

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

Jhony Pereira Moraes

**Permanência de jovens oriundos dos meios populares em cursos de Administração sob a
ótica dos patrimônios disposicionais**

**Porto Alegre
2023**

Jhony Pereira Moraes

**Permanência de jovens oriundos dos meios populares em cursos de Administração sob a
ótica dos patrimônios disposicionais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial do curso de Doutorado em Administração na área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. Lisiane Quadrado Closs

**Porto Alegre
2023**

CIP - Catalogação na Publicação

Moraes, Jhony Pereira

Permanência de jovens oriundos dos meios populares em cursos de Administração sob a ótica dos patrimônios disposicionais / Jhony Pereira Moraes. -- 2023. 202 f.

Orientadora: Lisiane Quadrado Closs.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Permanência estudantil. 2. Patrimônio disposicional. 3. Ensino Superior. 4. Meios populares. 5. Administração. I. Quadrado Closs, Lisiane, orient. II. Título.

Jhony Pereira Moraes

Permanência de jovens oriundos dos meios populares em cursos de Administração sob a ótica dos patrimônios disposicionais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial do curso de Doutorado em Administração na área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. Lisiane Quadrado Closs

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Lisiane Quadrado Closs (orientadora) - PPGA | UFRGS

Prof.^a Dr.^a Angela Beatriz Busato Scheffer – PPGA | UFRGS

Prof.^a Dr.^a Célia Elizabete Caregnato – PPGEDU | UFRGS

Prof. Dr. Jefferson Rodrigues Pereira – PPGA | Unihorizontes

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos iniciais são dedicados aos guias que sempre me acompanham, pois é a energia deles que me fortalece para enfrentar todas as batalhas da jornada.

Agradeço aos meus pais, Silvana e Leandro; ao meu irmão Lorenzo e à minha vó, Tereza, por serem segurança e escuta em todos os momentos que necessitei. Seja para desabafar, contar (as milésimas vezes) sobre a pesquisa de Doutorado, seja apenas para rir e fazer nada. Amo vocês!

Agradeço **IMENSAMENTE** à Aline, à Larissa e ao Thainã por confiarem em mim, na pesquisa e por disponibilizarem de seu tempo e, principalmente, de suas biografias. Sem vocês esta tese não existiria. Agradecimentos eternos a vocês!

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Lisiane Closs, por ser “mãe”, orientadora de vida e de carreira; pelos puxões de orelha; pelas oportunidades profissionais, de participar de projetos e de pesquisas; por ser a minha primeira orientadora de estágio docente; por sempre me incentivar e mostrar que, sim, tenho potencial para ir além. Ao todo foram, aproximadamente, 7 anos de muitas parcerias! – e que venham muitos mais 7 anos pela frente! **Lisi, te adoro!** Obrigado por TUDO e por TANTO! “*Eu tô sumido, mas tô fazendo*” (piada interna).

Agradeço ao meu eterno orientador, Prof. Sidinei Rocha-de-Oliveira (*in memoriam*). Sidi, sua contribuição é gigante no meu crescimento pessoal e profissional. Um dos meus maiores orgulhos da vida acadêmica foi ter sido seu orientando. Lembrarei sempre de você! Obrigado por TUDO!

Agradeço aos professores que compuseram a banca de defesa de Tese de Doutorado, Profa. Angela Scheffer, Profa. Célia Caregnato e Prof. Jefferson Rodrigues, pelo aceite de compor a banca e pelas essenciais contribuições à pesquisa! Agradeço também ao prof. Diogo Helal, pelas contribuições ao projeto de Tese e pelas parcerias acadêmicas! Que muitas outras parcerias aconteçam!

Agradeço aos amigos de vida, aos colegas de Doutorado (do PPGA da UFRGS e de outros PPGs) e a todas as pessoas que passaram pelo meu caminho, por fazerem parte da minha trajetória, mesmo que a distância. Não vou nomear, mas levo vocês comigo! Um agradecimento especial à minha amiga de vida, de trabalho, de diversão e de desespero, Camila Muller! Amo você!

Por fim, agradeço ao João Lima, meu companheiro, por ser repouso, calma nos meus momentos de agitação, pela confiança e pela parceria de sempre. TE AMO!

A todos(as) os(as) jovens periféricos(as), dos meios populares – entre outras denominações – que, assim como eu, oriundo da Lomba do Pinheiro (bairro popular), persistem em seus objetivos de vida, mesmo que com todos os altos e baixos da trajetória.

RESUMO

Esta pesquisa de Tese objetivou compreender como as disposições de jovens dos meios populares contribuem para a sua permanência no curso superior em Administração. Para tanto, adotou-se a ótica da teoria disposicionalista de Bernard Lahire (1997, 2002, 2004, 2005), denominada de Retratos Sociológicos, buscando-se identificar no patrimônio disposicional dos sujeitos investigados as disposições que contribuíram para a permanência considerando também na formação do patrimônio a influência dos lugares de origem dos indivíduos. Quanto esses últimos, evidenciou-se no estudo o seu papel formador de disposições e agregou-se a ideia de mobilidade sistêmica (BALBIM, 2004) como suporte à análise das disposições originadas dos lugares de origem. Como procedimento metodológico, para a composição dos retratos sociológicos, foram biografadas três (3) pessoas (oriundas de bairros periféricos da cidade de Porto Alegre/RS e Viamão/RS), realizando-se um total de 14 entrevistas. O desenvolvimento da pesquisa atendeu as seguintes etapas: (1) elaboração dos retratos sociológicos; e (2) análise dos retratos, identificando as disposições intraindividuais e interindividuais, as disposições oriundas do lugar de origem e as disposições que foram acionadas/surgiram no ambiente acadêmico e que influenciaram a permanência estudantil. Os principais resultados encontrados foram: quanto às disposições intraindividuais e interindividuais dos sujeitos pesquisados, em síntese, nos sujeitos biografados revelam-se: a) disposições intraindividuais: flexibilidade moral, apreensão e apropriação sociais; e b) disposições interindividuais: autossuperação, disciplina, pensamento prospectivo, pensamento antecipativo e trabalho duro. Quanto à participação do lugar de origem na formação de disposições, o expressionismo social foi uma disposição que se sobressaiu na trajetória dos sujeitos, fixando suas características nos comportamentos quando os pesquisados estavam em mobilidade entre os lugares. Sobre a permanência no ensino superior, as disposições para a autossuperação, apreensão social, mimetismo social, disciplina, florescimento e para o pensamento prospectivo destacaram-se. Dentre as contribuições teóricas desta Tese salienta-se a compreensão das condições individuais para a permanência no curso superior em Administração através da imersão à realidade social e geográfica dos jovens (família, educação, trabalho e sociabilidade), evidenciando aspectos objetivos, subjetivos e atravessamentos internos e externos e iluminando a diversidade de vivências no interior dos meios populares. Dentre as contribuições práticas do estudo ressaltou-se o subsídio de informações a gestores acadêmicos, coordenadores de curso e professores para o reforço ou estruturação de ações institucionais voltadas à permanência de seus estudantes. Destaca-se como uma limitação da pesquisa a necessidade de um maior aprofundamento quanto à formação das disposições dos sujeitos biografados (relativo à captura da gênese das disposições propostas nesta tese), fazendo-se relevante um trabalho longitudinal e exaustivo acerca dessa matéria.

Palavras-chave: Permanência estudantil. Retratos sociológicos. Patrimônio disposicional. Lugar de origem. Meios populares. Estudantes. Administração. Ensino Superior.

ABSTRACT

This Thesis research aimed to understand how the dispositions of young people from popular circles contribute to their persistence in higher education in Administration. To this end, the perspective of the dispositionalist theory of Bernard Lahire (1997, 2002, 2004, 2005), called Sociological Portraits, was adopted, seeking to identify in the dispositional heritage of the investigated subjects the dispositions that contributed to their permanence, also considering in the formation of heritage the influence of individuals' places of origin. As for the latter, the study highlighted their role in shaping dispositions and added the idea of systemic mobility (BALBIM, 2004) as support for the analysis of dispositions originating from places of origin. As a methodological procedure, to compose the sociological portraits, three (3) people were biographed (from peripheral neighborhoods in the city of Porto Alegre/RS and Viamão/RS), carrying out a total of 14 interviews. The development of the research included the following stages: (1) preparation of sociological portraits; and (2) analysis of the portraits, identifying intra-individual and inter-individual dispositions, dispositions originating from the place of origin and dispositions that were activated/arose in the academic environment and that influenced student retention. The main results found were: regarding the intraindividual and interindividual dispositions of the researched subjects, in summary, in the biographed subjects the following were revealed: a) intraindividual dispositions: moral flexibility, social apprehension and appropriation; and b) interindividual dispositions: self-overcoming, discipline, prospective thinking, anticipatory thinking and hard work. Regarding the participation of the place of origin in the formation of dispositions, social expressionism was a disposition that stood out in the subjects' trajectory, fixing its characteristics in the behaviors when those researched were in mobility between places. Regarding staying in higher education, the dispositions for self-improvement, social apprehension, social mimicry, discipline, flourishing and prospective thinking stood out. Among the theoretical contributions of this Thesis, we highlight the understanding of individual conditions for remaining in a higher education course in Administration through immersion in the social and geographic reality of young people (family, education, work and sociability), highlighting objective, subjective aspects and internal crossings and external and illuminating the diversity of experiences within popular circles. Among the practical contributions of the study, we highlight the provision of information to academic managers, course coordinators and teachers to reinforce or structure institutional actions aimed at ensuring the retention of their students. A limitation of the research stands out as the need for greater depth regarding the formation of the dispositions of the biographed subjects (relating to capturing the genesis of the dispositions proposed in this thesis), making longitudinal and exhaustive work on this matter relevant.

Keywords: Student permanence. Sociological portraits. Dispositional heritage. Place of origin. Popular means. Students. Administration. Higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percentual de evasão para cursos na área de Gestão (em 2019)	23
Quadro 2 - Número de Matrículas, Concluintes, Ingressos e Matrícula Trancada nos cursos de Administração e Administração Pública no Brasil – Censo da Educação Superior – INEP (2020, 2021, 2022).....	24
Quadro 3 - Organização da Tese de Doutorado	27
Quadro 4 - As disposições para Bernard Lahire.....	35
Quadro 5 - Abordagens do conceito de mobilidade (BALBIM, 2004).....	43
Quadro 6 - Abordagens e definições sobre juventude.....	47
Quadro 7 - Síntese disposicional em Silva (2017)	53
Quadro 8 - Fatores que influenciam a permanência estudantil	60
Quadro 9 - Número de beneficiados com bolsas PROUNI nos cursos de Administração, Administração de Empresas e Administração Pública no período de 2005 a 2019	66
Quadro 10 - Número de vagas SISU Nos cursos de Administração, Administração de Empresas e Administração Pública (agregando as ênfases Social e Políticas Públicas) nas universidades federais considerando critério de etnia e perfil socioeconômico (na última edição).....	67
Quadro 11 - Dimensões, categorias e questionamentos dos retratos sociológicos da pesquisa.....	80
Quadro 12 - As novas disposições intraindividuais identificadas	143
Quadro 13 - As novas disposições interindividuais identificadas	150
Quadro 14 - Disposições oriundas dos lugares de origem dos sujeitos pesquisados	155
Quadro 15 - Disposições que influenciam a permanência estudantil dos sujeitos pesquisados	162
Quadro 16 - Síntese do patrimônio disposicional dos sujeitos pesquisados	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características da permanência de acordo com a corrente teórica	61
Figura 2 - Matrículas nos cursos presenciais de Administração e Administração Pública entre 2001 e 2017	72
Figura 3 - Matrículas em cursos presenciais de Administração e Administração Pública nas esferas pública e privada no período entre 2001 e 2017.....	73
Figura 4 - Concluintes nos cursos a distância em Administração e Administração Pública nas esferas pública e privada entre 2009 e 2017.....	74
Figura 5 - Matrículas, Ingressos e Concluintes no curso de Administração nas regiões brasileiras em 2016-2017	75

SUMÁRIO

PRÓLOGO	12
PONTO DE PARTIDA	15
OBJETIVOS DO ESTUDO	22
Objetivo geral	22
Objetivos específicos.....	22
ESTRUTURA DA TESE DE DOUTORADO	27
CAPÍTULO I: PATRIMÔNIO DISPOSICIONAL: EM DIREÇÃO A UMA SOCIOLOGIA À ESCALA DO INDIVÍDUO	28
1.1 Teoria do <i>Habitus</i> de Pierre Bourdieu: inspirações para a teorização de Bernard Lahire..	28
1.2 O patrimônio disposicional em Bernard Lahire	32
1.3 Uma breve discussão sobre socialização	37
CAPÍTULO II: O LUGAR DE ORIGEM: MEIOS POPULARES	41
2.1 Mobilidade sistêmica: horizontalidades e verticalidades do lugar de origem	43
CAPÍTULO III: JUVENTUDES E OS JOVENS DOS MEIOS POPULARES	46
3.1 Meios populares, patrimônio disposicional e trajetórias escolares: conceitos e diálogos ..	51
CAPÍTULO IV: PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR E O CONTEXTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	57
4.1 A permanência estudantil e a sua relação com os jovens dos meios populares	57
4.1.1 Ações afirmativas e os programas PROUNI e SISU no Brasil	63
4.2 O contexto do curso de Administração: breve retomada histórica e algumas estatísticas .	69
CAPÍTULO V: RETRATOS SOCIOLÓGICOS: O MÉTODO BIOGRÁFICO DA PESQUISA	76
5.1 Retratos sociológicos: estrutura do roteiro de pesquisa.....	78
CAPÍTULO VI: OS SUJEITOS BIOGRAFADOS: ALINE, LARISSA E THAINÃ	91
6.1 Retratos sociológicos dos sujeitos biografados	91
ALINE: “Não tem sentido nenhum estar na Terra se não for para fazer uma mínima diferença na vida de uma pessoa”	91
6.1.1.2 Avenida Bérico Bernardes, Viamão: o lugar de origem de Aline	99
6.1.1.3 Aline e o Ensino Superior: desconfortos, mudanças e novas oportunidades	106
LARISSA: “Onde eu posso chegar se eu estudar, o que eu vou conquistar, que área [profissional] quero?”	108
6.1.2.2 A Lomba do Pinheiro: um lugar de orgulho e de pertencimento	115
6.1.2.3 Ensino Superior: batalhas, aprendizagens e novos horizontes	120
THAINÃ: “Meta é 10, nove e meio não rola”	123
6.1.3.2 O transitar entre bairros e a Restinga: lugares de passagem e de fixação	125

6.1.3.3 O processo educativo de Thainã até o Ensino Superior	127
CAPÍTULO VII: OS SUJEITOS E AS DISPOSIÇÕES INCORPORADAS.....	134
7.1.1 As disposições intraindividuais de Aline.....	135
7.1.2 As disposições intraindividuais de Larissa.....	138
7.1.3 As disposições intraindividuais de Thainã	141
7.2 As disposições interindividuais dos sujeitos biografados.....	143
7.2.1 As disposições interindividuais de Aline.....	143
7.2.2 As disposições interindividuais de Larissa.....	146
7.2.3 As disposições interindividuais de Thainã	148
7.3 Os lugares de origem e as disposições emergentes	151
7.4 As disposições e suas influências sobre a permanência estudantil.....	156
7.5 Síntese das disposições identificadas nos sujeitos biografados.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
ANEXOS	184
1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	184
REFERÊNCIAS	185

PRÓLOGO

Início esta Tese de Doutorado aproximando-o ao meu próprio percurso de vida, pois entendo como pertinente à contextualização deste texto. Talvez eu possa me considerar uma exceção em relação aos jovens e amigos residentes do bairro por onde círculo cotidianamente e onde fixei moradia desde o nascimento: a Lomba do Pinheiro. Esta região de Porto Alegre é frequentemente retratada pela precariedade social, econômica e cultural que acomete seus moradores. Por um lado, uma verdade; por outro, uma realidade um tanto estigmatizada. Restrinjo-me a percorrer minha trajetória, brevemente, pois a considero como uma possibilidade de existência que transita por diferentes realidades afora o meu lugar de origem.

Sou filho de pais com ensino fundamental incompleto. Minha mãe é “do lar” e meu pai, confeitiro. Fui o primeiro (e único) neto paterno a cursar o ensino superior (e a ter, assim, a maior escolaridade em comparação aos demais familiares que cursaram, predominantemente, o ensino fundamental). Não lembro dos meus pais terem me lido histórias infantis ou incentivado à leitura, apenas lembro da minha mãe, principalmente, cobrando a “perfeição” dos cadernos, da letra e da lição de casa; lembro do meu pai conferindo as lições, ouvindo o que eu havia aprendido na escola e respondendo minhas dúvidas mais difíceis. Também lembro de minha mãe sempre envolvida com os trabalhos que eu tinha de entregar nas disciplinas, em especial no ensino fundamental. Entretanto, nunca houve uma orientação direta dos meus pais de que eu deveria continuar estudando até ingressar no ensino superior, nem mesmo de que eu deveria trabalhar logo.

Fui estudante de instituição pública desde o maternal, que iniciei aos 3 anos de idade. Ingressei no ensino superior em instituição privada com bolsa de estudos integral para o curso de Administração. Faço aqui uma pausa: o ingresso no ensino superior foi, simultaneamente, um susto e uma felicidade, pela dimensão que ocupou/ocupa em minha trajetória. Um susto porque foi uma conquista desejada, mas sem data para acontecer; uma felicidade porque era um sonho meu e da minha família (mesmo que não diretamente expresso) e porque me possibilitou muitas oportunidades profissionais, assim como poder transitar por diferentes grupos e realidades distintas da minha. Sua concretização foi possível graças ao ENEM (e ao PROUNI¹!), os quais defendo com todas as forças. Olhando para a minha trajetória familiar (principalmente a questão financeira) percebo que o sonho do ensino superior talvez não seria possível sem a contribuição de políticas públicas como o ENEM.

¹ PROUNI – Programa Universidade para Todos.

Tenho 28 anos e sou professor desde os 18 anos, quando já ministrava aulas em cursos profissionalizantes, técnicos e para jovens aprendizes em Administração. Nesse intervalo, assumi posições administrativas como estagiário em órgãos públicos e fui funcionário efetivo em empresas privadas. Ao passo que começava a definir minha trajetória profissional (na graduação eu possuía a docência como objetivo profissional) desdobrava-me por diferentes experiências com o intuito de me desenvolver e de manter meus gastos pessoais e com o curso (não só gastos com materiais, eventos e projetos, mas com as socializações e lugares pelos quais comecei a circular). Tornei-me professor universitário em 2019, lecionando em nível de graduação e pós-graduação. Sou mestre e doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da qual me orgulho em pertencer! Em síntese, essa é a minha trajetória acadêmica e profissional.

Quem me conhece mais de perto insiste em dizer que eu represento um caso de exceção ou de alguém que “*deu bom*”, tanto em relação aos amigos ou conhecidos com os quais fui criado ou cresci em convivência na rua em que moro, ou nas escolas por onde passei. A expressão “*deu bom*” pode adquirir diferentes significados, os quais posso traduzir como *sorte, esforço e exceção*, dado o meu contexto social de origem. E, realmente, essas eram palavras que eu ouvia em diferentes conversas com a família, amigos, colegas e vizinhos, algumas vezes com um tom de *surpresa, espanto* ou *orgulho*, principalmente no tocante à escolaridade. O motivo de tais reações pode estar, no meu microcontexto, relacionado aos reduzidos ou limitados casos de mobilidade educacional conhecidos, sejam de pessoas da família, sejam de outras próximas ao meu círculo de convivência. Ou, também, porque persistir no estudo requer *força de vontade e gosto*, segundo essas mesmas pessoas. Isto posto, questionei-me: De que maneira minha trajetória intersecciona a minha Tese de Doutorado?

A partir dessa pergunta foi latente pensar os fatores que contribuíram para a permanência dos jovens que são oriundos dos meios populares em cursos superiores. Para tanto, observo que é oportuno compreender o fenômeno da permanência pela ótica da teoria disposicionalista de Bernard Lahire, pois ela desenvolve suas premissas a partir do entendimento de trajetórias individuais contemplando também os diferentes contextos de vida, o que, no âmbito desta pesquisa, pode contribuir para a compreensão das formas individuais de permanecer no Ensino Superior. Sobretudo, integrar a análise sobre o lugar de origem ao fenômeno da permanência é relevante à medida que o lugar de origem também está imbricado nas trajetórias daqueles sujeitos. Portanto, este estudo busca compreender as disposições que influenciam na permanência de jovens dos meios populares no Ensino Superior, mais

especificamente nos cursos de bacharelado em Administração, incluindo-se a análise do lugar de origem como um elemento presente na formação das suas disposições.

PONTO DE PARTIDA

Refletindo-se, primeiramente, sobre a juventude dos meios populares (público-alvo desta Tese), por que estudá-la? Conforme Matos (2015), os debates sobre a juventude das periferias (comunidades, favelas, morros) no Brasil emergiram com maior força a partir da década de 1990. No centro dessas discussões estão o potencial de construção de uma sociedade mais justa sob uma postura contra hegemônica pelos jovens; o reconhecimento das práticas e das dinâmicas sociais de sua realidade; a busca da visibilidade e da expressão de pautas políticas voltadas a eles; e os discursos estigmatizantes que perpassam as diferentes formas de violência sofridas por esses jovens.

Conceitualmente, o termo juventude transita por vários entendimentos. No geral, pode-se considerar a representação de uma fase da vida entre a infância e a adultez, correspondendo a uma faixa etária. Além disso, representa um ciclo de vida também considerado uma construção social e histórica marcado por diferentes problemas sociais característicos aos distintos momentos da sociedade (tais como questões econômicas, ocupacionais e políticas) (ABRAMO, 2005; LEÓN, 2005; MESQUITA, 2011). Sobretudo, neste trabalho, juventude adquire um sentido de pluralidade (portanto, juventudes), uma vez que se parte da ideia de que coexistem múltiplos modos de vivenciá-la, evidenciando a intersecção com dimensões materiais, sociais, culturais, econômicas e políticas peculiares a cada jovem em seu contexto de vida e de moradia (ANDRADE; MEYER, 2014).

Refletindo-se sobre os meios populares, e buscando sua definição, observou-se que não há uma definição para a expressão. Diante disso, para a busca de sua conceituação foram investigados alguns estudos nacionais apontados como relevantes para este trabalho por contemplarem um diálogo entre juventude, meios populares e trajetórias escolares (PIOTTO, 2009), tais como os de Viana (1998; 2000), Setton (1999), Portes (2000), Silva (1999), Almeida (2006) e Zago (2006). Buscou-se também em Lahire (1997), no seu livro “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” os motivadores para o emprego da expressão.

Salienta-se que em nenhum desses estudos mencionados há a conceituação de meios populares ou de camadas populares (expressão utilizada como sinônimo). Os estudos retratam as realidades juvenis, especialmente as trajetórias escolares e as influências familiares em seus percursos, debruçando suas análises em variáveis ou aspectos pré-organizados ou que refletem, em parte, pesquisas já empreendidas e, por conseguinte, já institucionalizadas academicamente. Sobretudo, as pesquisas contribuem para a compreensão dos casos de prolongamento escolar (continuidade da Educação para outros níveis de ensino) nas classes populares (PIOTTO, 2009).

Observa-se, a partir dessas leituras, que a indefinição do conceito de meios populares é amparada pela definição de aspectos objetivos (níveis de renda, escolaridade, ocupações etc.) e subjetivos (percepções de seus ocupantes, aspirações do viver no lugar, capital simbólico, sistema de gostos) que permeiam a vida em seu interior. Ou seja, há uma agregação de fatores inter-relacionados que caracterizam, sem precisão, os meios populares. Portanto, trata-se de uma construção social subjetiva-objetiva constituída pelas interpretações e pré-noções de quem é de fora desses meios e pelas informações concedidas pelos nativos do lugar. Para tal conclusão, basta que sejam retomados os estudos citados, entre outros (ver PEREIRA, 2005; GOBBI, 2008; PONTES, 2015). Como embasamento do exposto, recorre-se à Sader e Paoli (1986), em seu texto “Sobre ‘classes populares’ no pensamento sociológico brasileiro”. Sader e Paoli (1986) empreenderam análises sobre os estudos sociológicos e suas apreensões acerca dos grupos sociais populares. Os escritos analisados retratavam como um único grupo (uma categoria, estrutura ou prática coletiva) - em relação a outros grupos considerados antagônicos - os trabalhadores, operários, subalternos, populares, habitantes de periferias, migrantes e participantes de movimentos sociais urbanos. Diante disso, as pesquisas brasileiras com trabalhadores, apesar de suscitarem discussões sobre formas de vida, experiências de trabalho e sociabilidades, entre outras, tornaram suas explicações implícitas e não se preocuparam no tensionamento conceitual.

Sader e Paoli (1986, p. 40) reforçam que

[...] o descompasso entre narração e conceituação tem importância por nos revelar uma ruptura no modelo interpretativo da história e da sociedade brasileiras, isto é, uma ruptura no sistema explicativo no qual se alojam as representações sobre a singularidade da dinâmica de classes no Brasil.

Nesse âmbito, Sader e Paoli (1986) fazem novos apontamentos sobre a representação das classes populares, como: as pessoas se fazem sujeitos através das práticas (modos de vida próprios; expressam-se em múltiplas dimensões; expressão política múltipla; não se restringem a sindicatos e partidos); a categoria sujeito popular ou ator social substitui a categoria classe social; e a categoria movimento popular ou movimento social passa a substituir a de luta de classe.

Diante do exposto, a não discussão da expressão “meios populares” nas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas pode refletir a (des)construção da categoria de classe social e as representações dos grupos trabalhadores na estrutura social e econômica ao longo do tempo em pesquisas acadêmicas, bem como pode refletir uma introjeção passiva do que vem a ser o espaço considerado popular (SADER; PAOLI, 1986).

Frente à indefinição do termo, neste estudo propõe-se **conceituar os meios populares como lugares objetivos e subjetivos, concomitantemente homogêneos e heterogêneos, ocupados por pessoas com carecimento de capitais econômico, educacional, cultural e social**. Tal proposta de conceituação é uma tentativa de diálogo entre as pesquisas comentadas anteriormente e as reflexões oriundas de leituras e experiências *in loco* do autor desta Tese.

Para o entendimento do conceito proposto, explica-se:

a) “lugares objetivos e subjetivos”: inserem-se na premissa de que, enquanto construção social, os meios populares envolvem fatores objetivos (como os níveis de renda per capita e da família, escolaridade de pais e filhos, composição familiar, habitação, acesso a recursos públicos e a políticas públicas) e subjetivos (como a percepção sobre o lugar de moradia e as relações sociais com a vizinhança, os sentidos atribuídos ao lugar e seus modos de uso e apropriação – pelo corpo, simbólicos e materiais). Essas impressões são tanto uma construção histórica consolidada, especialmente, na inter-relação de pesquisas acadêmicas sobre essa população por indivíduos de fora do lugar com as condições organizativas do espaço demonstradas pelos nativos (por exemplo, a formação material e geográfica de seus bairros, o estabelecimento das relações entre moradores, a cultura, a linguagem, os símbolos, a participação em comunidade, os níveis médios de renda e de escolaridade).

b) “concomitantemente homogêneos e heterogêneos, ocupados por pessoas com carecimento de capitais econômico, educacional, cultural e social”: parte-se da ideia da constituição de uma classe social estruturada sob capitais (BOURDIEU, 2007) que reportam a uma configuração social semelhante ou idêntica, entretanto, que não desconsidera a pluralidade das formas de vida e a heterogeneidade da mobilização dos capitais (em alusão ao pensamento microssociológico de Bernard Lahire).

Com isso fixa-se neste estudo a expressão **meios populares** por i) representar palavra comum aos estudos brasileiros desenvolvidos até o momento na temática proposta; ii) mostrar-se ampla quanto à identificação de um espaço popular; e iii) estar alinhada à concepção de Bernard Lahire em suas pesquisas - também porque este estudo embasa-se na teoria disposicionalista de Lahire e, assim, busca-se coerência com as terminologias.

Quanto à escolarização dos jovens oriundos de bairros populares, eles tendem a possuir baixa longevidade escolar (PIOTTO, 2008; VIANA, 1998, 2011), apesar do esforço de algumas famílias em garantir a sua continuidade até o ingresso no ensino superior. A permanência desses jovens na escola (e na universidade) é permeada pela necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, muitas vezes em condições laborais precarizadas e com jornadas

estendidas, como também pela sua necessidade de contribuir para o sustento da família e de conciliar os estudos com os contextos familiar e profissional, pelas dificuldades com os deslocamentos entre as diferentes regiões da cidade, pelo gasto financeiro próprio e com os estudos, entre outros fatores (LEÃO, 2006; PIOTTO, 2008).

Oliveira, Duarte e Teixeira (2018) ressaltam que jovens universitários oriundos dos meios populares enfrentam uma trajetória acadêmica de dificuldades diversas, tais como: carência de recursos econômicos, culturais e sociais; distanciamento sociocultural dos seus pares; necessidade de trabalhar e estudar; dificuldades no tocante a conteúdos (muito em decorrência da fragilidade educacional anterior) e na aquisição de materiais necessários aos estudos; e dispêndio de tempo e de recursos financeiros com deslocamentos.

Fontele e Crisóstemo (2016) reforçam que a permanência é um obstáculo ainda presente no contexto do ensino superior brasileiro, apesar dos investimentos públicos e privados destinados ao ingresso de estudantes através das políticas públicas de democratização da educação superior. São várias as razões para a evasão (ou não permanência) nos estudos pelos jovens, inclusive diversas são as pesquisas a respeito desse fenômeno (TIBOLA; TONTINI; FREGA, 2012; ALVARENGA et al., 2012; CARNEIRO; SILVA; BIZARRIA, 2014; FELICETTI, 2014; PACHECO; NAKAYAMA; RISSI, 2015; DARWICH; GARCIA, 2019; MENDES, 2020). Contudo, são poucas aquelas que abordam a permanência como um aspecto central de análise.

Pesquisando-se a base de dados *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL), relevante no campo da Administração no Brasil, foram encontrados apenas seis artigos em Administração a partir da palavra-chave “permanência” (sem delimitação temporal de publicação), sendo que somente quatro deles referiam-se à permanência no contexto escolar (TIBOLA; TONTINI; FREGA, 2012; ALVARENGA et al., 2012; CARNEIRO; SILVA; BIZARRIA, 2014; PACHECO; NAKAYAMA; RISSI, 2015). Quando pesquisados artigos sob o termo “evasão”, treze (13) estudos na área de Administração foram identificados, dos quais onze (11) discutiam a evasão de estudantes em cursos da área (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006; NASCIMENTO; ESPER, 2009; SANTOS et al., 2011; MENDONÇA; CAMPOS; NÓBREGA, 2012; GONZALEZ; NASCIMENTO; LEITE, 2016; COSTA; BISPO; PEREIRA, 2018; ENSSLIN et al., 2018; LOTT et al., 2018; CIELO et al., 2020) e dois estudos apenas tangenciavam a análise da permanência (CARNEIRO; SILVA; BIZARRIA, 2014; PACHECO; NAKAYAMA; RISSI, 2015).

