasileira pelas políticas de acesso. Além de uma situação econômica relativamente favorável que ainda permitia o endividamento para aquisição de bens.

3.3. A necessidade feita virtude

Ao ter ingressado na graduação sabia que minha permanência na universidade geraria uma série de custos adicionais que antes minha família não possuía, como transporte, compra de livros, impressões, alimentação, materiais escolares etc. Sabendo que não poderia trazer mais custos, passei a procurar uma forma de rendimentos que me ajudasse no custeio da vida acadêmica e que não ocupasse os horários de estudo. A solução que encontrei foi ser Jovem Aprendiz. E no ambiente da Instituição X tive contato com uma diversidade de temas empresariais, os quais não me empolgavam tanto como a ideia de frequentar a universidade.

O período desta experiência se deu durante os três primeiros semestres da graduação, o que foi importante à título de comparação de opções para o futuro. De um lado, cogitei uma carreira de caráter empresarial como assistente administrativo, do outro, considerava a docência no sistema de ensino básico, algo já constituído em minhas perspectivas. Todavia, considerar ser pesquisador e me dedicar integralmente à UFRGS era algo distante para ser cogitado, pensar neste caminho foi viabilizado apenas a partir de uma longa inculcação da socialização universitária.

Minha condição estudantil nunca pôde ser experimentada como um ato mágico, de forma que me tornasse um diletante e que estudasse sem pensar no hoje e no amanhã, eu precisava trabalhar para não atrapalhar a minha família. A conciliação entre o trabalho, a universidade e o transporte até o Campus do Vale tomavam conta de boa parte do meu tempo, reduzindo as horas livres para dedicação às leituras em casa. Inclusive, a linguagem acadêmica que eu não compreendia e a incapacidade de sistematizar facilmente as informações lidas eram um empecilho para me lançar à dedicação irrestrita ao mundo acadêmico.

Embora atarefado, nos primeiros três semestres obtive onze conceitos A, quatro B e um C, o desempenho não era de excelência, mas era o melhor que poderia fazer. Sempre me

esforcei ao máximo tendo a ideia de que a UFRGS era o único caminho para uma possível ascensão social. O conceito C foi algo que impactou, pois ele foi emitido por eu sempre chegar atrasado na aula: era impossível cumprir o horário porque durante a manhã eu trabalhava, durante a tarde tinha aula no Vale e durante a noite aula no Campus Central, então a única refeição que conseguia fazer durante o dia era após a aula da tarde, o que me fazia chegar sempre atrasado.

O conceito C me fez sentir que talvez a UFRGS não fosse para mim. Apesar disso, a experiência de Jovem Aprendiz também me causava uma sensação de não lugar. Porém, na graduação sentia uma maior identificação, enxergava na sociologia um sentido, uma forma de colaborar com a transformação social por meio da produção de indicadores e de um conhecimento crítico. Já como Jovem Aprendiz, o trabalho me parecia até então deposto de sentido.

A aproximação com o curso, junto de um ambiente em que a única perspectiva para trabalhar na área parecia ser a carreira acadêmica, coloquei em prática um ditado popular que minha mãe constantemente dizia: “*quem tem boca, vai a Roma*”. Sabendo que se não sabia como fazer algo deveria perguntar, passei a conversar com alguns Professores sobre começar um percurso para ser pesquisador. Algumas das respostas me pareciam distantes da minha realidade, uma vez que os relatos eram carregados por uma maneira de prazer e abnegação em nome da carreira.

Somente fui capaz de identificar um caminho possível para dedicação à UFRGS quando tive contato com alguns Professores que eram advindos das classes populares e faziam me identificar com os seus relatos de esforço, determinação, cansaço e dificuldade em conciliar os estudos e o trabalho. A partir disso uma Professora explicou que uma forma de se aproximar da pesquisa era sendo bolsista de iniciação científica, depois me apontaram que era possível obter bolsa para realização do mestrado e do doutorado.

Entender que era possível receber um retorno financeiro imediato ao invés de unicamente em um futuro distante me levou a assimilar que este caminho era possível. Tonar a ideia de ser pesquisador não envolve apenas um hábito reflexivo, mas sim também a inculcação de uma socialização acadêmica que não fosse apenas a da imagem do diletante, assimilando trajetórias similares à minha, sejam de professores ou colegas.

A combinação entre uma disposição ascética associada à melhora de vida e de mobilidade social com uma disposição inquieta que busca a transformação permitiu a produção de uma nova disposição, a acadêmica, que permitia enxergar não apenas um fim útil

nas ciências sociais, mas também uma forma de viver a sociologia e a ciência. As três disposições constituintes de um patrimônio individual de disposições possibilitaram uma dedicação à academia diferente das experiências mágicas e encantadas.