Já na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) foram encontrados 292 artigos com a palavra-chave “permanência” (sem delimitação de tempo de publicação), porém somente três estudos (FELICETTI, 2014; DARWICH; GARCIA, 2019; MENDES, 2020) analisaram esse fenômeno no campo educacional. Ainda, foram identificados 252 artigos tendo como termo de pesquisa “evasão”, dos quais 73 retrataram a evasão e seus desdobramentos (gestão, retenção, estratégias, motivações, entre outros) em diferentes realidades e níveis educacionais.

Quanto aos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), foram localizados vinte (20) estudos a partir do termo “permanência”, entretanto, somente quatro trabalhos apresentados nos eventos discutem a permanência educacional (LACERDA; REIS; SANTOS, 2007; SOUZA; REINERT, 2009; PACHECO et al., 2011; PINTO; ONUSIC, 2016). Por outro lado, dos vinte e um (21) trabalhos apresentados nos eventos da ANPAD, sob o termo de pesquisa “evasão”, doze (12) discutem esse fenômeno no ambiente acadêmico.

Nota-se que, em sua maioria, mesmo que sinalizem em seus títulos a palavra “permanência”, os estudos centralizam suas análises sobre as causas ou motivações para a evasão, assim como sobre as possibilidades de gestão e estratégias para a retenção ou diminuição das taxas de alunos evadidos ou em vias de evadir. Percebe-se que permanência é um fenômeno retratado como um contraponto à evasão, exclusivamente. Sobretudo, observou-se que permanência é um fenômeno comumente abordado em pesquisas na área da Administração em conjunto com os termos evasão, abandono, retenção e persistência – como apontam as palavras-chaves das pesquisas.

Quanto ao público investigado nas pesquisas em que a permanência é uma fator central de análise, os estudos de Felicetti (2014), Alvarenga et al. (2012), Pinto e Onusic (2016), Darwich e Garcia (2019) e Mendes (2020) dialogam com o público de interesse nesta Tese de Doutorado, uma vez que suas pesquisas perpassam: a investigação sobre a realidade de jovens estudantes de escolas públicas; alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI); marcadores sociais de diferença (classe, raça, gênero, sexualidade, deficiência) em articulação com políticas de reconhecimento e de redistribuição (acesso a recursos e direitos sociais) na permanência de estudantes; o direito de acesso à educação por grupos sociais menos favorecidos; e a implementação de políticas de permanência em universidades federais.

Ressalta-se que há uma lacuna teórica de pesquisas que problematizem a permanência estudantil enquanto elemento central de análise e não como um fenômeno antagônico à evasão

nas instituições de ensino no campo da Administração. Destaca-se, também, uma lacuna teórico-empírica quanto à necessidade de mais pesquisas em Administração que enfoquem grupos sociais diversos no ensino superior, considerando as condições estruturais e sociais que contribuem para a sua permanência na educação superior; assim como merecem atenção os jovens das camadas populares ou em vulnerabilidades sociais nesse contexto. Os estudos indicam que se requer ainda mais a compreensão sobre os fatores que levam esses jovens a permanecerem estudando apesar de todas as condições desfavoráveis.

Assim, a compreensão sobre a permanência de jovens dos meios populares no curso superior em Administração merece ser aprofundada. Para tanto, propõe-se nesta Tese de Doutorado o estudo da sua permanência pela ótica dos patrimônios disposicionais sob a perspectiva de Bernard Lahire (1997, 2002, 2004). O patrimônio disposicional refere-se às tendências ou inclinações (as disposições) comportamentais (esquemas de ação e hábitos) acionadas nas práticas sociais dos indivíduos em diferentes contextos. São formas de ver, sentir e agir em situação social presente, mas que podem ser incorporadas pelos indivíduos a partir dos processos de socialização anteriores (LAHIRE, 2005). Tais disposições não são diretamente observáveis, pois se evidenciam pelo trabalho interpretativo do pesquisador (LAHIRE, 2005). Perseguir a microssociologia de Bernard Lahire ao se abordar o patrimônio disposicional dos jovens implica analisá-lo à escala individual, ou seja, através de trajetórias individuais em contextos distintos: família, trabalho, educação, lazer, entre outros.

Buscando compreender como as disposições se formaram, quais os seus contextos, influências e como os mesmos moldaram a trajetória de um indivíduo, singularizando o social nele, Bernard Lahire propõe a realização de retratos sociológicos. Conforme Lopes (2012), os retratos sociológicos são dispositivos teórico-metodológicos que analisam diferentes instâncias da vida de uma pessoa (família, escola, trabalho, amigos, saúde, desporto, atividades de lazer e culturais etc.), com o objetivo de analisar os desdobramentos disposicionais e sua transferibilidade em práticas diversas.

Uma vez que as dificuldades simbólicas, culturais e institucionais são vitais para o entendimento da permanência no ensino superior, destaca-se o potencial dos retratos sociológicos para iluminá-las. Considerando-se, especialmente, que jovens dos meios populares tendem à baixa longevidade escolar e que os dilemas de permanência no ensino superior incidem com maior força sobre residentes em cidades do interior ou mais afastadas do centro da cidade, assinala-se a relevância da inclusão do lugar de origem (periferia, centro da cidade, urbano, rural) na composição e na análise dos retratos sociológicos, já que o lugar de origem

atravessa as trajetórias escolares e influencia seus deslocamentos (ALMEIDA, 2007; BARBOSA, 2015; MAGALHÃES, 2015; SILVA, 2017; ARIÑO; DALVAN, 2018; FELINTO, 2019; JÚNIOR; LIMA, 2019).

Além da análise do patrimônio disposicional evidencia-se o lugar de origem enquanto elemento presente nas disposições, entendendo-o também como um possível influenciador da permanência estudantil e, em modo geral, das trajetórias acadêmicas de jovens dos meios populares. Mas, qual o conceito de lugar? Respalda-se na Geografia, o lugar é uma esfera objetiva-subjetiva apropriada por cada indivíduo a uma certa localização (um bairro ou uma rua, por exemplo). É objetiva porque considera a materialidade desse local, como suas estruturas; mas também subjetiva porque carrega o simbólico, os significados, as experiências vividas e as ações de cada pessoa. Portanto, o lugar diz de uma apropriação simbólica e material de uma porção do espaço² (CARLOS, 2007; QUEIROZ, 2015).

Mesmo que se observe um incentivo ao ingresso de grupos sociais distintos na educação superior, o histórico de desigualdades econômicas, culturais e educacionais ao longo dos anos no país tem como um de seus reflexos a competitividade pelas vagas nos cursos, algo que beneficia aqueles indivíduos melhor posicionados em termos financeiro, familiar e educacional, apesar da notada massificação do ensino e da popularização de algumas formações ao longo do anos, tal como é o caso do curso de Administração (BERTERO, 2006; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016, INEP, 2019).

Sobretudo, destaca-se a relevância dos cursos de Administração na estrutura educacional do país e neste estudo, já que essa é a área de formação com um dos maiores números de matrículas no Brasil, não se considerando os cursos de educação executiva, especializações, mestrados e doutorados (BERTERO, 2006; INEP, 2019). Essa formação apresenta-se ainda como uma entre as dez principais com inscrição no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e no Sistema de Seleção Unificada (SISU) (SOUZA; GONÇALVES; SOUZA, 2017).

A partir dessa breve explicação a respeito dos pilares teóricos que sustentam esta Tese de Doutorado, questiona-se: **Como as disposições acionadas por jovens oriundos dos meios populares contribuem para a sua permanência em cursos de Administração?**

Diante disso, argumenta-se nesta Tese que os patrimônios disposicionais são aparatos importantes para uma melhor compreensão da permanência estudantil de

² Milton Santos (1988, p. 25) refere-se ao espaço como um “conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos [...] O espaço é o resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais”.

jovens dos meios populares no ensino superior em Administração – já que o lugar de origem influencia o acionamento de disposições - pois permite capturar não somente fatores materiais, mas as subjetividades presentes naquele fenômeno, possibilitando uma ampliação do seu entendimento.

Para que seja possível responder a essa pergunta de pesquisa elaboram-se os seguintes objetivos geral e específicos deste trabalho.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Objetivo geral

- Compreender como as disposições de jovens dos meios populares contribuem para a sua permanência no curso superior em Administração.

Objetivos específicos

- Analisar o patrimônio disposicional de jovens estudantes de Administração oriundos dos meios populares, identificando as disposições intraindividuais e interindividuais dos sujeitos pesquisados;
- Analisar como o lugar de origem desses jovens manifesta-se nos seus arcabouços disposicionais;
- Analisar como as disposições acionadas no ambiente acadêmico influenciam a permanência no curso de Administração.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

No Brasil, com a demanda por políticas públicas que oportunizassem a expansão e o acesso à educação superior, tais como a Lei de Cotas (voltadas às instituições públicas de ensino) e o ENEM – constituído pelo PROUNI e o FIES (no âmbito das instituições privadas) e pelo SISU (concessão de vagas em instituições públicas), percebeu-se que as condições de permanência dos estudantes nas IES deveriam ser de igual modo garantidas. De acordo com Santos et al. (2013), a melhoria nas taxas de conclusão na educação superior brasileira aponta para a relevância da análise sobre o trajeto acadêmico, direcionando olhares para a permanência no curso. Nesse contexto, o foco sobre a permanência estudantil é relevante, indo ao encontro

do interesse de pesquisadores, gestores e de movimentos sociais no país, uma vez que é necessário refletir e compreender as condições mínimas para o não abandono do curso pelos estudantes (ALMEIDA, 2007).

Agora, quando se examina as estatísticas de evasão³ para o curso superior em Administração, o SEMESP (Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Ministério da Educação) demonstra, em pesquisa com os 20 cursos superiores com os maiores números de matrículas em instituições de ensino privadas (para o ano de 2019), que o bacharelado em Administração é o segundo colocado no ranking de cursos superiores em que os alunos mais evadem, com 35,9% e 36,5% para as modalidades presencial e a distância (EAD), respectivamente (SEMESP, 2021). Analisando-se apenas as formações EAD, o ranking ainda é liderado por cursos vinculados à Administração, conforme o Quadro 1

Quadro 1 - Percentual de evasão para cursos na área de Gestão (em 2019)

Curso	Percentual de Evasão
Marketing	44,7%
Gestão Comercial	42,5%
Gestão Financeira	41,7%
Logística	40,9%
Gestão Ambiental	40,5%
Gestão de Pessoas	38,6%
Gestão de Negócios	37,5%
Gestão Pública	36,8%

Fonte: Adaptado de SEMESP (2021).

Observando-se as três últimas Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2020, 2021, 2022), no Quadro 2, nota-se que o percentual de matrículas trancadas (em relação ao total de matrículas) para o ano de 2019 é de 19,06% (123.148) e de 13,9% (2.520) (Administração e Administração Pública, respectivamente) e de 21,9% (137.316) e 20,2% (3.546) em 2020 (na mesma ordem). Quando se atenta para o percentual de matrículas trancadas em instituições privadas (em relação ao total de trancamentos), percebe-se que o setor privado corresponde a 92,4% (113.814) e 88,8% (122.003) dos totais (para o curso de Administração em 2019 e 2020, nessa ordem).

³ Tanto o Censo da Educação Superior quanto outros relatórios estatísticos voltados à análise de dados da Educação Superior, como a pesquisa do SEMESP (Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, do Ministério da Educação), não apresentam dados sobre permanência estudantil. O primeiro, gerido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) divulga dados sobre matrículas trancadas, sendo o mais próximo para se inferir acerca da evasão. O segundo, SEMESP, levanta dados sobre a evasão dos grupos educacionais privados, somente.

Quadro 2 - Número de Matrículas, Concluintes, Ingressos e Matrícula Trancada nos cursos de Administração e Administração Pública no Brasil – Censo da Educação Superior – INEP (2020, 2021, 2022)

Curso		Matrículas			Concluintes			Ingressos			Matrícula Trancada		
		Total	Pub.	Priv.	Total	Pub.	Priv.	Total	Pub.	Priv.	Total	Pub.	Priv.
2019	ADM.	645777	84639	561138	91937	10605	81332	298003	22799	275204	123148	9334	113814
	ADM. PUB.	18123	16573	1550	1561	1461	100	3888	2963	925	2520	2279	241
2020	ADM.	626813	78279	548534	90971	8166	82805	281469	19510	261959	137316	15313	122003
	ADM. PUB.	17497	14858	2639	2142	2005	137	4764	2650	2114	3546	3075	471
2021	ADM.	620966	84086	536880	85457	8486	76971	408362	142739	265623	não divulgado por curso ou área de formação		
	ADM. PUB.	620966	15360	3635	2742	2600	142	8604	5515	2881			

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo da Educação Superior (INEP, 2020, 2021, 2022).

Legenda: ADM. (Administração), ADM. PUB. (Administração Pública), PUB. (Pública), PRIV. (Privada).

Mascena e Coimbra (2022) dizem que o percentual de evasão no curso de Administração entre os anos de 2010 e 2015 chegou a 61,5%, sendo os principais motivadores (conforme a pesquisa realizada com estudantes de uma instituição privada de ensino): falta de tempo para o estudo, discrepância entre teoria e prática, reprovações constantes, mensalidade fora do orçamento, matriz curricular e prestígio profissional. Teixeira, Mentges e Kampff (2019) complementam o exposto ao levantarem as causas para a evasão a partir do estudo bibliográfico realizado sobre as produções brasileiras na temática, dentre as quais se destacam: escolha do curso (questão vocacional), condições socioeconômicas, baixo desempenho ou reprovações, dificuldade em conciliar estudo e trabalho, aspectos didático-pedagógicos dos professores, incertezas quanto ao mercado de trabalho e a perspectiva de carreira; e as lacunas de aprendizagem derivadas da Educação Básica.

Partindo-se da lente dos patrimônios disposicionais acredita-se que é possível compreender as particularidades das trajetórias acadêmicas e, por conseguinte, das condições para a permanência no curso superior por jovens das camadas populares. Sobretudo, porque estudos sobre permanência (ALMEIDA, 2007; BARBOSA, 2015; MAGALHÃES, 2015; SILVA, 2017; ARIÑO; DALVAN, 2018; FELINTO, 2019; JÚNIOR; LIMA, 2019) enfatizam que as dificuldades materiais que impactam sobre a decisão e as possibilidades de permanecer já são conhecidas, porém as dificuldades simbólicas e culturais adquirem um peso importante no entendimento desse fenômeno. Silva (2017) enfatiza também que as dificuldades simbólicas,

culturais e institucionais passam despercebidas nas ações orientadas à permanência no ensino superior.

Por essa razão, olhar para essas questões é estar sensível à rotina dos estudantes dos meios populares em meio à ampliação dos ingressos na educação superior. Nesse sentido, o estudo da permanência pela ótica do patrimônio disposicional permite capturar a simbologia, os aspectos culturais e as demais especificidades das trajetórias acadêmicas investigadas. Ao se priorizar uma análise sobre fatores simbólicos e culturais da permanência, estar-se-á contribuindo para o entendimento efetivo do fenômeno (ALMEIDA, 2007), sob o qual existem diferentes dimensões de análise e influências (dimensões materiais, culturais, simbólicas e psicológicas), tais como a formação cultural que o estudante carrega ao sistema universitário e aquela valorizada nesse ambiente; e a influência da socialização familiar na trajetória do indivíduo e no ambiente acadêmico (ARINÑO; DALVAN, 2018).

Foi notável uma multiplicidade de justificações para o estudo da permanência estudantil. Mendes (2020) ressalta a possibilidade de novas epistemologias e problematizações quanto à presença de novos sujeitos nas universidades (grupos sociais minorizados), destacando a responsabilidade das instituições de ensino sobre a permanência dos estudantes. Felicetti (2014) aponta para a compreensão do esforço pessoal para a permanência, bem como as características do percurso até a conclusão do curso superior. Darwich e Garcia (2019) corroboram Felicetti (2014) ao salientarem que a permanência é resultante de escolhas e decisões individuais – socialmente construída e de responsabilidade compartilhada. Já Lacerda, Reis e Santos (2007) atentam para o entendimento dos fatores motivacionais para a permanência ou desistência e as implicações sobre o desempenho acadêmico, servindo como subsídio para ações pelas instituições de ensino e coordenações de curso.

Pacheco et al. (2007) ressaltam que pesquisas sobre permanência devem propor a análise de aspectos socioeconômicos e políticos dos estudantes, características individuais, de conjuntura (família) e de vocação profissional, assim como acerca das estruturas institucionais (estruturas físicas e pedagógicas, didática docente) e o acompanhamento dos alunos como estratégia de evitação de possíveis abandonos de curso. Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), Carneiro, Silva e Bizarria (2014) e Rangel et al. (2019) acompanham Darwich e Garcia (2019), Felicetti (2014) e Pacheco et al. (2007) ao evidenciarem a análise de como as vulnerabilidades acadêmicas estão interligadas e influenciam a permanência ou desistência do curso, sinalizando a compreensão sobre os laços afetivos, orientação vocacional, família, cultura e formação básica dos estudantes. Sousa e Maciel (2016) acrescentam a importância de se pensar

mecanismos e estratégias envolvendo docentes e coordenadores para o aumento da permanência dos alunos, bem como sobre os currículos, materiais didáticos e sobre a infraestrutura. Por fim, no âmbito de tais discussões, Campos et al. (2016) apontam a relevância de pesquisas que examinem não apenas os motivos para a permanência, mas também os impactos de políticas socioeconômicas sobre as decisões em permanecer.

Diante das diferentes possibilidades e propostas para o estudo da permanência, nota-se que esta pesquisa, em termos de contribuição teórica, justifica-se por intentar lançar luz a esse fenômeno a partir de uma lente teórica disposicionalista, a qual pode agregar ao entendimento das dimensões simbólicas e culturais da permanência (consideradas relevantes para a sua compreensão efetiva); por aproximar aportes teóricos da sociologia e da geografia para problematizar um fenômeno no campo da Administração, evidenciando sua característica multi e interdisciplinar; e por agregar novas perspectivas de construção teórico-metodológicas em Bernard Lahire, especificamente à construção dos retratos sociológicos incluindo, em primeiro plano, a análise do lugar de origem dos pesquisados.

Destaca-se também o potencial de contribuições empíricas do estudo, mediante a análise dos dados, possibilitando compreender os múltiplos contextos da vida dos jovens universitários dos meios populares e como estão imbricados nas decisões de permanência no curso superior em Administração. Além disso, pode permitir compreender as formas como o lugar de origem influencia a permanência desses jovens e como ele se apresenta nas suas disposições.

O estudo se diferencia por discutir o fenômeno da permanência pela perspectiva dos patrimônios disposicionais dos estudantes do curso superior em Administração, sendo uma contrapartida aos estudos que abordam a permanência estudantil nesse campo, os quais tendem a enquadrá-la no escopo de ações para a implementação de políticas públicas e de assistência estudantil (nas instituições de ensino públicas) e como fator de análise em ações de retenção de alunos e/ou redução do nível de evasão estudantil (como uma ferramenta de gestão em instituições privadas). Mesmo percorrendo a ótica das individualidades, o estudo pode contribuir à gestão da permanência estudantil pelas IES, pois busca entender o fenômeno em sua totalidade (aspectos materiais e simbólicos da permanência).

Diante disso pode-se considerar que o estudo tem o potencial de delinear contribuições práticas direcionadas: i) à (re)formulação de políticas públicas educacionais que favoreçam a permanência dos jovens no sistema universitário, tendo esse fenômeno como foco de análise e proposição de ações (como a qualidade e os tipos de assistência estudantil em instituições de ensino públicas); ii) à gestão universitária, quanto à implementação de programas de assistência

estudantil e/ou bolsas de estudos em diferentes modalidades (essas últimas em instituições privadas) e ações voltadas à retenção e redução da evasão estudantil; iii) aos projetos político-pedagógicos e currículos dos cursos de Administração, visando refletir em sua formulação as questões de permanência, progresso e aprendizagem, bem como a inclusão de sistemas de acompanhamento da vida acadêmica; e iv) às políticas públicas e privadas orientadas à inserção de egressos no mercado de trabalho, dado que se faz relevante o acompanhamento sistemático dos egressos desde a sua entrada no ensino superior.

A seguir será apresentada a estrutura desta Tese de Doutorado.

ESTRUTURA DA TESE DE DOUTORADO

Como sistematização desta Tese, o Quadro 3 sintetiza os capítulos subsequentes.

Quadro 3 - Organização da Tese de Doutorado

Capítulos	Assuntos abordados
Capítulo I: patrimônio disposicional: em direção a uma sociologia à escala do indivíduo	O capítulo apresenta e discute os conceitos teóricos que embasam a proposta de pesquisa, tais como a Teoria do <i>Habitus</i> de Pierre Bourdieu e a Teoria Disposicionalista de Bernard Lahire, perfazendo uma discussão sobre socialização.
Capítulo II: o lugar de origem: meios populares	O capítulo apresenta e discute o conceito de lugar adotado. Apresenta inter-relações desse conceito com o de patrimônio disposicional e agrega o aporte de mobilidade sistêmica às discussões sobre o lugar de origem (usado neste trabalho como sinônimo de meios populares).
Capítulo III: juventudes e os jovens dos meios populares	O capítulo apresenta o entendimento de juventudes e posiciona o conceito adotado neste estudo, além de discutir acerca da juventude dos meios populares.
Capítulo IV: permanência estudantil no ensino superior e o contexto do curso de Administração no Brasil	O capítulo discute sobre a permanência estudantil e perpassa um olhar sobre a juventude dos meios populares. Apresenta um breve histórico do curso de Administração no Brasil e algumas estatísticas sobre a evolução do curso a partir das Sinopses Estatísticas do INEP; conceitua e discute as ações afirmativas e os programas Universidade Para Todos (PROUNI) e Sistema de Seleção Unificada (SISU).
Capítulo V: retratos sociológicos: o método biográfico da pesquisa	O capítulo apresenta e discute o método biográfico adotado no estudo (os retratos sociológicos de Bernard Lahire). Apresenta o instrumento de pesquisa proposto para pesquisas no campo, inserindo a análise do lugar de origem no processo de pesquisa. Contextualiza os sujeitos participantes da pesquisa.
Capítulo VI: os sujeitos biografados: Aline, Larissa e Thainã	O capítulo descreve a biografia dos três sujeitos participantes deste estudo de Tese, permeando os diferentes momentos de suas trajetórias de vida e destacando o lugar de origem e a trajetória no Ensino Superior.
Capítulo VII: os sujeitos e as disposições incorporadas	O capítulo apresenta as disposições interindividuais e intraindividuais identificadas a partir das biografias e as disposições que contribuem para a permanência estudantil (acionadas e emergentes do ambiente acadêmico). Ademais, sintetiza conceitualmente as disposições identificadas e discute as novas disposições incorporadas pelos sujeitos investigados (disposições que surgem das análises produzidas nesta Tese).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

CAPÍTULO I: PATRIMÔNIO DISPOSICIONAL: EM DIREÇÃO A UMA SOCIOLOGIA À ESCALA DO INDIVÍDUO

Este capítulo subdivide-se em três pontos de discussão. Para que se possa compreender o patrimônio disposicional (ou as disposições), sob a perspectiva de Bernard Lahire (1997; 2002; 2004; 2005), é fundamental abordar os aportes conceituais que o sustentam. Assim, volta-se à Pierre Bourdieu, especificamente à sua teoria do *habitus*, no subcapítulo a seguir. O segundo subcapítulo trata sobre patrimônio disposicional (LAHIRE, 2002; 2004) e o terceiro realiza uma breve discussão sobre socialização (BOURDIEU; PASSERON, 1970; BERGER; LUCKMANN, 1985; DUBAR, 2005; LAHIRE, 2015).

1.1 Teoria do *Habitus* de Pierre Bourdieu: inspirações para a teorização de Bernard Lahire

A Sociologia tem em suas raízes discussões dicotômicas históricas: objetivismo-subjetivismo, sujeito-objeto, agência-estrutura, entre outras. Em contrapartida, em todo o seu percurso teórico-metodológico, Pierre Bourdieu lançou luz à superação desses embates (BOURDIEU, 1990; PETERS, 2009, ALVES, 2016). Esse posicionamento reflete a herança conceitual de Bourdieu, baseada na filosofia das ciências, com Bachelard e Cassier; na fenomenologia, em Husserl e Merleau-Ponty; no estruturalismo, em Lévi-Strauss; e no marxismo, com Althusser, Habermas e Foucault (THIRY-CHERQUES, 2006).

Mesmo com essas fontes de inspiração teóricas e reflexivas, Thiry-Cherques (2006) enfatiza que Bourdieu adota uma postura própria na forma como opera seus conceitos. Bourdieu rejeita o objetivismo, o determinismo e a estabilidade das estruturas do pensamento estruturalista, no qual a prática dos agentes é negada. Entretanto, concorda que os sentidos das ações mais particulares dos sujeitos não pertencem a eles, mas ao sistema de relações em que as ações se realizam. Nesse sentido, tende a percorrer um caminho entre o subjetivismo e o estruturalismo.

Bourdieu afasta-se da ideia de tipologias (sistemas classificatórios) oriunda da filosofia das ciências, pois considera que elas cristalizam as situações, de tal modo que podem desconsiderar casos atípicos ou pouco distinguíveis. Embasando-se na fenomenologia, Bourdieu aproxima-se da compreensão do fato social como objeto e do fundamento de que são os agentes sociais que constroem a realidade, apesar de argumentar que o princípio que a constitui é estrutural. Mas, o autor busca romper com os modos de apreensão sobre as coisas por meio das doutrinas e pré-noções que elabora (THIRY-CHERQUES, 2006). Sob a influência do marxismo, Bourdieu absorve as ideias acerca da consciência de classe e da luta pela dominação. Para Bourdieu,

“a classe, enquanto modalidade de agrupamento social e fonte de consciência e conduta, emerge e se consolida pela competição sem fim, na qual os agentes se engajam através dos diversos domínios da vida, visando a aquisição, o controle e a disputa por diversas espécies de poder ou ‘capital’” (WACQUANT, 2013, p. 89).

Todavia, Bourdieu distancia-se de categorias como alienação e falsa consciência presentes nas ideações sobre a luta de classes (THIRY-CHERQUES, 2006), considerando que é a luta e não a reprodução que garante a ruptura ou a continuidade social (WACQUANT, 2013).

Partindo desse último ponto, Wacquant (2013) salienta que a leitura bourdiesiana de classe é relacional. As relações são resultantes das redes de laços simbólicos e materiais que se formam entre os indivíduos ou grupos. As mesmas se exprimem, de um lado, pelas posições objetivas que os indivíduos ocupam (as instituições ou os campos) e, de outro, pelos esquemas mentais de percepção e apreciação que as pessoas constroem (o *habitus*). Dessa forma, o caminho entre o objetivismo e o subjetivismo perseguido por Bourdieu aponta para a adoção de um relacionalismo metodológico capaz de elucidar a dialética das estruturas sociais e cognitivas (WACQUANT, 2013).

Nas discussões acima foram citados três conceitos centrais em Pierre Bourdieu: capital (BOURDIEU, 1975), campo (BOURDIEU, 1996) e *habitus* (BOURDIEU, 2007), sendo esse último o ponto chave para a compreensão do patrimônio disposicional em Bernard Lahire. Haja vista sua importância, passa-se a discuti-lo. O *habitus*, ou a teoria do *habitus*, não é um conceito próprio a Bourdieu, que discute a expressão sob a ótica da cultura. O termo é histórico e surge com Aristóteles (*hexis*), expressando a condição de um estado de conduta e de moral durável e aprendido pela experiência. É uma tradução latina para o termo aristotélico *hexis*, que remonta à filosofia de São Tomás de Aquino, no século XIII. Também foi um conceito utilizado por outros sociólogos, como Émile Durkheim, Marcel Mauss e Max Weber (WACQUANT, 2017).

Habitus denota um caráter moral que norteia os sentimentos, os desejos e as condutas humanas (PETERS, 2009; LESSA, 2019). Mesmo que não originária em Bourdieu, a concepção de *habitus* é renovada com esse sociólogo. A noção de *habitus* transcende o pensamento dicotômico entre objetivismo e subjetivismo ao absorver um caráter mediador nesse jogo de oposições (BOURDIEU, 2007). Ao tentar romper com a dualidade entre indivíduo e sociedade, Bourdieu lança luz à compreensão de que a sociedade está depositada nos indivíduos sob a forma de disposições duráveis ou capacidades estruturadas para o agir, sentir, pensar, perceber, interpretar, classificar e avaliar (BOURDIEU, 2007; WACQUANT; 2017; PETERS, 2013). O conceito de *habitus* desvela esquemas simbólicos subjetivamente internalizados que geram e organizam a atividade prática dos agentes (PETERS, 2013).

Lessa (2019) corrobora Wacquant (2007) ao assinalar que Bourdieu esforça-se em estreitar as relações entre as estruturas, os comportamentos dos agentes e os condicionamentos sociais. Nessa intenção, o *habitus* permite reunir as realidades exteriores e as individuais (as estruturas objetivas e a subjetividade das individualidades) (SETTON, 2002). É um princípio gerador de práticas e representações, socialmente gerado e mediador causal entre o indivíduo e o social (BOURDIEU, 2007; PETERS, 2013).

Peters (2012, p. 236) argumenta que o *habitus* “refere-se ao conjunto das propensões práticas de conduta subjetivamente internalizadas pelos agentes, a partir de suas experiências socialmente situadas e recursivamente mobilizadas por eles na produção das práticas [...]”. Assim também, o *habitus* é resultante de esquemas de assimilação precisos, que se desdobram em vários outros particulares aos agentes e em momentos específicos (SETTON, 2002; LESSA, 2019).

Setton (2002) acrescenta que o *habitus* designa um estado geral dos indivíduos, interiorizado e duradouro, porém não definitivo, pois pode ser adaptável às situações em casos excepcionais. Esses ajustamentos ou desajustamentos são constantes visto que novas situações demandam adaptações e podem determinar ou não mudanças duráveis no sistema de disposições (LESSA, 2019).

O *habitus* constitui uma matriz de percepções, apreciações e ações experienciais e práticas, que retoma experiências passadas no presente e possibilita a realização de diferentes atividades em decorrência da transferência dos esquemas de assimilação (BOURDIEU, 2007). O *habitus* se desenvolve sem que as ações dos agentes sejam conscientes ou intencionais, por isso elas podem ser “coerentes sem serem originárias de uma intenção de coerência, ajustadas ao futuro sem ser o resultado de um projeto ou de um plano” (ALVES, 2016, p. 302).

Diante disso, observa-se que o *habitus* desvela uma pré-reflexividade dos agentes, pois não é fruto de cálculo racional e deliberado, mas de um processo de atualização das “intuições tácitas de um sentido prático adquirido a partir de sua [dos agentes] experiência societária, ou, mais precisamente, da exposição continuada e recorrente a condições semelhantes de ação (PETERS, 2013, p. 53).

De acordo com Setton (2002) o *habitus* é composto por esquemas de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes) que emergem nas e pelas práticas e orientam as ações no cotidiano. Com isso percebe-se uma interação do agente com a realidade social, uma recuperação da dimensão simbólica e individual nos fenômenos sociais. O social está inscrito nos agentes, os quais, apesar de internalizarem as representações das estruturas,

são capazes de agir sobre elas. Logo, ambos (agentes e estruturas) não determinam e não são determinados um ao outro, pois são relacionais (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009).

Dando ênfase às práticas como recursos analítico-explicativos do social, como também da defesa de pesquisas empíricas para a apreensão da realidade, Bourdieu desenvolveu uma teoria da prática, reforçando a superação das, até então, inconciliáveis perspectivas nas ciências sociais (ALVES, 2016). Pierre Bourdieu tenta evitar o peso das dicotomias ao propor a teoria da prática como uma forma dialógica das perspectivas. O cerne dessa teoria está na “relação dialética entre condutas individuais propelas por disposições socialmente adquiridas do *habitus*, de um lado, e estruturas objetivas ou “campos” de relações entre agentes diferencialmente posicionados, de outro”. (ALVES, 2016, p. 296).

É através da sua praxiologia que Bourdieu captura “a relação histórico-dialética entre as trajetórias biográficas dos atores individuais e a reprodução/transformação histórica de estruturas coletivas” (PETERS, 2013, p. 51), sendo o *habitus* o mediador dessa relação. Sobretudo, o trabalho de Bourdieu sobre o conceito de *habitus* aponta para a criação de uma teoria disposicional da ação, respaldando a importância da agência humana não apenas enquanto algo central para a constituição sócio-histórica de uma pessoa, mas para a constituição da própria sociedade. Nesse sentido, o pensamento bourdiesiano considera que a trajetória experiencial dos agentes é moldada em contextos sócio-históricos específicos, bem como a subjetividade daqueles é marcada pelos processos socializadores e estruturais no interior dos quais realizam suas biografias (ALVES, 2016).

Alves (2016) ressalta que a coerência que se observa no conjunto de práticas dos agentes corresponderia a esquemas de ação idênticos ou possivelmente convertíveis, de modo que possibilitariam o ajuste das disposições subjetivas às condições objetivas. Nesse contexto, salienta-se a característica homogeneizadora do *habitus* para Bourdieu, que apesar de reconhecer que indivíduos de uma mesma classe não passam por experiências de mesma ordem, esclarece que a probabilidade de ocorrência de situações semelhantes para agentes de classes iguais é maior do que se estivessem em classes diferentes. Sendo assim, o sistema de disposições torna-se comum a todos que são atravessados por condicionamentos sociais idênticos ou análogos.

Dessa forma, Bourdieu define o *habitus* de classe como o *habitus* individual à medida que apresenta sua ideia de classe como algo subjetivo, mas não individual, e na qual as estruturas são interiorizadas e os esquemas de ação, pensamento e percepção são comuns. Tais esquemas compartilhados permitem “fundar toda concertação objetiva das práticas e a

unicidade da visão de mundo na impessoalidade e na substituibilidade perfeitas das práticas e das visões singulares” (ALVES, 2016, p. 304). Significa dizer que os *habitus* singulares dos membros de uma classe refletem a diversidade existente na homogeneidade de suas condições sociais, sendo que cada sistema de disposições individual é uma variante estrutural de outros. Entretanto, Bourdieu reconhece a singularidade dos sistemas individuais de disposição ao afirmar que cada *habitus* realiza uma integração particular entre as experiências passadas e presentes (ALVES, 2016).

Apresentado o fundo teórico da noção de patrimônio disposicional em Lahire, o próximo subtópico concentra-se na discussão desse conceito e na apresentação de suas características e aspectos correlatos.

1.2 O patrimônio disposicional em Bernard Lahire

Dentre os conceitos projetados por Bourdieu (2007), o *habitus* é aquele que fundamenta a crítica de Bernard Lahire ao sociólogo francês (LAHIRE, 2004) e que é tomado como ponto fulcral para as suas reflexões acerca do patrimônio disposicional. Lahire (2004) faz uma crítica à característica homogeneizadora endereçada pelo *habitus*, considerando-o demasiado sistemático e unificador (LAHIRE, 2002). Para Lahire (2004), a concepção bourdieusiana de *habitus* atende a uma sociedade bastante homogênea, com sistemas de socialização estáveis e coerentes.

[...] O argumento que eu desenvolvo em *L’Homm pluriel* é que se definimos o *habitus* como um *sistema homogêneo* de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação à outra, de um domínio de práticas a outro, então cada vez menos agentes de nossas sociedades serão definíveis a partir de um tal conceito. Esse tipo de definição convém melhor para sociedades bastante homogêneas, demograficamente frágeis, com extensão geográfica relativamente pequena, que oferecem esquemas socializantes bastante estáveis e coerentes para seus membros (LAHIRE, 2004, p. 318).

Sobretudo, o *habitus* em Bourdieu condensa ou acumula um conjunto de propriedades estatisticamente mais relacionadas a um dado grupo social, o que ilustra um modelo macrossociológico (LAHIRE, 2002). Ademais, se as grandes pesquisas de Bourdieu indicam propriedades, atitudes, práticas, opiniões etc. mais ligadas a um grupo social, elas não evidenciam que um indivíduo que compõe o grupo ou a categoria, ou a maioria deles, reúne a totalidade, nem mesmo a maioria daquelas propriedades (LAHIRE, 2002).

Com essa reflexão, Lahire (2005) pretende mostrar que é arriscado tentar homogeneizar as práticas ou condutas *a priori* sob o uso de expressões com princípios geradores e unificados (*habitus*). Lahire (2004) exemplifica a inconsistência desse

entendimento com a seguinte situação:

Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. [...] Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces (LAHIRE, 2004, p. 318).

Lahire (2005) considera que as práticas não são derivações lineares das disposições, mas resultantes de uma interação complexa e nem sempre consciente entre disposições e contextos. A ação (práticas, comportamentos) marca o encontro entre as experiências passadas incorporadas como esquemas de ação (sensório-motores, de percepção, de avaliação, de apreciação etc.), os hábitos (maneiras de ver, sentir, dizer, fazer) e a situação social presente (REIS, 2014). As disposições também possuem graus de fixação e de força: quanto maior a precocidade, a regularidade e a intensidade da socialização em que as disposições foram incorporadas, mais fortes elas serão (LAHIRE, 2005).

Nesse contexto, Barreiros (2017) contrasta as posições teóricas sobre a concepção de *habitus* para Bourdieu e para Lahire. Enquanto para o primeiro o conceito possui um caráter unívoco, para o segundo, ele assume uma heterogeneidade. Lopes et al. (2018, p. 95) salientam que Lahire recusa a ideia de um *habitus* unificador de “todas as práticas em todas as situações”, pois existem diferentes contextos de socialização (família, bairro, escola, rede de amigos, entre outros) que implicam em repertórios de esquemas de ação distintos, porém, de certa forma, conectados. Essa alternância disposicional que ocorre em diferentes contextos exprime a existência de “mecanismos de inibição-suspensão/ativação-operacionalização de disposições” (ROLDÃO, 2015, p. 78).

Esses repertórios não estariam igualmente disponíveis em todos os contextos porque a sua mobilização depende também, além do passado incorporado do indivíduo e do campo social, das interações presentes acionadas pela situação (ROLDÃO, 2015). Barreiros (2017) agrega que as disposições podem ser ativadas em dado contexto e inibidas em outro; ou ativadas e inibidas em um mesmo tipo de ambiente, como exemplifica:

Um exemplo para a primeira situação é o de um intelectual cuja origem social é caracterizada pelo pertencimento a uma comunidade de agricultores e que tende a ser simples apenas quando está em família e sofisticado nos demais espaços. Já para o exemplo da ativação e inibição em um mesmo contexto, poderíamos pensar em um profissional liberal que, em alguns de seus momentos de trabalho, revela um forte individualismo aprendido junto a seus colegas, e, em outros, mostra-se muito coletivista, por ter incorporado algo da sua esposa, cujo trabalho é destinado à assistência de pessoas desfavorecidas (BARREIROS, 2017, p. 4).

Roldão (2015) acrescenta que somente é possível haver sistemas de disposições coerentes se as condições sociais forem muito particulares e estiverem todas reunidas. À medida que o indivíduo se insere em uma pluralidade de mundos sociais heterogêneos, às vezes contraditórios, ele acaba defrontando-se com uma variação de práticas que emergem da situação social na qual participa. Em resumo, “todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora” (LAHIRE, 2002, p. 31). Desse modo, as disposições de um determinado indivíduo ou grupo inseridos num contexto específico (trabalho, família, escola, amigos etc. e as diferenças dentro de cada um desses contextos) não podem ser generalizáveis a todos os demais domínios de práticas (LAHIRE, 2005).

[...] O que vivemos com nossos pais, na escola, no colégio, com os amigos, com colegas de trabalho, com membros da mesma associação política, religiosa ou cultural, não é necessariamente cumulável e sintetizável de maneira simples [...] pode-se pensar – e constatar empiricamente – que todas essas experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas nem totalmente compatíveis e que, no entanto, nós somos seus portadores (LAHIRE, 2002, pp. 31-32).

Nesse bojo, Lahire (2005) questiona o entendimento de disposições, *a priori* um conceito já posto e não discutido em Bourdieu. Lahire (2005) constrói uma crítica fundamentada na necessidade da empiria para a análise das disposições, superando o crivo teórico sobre as quais trata Bourdieu. Lahire (2005, p. 13) lança a seguinte pergunta: “não seria melhor trabalhar esta questão em pesquisas empíricas que visassem comparar sistematicamente as disposições sociais postas em prática segundo o contexto de ação (domínio de práticas, esferas de atividade, microcontextos, tipos de interação) considerado?”

Segundo Lahire (2004, p. 30), as disposições: a) possuem uma gênese; b) supõem que seja possível observar comportamentos, atitudes e práticas; c) são produtos incorporados de socialização passada (constituem-se por repetição em experiências semelhantes); d) são “uma maneira de ver, sentir ou agir que ajusta com flexibilidade às diferentes situações”, mas podem ser inibidas ou transformadas caso não se ajustem ou se adaptem a uma situação; e) diferentemente de competências ou capacidades e de apetência (paixão), disposições se referem às “situações em que há tendência, inclinação, propensão”. O Quadro 4 detalha esses aspectos.

Quadro 4 - As disposições para Bernard Lahire

Características das disposições	Detalhes
Possuem uma gênese	Instância de socialização e momento de socialização. O pesquisador esforça-se para reconstruí-las, dado que as disposições nunca são diretamente observáveis. Pressupõe-se a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc.
Supõem que seja possível observar comportamentos, atitudes e práticas	As disposições proíbem pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento. A noção de disposição contém a ideia de recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas.
São produtos incorporados de socialização passada (constituem-se por repetição em experiências semelhantes)	As disposições não são todas equivalentes do ponto de vista da precocidade, da duração, da sistematicidade e da intensidade de sua incorporação. Uma disposição pode ser reforçada por solicitação contínua ou, pelo contrário, pode enfraquecer por falta de treinamento.
É uma maneira de ver, sentir ou agir que ajusta com flexibilidade às diferentes situações	As disposições, no entanto, nem sempre conseguem se ajustar ou se adaptar, e o processo de ajuste não é o único possível. Elas podem ser inibidas (estado de vigília) ou transformadas (devido a sucessivos reajustes congruentes).
É importante distinguir competências (ou capacidades) de disposições; ou disposições de apetências, de desgostos/rejeições e de indiferença	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disposições: situações em que há tendência, inclinação, propensão (para agir e para crer) e não um simples recurso que pode ser mobilizado potencialmente. ▪ Apetência: paixão. ▪ Desgostos/rejeições: ex.: mania de limpeza, mau hábito. ▪ Indiferença: rotina, automatismo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Lahire (2004).

Lahire (2005) percorre uma *sociologia à escala individual* (p. 13), em que coloca o indivíduo em interação e como reflexo com e do social. O autor descreve o indivíduo como um corpo com particularidades: que incorpora a realidade social; (co)habitado por diferentes experiências socializadoras, algumas duráveis e intervenientes em diferentes momentos da vida. Ao retratar a sociedade sob percursos individualizados, Lahire salienta a pluralidade do ator, seus conflitos e desajustes às condições objetivas; e busca dissolver a homogeneidade do *habitus*, uma vez que as disposições podem ser contraditórias entre si, pois emergem de distintos processos de socialização pelos quais passam as pessoas (LAHIRE, 2002; ALVES, 2016)

Olhar para o arcabouço social é considerar “a pluralidade de disposições e de contextos sociais que atravessam os indivíduos” (ALVES, 2016, p. 312). Assim, entende-se que em um indivíduo coexistem disposições heterogêneas (dissonantes), produtos de diferentes socializações e interações. Essa compreensão funda a ideia de homem plural: “uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificado e portador de hábitos (de esquemas ou de disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos, contraditórios (LAHIRE, 2005, p. 25).

A abordagem microssociológica proposta por Lahire analisa as variações disposicionais no interior de um grupo (interindividuais) e na própria pessoa (intraindividuais) (BOAES; OLIVEIRA; ASSIS, 2019), o que auxilia a compreender as diferentes inclinações em situações específicas (REIS, 2014). Sendo assim, Lahire (2005) aponta que a transferibilidade das disposições só pode ser ativada em condições específicas, em que haja semelhanças entre o contexto de ativação e aquele onde as disposições foram incorporadas originalmente. Para Bourdieu, diferentemente, a transferibilidade das disposições é analógica, de um contexto para outros, algo transcontextual (ROLDÃO, 2015).

Lahire (2005) interessa-se pelas práticas sociais analisando-as na escala dos indivíduos, de forma a apreender a complexidade disposicional de um indivíduo socialmente situado, não o distanciando da noção de classe social, pois a possui como base de suas reflexões. O sociólogo atenta para a investigação do percurso de vida do indivíduo: a família, o meio escolar, o trabalho, a cultura, a religião (LAHIRE, 2002; 2004).

Nessa esteira, Lahire lança luz aos patrimônios individuais de disposições, que dão sentido às práticas e aos sentimentos dos atores (ALVES, 2016; MACHADO, 2019), acionados em decorrência de diferentes propriedades presentes no contexto. Assim também, como um ator plural (LAHIRE, 2005), o indivíduo é caracterizado por um passado incorporado (compreensão herdada de Bourdieu) em suas ações no presente, carregadas da “herança” do patrimônio disposicional (MACHADO, 2019).

Ademais, Lahire (2015) classifica as disposições (para crer, agir e sentir) como forma de analisar as práticas e os comportamentos. A partir dessa classificação, como dito antes, o autor visa ir à gênese das disposições, (re)constituindo o social na atualização do passado no presente, bem como busca entender os modos de socialização que estruturam as disposições (ALVES, 2016). Lahire (2005) propõe um esforço de distinção entre as disposições: para agir (hábitos de ação) e para crer (crenças, hábitos mentais e discursivos).

Por fim, Lahire (2015) critica a pré-reflexividade do *habitus* em Bourdieu. Ao analisar as práticas escolares (linguagem), o autor suscita que o indivíduo não estabelece somente uma relação pragmática, mas opera um sistema de formas a partir de diferentes exercícios escolares, que auxiliam a construir a relação reflexiva e distanciada com a linguagem – situando-o em suas condições sociais e intelectuais (ALVES, 2016). Observando-se a relevância da socialização para o entendimento do patrimônio disposicional, o subcapítulo seguinte busca retomar discussões sobre o tema, de maneira sucinta.

1.3 Uma breve discussão sobre socialização

A socialização é um conceito importante para a teoria disposicional de Lahire e está diretamente relacionado à teoria do *habitus* de Bourdieu. Recorre-se a Claude Dubar (2005), especificamente a seu livro “*A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*” para contextualizá-la.

Dubar (2005) dedica-se a pontuar as vertentes teóricas que sustentam os posicionamentos de diferentes autores sobre a concepção de socialização, situando-os em seus campos ou áreas de concentração, ao longo da história da sociedade. Esse esforço busca sistematizar a trajetória desse conceito obedecendo a uma preocupação com a ordem histórica: (1) abordagem piagetiana, percorrendo a socialização da criança; (2) socialização sob o olhar da antropologia cultural e do funcionalismo; (3) socialização como incorporação dos *habitus*; e como (4) construção social da realidade. Destaca-se nesta tese as duas últimas abordagens, por dialogarem com o quadro teórico-conceitual dos autores que encabeçam as discussões supracitadas. Entretanto apresentam-se outras perspectivas de análise da socialização, mas que também possuem raízes nas concepções “clássicas”.

Segundo Dubar (2005), por muitos anos na França a concepção de socialização fez referência aos processos e mecanismos de socialização da criança até a vida adulta (abordagem piagetiana de socialização). Contudo, observou-se em pesquisas etnográficas em populações diversas, a partir de 1930, que não haveria lei geral capaz de reger a educação das crianças nas sociedades tradicionais, pois a socialização enquanto aprendizagem da cultura de um grupo é tão diversa quanto esse. Diante disso, nasce uma perspectiva “funcionalista” de interpretação psicanalítica, que propõe uma espécie de modelo sistemático, onde as sociedades reproduzem simultaneamente a cultura e a estrutura social para garantirem a sobrevivência – um processo de interiorização das funções sociais pelas crianças no decorrer da socialização, iniciado no bojo familiar e estendendo-se progressivamente aos demais espaços, como a escola e o mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, existem agentes socializadores que agem para manter ativada a interiorização, repetindo-se o ciclo com os futuros socializadores: as crianças.

No entanto, entre 1960 e 1970 essa vertente mostrou-se em crise, pois não dava conta de interpretar movimentos sociais, políticos e culturais articulados no ocidente para questionar os modelos educacionais, denunciar as desigualdades das sociedades industriais e as formas de dominação masculina, cultural e econômica produzidas e reproduzidas por instituições socializadoras, tais como a família, a escola, as organizações, as igrejas e as forças armadas. Em decorrência disso surgem teorias críticas da socialização, especialmente a de Bourdieu e

Passeron (1970), em “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, onde os teóricos desenvolvem suas reflexões sobre o *habitus*.

Bourdieu e Passeron (1970) afirmam que a socialização é entendida como a incorporação duradoura do *habitus*, isto é, das maneiras de sentir, pensar e agir do grupo de origem do indivíduo. Essa duração não implica em permanência dos esquemas de ação, mesmo que o *habitus* indique uma persistência dos modos de ser de um grupo. Esse grupo pode manter o seu ser e assumir formas diferentes, adaptando-se a situações diversas. A socialização é um processo biográfico de incorporação de disposições sociais da família, da classe de origem e do conjunto de sistemas de ação que atravessam o indivíduo em sua existência. Implica uma relação não probabilística de causa entre passado e presente e entre história vivida e práticas atuais (DUBAR, 2005).

A partir de 1980 são desenvolvidas novas concepções de socialização tendo como dois dos principais pensadores Peter Berger e Thomas Luckmann. A essa corrente Dubar chamou de construção social da realidade (DUBAR, 2005). Nessa vertente enfatizam-se as noções de socialização primária e secundária, onde Berger e Luckmann (1985) afirmam que uma pessoa não nasce membro da sociedade, ela torna-se (nasce com predisposição para a sociabilidade). É com a interiorização (apreensão ou interpretação) imediata de um acontecimento objetivo que o indivíduo compreende o seu semelhante e o mundo como realidade social. Porém, compreender o mundo é assumir o mundo que os outros vivem e que, agora, torna-se meu. Apenas com essa internalização é que o indivíduo passa a ser membro da sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1985). Como expressam Berger e Berger (1975, p. 200): “A biografia do indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas”.

Nomeia-se esse processo como socialização, uma “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 175). Esse ingresso dá-se pela socialização primária: a família, na infância. Esse espaço é a estrutura basilar de uma pessoa, um produto da interação (e dos conflitos) entre os membros da família (denominados outros significativos), responsáveis pela socialização. Eles tecem o mundo a partir da sua localização na estrutura social e da sua biografia para as crianças, que absorvem papéis e atitudes daqueles. Isso ajuda a explicar os contrastes sociais e as visões de mundo de crianças de classes diferentes. Esse nível de socialização implica em uma sequência de aprendizados socialmente definidos, mediante a idade da criança. Conforme Abrantes (2011), essa socialização é orientada pelo desenvolvimento de uma linguagem e é composta por emoções. O término da socialização

primária ocorre quando o conceito do outro generalizado (a sociedade) for estabelecido na consciência do indivíduo.

Contudo, a socialização jamais está acabada e nunca é total (BERGER; LUCKMANN, 1985). Diante disso, há o que os autores chamam de socialização secundária: mais racional, voluntária e circunscrita pela interiorização de ‘submundos’ institucionais. É um tipo de socialização com realidades parciais em relação à socialização primária, mas espaços normativos, afetivos e cognoscitivos - tais como as escolas, os grupos de pares, as organizações profissionais e as instituições políticas, religiosas e culturais (LAHIRE, 2015). Essa socialização refere-se à aquisição do conhecimento de funções específicas, possuindo raízes na divisão do trabalho. Diferentemente da primeira socialização, a secundária pode se desenvolver livre de identificação e emoção com os outros significativos, prosseguindo apenas com a quantidade de identificação presente em qualquer comunicação entre pessoas (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Abrantes (2012) aponta que as perspectivas de análise da socialização vêm se modificando nas últimas décadas. Estudos recentes visam reforçar as ações individuais e coletivas, atentando para os processos de formação das identidades e das disposições. Nesse contexto, cabe ressaltar que a distinção entre os tipos de socialização referidos por Berger e Luckmann (1985) pode ser problemática, pois sinaliza um percurso individual em que há a passagem de um universo familiar homogêneo a múltiplos universos sociais, onde o indivíduo se coloca a resistir fortemente. Isso decorre muito em função da característica de resistência do *habitus*, que tende a assegurar sua constância e a sua defesa contra a mudança operada por novas informações, principalmente em casos fortuitos ou forçados (LAHIRE, 2015).

Relativo à homogeneidade do universo familiar, Lahire (2015) afirma que é bem raro observá-la. Pelo contrário, a heterogeneidade está no cerne da família, pois essa última é constituída por heranças diferentes e, por vezes, contrastantes, que acompanham seus membros (como origem social e cultural, posições sociais, nível de ensino, entre outros) e que, por consequência, influenciam a socialização dos filhos. Ou seja, existe uma pluralidade de experiências sociais vivenciadas por cada indivíduo no processo de socialização.

Diante disso, pode-se dizer que a estrutura das experiências socializadoras de cada pessoa depende da heterogeneidade das experiências que possuem. Isto é, por exemplo, como indivíduos de sociedades altamente diferenciadas possuem maior probabilidade de formação de disposições heterogêneas, eles podem inibir ou ativar disposições em contextos diversos – algo que desperta o interesse em se descobrir quais estão em ação. Isto posto, é coerente questionar

o ajuste perfeito do *habitus* aos contextos, dado a complexidade das experiências dos patrimônios disposicionais (LAHIRE, 2015). Nesse sentido salienta-se também que apesar dos quadros secundários de socialização dependerem de disposições constituídas no bojo familiar, não se pode negligenciar a sua capacidade de se reorientar ou de se modificar em relação aos produtos das socializações anteriores e de produzir novas disposições em diferentes contextos (escola, trabalho, rede de amizades, matrimônio etc.) (LAHIRE, 2015).

Sobretudo, Lahire (2015) preocupa-se com o uso do conceito de socialização, de modo a evitar a recorrência retórica do termo. Para o autor, na análise do processo de socialização se deve averiguar seus quadros, modalidades, tempos e efeitos (LAHIRE, 2015). Os quadros se referem ao universo, instâncias e instituições; as modalidades são as maneiras, as formas, as técnicas; os tempos, remetem ao momento no percurso individual, à duração, à intensidade e ao ritmo das ações socializadoras; e os efeitos correspondem às disposições para acreditar, sentir, julgar, representar, mais ou menos duradouras de socialização (LAHIRE, 2015).

Lahire (2015) reforça que os patrimônios disposicionais supõem localizar, descrever e analisar os mecanismos de socialização dos indivíduos, de modo a distingui-los de outros quadros (como a família, a escola, o trabalho, o político, o religioso e o esportivo). Requer, de igual forma, estudar a organização e o desenvolvimento dos processos de socialização no interior de cada quadro, assim como deve-se precisar os momentos em que aqueles processos se evidenciam na trajetória social dos indivíduos e os efeitos (parcialmente duradouros) do convívio (mais ou menos) longo, precoce e intensivo entre os quadros socializadores (LAHIRE, 2015).

Dirigindo-se ao próximo ponto teórico, o capítulo II faz um arrazoado sobre o conceito de lugar (CARLOS, 2007) adotado na tese e suas características, apresentando e discutindo também acerca do conceito de mobilidade sistêmica (BALBIM, 2004) e as horizontalidades e verticalidades do lugar de origem.

CAPÍTULO II: O LUGAR DE ORIGEM: MEIOS POPULARES

Suess e Ribeiro (2017) salientam que o conceito de lugar ganhou relevância nos últimos anos por auxiliar na compreensão do mundo contemporâneo, apesar de seu ofuscamento em épocas passadas, sendo lembrado pela Geografia Humanista por meio de estudos da geografia escolar, da literatura, da música e da arte, principalmente. O conceito de lugar suscita discussões históricas que remontam à filosofia, como em Aristóteles (enquanto limite que circunscreve o corpo) (SUESS; RIBEIRO, 2017).

Conforme Ferreira (2000, p. 1) o lugar se impõe como um conceito “capaz de ampliar as possibilidades de entendimento de um mundo que se fragmenta e se unifica com velocidades cada vez maiores”. Todavia, lugar não se apresenta como um conceito único. Na Geografia presenciam-se duas correntes de pensamento sobre o conceito: a humanística e a crítica. A primeira, vigente desde a década de 1970, busca discutir o conceito a partir de uma base fenomenológica e existencialista. A segunda, de cunho crítico e denominada de geografia radical, foi manifestada entre os geógrafos econômicos.

Contudo, adota-se aqui a perspectiva integradora de lugar, na qual ele é entendido como o cotidiano na totalidade; a dimensão cultural/simbólica, o vivido, o percebido, o material e o imaterial; a dimensão espacial do cotidiano dos grupos sociais. Também, “o lugar é a força dos agentes não hegemônicos, das pessoas em seus cotidianos” (QUEIROZ, 2015, p. 158), onde ocorre o diálogo entre as relações hierárquicas (de fora do lugar e demandadas pelo Estado) e as horizontalidades (como as vizinhanças) internas ao lugar e demandadas pelas pessoas. Essa vertente de entendimento sobre o lugar buscou integrar as duas perspectivas anteriores (humanista e crítica). Segundo Bartoly (2011), ela propõe o diálogo entre o subjetivo e o objetivo, isto é, entre a visão de lugar enquanto símbolos e significados atribuídos pelos indivíduos e a visão material, de localização de objetos, da relação do lugar com a totalidade. São perspectivas que se imbricam e que conduzem a uma visão ampliada e não tendenciosa do conceito de lugar (FERREIRA, 2000; BARTOLY, 2011). De acordo com Ferreira (2000, p. 77)

[Entrikin, 1997] compreende o lugar como uma construção subjetiva ao mesmo tempo que busca, através do conceito de narrativa, reunir os seus aspectos subjetivos e objetivos [...] Entrikin propõe compreender o lugar através de uma abordagem explicitamente dialética reconciliando ‘o modo no qual a experiência é vivida e agida no lugar e o modo como ela se relaciona e se integra em práticas políticas e econômicas que são operativas em escalas mais amplas. [...] o lugar é o terreno onde são vividas práticas sociais, é onde se situa a vida cotidiana, é o espaço praticado. [...] O lugar é mais do que a vida diária vivida. Ele é ‘o momento’ quando o concebido, o percebido e o vivido atingem uma certa ‘coerência estruturada’” (MERRIFIELD, 1993, p. 525).

O lugar “é território usado e espaço geográfico” (QUEIROZ, 2015, p. 159). Relativo a isso, Carlos (2007) corrobora ao retomar as discussões sobre espaço, sobre o qual afirma que cada vez mais ele se constitui na articulação entre o local e o mundial, transformando-se no cotidiano e a partir das relações que extrapolam as fronteiras do lugar. A leitura do lugar é um passo para se compreender a realidade. Para isso, precisa-se considerar a escala social do lugar, pois ela contribui para o entendimento das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e naturais (CALLAI, 2005). O lugar resulta da soma de aspectos simbólicos, emocionais, biológicos, culturais e políticos (SUESS; RIBEIRO, 2017).

Nesse sentido, Carlos (2007) diz que é no lugar que se vive e se realiza o cotidiano. Existe um mundial no local, que redefine os conteúdos sem anular as particularidades. Através do lugar consegue-se entender a produção do espaço e também por meio daquele que se pode pensar

“[...] o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço”,
[...] o movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos
sentidos e do corpo [...] O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial
que se anuncia e a especificidade histórica do particular” (CARLOS, 2007, p. 14).

Cada lugar possui tempos e modos particulares, mas carregam consigo influências regionais, nacionais e internacionais (CALLAI, 2005). Para a definição de lugar, Carlos (2007) recorre a Milton Santos (1988), para o qual lugar possui dois sentidos: “de fora” (redefinição histórica) e “de dentro” (redefinição de seu sentido). Porém, Carlos (2007) acredita que o lugar também pode adquirir uma dimensão histórica que penetra na prática cotidiana, isto é, busca estabelecer um vínculo entre o fora e o dentro. Por isso, o lugar mostra-se como o plano do vivido, do conhecido-reconhecido, das dimensões da vida, da história particular do lugar (cultura, tradições, língua e hábitos) e disso com o fora. Assim, por lugar entende-se o que foi apropriado para viver (pelo corpo e pelos sentidos, pelos indivíduos), podendo ser representado como um bairro, uma praça, uma rua.

Bartoly (2011) diz que um bairro ou uma rua podem representar o pertencimento do indivíduo ao espaço. Por exemplo, quando se está no bairro, a rua é a identificação espacial. Ao caminhar pela cidade e se deparar com uma placa com o nome do bairro de moradia, o nome torna-se parte do indivíduo. Mas, é relevante considerar que não se pode reduzir o lugar a uma pequena escala, pois é uma forma de restringir a sua aplicação. Também, como na análise do lugar estão presentes as subjetividades das pessoas, a intensidade dos sentimentos, o espaço vivido, a identidade e o sentido do lugar são plurais. Os significados (amor, ódio, segurança, liberdade, experiências, espaço material e imaterial, pessoas, objetos) do lugar são construções múltiplas a cada indivíduo ou a grupos sociais (SUESS; RIBEIRO, 2017).

Com o intuito de melhor explorar a questão supracitada a respeito da valorização do lugar de origem, passa-se a discutir sobre as horizontalidades e as verticalidades que as constituem a partir do conceito de mobilidade sistêmica (BALBIM, 2004).