Por meio desta nova disposição individual formada de maneira singular, foi possível realizar o seguinte cálculo: terminar o curso Jovem Aprendiz e buscar uma bolsa de iniciação científica. Quando consegui, enxerguei no trabalho acadêmico um sentido que se revestia de um retorno financeiro que poderia ser uma forma de ascensão a longo prazo e um prazer, uma forma de viver. Um dos reflexos da combinação das três disposições foi a conquista de vinte nove conceitos consecutivos, a participação ativa em dois grupos de pesquisa, realizar apresentações em eventos locais, regionais e nacionais.

A necessidade foi feita virtude pela disposição acadêmica por não ser possível tentar viver uma carreira de pesquisador sem amá-la, mas o trabalho de inculcação do social, de identificação e de produção deste amor virtuoso não foi apenas pela propensão desenvolvida a consumir literatura sociológica, foi uma soma de disposições que tornaram o desempenho escolar o mais próximo possível da excelência possível.

4. Considerações finais

Esta monografia buscou identificar os processos de socialização associados à produção de um patrimônio individual de disposições que me possibilitou obter um alto rendimento escolar enquanto estudante de graduação do curso de Ciências Sociais da UFRGS. Para tanto, realizei uma adaptação do retrato sociológico de Bernard Lahire para colocar as minhas matrizes socializadoras sob o escopo da investigação sociológica. Com esta finalidade, defini alguns quadros da minha trajetória e procurei discorrer sobre eles, depois, utilizei o referencial *lahiriano* para a análise das informações.

Além da minha própria biografia, utilizei de documentos de minha trajetória escolar como modo de entender meu desempenho escolar anterior à universidade, também realizei entrevistas com Gilda, minha mãe, e Marlene, minha avó, para construir a configuração familiar em que fui socializado. A análise identificou uma disposição ascética originária do meu universo familiar assentada em um forço familiar para a aprovação no ensino fundamental, o esforço familiar demonstrou-se presente ainda no processo de transição para o ensino superior. Outra disposição identificada foi a inquietude, caracterizada enquanto um inconformismo com a ordem social estabelecida, reforçada e amplificada mediante o trabalho voluntário.

O processo de escolha do curso de graduação para ingresso evidenciou quem sem as políticas públicas para acesso não teria sido viável o ingresso, também demonstrando um hábito reflexivo na formulação de estratégias para concretizar o ingresso, o que respalda, em parte, o artigo de Carvalhaes e Ribeiro (2019). Aqui, se percebeu uma certa diferença entre as disposições para crer e agir, dado que a crença somente se transformou em prática na medida que houve um contexto favorável para os estudos e meios de acesso.

Também foi possível perceber a maneira que as condições objetivas impactaram na experimentação da condição estudantil, seja pela não identificação com experiências diletantes, por ter que trabalhar ou pela nota baixa devido à limitação do tempo ocasionada pelo trabalho. Ainda no curso, disposições para crer e agir se confrontaram em diversos momentos, seja pelo “isso não é para mim” ou pelo “parece possível”.

Posteriormente, a conquista de um alto desempenho se tornou viável pela incorporação de um longo processo de socialização na graduação, misturando as disposições ascética e inquieta para formular uma disposição acadêmica, a qual, mesmo que possua uma dimensão da necessidade feita virtude, somente foi viabilizada pela combinação de um patrimônio individual de disposições singular e plural ao mesmo tempo.

Importa ressaltar que a consolidação do autorretrato sociológico como técnica de pesquisa demanda maiores elaborações teórico-metodológicas, mas, para fins desta monografia, o instrumento se demonstrou eficaz. Aliás, para uma aplicação mais rigorosa desta técnica teria sido preciso discorrer com mais complexidade a respeito de alguns recortes de minha trajetória. Contudo, devido aos problemas pessoais que envolveram o período de construção desta investigação não foi possível um aprofundamento de determinados pontos. Seria interessante explorar em futuros trabalhos uma reelaboração do autorretrato sociológico enquanto técnica, como também uma análise mais qualificada de minha trajetória.

Referencial bibliográfico

ALVES, Ana R. C. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. *Sociologias*, 2016, v. 18, n. 42, p. 294-327

BARBOSA, Maria L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.2, 2019.

BARBOSA, Maria L. O.; GANDIN, Luís. A. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*. p. 1–38, 2020. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/497>. Acesso em: 1 maio. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014 [1964].

_____; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018 [1970].

_____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras. 2005.

_____. *A ilusão biográfica*. In: AMADO, J; FERREIRA, M. M. (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006 p. 183-191.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2017 [1979].

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdade de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 31, n. 1, 2019.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 733-768.

INSTITUTO SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020*. São Paulo: SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensinosuperior/edicao-10/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LAHIRE, Bernard. *O homem plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e prática*, 2005, p. 11-42.

_____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, 2015, p. 1393-1404.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M - A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). In: NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M - *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 29-48.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 2002, p. 15-36.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. NOGUEIRA, Maria A. Os herdeiros e a questão universitária contemporânea. *Educação & Sociedade*, 2015, p. 47-62.

OBSERVATÓRIO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. Pesquisa do perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação: das instituições federais de ensino superior. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação (Campinas)*, v. 19, n. 3, 2014.