2.1 Mobilidade sistêmica: horizontalidades e verticalidades do lugar de origem

Para a discussão sobre mobilidade sistêmica buscou-se respaldo em Renato Balbim (2004). O autor inaugura suas reflexões posicionando a mobilidade como um termo polissêmico, que se confunde com a ideia de circulação, trânsito, acessibilidade ou transporte, representando a necessidade do movimentar-se como elemento caracterizador das sociedades e dos indivíduos no decorrer da história. Contudo, o termo “mobilidade” nasce para iluminar as transformações sociais intensificadas com a divisão social e territorial do trabalho e com os modos de produção, aspectos que configuram o espaço (social e territorial) em múltiplas escalas.

Todavia, a noção de mobilidade transcende os deslocamentos físicos de indivíduos e grupos no cotidiano e no tempo histórico. Mobilidade abrange os deslocamentos físicos, virtuais ou simbólicos, as condições e as posições das pessoas e da sociedade. Assim também, o termo relaciona-se às vontades, motivações e limitações individuais que emergem em função do lugar de vida, das condições socioeconômicas e políticas, dos modos de vida, da acessibilidade, do desenvolvimento científico e tecnológico em uma sociedade (BALBIM, 2004). Partindo do pressuposto de que os diferentes tipos de mobilidade se interseccionam e influenciam a intensidade ou aparecimento de uma ou outra, Balbim (2004) suscita a formação da mobilidade sistêmica ancorando-se em conceitos distintos de mobilidade, como apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Abordagens do conceito de mobilidade (BALBIM, 2004)

Conceito	Descrição
Mobilidade Brunet, Ferras e Théry (1993)	Mobilidade como mudança de posição (geográfica ou social).
Mobilidade Essencial Max Sorre (1995)	Vontade de deslocar-se, conhecer e explorar novos mundos, de expandir as fronteiras. Ecúmeno – mundo habitado, transformado pelo ser humano.
Mobilidades de Base Isaac Joseph (1984)	Existem três tipos de mobilidade: (1) Característica própria de locomoção do ser humano; (2) Lugar específico do habitat urbano: mobilidade cotidiana (produto da relação entre mobilidade social e residencial). (3) Mobilidade sem deslocamento: capacidade do indivíduo urbano transmutar-se sem mover-se (ex.: praticar a moda como modo de vida).
Mobilidade Social	Classes sociais. Ascensão relacionada aos níveis de renda, principalmente.
Mobilidade Profissional	Transformações na ocupação e as interrelações com a precedente.
Mobilidade do Trabalho	Tempo médio de permanência em uma mesma empresa, muito em decorrência de um comportamento do mercado de trabalho. (continua...)

Mobilidade Geográfica	Dimensão temporal e espacial dos movimentos. - Dimensão temporal (1) Mobilidade cotidiana (interna e cíclica), (2) Mobilidade residencial (interna e linear), (3) Turismo (de lazer ou de negócios), (4) Migrações (externa e linear) - Dimensão espacial (1) Deslocamentos internos ao lugar de vida (2) Deslocamentos para além do lugar de vida (outras cidades, países etc.)
-----------------------	---

Fonte: Adaptado de Balbim (2004).

Ao aproximar à discussão as diferentes formas de mobilidade, Balbim (2004) assume uma visão sistêmica de mobilidade que considera o intercâmbio entre aquelas formas, capazes de possibilitar, impedir e transformar os seus conteúdos e os significados individuais e coletivos no cotidiano. Nesse contexto, as mobilidades não são isoladas e estabelecem relações de causalidade, substituição, complementaridade ou incompatibilidade.

Balbim (2004) reforça que as mobilidades possuem temporalidades sociais distintas à medida que acompanham os ritmos e a reprodução da vida cotidiana, constituindo os sujeitos, suas histórias e o espaço. E quando se refere à vida cotidiana, o autor dialoga com o urbano, assim, todas as mobilidades são vistas por essa ótica. Além disso, as variações do termo sinalizam, de um modo ou outro, a duração dos deslocamentos, os lugares de permanência e os recursos econômicos, técnicos e simbólicos. Inclusive, as formas de mobilidade partem de um lugar comum, aquele que origina o movimento (o lugar de permanência – físico, social ou simbólico). Destarte, os diversos tipos de deslocamentos estão imbricados sistemicamente, ocorrem mutuamente no dia a dia e justapõem as mobilidades, compondo os lugares, as trajetórias de vida e a história dos sujeitos.

A noção de mobilidade transcende os deslocamentos físicos de indivíduos e grupos no cotidiano e no tempo histórico. Ao retratar o lugar de permanência, da casa, do trabalho etc., o autor expressa que é possível estar simultânea e instantaneamente em diversos lugares através das redes que as pessoas acessam e movimentam a partir de um daqueles pontos. O deslocar-se não é visto separado dos comportamentos individuais ou coletivos e integra a cotidianidade através das relações sociais. Portanto, o ser humano é um ator social com práticas próprias e, por consequência, um produtor do espaço de circulação (BALBIM, 2004).

À vista disso, quando se ilumina o lugar de origem sob a ótica da mobilidade sistêmica enfatiza-se que ele é, de igual modo, uma formação física, social e simbólica decorrente dos sem-número de deslocamentos de um indivíduo no cotidiano. Isso reforça as inter-relações entre o dentro e o fora do lugar de origem – particular aos indivíduos a partir dos distintos modos de apropriação e de suas vivências. Por isso há muito do lugar de origem nas práticas sociais em outros espaços e desses naquele. Para tanto põe-se peso às práticas de socialização

enquanto vias de produção e trânsito dos efeitos dos deslocamentos dos sujeitos, efeitos que tendem a ser condicionados na forma de disposições. A adoção do conceito de mobilidade sistêmica como suporte à centralidade da análise do lugar de origem neste estudo contribui de diferentes maneiras:

- a) Primeiro, por corroborar à percepção de que externalidades (físicas, sociais ou simbólicas) estão presentes no interior dos lugares de origem como resultado dos processos de socialização em diferentes espaços, os quais são canalizados em forma de disposições acionadas ou inibidas em práticas sociais no âmago daqueles lugares pelos sujeitos. Neste ponto observam-se os fluxos entre lugares de transitoriedade e o lugar de origem.
- b) Segundo, por enfatizar a produção de individualidades e sentidos ao cotidiano através dos deslocamentos urbanos – que não apenas permeiam os lugares de origem, como também carregam características desses últimos nos espaços de transitoriedade dos indivíduos (por meio das práticas de socialização e, por consequência, do patrimônio disposicional).
- c) Terceiro, por seu sentido sistêmico que visa reforçar a simultaneidade (respeitadas as temporalidades) de ocorrência das mobilidades em um tempo presente, o que vai ao encontro da dinâmica do cotidiano e da compreensão sobre os indivíduos nessa esfera.
- d) Quarto, por possibilitar um diálogo oportuno entre lugar de origem, patrimônio disposicional e socialização.

No capítulo seguinte discorre-se acerca dos conceitos de juventude e a definição empregada nesta tese, bem como discute-se a respeito das juventudes dos meios populares.

CAPÍTULO III: JUVENTUDES E OS JOVENS DOS MEIOS POPULARES

Desde o século XX o debate acerca da juventude, tanto em nível nacional quanto internacional, ganha relevância e instiga a criação de políticas pela Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil criou-se o Plano Nacional da Juventude, em 2004, voltado à educação dos jovens e de onde nascem programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019).

Nas últimas décadas o estudo sobre as juventudes no Brasil mostrou-se crescente (ABRAMO, 1997; FREITAS, 2005; DAYRELL, 2007; DOUTOR, 2016; SPOSITO et al., 2018). O conceito adentra uma série de problematizações e entendimentos do que vem a se constituir como juventude (ABRAMO, 2005). Abramo (1997) destaca que a atenção ao público jovem no país perpassa um conjunto variado de atores: da comunicação, políticos, institucionais, governamentais (e não) e acadêmicos. Freitas (2005) enfatiza que por ser de interesse compartilhado (como expõe Abramo, 1997), a juventude assume diferentes discursos sobre a sua definição. Juventude concebe-se, de modo geral, como uma faixa de idade, o período da vida em que se encerra o desenvolvimento físico e ocorrem mudanças psíquicas e sociais decorrentes do processo de saída da infância para a adultez.

Entretanto, Debert (2010) salienta uma reconfiguração da juventude na sociedade contemporânea. Segundo o autor, percebe-se um alargamento desse estágio de vida, uma espécie de redesenho que enfatiza a fluidez entre a infância e a velhice embasadas em experiências, responsabilidades e compromissos. Ou seja, o marco cronológico de juventude pode perder o significado enquanto ciclo de vida e diferenças de idade. Essa percepção possui como um de seus fundamentos as transformações históricas decorrentes da modernização, das mudanças econômicas, produtivas, institucionais, do mercado de trabalho e do ambiente familiar (DEBERT, 2010).

Conforme Santos e Helal (2019), dentre os fatores que constituem o alargamento da juventude estão a ampliação do tempo de estudo, a dificuldade de inserção profissional, a dependência econômica, emocional e de moradia, bem como o adiamento das responsabilidades da vida adulta. Contudo, destaca-se uma assimetria da condição juvenil resultante das classes socioeconômicas as quais pertencem os jovens, principalmente em relação aos percursos escolares e ocupacionais (SANTOS; HELAL, 2019).

Por outro lado, a ideia de juventude como fase da vida implica dizer que se trata de uma construção sócio-histórica com circunstâncias econômicas, políticas e sociais peculiares aos diferentes estágios da sociedade (LEÓN, 2005; MESQUITA, 2011). Essa compreensão ganha forças ao se verificar o prolongamento da transição entre infância e idade adulta em decorrência de diferentes problemas sociais, tais como as condições econômicas e as ocupacionais (MESQUITA, 2011).

Diante disso, modelos padronizados de infância, adolescência, adultez e velhice tendem à fragilização frente a tais movimentos. A ideia é de uma relatividade que transforma o curso de vida em um espaço de experiências com menos ritos de passagem – mas, apesar da não linearidade aparente entre as fases de vida, o ingresso do jovem no mercado de trabalho constitui-se como um marcador importante da transição para a vida adulta (DEBERT, 2010; SANTOS; HELAL, 2019).

Para Andrade e Meyer (2014) a juventude é a fase da vida atravessada pela inserção profissional, pelas escolhas profissionais, pelo ingresso no mercado de trabalho, pelo consumo e participação em locais até então não permitidos; e pela participação efetivamente econômica na sociedade. Troian e Breitenbach (2018) sustentam a existência de cinco definições de juventude no decorrer do tempo, as quais demarcam as arenas de discussão: faixa etária; ciclo de vida; gerações; cultura ou modos de vida; e representações sociais, como sintetizado no Quadro 6.

Quadro 6 - Abordagens e definições sobre juventude

Abordagens de juventude	Definição de juventude e critérios de categorização
Faixa Etária	O critério é a idade dos pesquisados, indicadores demográficos, critérios normativos ou padrões estabelecidos pelos organismos internacionais.
Ciclo de Vida	Período de transição, fase da vida humana de começo bem definido pelo aparecimento da puberdade. Perspectiva adotada pela UNESCO.
Geração	Jovens são inerentemente contestadores, essa rebeldia é necessariamente transitória, como a juventude. Juventude passa a ser vista a partir de seus potenciais de mudança, pela sua capacidade criadora e inventiva.
Cultura ou Modo de Vida	Definida por critérios culturais, destacando-se a importância de espaços de sociabilidade juvenis na constituição de suas identidades. Estreita relação com a mídia, essa juventude está ligada à sociedade de consumo, vestimentas, acessórios, linguagem particulares.
Representação Social	Condição juvenil como uma posição hierárquica social fundada em representações sociais, ou seja, na busca de responder aos significados atribuídos que definem quem é e quem não é jovem em um dado contexto sociocultural.

Fonte: Extraído de Troian e Breitenbach (2018).

Abramo (2005) afirma que, independentemente da definição, todas se vinculam ao ciclo de vida entre a infância e a maturidade; mesmo sendo frágil a delimitação etária da juventude, há uma correspondência com a faixa de idade. Associado a isso, Santos e Helal (2019) salientam

que as mudanças demográficas semelhantes que ocorrem entre 18 e 25 anos de idade apontam para uma adultez emergente, devido à exploração de novos papéis, experiências e oportunidades ocupacionais, acadêmicas e afetivas, que a diferenciam da adolescência. Sobretudo, os autores enfatizam a relevância dos contextos de socialização para apreensão da juventude, sinalizando a sua não linearidade e homogeneidade.

Assim, da mesma forma que as definições de juventude são múltiplas, seu entendimento como algo singularizado ou como um grupo juvenil homogêneo deve ser problematizado. Como condição social, história e cultural, a juventude deve ser discutida tendo-se como fundo as diferentes dimensões materiais, políticas e histórico-culturais que perfazem modos particulares de compreendê-la (ANDRADE; MEYER, 2014).

Quer dizer, há uma multiplicidade de modos de ser jovem quando se assume como heterogêneas as trajetórias sociais dessa população. Desse modo, adota-se uma perspectiva mais realista do que são os jovens e a juventude, pois confrontam-se os discursos homogeneizantes e estereotipados (SAVEGNAGO, 2019). Por essa visão não homogeneizadora vê-se que ser jovem trabalhador, jovem em contexto urbano ou rural mostram sentidos variados à condição juvenil.

Gadea et al. (2017) acrescentam que essa multiplicidade de modos de ser jovem implica em uma singularização de experiências de vida que remetem à especificidade de contextos e oportunidades. Assim, deve-se reconhecer a existência de juventudes, passando-se a considerar as diversidades que delineiam esses indivíduos em suas realidades (DOUTOR, 2016). Castro e Abramovay (2015) salientam que o uso da palavra juventude no plural tem por finalidade ressaltar a diversidade (social, étnica, de gênero etc.) e as desigualdades que se espalham entre os jovens. Assim, as juventudes são, simultaneamente, uma condição social e uma representação (TROIAN; BREITENBACH, 2018).

Como consequência, a transição para a vida adulta, especialmente no Brasil - que herda as peculiaridades latinas quanto às características sociais, culturais e econômicas, comparativamente às juventudes de outros países (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2019; SANTOS; QUEIROZ; VERONA, 2021) - é marcada pela pluralidade, divergindo da visão clássica de transição ancorada em cinco eventos: saída da escola, entrada no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, casamento e paternidade/maternidade (BILLARI; HIEKEL; LIEFBROER, 2019).

Dutra-Thomé e Koller (2019) afirmam que jovens brasileiros apresentam duas modalidades de transição para a vida adulta: i) o modelo tradicional, em que os jovens saem da

casa dos pais, com ou sem companheiros ou filhos, com os estudos concluídos e estão trabalhando; e ii) o modelo parcial, onde os jovens já concluíram os estudos e estão trabalhando, porém ainda residem com seus pais. Esse último modelo reflete as dificuldades enfrentadas por uma parcela da juventude brasileira quanto às condições para o financiamento de sua vida, impactando na garantia de sua independência (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2019).

Para Guimarães, Brito e Comin (2020) a transição para a vida adulta engloba um entrelaçamento entre transições educacionais, condições familiares e as do mercado de trabalho, representando um ponto de atenção na realidade brasileira. Essas intersecções influenciam a estrutura de oportunidades relativa à escolaridade, ao trabalho e à mobilidade social, importantes para a posição social dos jovens na vida adulta. Em países como o Brasil, as transições são marcadas por informalidades profissionais, situações de atividade e inatividade, inserção profissional próxima à conclusão dos estudos e a conciliação entre estudo e trabalho (GUIMARÃES; BRITO; COMIN, 2020).

Leme et al. (2016) afirmam que jovens das camadas sociais médias urbanas transitam da infância para a vida adulta de forma menos normativa e regulada, bem como são incentivados a desenvolverem projetos pessoais que os auxiliem nas dificuldades de entrada no mercado de trabalho. Além disso, esses jovens mostram alternar entre independência e dependência residencial e econômica de seus pais de modo mais fluido e menos problemático. Em contrapartida, jovens dos meios populares são expostos a vulnerabilidades da vida adulta desde a infância, essencialmente quanto ao sustento familiar (LEME et al., 2016).

Para Billari, Hiekel e Liefbroer (2019) a transição para a vida adulta é estratificada socialmente. A partir do exame das condições demográficas, os autores afirmam que as oportunidades durante a transição são influenciadas pelo *background* familiar, pelos processos de socialização, pelos valores, atitudes e intenções dos pais. Não apenas as questões estruturais, mas a agência dos jovens na transição também é estratificada. Como fundo, Billari, Hiekel e Liefbroer (2019) evidenciam que as desigualdades de oportunidades de acesso à educação e das condições de vida sinalizam para uma divergência de destinos que parte da origem social e impactam nas competências, intenções e expectativas dos jovens.

Nesse contexto, os modos de experimentação da juventude apontam para a vivência de tempos distintos entre os jovens, reflexos do grupo social, da etnia, do gênero, da religião, entre outros (LEME et al., 2016; PERONDI; VIEIRA, 2018). Então, os modos de vida dos jovens são produtos de condições histórico-sociais e para a compreensão dos significados que esses indivíduos atribuem a suas experiências deve-se conhecer a sua realidade (DIAS; SOUZA,

2019). Assim, os jovens dos meios populares formam juventudes que merecem um olhar específico para que se compreendam suas particularidades.

Primeiramente, é relevante salientar que meios populares ou periferia são termos que carregam o peso do preconceito, do estigma e da segregação, e comumente estão relacionados a aspectos como tráfico de drogas, violência, carência e infraestruturas precárias (moradias em áreas de risco, ausência de saneamento básico etc.), sobrepondo até mesmo a noção de locais distanciados ou à margem dos centros urbanos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Viana (1998) corrobora esse aspecto ao dizer que a noção de camada popular ou meio popular (ou ainda periferia) pressupõe considerar, de um lado, uma certa homogeneidade e, do outro, uma heterogeneidade interna que reflete a diversidade social, cultural e profissional oriunda das experiências, das práticas culturais e dos processos de trabalho peculiares a cada indivíduo pertencente.

Neste estudo dá-se ênfase à educação e ao trabalho, dois elementos centrais na discussão sobre jovens dos meios populares e que formam um diálogo indissociável (DAYRELL, 2007; BROCCO; ZAGO, 2014; CASTRO; ABRAMOVAY, 2015; MATOS, 2015). Sob difíceis condições sociais, esses jovens assumem a figura do estudante-trabalhador, para os quais o trabalho torna-se fundamental como garantia da sobrevivência da família, para a aquisição dos materiais escolares, para a permanência na escola/universidade e para o financiamento do lazer.

Contudo, as condições de trabalho por vezes se mostram precárias, impondo aos jovens a informalidade, atividades precárias, os bicos ou até mesmo o desemprego. Essa situação também se agrava pelos episódios de exclusão em detrimento da cor e da condição socioeconômica (DIAS; SOUZA, 2019). Guimarães, Brito e Corrochano (2020) ressaltam que a sobreposição de atividades (trabalhar e estudar) também caracteriza a transição para a vida adulta pelos jovens das camadas populares, uma realidade emblemática das trajetórias juvenis no país.

Conforme Castro e Júnior (2021), há de se compreender os sentidos atribuídos pelos jovens à sua escolarização. Segundo os autores, por exemplo, a formação de nível médio tende a não integrar o capital cultural e a experiência familiar dos jovens das camadas populares. Nesse sentido, é fundamental considerar o *background* familiar, as experiências, as singularidades, os contextos de socialização e as interações sociais daquelas juventudes na captação dos seus sentidos.

Segundo Bonaldi (2017), as famílias dos jovens dos meios populares habitam bairros estigmatizados da cidade; seus pais possuem baixo nível de escolaridade (geralmente possuem

o ensino fundamental ou ensino médio) e em grande parte ocupam cargos no setor de serviços, atuando como empregados domésticos, auxiliares administrativos, vendedores, autônomos, entre outros; quanto à etnia, predominam famílias negras ou pardas. Caimi e Serafini (2016) acrescentam também que essas famílias possuem duas características em comum e que ajudam a compreender o impacto sobre a escolarização dos filhos: apresentam uma realidade ocupacional semelhante, tal qual apontou Bonaldi (2017); e, no geral, usam da ordem (formas de ação, horários, regras etc.) e da autoridade (disciplina, obediência, respeito às regras) como recursos para incentivar a escolarização dos filhos, visto que não possuem o domínio dos conteúdos escolares, em grande parte.

De acordo com Leão (2006), o investimento dos pais na educação tem entre suas motivações a preparação dos filhos para o mercado de trabalho, a expectativa de um futuro promissor e a possibilidade de desenvolvimento social (amizades, iniciativa, desinibição etc.). Contudo, esse acompanhamento não chega a ser minucioso, com pouca assiduidade em reuniões ou conversas frequentes com professores. Essas famílias usam de outros meios para garantir a escolarização de seus filhos, como o caso de um pai com idade avançada e saúde debilitada que realiza horas extras em uma escola com o intuito de garantir a isenção da mensalidade escolar (PIOTTO, 2008).

3.1 Meios populares, patrimônio disposicional e trajetórias escolares: conceitos e diálogos

Como neste estudo o enfoque recai na análise do lugar de origem, assume-se o lugar enquanto sinônimo de meios populares, haja vista a trajetória de análise das juventudes periféricas em Bernard Lahire (1997), que adota a expressão em seu estudo com crianças francesas oriundas de bairros populares. Lahire (1997), apesar de não apresentar o seu entendimento sobre o que são os meios populares, expõe no prelúdio do livro “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, alguns dos elementos que caracterizaram as condições de vida dos indivíduos nesses meios: o número de filhos; o lugar de moradia; os níveis de formação dos pais e suas situações profissionais; o conhecimento que possuem sobre o sistema escolar, o acompanhamento da vida escolar dos filhos; e as condições econômicas e culturais.

Alguns estudos nacionais apontados como importantes por Piotto (2009) e que estão na base das pesquisas nacionais acerca da inter-relação juventude, meios populares e trajetórias escolares, tais como os de Viana (1998; 2000), Setton (1999), Portes (2000), Silva (1999),

Almeida (2006) e Zago (2006), são abordados nesta Tese na tentativa de elucidar os entendimentos sobre os meios populares.

Setton (1999) aponta a origem social e a trajetória escolar como indicadores de diferenciação social. O autor ainda salienta que a renda familiar, a ocupação dos pais e o conhecimento de idiomas pelos estudantes podem espelhar as tendências de percurso, permitindo o reconhecimento das diferentes trajetórias no espaço acadêmico. Como Setton (1999) parte da compreensão da origem social do indivíduo, sua pesquisa visa localizar o jovem, respaldando-se na distribuição de recursos, ancorando-se em Pierre Bourdieu no tocante aos capitais (econômico, cultural, social e simbólico). A partir dessa análise pode-se posicionar os indivíduos mediante o volume e a composição de capitais adquiridos ou incorporados.

Já Viana (2000) analisou a longevidade escolar em famílias das camadas populares, observando que há relações conflitantes entre as lógicas familiar e escolar, o que tende a influenciar o insucesso escolar. As deficiências encontradas, em que pese, principalmente, a baixa escolaridade dos pais, contribuem para a fragilização do conhecimento – apesar do esforço de algumas famílias em acompanhar as atividades escolares dos filhos (VIANA, 1998; PORTES, 2000; SETTON, 2000). Silva (1999) atentou-se em compreender os percursos escolares de estudantes do bairro da Maré até o ingresso na universidade, denunciando disparidades nas trajetórias, que impulsionavam mais alguns do que outros.

Almeida (2006), na pretensão de entender os esforços de estudantes da Universidade de São Paulo (USP) com desvantagens socioeconômicas e educacionais, enfatizou como um dos pontos de partida a análise da origem familiar. Nesse contexto, elucidou a ocupação, os recursos econômicos e os níveis de escolaridade dos pais. O estudo observou que os pais dos estudantes investigados exercem profissões com status relativamente baixos (tais como motoristas, mecânicos, agricultores, domésticos etc.); possuem, no geral, escolarização de nível fundamental ou secundário; e recebem salários regulares.

Zago (2006), por outro lado, interessou-se na permanência no ensino superior pelos jovens das camadas populares. Em seu estudo é interessante ressaltar que a autora apresentou o termo favela – reforçando alguns sinônimos empregados em outras pesquisas, como periferia (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019), comunidades e morros (MATOS, 2015) – e diante do qual reflete sobre as novas visões de mundo dos jovens e as mudanças decorrentes desse processo, que auxiliam na não reprodução de círculos viciosos.

Além das pesquisas anteriormente citadas, acrescenta-se o estudo de Silva (2017) a respeito de jovens egressos que se formaram no curso de Administração como bolsistas do

PROUNI (Programa Universidade para Todos), cujo objetivo era compreender a influência da origem social sobre a formação e a inserção profissional. A pesquisa de Silva (2017) corrobora esta tese por ter um estreitamento temático e teórico-metodológico, pois a autora também lançou luz às disposições como elemento de análise. Nesse sentido, expõe-se as disposições expressas em sua pesquisa, no Quadro 7.

Quadro 7 - Síntese disposicional em Silva (2017)

	Disposições	Caracterização
Disposições interindividuais (compartilhadas)	Instinto gregário	Refere-se a um comportamento de união e fortalecimento de laços familiares, onde há dependência mútua entre membros da família no tocante ao compartilhamento de dificuldades, conselhos, companhias, suporte financeiro, atividades domésticas. A ideia é de um projeto familiar, visando o crescimento coletivo e a ideia de retribuição futura dos filhos aos pais, que os apoiaram e transmitiram exemplos e valores. O instinto gregário relaciona-se também com a manutenção de amizades originadas na infância, mesmo com as relações de amizade futuras. Isso é uma forma de valorização da origem social e da superação das dificuldades no decorrer da trajetória.
	Trabalho duro (SOUZA, 2010)	Refere-se à possibilidade de ascensão social através do esforço, dedicação e do trabalho duro combinados com a qualificação profissional. O trabalho é entendido como o caminho para a melhoria de vida e, por isso, conciliar trabalho e estudo é parte naturalizada disso, principalmente para jovens das camadas populares, que possuem o trabalho como um fator presente desde a infância.
	Pensamento prospectivo (SOUZA, 2010)	Refere-se à definição de planos e estabelecimento de objetivos futuros tanto para si quanto para família, mantendo-se atento às oportunidades que surgem. Busca-se evitar erros e desperdícios de recursos disponíveis, por isso, planejamento, autocontrole e sacrifícios de si próprio (privações temporárias, como prazeres momentâneos e atividades de lazer) são fatores preponderantes para a consolidação de [ideia] um futuro melhor.
	Disciplina (SOUZA, 2010) (Bernard Lahire)	Refere-se aos comportamentos incorporados desde a infância, com a família, em que hábitos para estudos e outras atividades são essenciais para a concretização de objetivos. Envolve a ideia de oferecer o melhor de si nas atividades que são desempenhadas. Essa disposição é importante para o sucesso escolar e a formação de comportamentos autônomos, agregando a capacidade de realizar por si o que é demandado.
	Senso prático Souza, 2010	Refere-se à renúncia de prazeres pessoais e da vaidade em detrimento de retornos objetivos e concretos. Isto é, uma conduta de sacrifício pessoal onde não se percebendo vantagens em relação a algo pessoal, decide-se pela abdicção – geralmente o foco recai sobre a ascensão profissional e a busca de espaço no mercado de trabalho.
	Autossuperação (Bernard Lahire)	Refere-se à crença na possibilidade de ascensão social e conquista de uma vida melhor por meio do estudo e do trabalho, transmitida pela convivência com os pais. Há a reprodução de um discurso de perseverança e de responsabilização e esforço individual.
Disposições intraindividuais	Ascetismo (Bernard Lahire) Souza, 2010	Refere-se ao cálculo racional dos recursos, voltando esforços ao que poderá gerar maior retorno. A disposição ascética está associada às disposições para disciplina e trabalho duro.
	Hedonismo Souza, 2010	Refere-se à valorização do prazer, do descanso e da diversão, permitindo-se usufruir de prazeres momentâneos de maneira não utilitária e racional. Pode-se considerar o hedonismo como um privilégio de classe, sem que seja necessário comprometer outras esferas da vida.
	Conciliação	Refere-se à tendência em evitar conflitos, ceder ou mudar de posição em momentos de impasse ou divergência aparente, adaptando-se a diferentes meios e códigos de conduta.
	Enfrentamento	Refere-se a adoção de uma posição firme frente a um questionamento ou conflito, não desistindo facilmente em uma discussão ou disputa. (continua)

Prudência	Refere-se a condutas cuidadosas, evitando-se correr riscos desnecessários e optando pela segurança e estabilidade.
Temeridade	Refere-se à falta de prudência, resultando em condutas ousadas, com tendências a correr riscos e comportamentos audaciosos.
Autonomia	Refere-se à existência de um impulso que mobilizam os indivíduos a alcançarem o que almejam, não esperando por outras pessoas nem pelo momento ideal.
Flexibilidade moral	Refere-se a um comportamento adaptativo a diferentes contextos, situações e opiniões a fim de receber reconhecimento e legitimidade, mesmo daqueles de quem discorda ou é diferente.
Retidão	Refere-se a uma conduta íntegra, agindo a favor do dever, das regras e da lei, prezando pela retidão de caráter.
Distinção social	Refere-se à necessidade de diferenciação social em relação aqueles pertencentes a diferentes classes sociais. Pode ser uma conduta de valorização da origem social ou uma tentativa de diferenciar-se da classe de origem, como forma de expressão da ascensão social.
Apropriação social	Refere-se à facilidade em circular por diferentes meios sociais, interagindo com pessoas de diferentes origens e adaptando-se aos diferentes contextos. Há uma flexibilidade comportamental, tornando os indivíduos mais adaptáveis a diferentes realidades e modos de vida.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Silva (2017).

Afora isso, busca-se também relacionar o lugar de origem com o patrimônio disposicional. Disso, surge a seguinte questão: Como valorizar o lugar de origem, mas de igual forma valorizar os vários contextos e a pluralidade de relações sociais dos jovens? Como identificado em literatura (DUARTE, 2012; BRAGA, 2013), há modos distintos de se viver nos meios populares. Essa multiplicidade de modos de vida evidencia a necessidade do entendimento singularizado das trajetórias juvenis, reforçando a relevância da análise dos patrimônios disposicionais e, sobretudo, dos significados e sentidos atribuídos por eles ao meio popular (lugar de origem). Faz-se necessário ainda compreender as diferenças de mobilização das disposições, as quais se projetam de maneira polissêmica nos espaços de transitoriedade (como a escola ou a universidade).

Os lugares estabelecem uma série de conexões internas e externas. Ao passo que o lugar de origem se estrutura internamente a partir de artefatos particulares, infere-se que ele é também atravessado por fatores externos (intervenções humanas e/ou institucionais) que podem alterar sua materialidade (a configuração e a disposição de sua estrutura física, por exemplo) e sua subjetividade (como as diferentes formas de apropriação e vivências pelos indivíduos).

Defende-se que, dada a heterogeneidade do patrimônio, das socializações e das práticas no interior dos processos socializadores, os lugares de origem e o sistema disposicional imbricam-se à medida que o lugar de origem se constitui por horizontalidades e verticalidades. De um lado, relações horizontais, construídas nas relações de vizinhança, onde o sentido é dado pela vivência e compartilhamento de práticas locais. De outro, relações hierárquicas com espaços externos, como Estado, outros lugares e ideias homogeneizantes,

que ampliam e reproduzem práticas não desenvolvidas internamente. Na construção do patrimônio disposicional cada jovem incorpora de diferentes modos os sentidos horizontais e hierárquicos. A família, a escola e a vizinhança podem marcar a formação do patrimônio disposicional mais ou menos vinculado ao local.

Silva (2017) explora duas situações em que se visualiza relações entre disposições e lugar. Uma das jovens entrevistadas, por meio do incentivo a prática de esportes e participação nos campeonatos escolares, reforçou suas disposições para a perseverança e disciplina, uma vez que estabelecia uma relação constante com a rede formada para além da escola. Outra participante do estudo mudou de escola, ingressando em um novo contexto, que a levou a afastar-se de familiares e amigos do bairro em que vivia e incorporar novos modos de conduta. Esse processo a fez perceber-se como diferente nos momentos em que participava de atividades no seu bairro de origem.

Os jovens de diferentes lugares constroem seu patrimônio disposicional numa relação negociada entre os elementos de dentro e de fora do seu lugar (bairro, cidade, região). Para alguns, a intensidade das relações locais pode emergir como um limitador em momentos em que seria necessário afastamento; para outros pode ser a oportunidade de criação de algo diferente para o local. Neste caso, ainda que o jovem esteja vinculado ao lugar de origem, há um diálogo com o espaço externo que pode trazer para o local projetos (econômicos, políticos, culturais) que contribuam para toda a comunidade. Em outros casos há uma busca por negação ou ruptura com o local, com uma predominante incorporação de disposições externas. A mudança de escola, universidade e/ou cidade muitas vezes é considerada por alguns jovens como uma forma de desvincular-se do local de origem.

Logo, o patrimônio disposicional também é atravessado por práticas distintas que corroboram a formação das disposições. Como essas práticas originam-se das socializações em diferentes espaços, o patrimônio carrega consigo para o interior do lugar de origem os traços disposicionais apreendidos pelas práticas nos demais espaços de socialização. Nesse sentido, infere-se que tanto o lugar quanto o patrimônio disposicional realizam trocas e, portanto, justapõem-se. Isto é, observam-se fluxos bilaterais entre o dentro e o fora do lugar de origem e a ativação e a inibição de disposições.

Situando o questionamento ao exposto, defende-se que ao valorizar o lugar de origem, também estar-se-á contemplando os demais contextos de socialização e a pluralidade das relações sociais, uma vez que, ao considerá-lo um produto do dentro e do fora, sua existência se particulariza aos indivíduos, que inter-relacionam suas disposições na apropriação do lugar.

Seguindo as discussões, passa-se ao Capítulo IV, onde aborda-se o fenômeno da permanência estudantil, a importância das políticas públicas e a realidade do curso superior em Administração no Brasil.

CAPÍTULO IV: PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR E O CONTEXTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

4.1 A permanência estudantil e a sua relação com os jovens dos meios populares

É importante definir o termo permanência, pois engloba diferentes entendimentos (MACIEL; JÚNIOR; LIMA, 2019). No campo das instituições públicas de ensino, a permanência é discutida sob a ótica das políticas de permanência ou assistenciais, como estratégias de manutenção e garantia de direitos dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica (SANTOS et. al, 2013; SILVA, 2017; MACIEL; JÚNIOR; LIMA, 2019).

Santos et al. (2013) salientam que há uma distinção entre políticas de permanência e assistência estudantil. Enquanto no escopo das primeiras estão as diferentes maneiras de inserção plena na universidade (monitorias, iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos etc.), a assistência estudantil está contida nas políticas de permanência, mas possuem foco maior na garantia da frequência às aulas e em outras atividades. Assim, Santos et al. (2013) e Silva (2017) evidenciam que as políticas de permanência são pensadas para todos os estudantes, já a assistência estudantil se volta mais ao público em vulnerabilidade social. Por outro lado, o termo permanência pode estar associado à retenção de alunos, vinculação comum à esfera de ensino privado (SILVA, 2017).

A permanência também pode adquirir o sentido de ações dos estudantes para permanecer e concluir os estudos, considerando todos os obstáculos, as dificuldades da trajetória (demandas materiais e simbólicas) e os fatores motivacionais (FELINTO, 2019; MACIEL; JÚNIOR; LIMA, 2019). Felinto (2019) reforça que a permanência não pode ser vista apenas como um ato de persistir, mas uma possibilidade de continuar dentro. Por isso, além das questões materiais, simbólicas e culturais, Felinto (2019) envolve o aspecto institucional, pois as estratégias de permanência também são dependentes da atuação ativa das instituições de ensino.

É a partir desse último entendimento de permanência que esta Tese percorre: as ações praticadas pelos jovens universitários oriundos dos meios populares para permanecer estudando no curso de Administração. Nesse contexto, confrontações individualidade-instituição são aparentes e permeiam toda a trajetória dos estudantes, dado que estes ingressam no meio universitário com experiências educacionais (desempenho escolar, por exemplo) e com características familiares (etnia, renda, valores, expectativas, status social) e pessoais prévias (MAGALHÃES, 2013).

Como um ponto de atenção, Seabra (2019) enfatiza o peso das origens para as diferenças que atravessam as trajetórias escolares: a origem étnica, social e nacional do jovem e da sua família; o lugar de residência (subúrbio, centro da cidade, urbano, rural) e o gênero. Seabra (2019) explicita que a escola (neste estudo, o sistema de ensino superior) tende a penalizar os estudantes de origem popular, em grande parte negros, os jovens da área rural ou oriundos de habitações precárias (do centro da cidade ou das periferias). Assim, os dilemas da permanência incidem com maior força sobre aqueles jovens residentes em cidades do interior ou mais afastados do centro da cidade. As condições de localidade influenciam diretamente, visto os transtornos de deslocamento, a organização financeira da família e a precariedade no acesso à informação (SAMPAIO, 2011).

Segundo Barbosa (2015), as dificuldades de permanência de jovens dos meios populares são reflexos da estrutura do próprio sistema de ensino brasileiro, desigual quanto à qualidade de ensino oferecida aos distintos grupos sociais. Mesmo sob essas condições, a vivência no ensino superior por aquele público simboliza um espaço de conquistas não imaginadas e a possibilidade de uma aculturação educacional não apenas para si, mas em sua família. Por outro lado, um aspecto que tende a fragilizar esse processo é a precariedade da formação básica recebida, a qual influencia até mesmo a compreensão dos alunos sobre o escopo de trabalho das profissões e, posteriormente, sobre o conteúdo das áreas de conhecimento dos cursos; sobre as aptidões e decisões de carreira, bem como sobre o desenvolvimento de competências técnicas demandadas.

Muitos jovens dos meios populares evadem dos cursos superiores por diversas razões, tais como: condições socioeconômicas, baixo desempenho e reprovações, dificuldades em conciliar estudo e trabalho, perspectivas de carreira e incertezas quanto ao mercado de trabalho, didática e metodologia docentes inadequadas, carências em infraestrutura e serviços da instituição, lacunas de aprendizagem trazidas da educação básica, distância da moradia, insatisfação com o curso, vínculos fracos com colegas, professores e coordenação de curso; dificuldade de acesso a programas de assistência estudantil, (in)segurança pública e gravidez (KAMPFF, TEIXEIRA E MENTGES, 2018).

Além disso, ao pesquisarem universitários bolsistas do PROUNI, Ariño e Dalvan (2018) afirmam que a família contribui para a permanência do estudante, visto que para muitas famílias o filho é aquele que acessa pela primeira vez esse nível de ensino. Além da família, amigos e professores do ensino médio são influentes tanto para o ingresso quanto para a permanência, pois agem como motivadores e, especificamente, os primeiros possuem uma significativa

participação nas dificuldades financeiras. O financeiro é um aspecto central nas decisões sobre permanência pelos universitários, pois subsidia os custos de vida (alimentação, moradia, transporte, gastos pessoais no geral) e os gastos com o curso (compra de materiais, fotocópias, taxas institucionais, entre outros).

Silva (2017) destaca outras dificuldades, derivadas de sua pesquisa com jovens universitários do Complexo da Maré (no Rio de Janeiro): falta de incentivo por bolsas da instituição, ausência de um ambiente para estudo fora da instituição de ensino, conflitos internos do bairro (com impactos sobre os deslocamentos dos jovens), entendimento sobre o que se ensina, falta de apoio da família e dificuldade em conciliar atividades acadêmicas (como monitorias, extensão, iniciação científica).

Com um olhar crítico sobre a permanência, em que pese ações institucionais (como políticas e distribuição de bolsas) e as dificuldades individuais dos estudantes, Mendes (2020) ressalta que se deve complexificar as análises sobre a não permanência transcendendo a relação direta com as dificuldades financeiras, de modo a compreender as desigualdades de classe, as violências simbólicas, as discriminações raciais, sexistas, capacitistas e de gênero (LGBTfobia) como fatores que também dificultam a permanência no sistema de ensino pelo estudante. Nesse contexto, Mendes (2020) salienta que a análise desses aspectos deve ser articulada, sendo também necessário refletir sobre formas de viabilização de políticas de permanência concretas.

Já Tibola et al. (2012) olham para o fenômeno da permanência a partir da gestão educacional, atentando para a eficiência das ações e das estratégias adotadas no relacionamento com os alunos atuais e futuros, uma vez que estreitar vínculos e relações com eles auxilia na redução da evasão estudantil. Sobretudo porque muitas instituições de ensino superior tendem a investir na promoção de aprendizagens colaborativas e compartilhadas entre os discentes e docentes, algo que incentiva a criação de relações sociais e acadêmicas, e corrobora ao aumento das taxas de permanência nos cursos. Indo além, Tibola et al. (2012) consideram relevante compreender os antecedentes da permanência nos cursos de graduação, os quais podem ser investigados de duas formas, conforme os autores: por índices de persistência ou consulta aos discentes sobre intenções e fatores de permanência.

Analisando o contexto da educação a distância, Carneiro, Silva e Bizarria (2014) elencam três categorias de elementos que impactam sobre a permanência no curso: fatores associados aos estudantes, associados ao curso e fatores ambientais. Quanto ao estudante, os autores destacam a performance no ensino médio, especialmente o rendimento escolar, indicado como potencializador para o bom desempenho no ensino superior e para a maior dedicação ao

curso. Além disso, o conhecimento sobre informática, os hábitos de leitura e escrita, de interação com outras pessoas, a gestão dos tempos de trabalho, lazer e família são fatores tidos como influenciadores da permanência.

Relativo ao curso, Carneiro, Silva e Bizarria (2014) ressaltam que programas, políticas e procedimentos adotados no curso; o apoio docente e pedagógico, a identificação com a instituição, o relacionamento com os demais colegas; e o suporte às ferramentas tecnológicas utilizadas são alguns fatores determinantes para que os indivíduos decidam permanecer estudando. Bisinoto (2016) corrobora Carneiro, Silva e Bizarria (2014) ao sintetizar em três eixos motivadores para a (não) permanência dos estudantes no curso superior: as características pessoais; e as características internas e externas às instituições de ensino. O Quadro 8 resume as características.

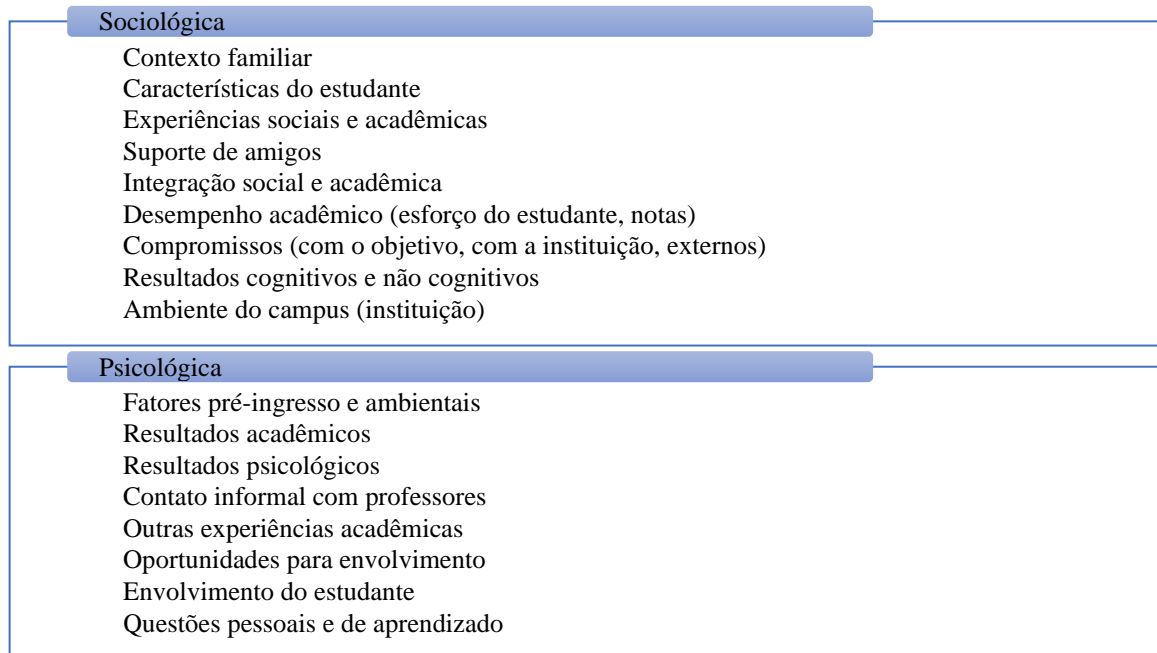
Quadro 8 - Fatores que influenciam a permanência estudantil

Características pessoais	Características internas às instituições de ensino	Características externas às instituições de ensino
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades de estudo ▪ Personalidade ▪ Formação escolar anterior ▪ Escolha precoce da profissão ▪ Dificuldades de adaptação à vida universitária ▪ Incompatibilidade entre demandas acadêmicas e do mercado de trabalho ▪ Desmotivação decorrente de cursos escolhidos em segunda ou terceira opção ▪ Desinformação sobre os cursos ▪ Dificuldades na relação ensino-aprendizagem (reprovações constantes e/ou baixa frequência) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Currículos desatualizados e/ou alongados ▪ Alta exigência de pré-requisitos e pouca clareza sobre o projeto pedagógico do curso ▪ Questões didático-pedagógicas com critérios impróprios de avaliação de desempenho ▪ Falta de formação pedagógica ou desinteresse docente ▪ Ausência de programas institucionais de apoio e de desenvolvimento discente ▪ Cultura institucional de desvalorização da docência ▪ Insuficiente estrutura de apoio ao ensino (laboratórios, equipamentos etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mercado de trabalho ▪ Reconhecimento social sobre a carreira na área ▪ Conjuntura econômica ▪ Desvalorização da profissão ▪ Dificuldades financeiras do estudante ▪ Dificuldades da instituição de ensino frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais ▪ Ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas orientadas ao ensino de graduação.

Fonte: adaptado de Bisinoto (2016).

Ainda nesse contexto, Gonçalves, Tude e Junior (2020) organizam as duas correntes teóricas sobre permanência (sociológica e psicológica) agrupando suas principais características, as quais são sintetizadas na Figura 1.

Figura 1 - Características da permanência de acordo com a corrente teórica



Fonte: Elaborado a partir de Gonçalves, Tude e Junior (2020).

Nagai e Cardoso (2017) sistematizam e imbricam os contextos de sala de aula e de aprendizagem à permanência, em uma perspectiva longitudinal. Os autores consideram o *background* familiar, as capacidades e habilidades e a escolaridade anterior como características de pré-ingresso ao curso superior. Essas características embasam e consolidam compromissos próprios e com a instituição e intenções com o ingresso no curso. Já em curso, o estudante depara-se com um sistema acadêmico (estrutura, normas, procedimentos etc.) e social de interação, ao qual passa por um processo de integração pessoal e normativa. Nagai e Cardoso (2017) salientam a qualidade do esforço do estudante em permanecer nesse sistema, que o leva a resultados educacionais (aprendizagem). Esses resultados são confrontados com os compromissos e com os objetivos do início da jornada desse estudante, que avalia, portanto, o resultado alcançado (permanecer ou não).

Quanto ao curso de Administração, Souza e Reinert (2009) empreenderam uma pesquisa com 400 alunos e ex-alunos de uma universidade federal com o objetivo de verificar os motivos que os levaram a ingressar e a permanecer no curso. Relativo à permanência, os autores observaram que identificação ou satisfação com a formação em Administração e com a carreira na área, características do curso, perseverança, desenvolvimento pessoal e profissional, vontade de obter um diploma de curso superior; e melhorar a situação financeira foram aspectos latentes e motivadores da permanência, dentre outros. Além de motivadores pessoais e do próprio curso de Administração (características da formação), as condições geográficas também

despertaram atenção, especialmente quanto às condições de acesso, a indisponibilidade ou ausência de transporte público ou de caronas. Em contrapartida, os alunos ressaltaram que as dificuldades na aprendizagem, os problemas pessoais e familiares, a ausência de tempo e de organização; e a falta de materiais para auxílio nos estudos representaram fatores centrais para a desistência da formação.

Relativo ao curso de Administração, em uma perspectiva ampliada sobre Escolas de Negócios, Olavarrieta, Quinteros e Villena (2021) destacam que a educação em Negócios tem se mostrado relevante na América Latina e vem ganhando maiores proporções com o passar dos anos. De acordo com os autores, Brasil e Argentina centralizam o crescimento das formações acadêmicas em Negócios em nível superior no sul do continente americano. Especificamente no Brasil, cursos superiores em Administração não apenas posicionam-se como uma das principais formações, como também possuem uma das mensalidades mais baixas em comparação a outros cursos na área de Negócios, tais como Ciências Contábeis e Economia, aproximando-se também dos cursos de Pedagogia e Serviço Social (SEMESP, 2019).

Entretanto, mesmo sob condições acessíveis de ingresso e apesar das políticas públicas de entrada na educação superior brasileira (como ENEM, FIES, programas de assistência estudantil e de financiamento educacional internos às instituições, entre outros), a evasão nos cursos de Administração é uma realidade vigente (CUNHA et al., 2015). Um dos motivadores para a evasão é justamente a necessidade de manter-se trabalhando, pois o trabalho subsidia a permanência e a manutenção da formação. Além do trabalho, desestímulos consequentes do contraste entre expectativas sobre a vida universitária e a realidade da educação superior brasileira podem incentivar a evasão (CUNHA et al., 2015). Em matéria veiculada pelo jornal Estado de Minas (2019), a partir dos dados do Ministério da Educação, os cursos com maiores números de desistência são Administração, Direito, Pedagogia, Ciências Contábeis, Enfermagem e Serviço Social, nessa ordem. No geral, as desistências acontecem no segundo ano de curso, principalmente em instituições privadas (58,3%) (JORNAL ESTADO DE MINAS, 2019).

Nas pesquisas de Sousa e Moreira (2017), políticas públicas como o PROUNI foram essenciais para que estudantes de baixa renda permanecessem cursando Administração. Esses estudantes lançam de estratégias para garantir a continuidade da formação, como a escolha por cursos que os capacitem para a inserção no mercado de trabalho, formações de boa qualidade e instituições geograficamente acessíveis em termos de disponibilidade de transportes. Sobretudo, estudantes de baixa renda tendem a refletir e a planejar antecipadamente o seu

ingresso no ensino superior no tocante à organização financeira, familiar e emocional (SOUSA; MOREIRA, 2017). Na pesquisa de Duque, Duque e Suriñach (2012), com alunos do curso de Administração, os principais motivos para a desistência foram a percepção da escolha equivocada da formação, a frustração das expectativas com o curso e outras razões não relacionadas com o curso (família, trabalho etc.).

Em se tratando do curso de Administração, que possui também centralidade nesta Tese, o subtópico seguinte intenta fazer uma breve apresentação do histórico e do desenvolvimento do curso no Brasil, bem como busca apresentar algumas estatísticas relativas ao número de ingressos, matriculados e concluintes na última década. Ao final, perpassa uma discussão sobre as políticas de ações afirmativas e a participação da Administração nos programas PROUNI e SISU nas últimas edições.

4.1.1 Ações afirmativas e os programas PROUNI e SISU no Brasil

As ações afirmativas (programas ou políticas), apesar terem sua origem vinculada aos Estados Unidos, em verdade tiveram seu primeiro registro na Índia, em 1919. Elas possuem em seu núcleo pautas voltadas à reparação histórica de segregação racial e à defesa da melhoria das condições de vida e dos direitos da população negra. Nesse contexto, as ações afirmativas no Brasil nascem com os movimentos sociais negros nos anos 1940. Contudo, sua legitimidade é alcançada com a Conferência de Durban na África do Sul (em 2001), onde o Brasil passa a reconhecer a necessidade da elaboração de medidas de combate ao racismo (MOREIRA et al., 2017; SILVA; XAVIER; MELO, 2020).

De acordo com Corrêa, Galantini e Abdalla (2020), a política pública de ações afirmativas é uma forma de inclusão social de grupos sociais injustiçados e que tiveram seus direitos violados ao longo da história, tais como foram os negros, pardos e indígenas, os quais tiveram suas trajetórias sócio-ocupacional, educacional e política impedidas de algum modo. Nesse sentido, as ações afirmativas são medidas retributivas que reservam recursos para o atendimento de grupos sociais excluídos socioeconômica e culturalmente (CAMPOS et al., 2016).

No campo educacional no país, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de agosto de 2012) sancionou a política pública que possibilitou a reconfiguração do perfil discente ingressante no sistema de ensino superior público, de forma a contribuir para a redução das desigualdades entre os diferentes grupos sociais tanto no acesso ao ensino quanto na inserção no mercado de trabalho. A Lei de Cotas reserva 50% das vagas (Decreto nº 7.284 de 2012) do sistema público

de ensino a alunos cotistas, que estudaram integralmente em escolas públicas; por questões de renda familiar (inferior a um salário mínimo e meio) e etnia (pretos, pardos e indígenas) (LOURO, 2017; SILVA; XAVIER; MELO, 2020). Além desses critérios, outros são presenciados: estudantes de escola pública com renda superior a um salário mínimo e meio; estudantes autodenominados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio; estudantes autodenominados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio (LOURO, 2017).

Campos et al. (2016) salientam que antes mesmo da promulgação da Lei de Cotas em 2012, que padronizou e obrigou a adoção de cotas nas instituições de ensino superior federais e nas instituições de ensino técnico, já se observavam reservas de vagas (em 2003) nos exames de seleção em universidades públicas brasileiras como na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (UnB), destinadas a estudantes de escolas públicas, negros e indígenas.

Junto a esse movimento de ampliação do acesso ao ensino superior através de políticas de ações afirmativas, principalmente a Lei de Cotas nas instituições públicas, notou-se a expansão do número de matrículas nos cursos superior nos últimos anos no país. Em contrapartida, a garantia do acesso pelos grupos minorizados ainda era um grande complicador. Diante disso, o governo federal instituiu outras políticas de educação, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (CAMPOS et al., 2016).

Conforme Moreira et al. (2017) o PROUNI, criado sob a Lei nº 11.096 de 13/01/2005, configura-se como uma política educacional voltada à realidade do ensino superior privado. Concede bolsas de estudo integrais ou parciais e, por outro lado, garante isenções fiscais às instituições que o adotam. O PROUNI é voltado aos egressos de ensino médio formados na rede pública ou na rede privada de ensino (na condição de bolsistas integrais e com renda per capita de três salários mínimos) que realizaram o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 (BEZERRA; GURGEL, 2012; MOREIRA et al., 2017).

Santos (2012) salienta os critérios para que o estudante seja beneficiado com uma vaga por meio do PROUNI: não possuir diploma de curso superior; possuir renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (para bolsas integrais) ou de até três salários mínimos (bolsas parciais); ter realizado o ensino médio em escola pública ou em escola privada como bolsista; e ter aprovação (nota) mínima de 450 pontos no ENEM. Além desses critérios, o programa

reserva vagas para candidatos com deficiência; pretos, pardos e indígenas; e a professores do ensino básico da rede pública em cursos de licenciatura, pedagogia ou em outras formações.

Acerca da contribuição do PROUNI na percepção dos próprios beneficiados, Fontene e Crisóstemo (2016) realizaram uma pesquisa com 50 pessoas com o intuito de compreender seus sentimentos, expectativas, opiniões e vivências relacionadas ao programa. Dentre os resultados, cabe destacar que a escolha do curso decorreu da disponibilidade e conveniência pelas próprias instituições de ensino (para a maioria dos pesquisados), sobrepondo critérios de aptidão e preferências individuais. Por outro lado, Oliveira, Duarte e Teixeira (2018) explicitam que para os estudantes PROUNI investigados a escolha do curso foi influenciada pela busca de um alinhamento às habilidades, interesses e experiências profissionais; e às perspectivas de futuro idealizadas. Em contrapartida, a decisão pelo curso foi instrumental, observada a facilidade de ingresso no tocante à nota obtida no ENEM.

Ademais, os relatos da pesquisa de Fontene e Crisóstemo (2016) com beneficiados do PROUNI denunciaram questões discriminatórias por parte de colegas pagantes, professores e funcionários. Nesse contexto, outros relatos abordavam as críticas docentes quanto ao desempenho acadêmico dos discentes bolsistas, em que pese a ausência de uma estrutura de ensino anterior forte, as limitações de aprendizagem e a adjetivação negativa desses alunos como “fracos” (leia-se uma ausência de competências “básicas”). Por parte dos alunos, algumas falas explicitavam a frustração de alguns pesquisados quanto ao não ingresso no sistema público de ensino (FONTENE; CRISÓSTEMO, 2016).

Como já dito, as últimas duas décadas apresentaram forte expansão no ensino superior brasileiro relativo ao número de instituições, cursos, número de vagas, matrículas e concluintes. Nesse sentido, considerando a relevância do PROUNI na qualificação de cidadãos menos favorecidos (e por ser relevante no âmbito desta pesquisa de doutorado), empreendeu-se um levantamento do número de beneficiados com vagas nos cursos de Administração, Administração de Empresas e Administração Pública (sem considerar as demais ênfases – menos representativas), no período de 2005 a 2019 (Quadro 8). Os dados foram extraídos e sistematizados a partir dos bancos de dados disponibilizados pelo Ministério da Educação. A partir da compilação dos dados observou-se que, no período investigado, foram beneficiados 331.015 brasileiros, entre formações presenciais e a distância e com bolsas de estudo integrais ou parciais no somatório dos cursos de Administração, Administração de Empresas e Administração Pública. Esse levantamento contribui para enfatizar a relevância de políticas

públicas como o PROUNI que, desde sua criação até o ano de 2016, atendeu mais de 1,9 milhão de estudantes, 70% com bolsas integrais (OLIVEIRA; DUARTE; TEIXEIRA, 2018).

Quadro 9 - Número de beneficiados com bolsas PROUNI nos cursos de Administração, Administração de Empresas e Administração Pública no período de 2005 a 2019

Ano (20xx)			19	18	17	16	15	14	13	12	
Administração	Presencial	INT	6936	7293	7586	10806	13664	14431	11237	12456	
		50%	3362	5108	5949	7716	6732	5142	4955	6603	
	EAD	INT	8193	4499	3620	5174	7031	7171	6170	4185	
		50%	595	817	528	871	612	419	256	1109	
Administração de Empresas	Presencial	INT	238	199	177	5	8	12	6	7	
		50%	73	95	192	18	16	10	7	5	
	EAD	INT	0	0	8	0	0	0	0	0	
		50%	0	0	0	0	0	0	0	0	
Administração Pública	Presencial	INT	31	28	16	2	7	4	5	0	
		50%	0	3	20	3	3	4	6	4	
	EAD	INT	3	57	1	0	0	0	0	0	
		50%	0	0	0	0	0	0	0	0	
Totais			19431	18099	18097	24595	28073	27193	22642	24369	
Ano (20xx)			11	10	09	08	07	06	05		
Administração	Presencial	INT	13217	12768	13948	9912	10806	13384	10298		
		50%	8913	9614	7507	7789	5238	3694	5484		
	EAD	INT	3010	2784	3295	1610	1036	648	90		
		50%	846	889	573	138	12	4	5		
Administração de Empresas	Presencial	INT	2	0	12	22	42	172	143		
		50%	4	0	3	125	95	84	23		
	EAD	INT	0	0	0	0	0	0	0		
		50%	0	0	0	0	0	0	0		
Administração Pública	Presencial	INT	0	2	5	10	8	32	39		
		50%	0	4	3	4	8	2	33		
	EAD	INT	22	4	65	5	31	0	0		
		50%	0	0	0	0	0	0	0		
Totais			26014	26065	25411	19615	17276	18020	16115		
										Total de beneficiados	331015

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nessa esteira, outra política pública educacional derivada do ENEM é o Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado em 2010 sob a normativa de número 2, de 26/01/2010. Assim como o PROUNI, o SISU tem como objetivo a garantia da igualdade de oportunidades educacionais a grupos sociais menos favorecidas, mas concedendo acesso ao sistema de ensino

superior público. De acordo com Sousa, Gonçalves e Souza (2017) pelo SISU foram oferecidas 171.756 vagas somente em 2014, sendo 4.730 cursos dispersos entre 115 instituições de ensino, das quais 54 eram universidades (dentre 63 existentes no país até aquele ano). O SISU é uma política pública reativa aos tradicionais vestibulares em um contexto de expansão e democratização do ensino superior, especialmente da esfera pública.

Sousa, Gonçalves e Souza (2017) também destacam que dentre os dez cursos com maiores números de vagas no SISU estão Administração e Ciências Contábeis, sendo que estes juntos somam 60.767 matrículas somente em 2013. Então, também se realizou um levantamento das sinopses estatísticas referentes à última edição do SISU disponibilizadas pelo Ministério da Educação (2019) para os cursos de Administração, Administração de Empresas e Administração Pública (agregando as ênfases Social e Políticas Públicas) nas universidades federais considerando critérios relacionados à etnia e ao perfil socioeconômico (Quadro 9).

Quadro 10 - Número de vagas SISU Nos cursos de Administração, Administração de Empresas e Administração Pública (agregando as ênfases Social e Políticas Públicas) nas universidades federais considerando critério de etnia e perfil socioeconômico (na última edição)

Curso	Tipo	2020/1	2020/2
Administração	Ampla concorrência	64633	13569
	Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	132	6
	Candidatos autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas	711	9
	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas	731	223
	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	1623	714
	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	12699	2274
	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	31187	4525
	Candidatos com deficiência + somatório dos tipos de seleção	971	157
	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	15204	2750
	Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	11228	1860

Continua...

Curso	Tipo	2020/1	2020/2
Administração Pública (+ Social, + Políticas Públicas)	Ampla concorrência	4735	1307
	Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	27	5
	Candidatos autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	128	6
	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	175	105
	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	229	139
	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	683	279
	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	1152	354
	Candidatos com deficiência + somatório dos tipos de seleção	33	6
	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	750	366
	Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	460	182
Administração de Empresas	Ampla concorrência	1941	-
	Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	162	-
	Candidatos autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	77	-
	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	0	-
	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	0	-
	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	0	-
	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	0	-
	Candidatos com deficiência + somatório dos tipos de seleção	0	-
	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	0	-
	Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	0	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Por fim, mesmo que sejam notados investimentos em políticas públicas educacionais, especialmente PROUNI e SISU no âmbito desta pesquisa, Casali e Mattos (2015) mencionam que a expansão do ingresso no ensino superior não é suficiente para resolver as fragilidades do acesso como também as condições de permanência, dois problemas significativos e coexistentes na realidade brasileira.

Seguindo o quadro teórico, o tópico seguinte apresenta o contexto do curso de Administração no Brasil e alguns estatísticas sobre a formação.

4.2 O contexto do curso de Administração: breve retomada histórica e algumas estatísticas

Antes da formalização dos cursos superiores em Administração no país, as Escolas de Comércio, na primeira metade do século XX, assumiram papel relevante na disseminação dos saberes administrativos em negócios públicos e privados. Foi em 1905, com o surgimento da Academia de Comércio do Rio de Janeiro, da Academia de Comércio de Juiz de Fora e da Escola Prática de Comércio de São Paulo (em 1902), que o ensino comercial foi instituído definitivamente. Já em 1907 havia 14 estabelecimentos registrados, 155 docentes e 970 alunos matriculados (desses, 60 diplomados). Ainda, em 1942, registravam-se 721 escolas, 5316 professores, 67672 alunos e 13871 diplomados. O crescimento das escolas de comércio está associado ao fortalecimento da economia brasileira nesse período histórico. Essas escolas ofereciam cursos voltados a pessoas de renda baixa ou intermediária, formando-as para posições técnicas ou operacionais da esfera pública e privada. Diante disso, dirigentes da elite brasileira não frequentavam tais formações, restringindo-se, portanto, àqueles em vias de ascensão econômica (BARROS, 2017).

O avanço das Escolas de Comércio alinha-se ao surgimento posterior dos cursos de Economia, Administração e Contabilidade. O ensino dos dois primeiros cursos estava alocado nas formações em Direito e nas Engenharias, até o século XIX, apenas sendo independentes enquanto campos de conhecimento no século XX, nas formas de Economia Política e de Administração Pública e de Empresas. Ainda, o curso de Administração e Finanças (Decreto nº 20158, de 30 de julho de 1931) foi pioneiro no ensino direto da Administração, estando vinculado às Escolas de Comércio e tendo o seu quadro docente formado por professores das escolas de Direito. Esse curso foi essencial à formalização do ensino superior no campo da Administração por instigar a articulação de escolas orientadas à oferta de cursos relacionados às áreas administrativas. Importante salientar que o curso de Administração e Finanças, apesar de sua relevância histórica, não denotava um status universitário e não era frequentado pela elite do país. Assim, por força do Decreto-Lei nº 6141, de 28/12/1943, o curso assume um novo status ao sair da guarda da Diretoria do Ensino Comercial e migrar para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação (BARROS, 2017).

A regulamentação dos cursos em Administração pelo Governo Federal ocorreu somente em 1965. Contudo, até o fim dos anos 1950, formações eram oferecidas pela Escola Superior

de Administração e Negócios (ESAN), pela Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) e pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – porém, apenas EBAP, EAESP e UFMG atendiam às normas do Ensino Superior vigentes à época. Destaca-se também que os cursos superiores em Administração se destinavam inicialmente à área pública, haja vista as demandas do Estado e a dúvida quanto à necessidade de formações para a administração de empresas (BARROS, 2017).

Os cursos superiores em Administração no Brasil estão sob a influência de uma lógica de ensino norte-americana, decorrentes de acordos de cooperação com os Estados Unidos entre os anos 1940 e 1950 (BARROS; CARRIERI, 2013). Os acordos envolviam a EBAP e a EAESP (ambas da Fundação Getúlio Vargas – FGV) – elevadas pelos EUA como modelos para outras escolas no Brasil e na América Latina - e pretendiam a consolidação do curso em quatro universidades federais (da Bahia, do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e de Pernambuco).

Contudo, permaneceram no programa as federais da Bahia e do Rio Grande do Sul. O apoio à EBAP pelos Estados Unidos foi intermediado pela Organização das Nações Unidas (ONU), haja vista o seu programa de expansão das escolas de Administração, não estritamente superiores, em países subdesenvolvidos (BARROS; CARRIERI, 2013). O intuito do primeiro acordo, datado de 1946, era o de equiparação das escolas técnicas nos estados brasileiros sob a importação de teorias, modelos de escolas superiores e de formação de professores. Os acordos posteriores tratavam do envio de pessoal técnico norte-americano para o Brasil, do treinamento de pessoal no país e a concessão de bolsas nos EUA (BARROS; CARRIERI, 2013).

Observando a trajetória histórica de desenvolvimento do curso de Administração no país, Bertero (2006) afirma que Administração é um campo de ensino com notória dimensão e especialidades, bem como é a área preferida na modalidade de cursos sequenciais (ou tecnológicos). Apesar de ter sido pensada, em princípio, para ser uma área de conhecimento elitista, a Administração atravessou um processo de massificação, movimento incentivado pela própria configuração do quadro de conteúdos que a caracterizou como uma educação básica ou geral. Isso reflete a organização do curso ao longo de quatro anos: nos dois anos iniciais concentravam-se as disciplinas instrumentais e propedêuticas; nos anos finais, as disciplinas funcionais (marketing, contabilidade, administração de pessoal, vendas, entre outras) dos negócios (BERTERO, 2006).

Souza-Silva e Davel (2005) afirmam que a expansão exponencial (sobretudo das instituições privadas) incentivada pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e as exigências pela formação de administradores capacitados para o enfrentamento de um contexto de incertezas e

de mudanças não significaram melhorias na qualidade do ensino e do curso. Pelo contrário, observou-se uma fragilização na qualidade em decorrência, principalmente, do aumento do número de vagas (e a redução consequente do rigor dos processos seletivos); e da lógica empresarial/comercial baseada na lucratividade no setor educacional privado (sem generalização das instituições de ensino, obviamente), representando muito mais uma prestação de serviço capaz de atender as demandas do mercado. Um dos desdobramentos dessa lógica mercantil incide sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, banalizado e movido a interesses que fragilizam as relações instituição-aluno, professor-aluno e instituição-professor (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Além disso, há uma distorção da figura do aluno, que passa a ser interpretado como um cliente. A formação de um cidadão crítico e reflexivo perde forças à medida que aquele representa uma fonte de lucro, sendo isso recorrente na esfera de ensino privada. Até mesmo o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por essa lógica: a satisfação do aluno deve ser garantida; avaliações, aprovações em disciplinas sem proficiência, docentes como recursos e expositores de aulas roteirizadas e a valorização de uma racionalidade instrumental são engrenagens desse sistema (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

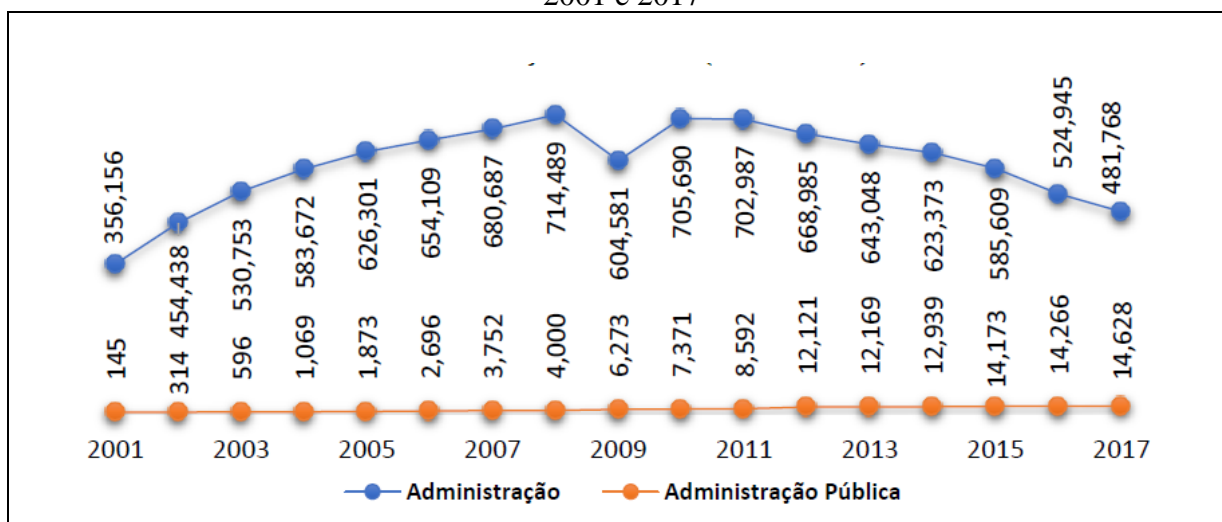
A educação passou a ser considerada um bem privado e de valor econômico, antes de tudo. Orienta-se por uma racionalidade de mercado priorizando a formação profissional por meio do desenvolvimento de habilidades para o trabalho e menos para a formação humana (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020). Tal lógica, predominante tanto em países desenvolvidos quanto emergentes, desencadeia novos papéis à educação superior, como reforçado anteriormente em Souza-Silva e Davel (2005), se intensificando a partir dos anos 1990. Para Gemelli, Closs e Fraga (2020) a alta mercantilização da educação superior brasileira produziu uma transformação generalizada na estrutura das instituições nos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Os professores adotaram novas responsabilidades (como cumprimento de metas e avaliações de desempenho), os espaços físicos foram otimizados e a essência do ensino e da pesquisa (sua produção e divulgação) passou a atender um conhecimento interessado (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020).

Com a proliferação das escolas de Administração no decorrer dos anos nota-se que as carreiras plenas na área (as posições ascendentes à alta direção e cargos mais estratégicos, geralmente em multinacionais ou em grandes corporações) tendem a ser realizadas por profissionais formados em escolas ditas de primeira linha, constituídas por indivíduos mais

escolarizados, de elevado estrato social e com uma rede de relacionamentos mais qualificada (BERTERO, 2006).

Moraes (2019) faz uma sistematização dos dados do curso de Administração disponibilizados pelo INEP nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior entre os anos 2001 e 2017, coletando dados acerca do ingresso, matrículas, concluintes e modalidades de ensino (presencial e educação a distância) nas esferas pública e privada para os cursos de Administração e Administração Pública. Como síntese do levantamento feito por Moraes (2019) apresentam-se as figuras a seguir.

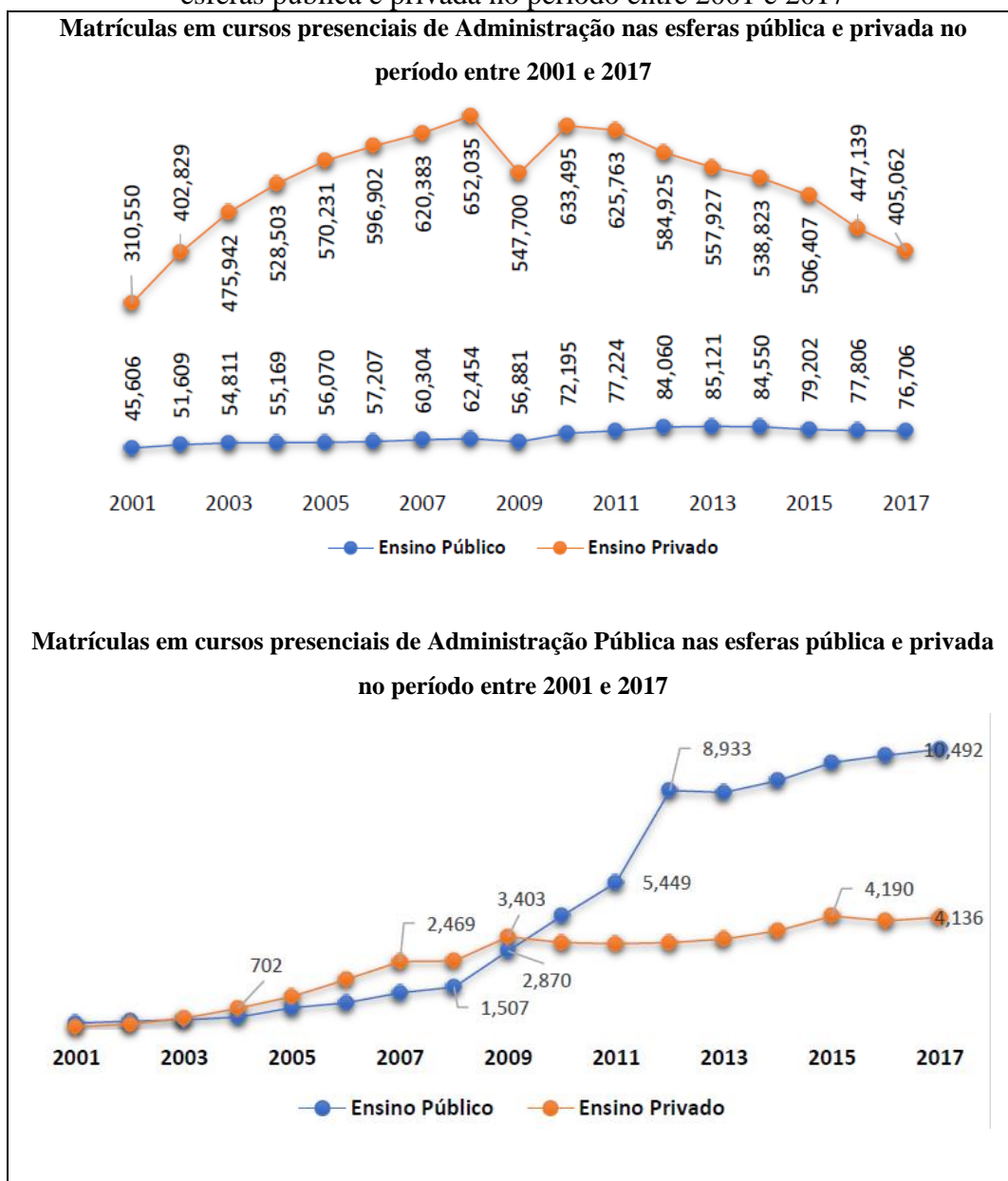
Figura 2 - Matrículas nos cursos presenciais de Administração e Administração Pública entre 2001 e 2017



Fonte: Adaptado de Moraes (2019).

A Figura 2 mostra uma visão geral da trajetória dos cursos de Administração e Administração Pública quanto às matrículas presenciais entre os anos de 2001 e 2017. O curso de Administração apresenta uma redução gradativa das matrículas entre 2008 e 2009, mesmo que retome o crescimento em 2010. Em contrapartida, o curso de Administração Pública manteve-se em crescimento.

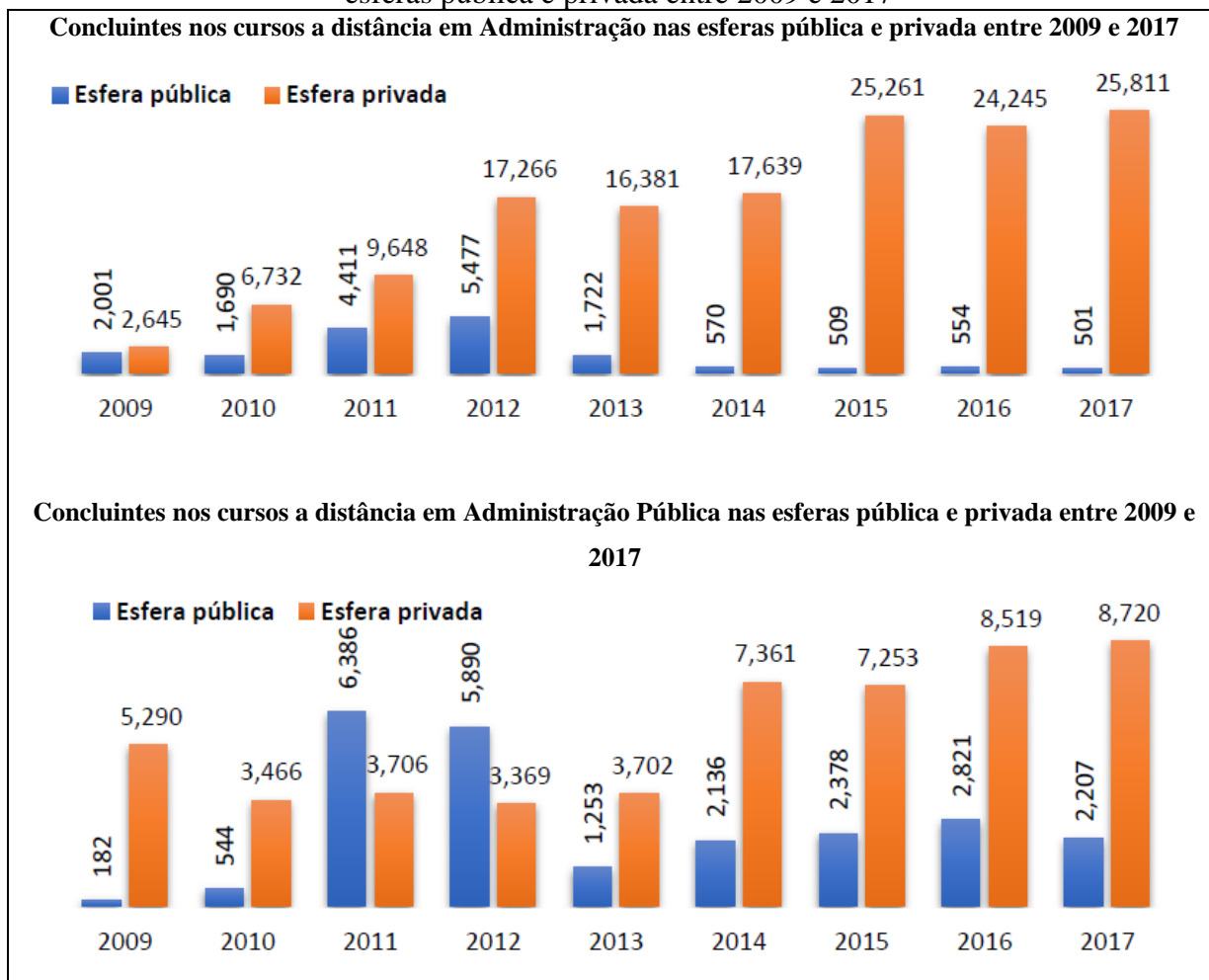
Figura 3 - Matrículas em cursos presenciais de Administração e Administração Pública nas esferas pública e privada no período entre 2001 e 2017



Fonte: Adaptado de Moraes (2019).

De acordo com a Figura 3, as matrículas presenciais para o curso de Administração apresentam um bom progresso, considerando-se as duas esferas de ensino. No ensino privado, o ápice de matrículas ocorreu entre 2003 e 2008. Quanto ao curso de Administração Pública, nota-se um ligeiro crescimento nas matrículas entre os anos de 2008 e 2012 no ensino público. Esse crescimento manteve-se entre 2012 e 2017, com uma média de 9.638 matrículas no período. Entre as instituições privadas, o crescimento mostrou-se lento e com baixíssima diferenciação ano após ano. A evolução mais sensível ocorreu entre os anos de 2005 e 2009.

Figura 4 - Concluintes nos cursos a distância em Administração e Administração Pública nas esferas pública e privada entre 2009 e 2017



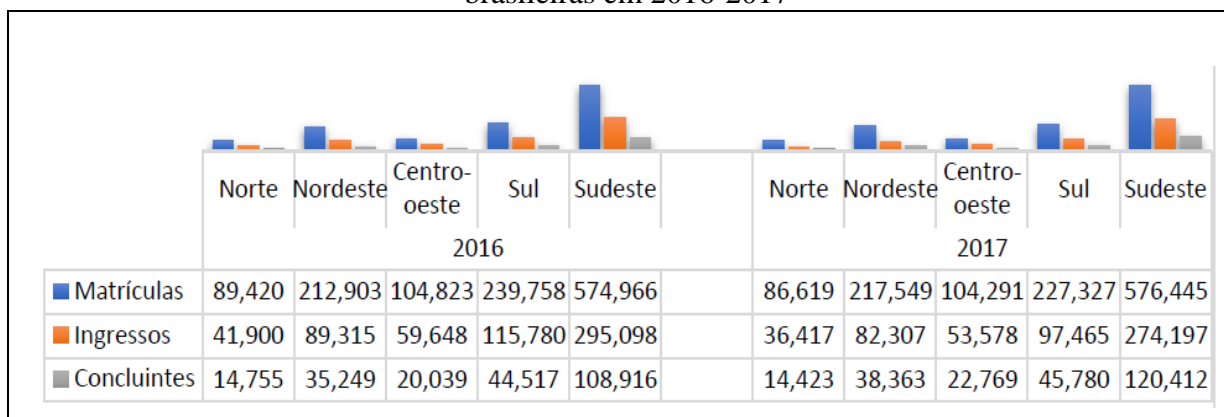
Fonte: Adaptado de Moraes (2019).

Sobre a modalidade de ensino a distância, o registro público da primeira publicação ocorreu em 2006, por essa razão é que a Figura 4 mostra as estatísticas no período de 2006 a 2017. No curso de Administração, as matrículas foram mais expressivas entre 2007 e 2009, voltando ao crescimento entre 2010 e 2014. Quanto à Administração Pública, o período entre 2007 e 2010 pode ser considerado o mais significativo, saindo de 4.604 para 34.611 matrículas. Em relação aos concluintes, a sistematização dos dados aconteceu apenas de 2009 em diante, em decorrência da desestruturação dos dados referentes aos anos anteriores. Assim vê-se que o número de concluintes para o curso de Administração foi mais latente no âmbito privado, com crescimento nos períodos 2011-2012 e 2014-2017.

Em relação ao concluintes, na modalidade presencial, nos cursos e Administração e Administração Pública, Moraes (2019) destaca que em Administração o número de alunos formados foi de 93.505 em 2016; e de 85.989 em 2017. Já no curso de Administração Pública,

nos mesmos anos, o total de concluintes foi de 2.703 e 2.744, respectivamente. A análise desses dois anos por Moraes (2019) ocorreu devido à ausência de uma sistematização dos dados disponibilizados, bem como pelo caráter de sua pesquisa com egressos em Administração.

Figura 5 - Matrículas, Ingressos e Concluintes no curso de Administração nas regiões brasileiras em 2016-2017



Fonte: Adaptado de Moraes (2019).

A Figura 5 organiza o número de matrículas, ingressos e concluintes em cada uma das regiões brasileiras para os anos de 2016 e 2017, visto que os dados do Censo da Educação Superior não foram disponibilizados de forma estratificada para cada modalidade do curso anteriormente apresentada. A região Sudeste é aquela que mais predomina nas três categorias de análise, sendo 574.966 e 576.445 matrículas, 295.098 e 274.197 ingressos e 108.916 e 120.412 concluintes, respectivamente, em 2016 e 2017. Na sequência está a região Sul, com 239.758 e 227.327 matrículas, 115.780 e 97.465 ingressos e 44.517 e 45.780 concluintes em 2016 e 2017, nessa ordem. Dentre todas as regiões, o Norte possui a menor participação.

Apresentadas as estatísticas sobre o curso de Administração no Brasil, o próximo capítulo encarrega-se de apresentar uma discussão sobre a metodologia da pesquisa, a qual tem por fundamento os Retratos Sociológicos de Bernard Lahire.

CAPÍTULO V: RETRATOS SOCIOLOGICOS: O MÉTODO BIOGRÁFICO DA PESQUISA

As biografias, enquanto aparatos metodológicos, buscam “entender de que modo o agente expressa a sociedade em si mesmo à medida em que vive, e como sua trajetória de vida é condicionada por uma consciência coletiva exterior a ele” (JUNQUEIRA, 2019, p. 34).

Segundo Lahire (2017), as biografias sociológicas buscam reconstruir as variadas experiências de socialização de um indivíduo, as quais se instalaram nele sob a forma de disposições. Desse modo, as mesmas possibilitam apreender os efeitos sucessivos ou combinados desses quadros de socialização. Além disso, as biografias sociológicas permitem estabelecer elementos que constituem a questão existencial do indivíduo para a qual o percurso biográfico tem corroborado para formar (LAHIRE, 2017). A questão existencial, a que se refere Lahire (2017), envolve todos os problemas e inquietações conscientes ou inconscientes enfrentados pelas pessoas em suas histórias – que dependem de outros grupos ou instituições, como a família, a escola, os amigos, as empresas, a igreja, entre outros (LAHIRE, 2017).

Para Lahire (2017) as biografias sociológicas não isolam o indivíduo, pois reconstroem progressivamente os seus vínculos com outras pessoas, grupos e instituições. Assim, elas são instrumentos minuciosos e precisos de observação das relações sociais constituídas pelas e entre as pessoas. Portanto, as biografias sociológicas possibilitam capturar as estruturas sociais frequentadas e as marcas internas deixadas pelos indivíduos (LAHIRE, 2017).

A perspectiva sociológica de Lahire (2017) sobre as biografias, denominadas pelo autor de retratos sociológicos, é relevante por duas razões: a primeira, porque opera como um contraponto às análises macrosociológicas (percorrendo o caminho da microsociologia), que apresentam maiores simplificações e abstrações sobre os sujeitos situados em grandes grupos de análise. Com isso, quer-se reforçar que a relação direta entre classes e culturas dominantes não é tão clara à escala individual. A segunda razão é que estabelece “um modo propriamente sociológico para o tratamento da individualidade” (JUNIOR; MASSI, 2015, p. 572).

[...] Muito embora biografia e história tenham relações incontornáveis de interdependência, estas não são completas, nem totalizantes. Há dimensões de descoincidência entre uma e outra. Descobrir, no estudo das trajetórias de vida dos indivíduos, o interstício desta descoincidência, que se caracteriza pela rapidez com que muda sua manifestação, nas sociedades contemporâneas, é a

possibilidade empírica oferecida pelo método biográfico aos disposicionalistas de qualquer matiz (JUNQUEIRA, 2019, p. 34).

Os retratos sociológicos estão embasados em uma teoria de práticas com uma gênese contextual e plural de disposições. Quer dizer, os retratos buscam potencializar a reflexividade dos sujeitos e ressaltar a pluralidade das práticas à escala individual. Com isso, os indivíduos fazem uma conexão consigo e com os contextos em que interagem (LOPES, 2012).

Os retratos sociológicos buscam representar como as disposições formam-se e estão presentes nos distintos papéis sociais que as pessoas ocupam (LOPES, 2012). Como produtos de socializações do passado e do presente, as disposições podem ser acionadas ou inibidas em um mesmo ou em diferentes contextos de prática, o que evidencia a regularidade e a intensidade com que ocorrem e são incorporadas pelos indivíduos (LAHIRE, 2005; BOAES; OLIVEIRA; ASSIS, 2019; JUNQUEIRA, 2019).

Por isso, os retratos possuem um caráter biográfico que representa uma característica da própria Sociologia de explicar o que as pessoas fazem, dizem e pensam e o porquê disso (JUNQUEIRA, 2019). Assim, há a necessidade de reconstituir as experiências para a compreensão daquelas, de tal forma a problematizar o curso de vida e não apenas explicar as posições sociais ocupadas pelos indivíduos em determinados espaços. Sobretudo, Lahire (2005) interessa-se pela intensidade de cada experiência nas socializações de uma pessoa, como aquelas que marcaram mais o percurso e as que tiveram maior número de repetições. Para o sociólogo, o social está impregnado na experiência vivida incorporada (JUNQUEIRA, 2019).

Os retratos sociológicos são constituídos a partir de entrevistas biográficas semidiretivas, sendo que elas podem ter conteúdos variados e não sequenciais (LOPES, 2012). Tais entrevistas devem ocorrer em diferentes momentos do estudo e não obedecem a uma sequencialidade temática. Os espaços de pausa entre os encontros do pesquisador com o pesquisado enfatizam os momentos necessários de reflexividade do entrevistado sobre a sua biografia. Além disso, o espaçamento permite que o pesquisado possa ir além de uma narrativa pré-concebida sobre si, de modo a evitar a construção de uma fala heroica ou exitosa. O pesquisador, por sua vez, deve ter a habilidade de aprofundar seus questionamentos indo ao cerne do social enraizado nas biografias (LAHIRE, 2002; 2004).

Segundo Junior e Massi (2015, p. 572) os retratos não pretendem conhecer o todo de um sujeito, mas “objetivar a subjetividade, identificando as marcas do social no individual, estabelecendo uma ponte entre os contextos macrosociológico e microsociológico”. Na

visão dos autores, Lahire busca estabelecer uma relação entre o micro, o macro, o individual e o social. Através dos retratos, o sociólogo trata de evidenciar as contradições e variações disposicionais, de tal forma que ilumina a heterogeneidade do patrimônio disposicional (JUNIOR; MASSI, 2015).

Para Junqueira (2019), pela corrente disposicionalista, o sujeito não está separado do meio em que interage e nem das condições que circunscrevem as interações. Sociedade e relações sociais estão imbricadas em processos de socialização. Dito isso, o sujeito é observado dentro de suas redes de relações sociais, portanto, no âmbito de suas socializações. Assim,

[...] a biografia individual está situada no devir histórico social e ambos são mutuamente condicionados. Em termos práticos, é impossível conhecermos a vida de um indivíduo sem localizá-la num período específico da história da sociedade em que ele vive. É também impossível conhecermos uma sociedade sem saber algo sobre as vivências e experiências dos indivíduos que nela interagem (JUNQUEIRA, 2019, p. 34).

Partindo-se ao próximo ponto, apresenta-se o instrumento de pesquisa aplicado neste estudo, contemplando uma revisão da estrutura dos retratos sociológicos com o intuito de incluir a dimensão do lugar.

5.1 Retratos sociológicos: estrutura do roteiro de pesquisa

Retomando o entendimento dos retratos sociológicos, os mesmos resultam de um conjunto de entrevistas biográficas a partir das quais se busca compreender a incorporação das disposições individuais nos diferentes papéis sociais ocupados nos espaços de práticas. Tais retratos são (i) uma construção de um pesquisador sobre um pesquisado; e (ii) um exercício social em que se pretende apresentar os contextos sociais, os atores e as interações com e entre as pessoas. Portanto, representam uma análise social do indivíduo onde há o acompanhamento das disposições e suas variações, as aquisições (ou não) de outras, suas ativações ou inibições nos contextos vivenciados por ele (SILVA, 2018).

Metodologicamente, a formação dos retratos requer a elaboração de um conjunto de questões que percorra o passado, o presente e o futuro dos indivíduos, possibilitando uma análise ampla e densa acerca dos múltiplos contextos sociais de interação (SILVA, 2018). Por se voltar a uma análise em profundidade e minuciosa, o método não se preocupa com a extensão (número de entrevistados), mas com a profundidade das entrevistas; portanto, intenta fugir de descrições reducionistas ou superficiais. Como exemplos, Oliveira (2013) entrevistou seis pessoas em uma rodada de três entrevistas com cada uma acerca de práticas jornalísticas. Junior (2013), por sua vez, entrevistou cinco jovens - igualmente em três

rodadas - com o intuito de analisar as disposições que contribuíam para o seu abandono do curso superior. Por fim, o próprio Lahire (1997) realizou seis rodadas de entrevistas com oito crianças oriundas dos meios populares, estudantes do ensino primário francês, com o objetivo de averiguar os casos de sucesso e fracasso escolares naqueles ambientes.

Considerando-se o objetivo de compreensão da permanência de jovens dos meios populares estudantes do ensino superior, elaborou-se um roteiro de entrevista integrando às dimensões de investigação dos retratos sociológicos (família, escola, trabalho, amigos, lazeres e atividades culturais etc.), questões orientadas à análise do lugar de origem desses jovens. Para tanto, buscou-se inspiração nos trabalhos de Ferreira (2020), Silva (2018), Gomes et al. (2014), Reis (2014) e Ruskowski (2012) para a construção da estrutura do roteiro apresentado a seguir. Salienta-se que os trabalhos citados possuem foco em públicos distintos e, sobretudo, não abordaram a dimensão do lugar em suas análises, inéditas no âmbito dos estudos disposicionalistas.

Segundo Cottineau (2020), Lahire (1997) refere-se ao lugar de vida tanto como espaço doméstico quanto localização geográfica da residência. Portanto, é o lugar de vida que denuncia as desigualdades econômicas e sociais herdadas pelos pais e reproduzidas entre os filhos (em alusão à pesquisa com escolares infantis e suas famílias conduzida pelo autor). A herança refere-se às condições de vida determinadas pelo capital dos pais (e dos avós) e que são acessíveis material e espacialmente pela família (COTTINEAU, 2020).

Nesse sentido, o conceito de lugar adotado nesta tese para a construção dos retratos sociológicos corrobora, inclusive, para um entendimento ampliado sobre as camadas do lugar de vida na perspectiva de Lahire. Por isso, reforçam-se alguns pontos importantes para o melhor dimensionamento dos aspectos de análise na pesquisa: i) o lugar de origem é atravessado por forças externas (sociais, culturais, econômicas, globais, nacionais, regionais); ii) observam-se marcas do lugar de origem em outras esferas da vida (tais como nos ambientes profissional e educacional), por isso deve-se considerar as intersecções e influências mútuas; e iii) o lugar, além da materialidade (o físico, como as construções públicas e privadas e estruturas), é apropriado pelos sujeitos – portanto imerso em subjetividades – através dos corpos, sentidos e modos de uso. Desse modo, as questões elaboradas precisam integrar tanto a objetividade quanto a subjetividade dos lugares de origem dos jovens.

Assim, com base no exposto anteriormente, desenvolveu-se a seguinte estrutura para a construção dos retratos sociológicos de jovens oriundos dos meios populares, visando à

compreensão da sua permanência em cursos de Administração (Quadro 11).

Quadro 11 - Dimensões, categorias e questionamentos dos retratos sociológicos da pesquisa

Dimensão	Categorias	Questionamento
Trajetória social, educacional e laboral	Participante	<ul style="list-style-type: none"> ● Dados de perfil: idade, estado civil e outras que o entrevistado gostaria de compartilhar. ● Conte-me sobre a sua história, desde a infância. (Qual a sua cidade de nascimento e de moradia? Locais onde morou? Como foi a sua infância? Onde você nasceu e viveu sua primeira infância? Quando criança morou com quem e como era sua relação com essas pessoas?)
	Família	<ul style="list-style-type: none"> ● Conte-me sobre sua família. (Composição familiar? Como é seu pai e a sua mãe? Como é o seu relacionamento com os pais e com os irmãos? Qual a escolaridade dos pais? Quais meios de subsistência a família possuía/possui? Como você percebe as suas condições de vida na infância e na adolescência? Como era a sua residência (considerar todas as mudanças de endereço)? Você possui memórias marcantes dessa época? Você lembra de episódios marcantes com pessoas? Você recorda da renda familiar? Que características marcantes você acredita que sua família possui?)
	Educação	<ul style="list-style-type: none"> ● Como foi a educação que você recebeu? (Como foi o seu processo educativo? Você recebeu algum incentivo, participação ou colaboração da família para estudar? Como era a sua rotina de estudos? Como é o seu relacionamento com professores e colegas? Como você percebe as suas condições sociais e escolares no ambiente acadêmico? O que você acha que foi positivo e o que poderia ser melhor na educação que você recebeu de sua família na infância e na adolescência? Qual a importância da educação no seu percurso de vida? Quais foram os episódios mais marcantes na trajetória acadêmica ao longo da vida? Quais situações em que sentiu/sente mais facilidade e mais dificuldades?) ● O que te moveu/te move a estudar? Como foi o processo de decidir sobre o curso superior e a instituição a ser frequentada? Quais escolhas e razões para a escolha do curso superior? Que expectativas foram criadas? A sua família influenciou em sua decisão? Quais foram as frustrações percebidas? Quais atividades gosta mais e menos? Por quê? Você percebe que esse é um comportamento recorrente nos seus diferentes estágios escolares? (referente às duas últimas questões) ● O que te incentiva/te dá forças/te faz permanecer estudando? (Que características do curso e da instituição de ensino você considera fundamentais para a sua permanência no curso? Quais são as suas estratégias para se manter estudando? Como foi o processo de adaptação à vida universitária? (dificuldades e estratégias de adaptação) Você recebeu algum incentivo, participação ou colaboração da família? Como é a sua rotina de estudos? (tempos e atividades) Quais as situações em que sentiu/sente mais facilidade e mais dificuldades para aprender e como se desenvolveu (disposições) nessas situações? Como é o processo de resolução das dificuldades com: conteúdo, colegas, professores, coordenação (disposições acionadas)? Como é o seu relacionamento com os professores e colegas? Quais os traços familiares presentes em sua trajetória acadêmica? Quais aspectos profissionais você observa que estão presentes na trajetória acadêmica? Quais características familiares e de outros ambientes você observa que carrega em sua trajetória enquanto estudante? <p style="text-align: right;">(continua...)</p>

	<p>Trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conte-me sobre a sua vida profissional. (Quais foram as suas experiências de trabalho? Você está trabalhando no momento? Se está, como é o seu trabalho? O que te levou a trabalhar neste lugar? Qual a sua atividade profissional atual e anterior ao curso superior ou outro? (se está trabalhando). Qual a sua renda individual aproximada? (se está trabalhando) Quais pessoas e episódios são e foram marcantes para você? Quais foram as suas influências para trabalhar na área? Quais os tipos ou vínculos de trabalho possuiu? (formal ou informal)) ● O que significa o trabalho para você? (O que leva em consideração ao decidir permanecer ou trocar de trabalho? Quais as motivações e justificativas para trabalhar? Quais as suas inspirações de vida para ingressar na vida profissional? Desde quando percebeu que trabalhar era uma necessidade ou vontade?)
	<p>Redes e sociabilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conte-me sobre suas atividades de lazer. (Quais atividades de lazer costuma realizar? E onde? Qual a frequência? Sua família teve influência sobre essas atividades de lazer? Como adquiriu gosto por essas atividades?) ● Conte-me sobre suas amizades. (Quem foram e são os seus amigos? Como são os seus amigos? (características, gostos etc.) Onde moram os seus amigos? Se você pudesse destacar, que traços/expressões/comportamentos dos seus amigos você aprendeu e reproduz em outros ambientes?) <p>Conte-me sobre episódios marcantes com amigos. (Que pessoas e episódios foram/são marcantes para você? Que memórias e/ou experiências foram/são marcantes para você? Qual a importância das redes e das sociabilidades em sua vida?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conte-me sobre seus gostos para músicas e cultura em geral. (Sua família teve influência sobre seus gostos? Qual(is) estilo(s) musical(is) preferido(s)? Por quê? Você possui aversão a qual(is) tipo(s) de música(s)? Por quê? Você usa a internet para quais tipos de atividades? Quais são as suas atividades preferidas? (TV, cinema, teatro, bares, baladas, academia etc.) Quais os tipos de filmes preferidos? (ação e aventura, romance, drama, terror, ficção, comédia etc.) Quais os tipos literários preferidos? (poesia, biografias, policial, técnicos, nenhum etc.). Existem outros tipos de atividades que você costuma fazer?) <p style="text-align: right;">(continua...)</p>

Lugar de origem do indivíduo	Aspectos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Conte-me sobre o lugar que você mora. (Que aspectos materiais mais caracterizam o seu lugar de origem? (permanentes e transitórios) Que referências materiais do seu lugar de origem você resgata quando vivencia situações em outros lugares? Como são as moradias e suas características? Como são as ruas e suas características? Quais e como são os estabelecimentos comerciais, educacionais, religiosos e de saúde? Quais são as áreas de lazer compartilhadas? Quais são os pontos físicos de socialização dos jovens? Como é a estrutura (saneamento básico, pavimentação, iluminação etc.)? Há natureza no lugar? Existem lideranças comunitárias? Ações sociais são organizadas entre moradores? Existem redes assistenciais? (grupos de apoio etc.) Existem projetos sociais próprios e/ou de terceiros? (organizações não-governamentais etc.) Há um sistema monetário próprio do lugar? Existem projetos para promoção de trabalho para os moradores?) ● Como você vê a sua permanência nesse lugar? (Que fatores reforçam a sua permanência e/ou a saída do indivíduo do seu lugar de origem? Que fatores podem influenciar um possível retorno (futuro) ao lugar de origem (fixar moradia?)
	Aspectos subjetivos	<p>Conte-me sobre fatores que simbolizam/representam o seu lugar de origem. (Que aspectos subjetivos/simbólicos/lembranças mais caracterizam o seu lugar de origem? Que referências simbólicas/lembranças do seu lugar de origem você resgata quando vivencia situações em outros lugares? Quais memórias/lembranças da infância, adolescência, juventude no lugar você possui? Que artefatos representam o seu lugar de origem? Quais os seus locais preferidos e o que você mais se lembra desses lugares? (símbolos, significados))</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conte-me sobre a sua relação com o seu lugar de origem. (Como são as relações com e entre a vizinhança? Como são as relações com os amigos? Quais aspectos negativos são percebidos sobre o lugar? Quais aspectos positivos são percebidos sobre o lugar? Qual a importância do lugar na sua trajetória de vida? Qual a importância do lugar na sua trajetória acadêmica? Como o seu lugar de origem contribuiu para a formação da sua identidade? (aspectos do lugar presentes na identidade, personalidade, do indivíduo) Que aspectos da cultura do lugar você destaca? (comportamentos, códigos etc.)) <p style="text-align: right;">(continua)...</p>

Atravessamentos internos-externos	<ul style="list-style-type: none"> ● Conte-se sobre como você enxerga o seu lugar de origem quando está fora dele. (Como/O que você apresenta o/destaca do seu lugar de origem às pessoas externas? Quando você está em outro lugar, que aspectos do seu lugar de origem contribuem para sua prática? (contribuir às atividades que realiza ou a alguma situação, resolver problemas etc.) Quando tem a oportunidade de passar algum tempo em outro lugar (como em viagens), que pensamentos passam em sua cabeça quando você retorna? Quais situações de orgulho em pertencer ao lugar você destaca? Quais situações de vergonha em pertencer ao lugar você considera? Quais situações de constrangimento sofridas por pertencer ao lugar você ressalta?) ● Conte-me sobre como o seu lugar de origem influencia em seu comportamento. (Quais características do lugar de origem você percebe no seu comportamento no ambiente profissional? Quais características do lugar de origem você percebe no seu comportamento no ambiente educacional? Quais características do lugar de origem você percebe no seu comportamento no ambiente religioso (se frequenta)? Quais características do lugar de origem você percebe no seu comportamento no relacionamento com colegas de trabalho, da escola/ensino superior, do ambiente religioso? Que comportamentos foram/são incorporados e reproduzidos no lugar de origem? Que comportamentos foram/são incorporados e reproduzidos em outros lugares?) ● Conte-me sobre como o seu lugar de origem influencia em seus comportamentos, situações e memórias no espaço acadêmico (instituição de ensino). (Que situações/memórias do lugar são acionadas quando se está aprendendo no ambiente educacional? Que situações/memórias do lugar são acionadas nos momentos de explicação do professor em sala aula? Que situações em que o entendimento é facilitado quando se relaciona a situações/peculiaridades do lugar de origem? (ambiente educacional) – exemplos. Que situações em que só foi possível aprender porque se relacionou à realidade do seu lugar de moradia? Você identifica traços do lugar de origem dos colegas de trabalho e da escola/ensino superior no comportamento deles? Você possuiu/possui alguma forma de resistência em ter de mudar comportamentos em outros lugares? Que gostos e hábitos foram/são incorporados de outros lugares no ambiente educacional? Que gostos e hábitos adquiridos no lugar de origem foram/são reproduzidos no ambiente educacional? Como esses gostos e hábitos compartilhados e reproduzidos ajudam você a permanecer estudando? Como esses gostos, hábitos e comportamentos contribuem para a sua trajetória no curso de Administração?)
--	---

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Ferreira (2000), Carlos (2007), Ruskowski (2012), Callai (2014), Gomes et al. (2014), Reis (2014), Silva (2018) e Ferreira (2020).

Sabendo-se que a construção dos retratos sociológicos obedece a uma estrutura definida (LOPES, 2012), é relevante esclarecer quais as estratégias de coleta e análise de dados foram adotadas na execução da pesquisa.

5.2 Coleta e análise dos dados da pesquisa

A construção dos retratos sociológicos ancora-se em uma série de passos definidos, os quais correspondem às etapas de coleta e análise de dados. Conforme Lopes (2012), tais procedimentos devem seguir estas etapas:

- 1) Constrói-se uma guia de entrevista semidiretiva biográfica, adequada aos objetivos de pesquisa, sobre as esferas da vida dos entrevistados (anteriormente apresentada).
- 2) Realiza-se de duas a três sessões de entrevistas, com um espaço de tempo entre elas, para que entrevistador e entrevistado possam exercitar a reflexividade.
- 3) Transcrevem-se as entrevistas.
- 4) Transformam-se as entrevistas em discursos em 1ª pessoa, de modo fluido e contínuo, como uma narrativa – sem silêncios, interjeições etc.
- 5) Parte-se à construção do retrato, o qual não deve ser exclusivamente descritivo, mas interpretativo.
- 6) Intitulam-se os retratos de modo a esclarecer o fio interpretativo do relato, composto por parágrafos que sintetizem o percurso e, na sequência, um corpo detalhado de eventos. Com essa sistematização, busca-se agregar três possíveis leituras dos retratos: pelo título, pelo resumo e pelo corpo principal.

Davet e Venera (2020) corroboram Lopes (2012) ao sistematizarem o processo de coleta de dados pelo pesquisador:

- 1) O pesquisador deve buscar captar os efeitos das socializações sobre os entrevistados (família, escola, instituições religiosas, políticas, culturais etc.).
- 2) Após a determinação das esferas de socialização a serem investigadas, deve-se organizar a grade de pesquisa (roteiro de entrevistas) em esferas ou dimensões sociais de atividades. Essas dimensões obedecem a uma estrutura narrativa, conforme Davet e Venera (2020): i) Família (da infância à vida conjugal e paterna); ii) Escola: do estágio maternal até o nível mais recente de escolarização; iii) Trabalho: reconstrução de todo o percurso profissional; iv) Sociabilidade: abrange as amizades da infância às atuais; v) Lazer-cultura: engloba as primeiras experiências de socialização cultural e situa no passado a origem das práticas culturais e de lazer atuais; vi) Corpo: aborda os gostos alimentares ao longo do tempo e as mudanças das práticas esportivas, entre outros aspectos.
- 3) Posteriormente aos ajustes iniciais, o pesquisador partirá aos questionamentos, devendo indagar o entrevistado sobre fatos, pessoas com quem interage e lugares por onde circula etc.
- 4) Seguindo, deve questionar acerca das relações compartilhadas em âmbito social, públicas, afetivas e profissionais (relações de sociabilidade).
- 5) Por fim, o pesquisador deve manter-se atento no decorrer das entrevistas quanto aos

possíveis desconfortos, dificuldades, pressões familiares, sonhos profissionais, entre outros, expressos nas narrativas das pessoas pesquisadas. Essa postura atenciosa ajuda a perceber as relações dos indivíduos com as experiências e desafios que marcaram a sua trajetória e, a partir disso, possibilita captar semelhanças com as narrativas de outros sujeitos entrevistados.

Sendo as entrevistas a técnica basilar para a construção dos retratos sociológicos, o pesquisador pode organizá-las em temas, de modo a permitir que o entrevistado reflita sobre a sua trajetória de forma multifacetada, fazendo as conexões, rupturas e detalhando situações ocorridas nas diferentes esferas da vida (LOPES, 2012). Um primeiro cuidado é estar atento às possíveis seleções das questões às quais o entrevistado quer responder, facilitando a ele que construa e descreva personagens e acontecimentos. O entrevistador deve ter a habilidade de saber questionar sobre coisas que o próprio pesquisado não perguntaria ou para as quais não possuiria uma resposta prévia. Esse cuidado contribui para a profundidade dos retratos, tornando-os mais genuinamente sociológicos e menos autorretratos. Ressalta-se que os entrevistados nem sempre têm consciência de suas práticas ou ações, por isso é importante que o pesquisador transcenda o que o entrevistado sabe sobre si (JUNIOR; MASSI, 2015).

Indo além, a construção das estratégias de coleta e análise de dados da pesquisa inspirou-se em Lessa (2019), que realizou uma pesquisa biográfica a partir da elaboração de retratos sociológicos; e em Closs (2009), que desenvolveu uma pesquisa biográfica adotando o método história de vida. Closs (2009) aponta que o pesquisador não deve estabelecer uma cronologia dos fatos durante o processo de entrevista, deixando livre o entrevistado para expressar sua narrativa. Cabe ao pesquisador ouvir atentamente e cuidar as interferências nas falas dos biografados.

A estratégia de deixar o entrevistado expressar-se livremente (CLOSS, 2009) é oportuna como um movimento de aproximação e de confiança entre pesquisador e pesquisado, bem como de produção de entendimento contextual inicial das pessoas biografadas para a construção dos retratos sociológicos. Contudo, interferências à fala pelo pesquisador fazem parte da coleta de dados neste estudo, pois existem interesses específicos sobre as histórias ouvidas, uma vez que a estrutura do roteiro de entrevista apresenta dimensões de socialização definidas para análise (família, escola, trabalho, lazer etc.), pressupondo, assim, questionamentos objetivos.

Apesar disso, adota-se, parcialmente, a estratégia de coleta de dados aplicada por Closs (2009) na operacionalização das histórias de vida em sua pesquisa. Na primeira

entrevista, a autora destaca a importância do entrevistado discorrer livremente sobre sua trajetória de vida. Aqui não são realizadas intervenções, somente nos momentos em que o pesquisado questionar. Portanto, no roteiro de entrevista proposto nesta Tese parte-se de uma afirmativa ou pergunta ampla sobre cada dimensão socializadora, seguindo a orientação de Closs (2009). Entretanto, questionamentos complementares são observados no roteiro, servindo de base para intervenção pelo pesquisador e por estarem direcionados para os interesses desta pesquisa. Todas as entrevistas posteriores seguem o mesmo princípio operacional.

Simultaneamente à coleta de dados procede-se à transcrição das entrevistas. A transcrição em conjunto com o processo de entrevista é importante para que o pesquisador possa revisar o conteúdo das entrevistas realizadas, observar lacunas nos diálogos e tecer novos caminhos para as entrevistas futuras a partir das várias (re)leituras sobre o material coletado e transcrito (CLOSS, 2009). Ao longo desse processo de entrevistas e transcrições, o autor pode explorar experiências e significados relevantes dos diálogos através do destaque de trechos das narrativas à luz dos objetivos da pesquisa e do aporte teórico utilizado (CLOSS, 2009).

Após a apresentação do instrumento de pesquisa elaborado e das estratégias de coleta de dados, parte-se ao conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa, último ponto deste capítulo.

5.3 Os sujeitos da pesquisa

Como apresentado nas seções anteriores, esta Tese de Doutorado possui como público de pesquisa jovens cursistas de bacharelado em Administração oriundos dos meios populares. A decisão pelo curso de Administração, desconsiderando a análise das formações tecnológicas, tem por fundamento a representatividade do curso em território nacional (observada a evolução das matrículas e o número de formados nos últimos anos) e sua presença marcante entre jovens de camadas sociais populares. Além disso, buscou-se pesquisar estudantes de instituições de ensino públicas e privadas, bolsistas ou não, residentes de bairros populares da cidade de Porto Alegre e da região metropolitana.

Como a pesquisa orienta-se por biografias, percorrendo a narração de individualidades – contrapondo-se a estudos mais tradicionais em que os campos de pesquisa tendem a ser estruturados, não há a necessidade de um número representativo de participantes, característica que se pode observar em outras pesquisas embasadas em mesmo referencial teórico, como

analisado por Dias e Gauche (2021). Conforme a pesquisa realizada por Dias e Gauche (2021) a respeito do uso dos retratos sociológicos como método de investigação nas pesquisas brasileiras (teses publicadas entre 2011 e 2020), a quantidade de sujeitos biografados é variável e não se mostra expressiva para a construção de pesquisas biográficas sob a perspectiva da teoria. Observando-se as 14 teses analisadas pelos autores, no campo da Educação e do Ensino, grande parte delas constitui-se de três a cinco retratos, sendo realizadas de uma (1) a quatro entrevistas, predominantemente, com cada participante (DIAS; GAUCHE, 2021).

Por essa razão, e para reforçar tal característica de pesquisas como a presente, esta tese adota o conceito de construção de corpus (BAUER; AARTS, 2003). Pesquisas qualitativas textuais, como os estudos biográficos, geralmente não obedecem à lógica de representatividade de uma população, comum às pesquisas quantitativas. Assim, a formação de um corpus a ser investigado é sustentada pelo estabelecimento de características ou categorias que serão analisadas a partir de assuntos teoricamente relevantes e com foco temático definido (BAUER; AARTS, 2003).

A definição dos participantes desta tese atendeu a dois princípios de saturação quando se pesquisa o espaço social: estratos ou funções e as representações. Os primeiros referem-se às dimensões conhecidas e basilares no delineamento de uma amostra ou grupo de investigação, como idade, atividade ocupacional, religião, sexo etc. Já as representações fazem menção às variações mais subjetivas entre sujeitos e objetos e como eles se interrelacionam. Para Bauer e Aarts (2003) estas últimas são a dimensão desconhecida e que merece ser investigada, uma vez que um dos grandes interesses da pesquisa qualitativa é justamente a compreensão das representações particulares entre sujeitos e objetos em um meio social, sendo os estratos ou funções tipificados ou combinados com as primeiras (BAUER; AARTS, 2003). Diante do exposto, o estreitamento da noção de construção de um corpus com as biografias colabora para a compreensão sobre contextos sócio-históricos e as experiências particulares dos sujeitos, possibilitando aproximações e afastamentos entre as biografias analisadas dentro de um mesmo quadro teórico.

A participação dos sujeitos biografados foi espontânea e resultou do próprio interesse deles em participar. Antes de acessá-los, o pesquisador compartilhou em suas redes sociais um convite à pesquisa de tese, esclarecendo o objetivo do estudo e a forma de participação dos pesquisados, também disponibilizando seu contato para outras informações. Obteve-se alguns retornos, a partir dos quais notou-se a espontaneidade e a curiosidade das pessoas acerca da pesquisa a ser feita e a motivação dos possíveis participantes quanto ao relato de suas biografias

em um texto acadêmico, especificamente em uma tese. Diante dos retornos obtidos detalhou-se aos interessados os objetivos e a operacionalização da pesquisa. Como resultado, quatro pessoas disponibilizaram-se a participar, contudo, houve uma desistência de um dos sujeitos prestes a iniciar o processo de entrevistas.

Diante disso, foram biografadas três pessoas, que se chamam Aline, Larissa e Thainã (nomes reais). Quanto ao uso dos nomes reais dos participantes, solicitou-se autorização para o emprego, acordando-se a possibilidade de utilizar nomes fictícios. Contudo, foi motivador observar a disponibilidade de Aline, Larissa e Thainã em terem seus nomes registrados nesta tese, uma vez que consideraram simbólica a narração de suas biografias. Todos cursam ou cursaram (os sujeitos estavam em diferentes estágios de formação no período de realização desta pesquisa de tese) a graduação em Administração, sendo as suas respectivas instituições de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER) e Faculdade ANHANGUERA. Em se tratando do lugar de origem dos sujeitos investigados, os bairros eram: São Tomé (Viamão/RS), Lomba do Pinheiro e Restinga/Hípica (ambos em Porto Alegre/RS).

Quanto à coleta de dados, foram realizadas 14 entrevistas de, em média, 01h45min cada uma, no período de 05/03/2022 a 01/04/2023. A quantidade de entrevistas por sujeito pesquisado foi a seguinte: Aline (05 entrevistas), Larissa (05 entrevistas) e Thainã (04 entrevistas). Antes do início do processo de entrevistas, apresentou-se e leu-se em conjunto com os sujeitos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo esclarecidos o objetivo da pesquisa, a forma de participação, o acesso, o manuseio e a disponibilidade dos dados coletados; as implicações (a inexistência de danos ou riscos aos participantes) e, por fim, as informações de contato do pesquisador e da professora orientadora da Tese. Também se esclareceu os pontos de dúvidas dos participantes. Finalizada a leitura do TCLE, partiu-se às entrevistas, que foram gravadas com o consentimento dos pesquisados.

Quanto ao processo de entrevistas, os encontros com os pesquisados foram realizados tendo como orientação as categorias de cada dimensão do roteiro de entrevistas. Ou seja, a cada encontro esclareceu-se aos participantes as categorias do roteiro que estariam em pauta. Os encontros foram iniciados com uma breve fala a respeito da pauta discutida no encontro anterior, como forma de situar o pesquisado na trajetória de pesquisa que estava sendo construída. Após a realização dos encontros partiu-se à transcrição das entrevistas, com a finalidade de leitura do material produzido, a identificação de pontos sensíveis das trajetórias (e que, possivelmente, seriam sinalizados pelos próprios pesquisados) e de passagens das falas

que mereciam uma atenção maior e que, por isso, deveriam ser retomados nos encontros posteriores. Também ocorreram alguns distanciamentos entre as datas dos encontros, em atenção à necessidade de reflexividade por parte dos pesquisadores e dos pesquisados quanto à constituição de suas histórias, como indicado por Bernard Lahire (1997, 2002).

Relativo às transcrições, as falas foram transcritas respeitando todas as interjeições e os modos de fala dos entrevistados, sendo ajustada somente a gramática para a correta citação no decorrer das análises desta pesquisa. Sobre a escrita das biografias, os pesquisados participaram do processo de construção das narrativas, colaborando na validação do conteúdo narrado, em que pese a correta exposição da cronologia dos fatos e das vivências, bem como a citação de pessoas e locais. Logo, as biografias foram estruturadas coletivamente.

Referente à análise dos dados para a composição dos retratos sociológicos, persegue-se a estrutura de análise realizada por Silva (2017). A autora organiza o conteúdo transcrito das entrevistas seguindo os eixos ou dimensões socializadoras predefinidas. Observando-se os eixos temáticos do roteiro de pesquisa desta Tese, as dimensões socializadoras predefinidas foram: a (i) trajetória social, educacional e laboral, sendo investigados os contextos individual (o próprio sujeito biografado), familiar, educacional, profissional; e as redes e as sociabilidades dos pesquisados; e (ii) o lugar de origem, em que investigou-se os aspectos objetivos (materiais), subjetivos (simbólicos) e os atravessamentos internos-externos (horizontalidades e verticalidades do lugar de origem).

Imediatamente depois, Silva (2017) parte à organização dos entrevistados para a construção dos retratos, os quais são estruturados individualmente. Quanto à estrutura, Silva (2017) inicia com uma apresentação breve da trajetória dos participantes e, após, reconstrói cada contexto socializador (família, infância, escola, trabalho etc.). Nesta Tese descreve-se os retratos sociológicos de forma ampla, em um primeiro momento, e depois enfocam-se dois contextos socializadores: o lugar de origem e a trajetória no Ensino Superior, haja vista os objetivos específicos.

A partir das (re)leituras do material organizado, Silva (2017) identifica em cada retrato as disposições individuais e aquelas compartilhadas entre os pesquisados. No decorrer desse processo de identificação e análise de disposições, a autora definiu termos que as objetivassem e explicassem. Os termos passaram por várias redefinições a cada leitura realizada pela autora sobre o material produzido. Na presente pesquisa de Tese, a estrutura de análise obedeceu à seguinte ordem: iniciou-se com a descrição individual dos retratos sociológicos de Aline, Larissa e Thainã, como dito anteriormente. Após a

construção dos retratos, partiu-se à identificação das (i) disposições intraindividuais e interindividuais dos sujeitos (individualmente); (ii) das disposições que emergiram dos lugares de origem dos pesquisados e (iii) das disposições que influenciaram a permanência estudantil, tanto aquelas que foram acionadas quanto as que se originaram do próprio contexto acadêmico (nestes dois últimos pontos as biografias foram analisadas conjuntamente). Quanto às definições disposicionais (termos), assim como Silva (2017), procedeu-se a muitas leituras sobre o material coletado, de forma que os comportamentos recorrentes fossem, de fato, fixados como disposições.

Posteriormente, Silva (2017) organiza uma apresentação das disposições identificadas em nível individual e compartilhado e, também, as associa às trajetórias e aos modos de agir dos participantes da pesquisa. Neste estudo de Tese, os dois últimos pontos das análises encarregaram-se de (i) recapitular e sistematizar as novas disposições propostas nesta pesquisa a partir das biografias analisadas; e (ii) sintetizar os patrimônios disposicionais dos sujeitos evidenciando as disposições mais recorrentes para cada um, em níveis intra e interindividual; e as disposições oriundas do lugar de origem e aquelas que foram acionadas e/ou emergiram no processo de permanência estudantil.

Finalizadas as discussões dessa seção, parte-se ao capítulo VI, em que são narradas as biografias de Aline, Larissa e Thainã.

CAPÍTULO VI: OS SUJEITOS BIOGRAFADOS: ALINE, LARISSA E THAINÃ

6.1 Retratos sociológicos dos sujeitos biografados

Nesta seção são apresentadas as biografias dos participantes desta pesquisa, as quais constituem os retratos sociológicos, de acordo com a microssociologia de Bernard Lahire.

ALINE: “Não tem sentido nenhum estar na Terra se não for para fazer uma mínima diferença na vida de uma pessoa”

Aline tem 27 anos, nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Desde criança reside em Viamão, região metropolitana de Porto Alegre, na Avenida Bérico José Bernardes, no bairro São Tomé. A avenida conecta dois bairros: a Lomba do Pinheiro, pertencente a Porto Alegre; e São Tomé, do município de Viamão. Importante destacar que ambos os bairros são considerados populares.

Aline integra uma família nuclear pequena, possui apenas uma irmã e ainda mora com seus pais. Sonhadora e idealizadora são adjetivações de Aline para si. Considera-se uma pessoa calma, mas energética; aberta ao diálogo, mas um pouco tímida e envergonhada, algumas vezes. É uma pessoa que busca sempre evoluir, que tem consciência de suas limitações (inclusive de sua racionalidade limitada). Tenta levar uma vida harmônica, sem prejudicar alguém.

Pensa que ainda precisa ser mais autoconfiante e acreditar mais em seu potencial, crendo que é merecedora de suas conquistas, como ela mesmo diz: “Aline, hoje, precisa trabalhar mais a autoconfiança. Acreditar mais nela e desenvolver essas capacidades latentes que ela tem”. Há um trabalho interno sendo feito por ela quanto a essas questões, porque ainda se sente “modulada”, um processo de (des)construção e de geração de confiança. Não causar mal às pessoas e ajudá-las sempre que possível é uma das missões de Aline: “Não tem sentido nenhum estar na Terra se não for para fazer uma mínima diferença na vida de uma pessoa. Não digo fazer algo super extraordinário, mas no teu dia a dia [...]”. Para ela, as pessoas precisam de dignidade e melhor qualidade de vida.

Tendo uma infância tranquila, como a caracteriza, teve sempre sua mãe presente enquanto o seu pai provia o sustento da casa. “Minha mãe nunca trabalhou. Ela, por opção, cuidou da gente, ficou cuidando da casa. O meu pai sempre trabalhou [...]”. Ela lembra dos momentos bons da infância, como as brincadeiras com sua irmã e seu pai na beira da praia, as viagens às cidades do interior, as festas de Natal e de Ano Novo. Porém, lembra também como marcante a demissão de seu pai em uma empresa, que configurou uma mudança significativa no padrão de vida da família e a instabilidade decorrente da situação.

Da infância, Aline adjetiva seus pais como sempre preocupados com sua educação, com sua saúde e com a convivência com as pessoas na escola e em sociedade. Aline é filha de pais com ensino médio completo, sendo o seu pai técnico em eletrônica e, hoje, gerente de uma empresa de outsourcing de impressão (empresas que locam diferentes equipamentos relacionados à impressão). Sua mãe trabalha em uma feira, onde Aline também já trabalhou. As condições financeiras da família, durante sua infância, nunca possibilitaram que ela realizasse cursos complementares à sua formação. Com a demissão de seu pai, a situação da família “[...] ficou bem complicada. Foi mais uma questão de sobrevivência mesmo. Não teve espaço para depois da escola fazer nenhum tipo de curso que auxiliasse na formação”. A adolescência foi uma fase um pouco melhor financeiramente, mas o padrão de vida familiar não mudou mesmo com o novo trabalho do pai.

Aline tenta lembrar de sua moradia na adolescência. Até os 16 anos de idade morava em uma casa de madeira e alvenaria atrás da casa da avó, no mesmo pátio, na rua em que mora até hoje. A casa possuía cozinha (sendo a mesa a bancada de estudo de Aline), sala, um banheiro e dois quartos. O quarto de Aline era muito pequeno e ainda era compartilhado com sua irmã. Ela lembra que não havia mobilidade dentro do quarto, devido ao tamanho. Mas no pátio havia brinquedos como gangorra, escorregador e balanço. Um fato marcante dessa época e que gerou traumas em Aline foi o dia em que sua mãe se feriu com uma fenda no assoalho de madeira da casa. Ela lembra que estava chegando da escola e, quando entrou em casa, viu o chão ensanguentado, pois sua mãe caiu e feriu o nariz. Contudo, Aline também tem boas lembranças da residência: a família tornava um espaço de conforto e segurança; ela recorda de assistir desenhos animados na televisão, estando aquecida e protegida do frio.

Depois, Aline mudou-se para outra residência, no mesmo local, de alvenaria, com dois quartos e dois banheiros. A troca de casa foi possível devido à compra de um terreno pelo pai de Aline, justamente pelo desejo de não residir mais no pátio de sua avó. A moradia, onde Aline residia até o momento da pesquisa, possuía dois banheiros, dois quartos, sala e cozinha bem amplas. Sobre o seu quarto, dos 16 aos 25 anos, ainda dividia o espaço com sua irmã, tendo um ambiente exclusivamente para si há pouco tempo. As irmãs revezavam o quarto nos momentos de estudo, mas a cozinha ainda era um local utilizado para isso. A construção da casa não está finalizada, especificamente a parte externa, que é um dos incômodos de Aline pelo fato de não haver muro em um dos lados - o que não transmite segurança e privacidade para a família.

Quando fala de sua avó, Aline lembra de ficar observando-a cozinhar e dos momentos de diversão. Recorda que o avô trabalhava na feira de produtos alimentícios e, como sobravam

mercadorias boas, sua avó distribuía os produtos para as pessoas - salientando o bom coração da avó e sua preocupação com o próximo. Das memórias em família, desde a sua infância, Aline resgata sempre as viagens ao interior e à praia; as idas ao teatro, ao cinema, aos parques e aos estádios de futebol.

No que tange à Educação, os pais de Aline deram liberdade a ela para escolher o futuro que desejasse, sempre a aconselhando a estudar e reforçando a necessidade do estudo, apesar das condições limitadas de proporcionar uma educação complementar. “Nunca me impuseram nada. Mas eu senti. Senti...hoje percebo que eu poderia ter feito cursos quando eu era criança, adolescente”. Aline refere-se a cursos paralelos ao estudo convencional, como música ou inglês. Principalmente durante o ensino fundamental, os pais eram bem rígidos quanto ao estudo, geralmente exigiam as lições e tinham um controle maior. O fato de não ter condições para uma formação complementar não se sobressai à percepção de Aline quanto à sua situação frente aos seus colegas: “Apesar de eu ter passado dificuldades financeiras, de estar falando para ti que eu queria ter tido a oportunidade de fazer cursos privados quando era menor, eu percebia uma diferença muito grande em relação aos meus colegas. Muitos iam para a escola sem ter o que comer. Muita desigualdade dentro da desigualdade maior”.

Sua trajetória escolar é constituída por uma vasta vivência em escolas públicas. Aline cursou todos os níveis do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Araçá, em Viamão. Com a conclusão do ensino fundamental, passou a frequentar a Escola Estadual de Ensino Médio Farroupilha, também em Viamão. O relacionamento com colegas e professores sempre foi bom, ela interagia com todos e falava de todos os assuntos. Uma de suas lembranças era relacionada aos professores: alguns ótimos, motivadores; outros mais ausentes e desmotivados em lecionar. Além disso, Aline lembra de situações embaraçosas com seus colegas, que levantaram autoquestionamento sobre empatia e coleguismo quanto ao empréstimo de materiais (já que seus colegas não possuíam todos os necessários e na qualidade que Aline tinha) e ao compartilhamento de lanches, no ensino fundamental. A escolha das amigas e o desinteresse dos colegas pelos estudos, no ensino médio, foram momentos que a fizeram refletir sobre aquela realidade.

No contexto do ensino médio, a maior dificuldade era a adaptação ao ambiente escolar. Sentia-se sozinha, perdida. Era um espaço hostil, cada um por si. Aline o retratou como um lugar com pessoas desorientadas quanto ao futuro (formação e profissão), com poucos diálogos sobre o pós-ensino médio e pouco interesse na continuidade dos estudos no ensino superior. Diferentemente de seus colegas, ela pensava em cursar o ensino superior, o que a levava a

continuar estudando. O ambiente do ensino médio contribuiu para que ela fosse perdendo, aos poucos, sua capacidade de comunicação. Tornou-se uma pessoa mais reservada, porque havia muita segregação de grupos e pouco coleguismo.

O ingresso no ensino superior ocorreu no ano de 2015, onde passou a circular pelos corredores da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A história pregressa da entrada no ensino superior é marcada, dentre outras situações, pelas aulas de preparação para o vestibular em um instituto popular de educação (indicado por um amigo do pai de Aline), onde, conforme ela dizia, convivia com pessoas em condição social muito semelhante à dela. Sua chegada no pré-vestibular é decorrente do sonho de cursar o ensino superior após a conclusão do ensino médio (em 2013). Cursar uma formação superior na UFRGS sempre foi o objetivo de Aline: “sempre foquei na UFRGS pelo fato dela ser gratuita. Eu não teria outra opção, não teria condição financeira de pagar uma faculdade privada”.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi uma opção para Aline, que diz não ter se adaptado ao tipo de seleção. Por isso, seu foco sempre foi o vestibular da UFRGS. Como estratégia, ela não deixou de fazer a prova do ENEM, pois usava a nota da avaliação como complemento ao vestibular da UFRGS. As expectativas quanto a estar em uma universidade pública resumiam-se em grandes aprendizagens para Aline, que já mentalizava isso desde sua participação nas seleções de vestibular. Uma formação de ensino superior era a saída para maiores e melhores oportunidades profissionais e, quanto à Administração, pensava que encontrar uma ênfase dentro curso era relevante para a constituição de uma carreira.

Contudo, a Administração não foi o curso idealizado por ela, porque se sentia em dúvida sobre qual curso fazer. O bacharelado em Administração foi uma possibilidade influenciada pela profissão de seu pai, que, em uma conversa, a aconselhou sobre as possibilidades que a formação poderia garantir para o seu futuro; bem como pelo trabalho da mãe, que atua em atividades comerciais. Ainda durante o curso pré-vestibular, para Aline, Administração era uma formação com viés para o empreendedorismo e focada na gestão de empresas. Porém, essa visão foi se fragmentando à medida que avançava nos semestres do curso.

Ter experienciado o estudo em um pré-vestibular popular representou, quando do ingresso nas instalações da UFRGS e, mais precisamente, durante as aulas, um choque de realidade. Aline relata que o cotidiano na instituição mostrava que as condições sociais influenciavam os assuntos e a convivência com seus colegas. Dificuldades de conexão com estudantes com nível socioeconômico maior, as conversas e experiências que possuíam

(principalmente relacionadas a viagens), bem como a capacidade de aprendizagem (que como dizia Aline, “o cérebro deles era muito mais rápido que o meu”) e, por consequência, a facilidade em provas que esses estudantes possuíam, foram fatores que impactaram a sua chegada no ensino superior: “apanhei muito para conseguir acompanhar”.

Aline apontou que as dificuldades apresentadas podia m ser reflexo da educação básica recebida, apesar de não a considerar horrível. Ela “sentia que tinha que correr atrás: “meu cérebro não estava acompanhando. Eu demorei acho que um ano e meio para conseguir me adaptar ao ensino”. Esse processo de adaptação resultou em um gradual equilíbrio de notas em relação aos demais estudantes, pois Aline sabia que conseguiria aprender tal como aqueles, mesmo que sua entrada na UFRGS tenha representado “uma transição de realidade muito forte”.

Tais condições acompanharam Aline ao longo do curso. Ainda que as dificuldades tenham sido evidentes, ela já estava ciente do que a motivava ou não no curso, especificamente quanto aos conhecimentos. Como ela disse: “agora que eu comecei, eu vou terminar”. Esse sentimento era presente até hoje. Por outro lado, Aline considera que sente um amadurecimento maior e que percebeu uma desconstrução em diferentes sentidos. Ela associa, de certo modo, sua desmotivação com o curso ao fato de não ter vivenciado alguma oportunidade de trabalho (como os estágios) assim que ingressou na graduação, até mesmo como uma forma de decidir sobre as áreas de atuação dentro da Administração: “deveria ter investido em estágios...faz um estágio em marketing, faz um estágio em gestão de pessoas”. Hoje, na fase de escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC), Aline avalia que estar na UFRGS foi muito engrandecedor enquanto indivíduo e para sua formação profissional: “Como pessoa, sabe, modificou muito a minha forma de pensar e de ser como ser humano. [...] A percepção...o tato com as pessoas modificou. Acho que aprimorou”. Em contrapartida, ela ainda não se reconhece como uma administradora, nem sabe se continuará com uma carreira em Administração.

Fazendo o balanço dos cinco anos de graduação, Aline sentiu por não ter conseguido se relacionar com a maioria das pessoas que gostaria, por questões de conversa ou abertura, refletindo também se é algo de sua personalidade ou, como enfatiza, pela situação financeira. Mas fez o comparativo com sua irmã, que cursou Teatro na Casa de Teatro de Porto Alegre e ressaltou que possui muito mais facilidade de comunicação com os colegas, talvez pelas características do curso. Voltando à Administração, Aline observou que não possuía as mesmas oportunidades; algumas vezes sentia-se excluída e, por causa disso, limitava-se nas relações. “Eu senti isso muito, muito forte. Talvez por questão da Aline mesmo não ter o que falar [...]”.

Por outro lado, ela não esquece das boas amizades que fez, destacando a convivência com essas pessoas.

Diante dos altos e baixos da formação, continuar no curso de Administração não foi uma opção: “[...] quando eu percebi que não iria mais [desistir] e já estava no meio do curso, então eu falei: bom, vamos até o fim. Começou, termina. Beleza?”. O bacharelado em Administração é visto como uma segurança profissional, um plano B, visto que pode ajudar na conquista de um concurso público ou em processo seletivo em uma empresa privada.

Antes mesmo de começar profissionalmente em sua área de formação, o trabalho sempre esteve presente na trajetória da Aline, sendo que seu ingresso na vida profissional aconteceu por uma “necessidade de sobrevivência”. Em 2015 (até meados de 2017), logo no início do curso, ela começou a trabalhar na feira junto com sua mãe e sua tia, nos fins de semana. Lembra que acordava de madrugada nesses dias. Durante a semana ajudava na produção de kits para sopas, onde reforçava que ia dormir por volta de 23 horas, sendo que acordava às seis horas para ir à UFRGS. “Muitas vezes eu acabava indo dormir às 23 horas, tendo que acordar às seis no outro dia, indo quase virada para uma aula de teorias organizacionais. E eu não entendia nada do que a professora falava porque eu estava dormindo”. Durante esse período, Aline aproveitava para estudar às tardes, dividindo-se entre estudos e academia (exercícios físicos). Na feira, ela permaneceu até 2017. Em 2018, ela iniciou um estágio na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Estudava pela manhã e trabalhava à tarde. Para Aline foi o período profissional mais tranquilo da sua carreira, porque o trabalho não era tão cansativo quanto a feira e ela tinha mais horas para estudar e também praticar exercícios físicos. No ano seguinte, 2019, começou a trabalhar em um escritório de contabilidade - local onde trabalha até hoje -, mantendo os mesmos turnos de estudo.

Essas três experiências laborais tiveram os seguintes contextos de ocorrência. O trabalho na feira foi decorrente de sua mãe, que seguiu os passos do avô de Aline. Ter atuado na feira contribuiu para o desenvolvimento da comunicação por Aline, “de conseguir falar com as pessoas, de conversar com todo tipo de gente [...] Aline antes era muito mais na dela, não conseguia manter uma conversa com qualquer tipo de gente que não conhecesse”.

Já o estágio na Prefeitura surgiu como uma estratégia de utilizar os créditos complementares do curso, onde permaneceu por um ano. Foi durante o tempo de estágio que Aline aprendeu mais sobre impostos, onde conseguia relacionar o que aprendia em aula com a sua prática profissional. Isso foi importante para ela legitimar o curso de graduação, de forma que percebesse sentido para o que fazia no trabalho. Sobretudo, a coordenadora do estágio foi

marcante para Aline, que destacou a sensibilidade no trato com as pessoas, a sua forma de agir, a receptividade, o seu jeito de falar e de conduzir as situações do departamento e dos contribuintes (visto que era o setor de arrecadação de impostos da Secretaria Municipal da Fazenda). É memorável para ela a contribuição dessa experiência para o relacionamento com outras pessoas: “[...] delicadeza na hora de lidar, de mandar e-mails, de cobrança de ligações, de tudo ter um jogo de cintura, aprender a lidar com certas situações”.

A experiência no escritório contábil aconteceu a partir de um convite, enquanto Aline ainda realizava o seu estágio. Ela fez entrevista com os donos do escritório e foi contratada. O seu tio era funcionário do escritório há uns 20 anos. Ela comenta que, na entrevista, foi questionada sobre competências profissionais e emocionais, assim como quanto ao conhecimento sobre softwares de computador. No escritório, Aline destaca algumas características de seus pares: no Recursos Humanos, o modo de lidar com as pessoas, a leveza na condução dos problemas; no geral, o senso de responsabilidade, o foco no trabalho e o “vestir a camisa”. Desse contexto, o desenvolvimento de competências emocionais, o aprimoramento da comunicação e do diálogo para a resolução de problemas e de interagir com outras pessoas, são aprendizagens que Aline carrega.

A permanência em alguma empresa se daria pelo seu ambiente de trabalho. “Eu não conseguiria ficar em um ambiente se eu ver algum tipo de agressão moral, algum tipo de agressão física, alguma coisa nesse gênero [...] corrupção, algo assim, se eu ver”. Continuar em uma organização reflete também a necessidade de sobrevivência. A posse de um diploma universitário ajudaria nessa sobrevivência, por isso a sua persistência na conclusão do curso. Aline diz que o trabalho é muito mais pelo o que se necessita do que pelo o que se gosta, o que não é algo que motiva e é prazeroso a maioria do tempo. Contudo, sua principal motivação para o trabalho é o próprio trabalho que realiza: “[...] você está prestando um serviço, está ajudando alguém através do seu serviço. Você está fazendo algo, não importa o que está fazendo, ajudando, de certa forma, alguma área ficar melhor. Está disponibilizando o teu tempo e tua energia, a tua forma de falar, de fazer para transformar algo [...]”. Fazer algo bem feito, doar-se na prestação de um serviço, acreditar naquilo que está fazendo, são aspectos valorizados por Aline, que ressalta a necessidade de perceber a utilidade de seu trabalho.

Relativo às atividades de lazer, ir à praia, ao teatro, ao cinema e frequentar parques são programas praticados por Aline. Sobretudo, a literatura se mostra como um local de conforto, que faz parte do seu cotidiano. É a sua principal forma de lazer. “Muitas leituras, leituras das mais diversas, desde livros distópicos [...] até biografias, livros de política [...]”. Ir à academia

também é considerado como um lazer, apesar de entender como uma necessidade para manter a saúde mental e física. Possui um gosto musical eclético e não possui influência de um artista específico, sendo que o seu gosto varia conforme o que sente em determinado momento. Sente-se atraída por filmes com viés sociológico e por séries de suspense e de comédia. Também gosta de assistir novelas, sendo influenciada por sua mãe. Meditação e prática de exercícios físicos (corrida, musculação) também compõem suas atividades de lazer.

O gosto por essas atividades possui diferentes origens. A literatura está presente desde a sua infância, com a leitura de livros infantis apresentados por seus pais. No entanto, a leitura não foi de todo um estímulo dos pais, surgiu como uma vontade de Aline, que entre oito e dez anos de idade já frequentava a biblioteca da escola. Navegar pelas histórias, como a leitura da biografia de JK, aos dez anos de idade, é algo que a fascina, o desejo de entender o olhar do autor. Os parques e o cinema foram introduzidos pelos pais, que organizavam passeios em família. Já as idas ao teatro aconteceram um pouco mais tarde, muito por influência da irmã, que aos 15 anos iniciou cursos de teatro e a incentivou a apreciar espetáculos.

Sobre as amigadas, eram poucas. As duas principais amigas moravam na Avenida Bérico José Bernardes, costumavam se ver frequentemente, mas com a pandemia o contato foi reduzido. Ao todo, possuía seis amigas, sendo quatro do mesmo bairro e duas da cidade de Porto Alegre. Elas se assemelhavam na forma de pensar e de se expressar em público (mais reservadas). Algo importante para ela em uma amizade era a sensação de liberdade para saber tudo sobre as questões pessoais, todas as coisas boas e ruins. Os gostos por literatura e roupas, por exemplo, eram compartilhados e serviam de inspiração. A maneira de conduzir relacionamentos também era uma característica comum: “uma amiga do ensino médio foi uma inspiração para mim nessa área, na questão de lidar com relacionamento amoroso. O que eu faria se fosse ela? Eu pensava muito sobre isso”. Entre as amigas, não houve influências quanto ao curso superior a fazer e nem sobre a carreira a seguir. Se mostravam bem diferentes nesses quesitos.

As redes de relacionamentos eram pensadas de forma racional e emocional simultaneamente: “Querer estar com eles [amigos], de você querer construir a sua vida junto e perto, trocar [...] crescer como pessoa estando perto delas [pessoas]”. A maioria de seus amigos morava na região central de Porto Alegre, com acesso aos principais pontos turísticos e de mobilidade da cidade, como o Parque Farroupilha e o Palácio Piratini, estando próxima dos seus locais de trabalho e de estudo.

6.1.1.2 Avenida Bérico Bernardes, Viamão: o lugar de origem de Aline

Aline começou descrevendo seu lugar de origem, mais precisamente a Avenida Bérico José Bernardes, como um lugar subdesenvolvido, com pessoas em extrema vulnerabilidade social, com costumes e vestimentas simples (parecendo desleixo), preconceituosas e com “cabeça fechada”. Para ela, um ambiente um pouco rural; um tanto opressor, em que sente uma confusão social e grande desamparo, decorrentes do caos que percebia. “É que eu percebo muito o caos nessa região, sabe? As pessoas não sabem, muitas vezes, dialogar”, mostrando um contraponto aos diálogos observados no ambiente acadêmico: “Na universidade você vê que existe uma outra forma de conversar, de lidar com as pessoas” [...] Tem diferença no falar. A diferença no se portar, no tom de voz. Às vezes pode ser sutil demais, mas eu percebi isso”.

Aline ressaltou também que o via como um lugar de sobrevivência, que não proporcionava benefícios a seus moradores como em um ambiente mais desenvolvido; assim como um ambiente de violências, em certa medida. Para ela, as pessoas eram carentes emocional e financeiramente, lamentando a inexistência de união entre as pessoas quanto à luta por um lugar mais digno de se viver e com melhor infraestrutura, suscitando a importância de uma associação de moradores para agir sobre os problemas da região. Essa desunião percebida se reflete nas relações cotidianas entre a vizinhança: pessoas mais fechadas, pouco comunicativas e desinteressadas em conhecer quem mora ao lado, ressaltou Aline.

Para ela também era um lugar dormitório. “Tudo o que eu faço é fora. A questão cultural tive que buscar fora. A questão acadêmica tive que buscar fora”. Todavia, é um lugar que trouxe muito a percepção sobre desigualdades sociais, o que a fez perceber um contraste de entendimento de mundo em relação aos seus colegas em situação social melhor: “Essa questão de precariedade de um serviço público, da precariedade do ensino. Eles não acreditavam quando eu falava como funcionava o ensino. Eles diziam que eu estava brincando, não acreditavam, era surreal o que eu falava”. Ficavam apavorados quando eu falava na questão de assaltos. Mas, talvez, no bairro deles não acontecia com tanta frequência”. Seu lugar de origem instigou em Aline uma percepção de realidade nacional, regional e local maiores quanto às inúmeras carências, tais como fome, frio e dificuldades financeiras.

Sobretudo, notava, em seu lugar de origem, a circulação de pessoas em diferentes ocupações, como costureiras, comerciantes, microempresários, professores, eletricitas, técnicos em informática e coletores de materiais recicláveis. Outra questão percebida era a segregação interna do bairro, onde moradores que residiam nas “vilas” se diferenciavam daqueles que moravam “na faixa”. O contraste estava na estrutura das casas, principalmente,

predominando construções de alvenaria “na faixa”, “um pouquinho melhores”. Grande parte das ruas não eram pavimentadas (asfaltadas), com exceção da Avenida Bérico José Bernardes. A falta de pavimentação remeteu Aline à infância: “Eu lembro que na rua do Araçá [escola], você não podia ir com tênis branco porque ia chegar na sala de aula com ele na cor da rua, cheio de barro. Era bem frustrante”. Indo além, observou ser um bairro carente em termos estruturais: não havia comércio desenvolvido; infraestrutura para pedestres era muito precária (não havia calçadas); não havia parques e atividades culturais, por exemplo. Entretanto, referências importantes para seus moradores eram o hospital veterinário, o centro agrícola e o IPDAE (Instituto Porto-Alegrense de Arte-Educação), que estavam no entre fluxo dos bairros Lomba do Pinheiro e São Tomé.

Interessante é o contraste que Aline fazia quando circulava por outras regiões da cidade, especialmente por Porto Alegre: “você sente uma vibração, uma energia diferente no que diz respeito à ordem, à limpeza, às pessoas serem muito mais abertas, dependendo da zona. Porque preconceito, cabeça fechada existe em todos os lugares”. Ela definiu como sendo a estrutura física desses lugares uma das principais características que despertam um pouco mais de conforto, de querer pertencer, de se sentir bem e não estar se sentindo tão ameaçado.

Esse sentimento começava desde o seu afastamento do bairro. A percepção sobre o modo de agir, de andar, de pensar e de se portar das pessoas é diferente, para além das condições sociais, enfatizando a vulnerabilidade social característica de seu bairro de origem. Aline apontou a ausência de estrutura física, de investimentos em centros comerciais e de restaurantes, por exemplo, que valorizem e que corroborem com a prosperidade da região. Quando em circulação por outros bairros, ela observava a estrutura física, a limpeza, o capital financeiro das pessoas e a tranquilidade no olhar delas, como se já legitimassem a posição social que ocupam. Parecia, para ela, ser um comportamento social internalizado: “parece que as pessoas que já têm dinheiro, tem isso” - diferentemente de sua vizinhança, a qual adjetiva como mais agitada.

Os problemas com o seu lugar de origem já começavam com a distância. Morar longe e ter de usar transporte público foram complicadores para que Aline participasse do trote dos calouros. Sobretudo, a distância de sua moradia até a universidade impunha uma rotina de horários regrada, como acordar próximo às 5h30min da manhã para chegar às 7h15min na Escola de Administração da UFRGS por causa do trânsito - independentemente do transporte de deslocamento (ônibus ou carro). A distância do centro da cidade de Porto Alegre era um motivador de Aline para não convidar seus colegas de curso para fazer os trabalhos em sua

casa: “Nunca podia, pessoal mora tudo próximo de Porto Alegre, Canoas, Cachoeirinha. Um era bem mais para a região do Moinhos de Vento, Três Figueiras, Bom Fim, Duque (Rua Duque de Caxias) [...] Eu fui até Canoas uma vez porque a maioria morava próximo do caminho”.

Aline confessou que sentia um pouco de vergonha por pertencer a um bairro mais popular. Passar a conversar e a conviver com pessoas de alto poder aquisitivo foi um desafio para ela. Não sabia como se expressar, o que falar e como entrar em uma conversa, pois percebia que havia uma forma de conversar, de pensar, de agir e de expor autoconfiança que confrontava com o seu jeito. Eram nítidas as diferenças em relação aos seus novos colegas. Além disso, por ser um bairro afastado, justamente a distância despertava cansaço, pois tinha de acordar cedo e pegar carona com o seu pai (que partia para o trabalho).

A falta de segurança do bairro foi outro ponto considerado por Aline como impeditivo a convidar os colegas para fazer os trabalhos do curso em sua casa, além de ser inviável pela distância. Em contrapartida, os laços com o bairro eram fortalecidos pelo sentimento de necessidade de estar ali, devido aos estudos, não representando algo de errado, mesmo com as diferenças aparentes em relação aos bairros da maioria dos estudantes: “Bora lá, não tem nada de errado contigo, apesar de ter essas diferenças perceptíveis”. Porém, é provável que haja um reconhecimento entre quem tem e quem não tem condições, talvez pela roupa, pelo cabelo, pelo calçado ou pelo celular.

No cotidiano da sala de aula, ressaltou as conversas sobre viagens internacionais, voos etc. Aline supunha que alguns colegas não se aproximaram dela justamente por isso. “Existe um bloqueio que eu não consigo perceber, mas existe esse bloqueio das pessoas não quererem quem não são iguais. E quem é diferente?”. A busca por seus semelhantes remete Aline a um gregarismo social, questão que ficou muito evidente no dia de fazer fotos para a formatura: “pessoas com dinheiro se juntaram com quem tinha dinheiro. Um grupo de dez pessoas, que nem se conhecia [no caso, ela e outros colegas] se juntou de um modo natural”.

O lugar de origem também agregou para que Aline continuasse estudando: “[...] quando eu tive essa vontade de desistir, eu busquei um pouco de força, justamente por vir de onde um vim. Eu venho da Lomba do Pinheiro, da Bérico [é expressivo para quem mora no bairro São Tomé citar a Lomba do Pinheiro, pela proximidade]. Eu preciso buscar melhorar minha qualidade de vida, mesmo que, talvez, eu continue morando aqui”.

Todavia, pertencer a um lugar popular pode representar motivo de discriminação. Como aconteceu na primeira semana do primeiro semestre do curso, onde dois estudantes brancos e loiros estereotiparam uma estudante de curso com falas desrespeitosas, sobrepondo a estética

da menina à sua condição financeira em uma situação hipotética de envolvimento afetivo com ela. Outra fala discriminatória foi proferida por uma professora acerca de jogadores de futebol de origem pobre: “Ganha dinheiro e vai morar num condomínio. Eles querem imitar o comportamento de pessoas ricas, mas não conseguem. Você percebe que é pobre. Continuam sendo pobres imitando o comportamento de rico”. O episódio citado anteriormente sobre os estudantes serviu de gatilho para Aline, que levou para discussão em terapia. Cerca de 85% da turma era composta por pessoas com muito dinheiro, “milionárias mesmo [...] De cem alunos, quinze eram mais ou menos como eu”. Ou seja, histórias de vida semelhantes, pais trabalhadores, fazer faculdade e ter de trabalhar.

O histórico de escola pública também é um aspecto que interfere na capacidade cognitiva: “eu posso falar por mim, que demorei para conseguir chegar no mesmo nível de notas de colegas que estudaram em um [colégio] Anchieta da vida. A questão da percepção para fazer síntese da aula, para pegar a matéria. Demorou, meu cérebro demorou para aperfeiçoar”. É um instinto de sobrevivência. Mesmo assim, Aline não se considerava uma exceção frente a sua origem, nem entre seus colegas próximos. Considerava histórias de vida e de batalhas semelhantes. Para ela, estar fazendo um curso superior não era sinônimo de ser uma exceção, mas de aproveitar oportunidades.

Aline não omitia o seu lugar de origem. Sempre falava sobre ele quando era questionada. Isso remete ao seu sentimento de pertencimento. Uma das formas de consolidar a sua origem social e geográfica foi com a escolha do tema do TCC, que teve como ambiente de estudo o Instituto IPDAE (Instituto Popular de Arte-Educação), na Lomba do Pinheiro, instituição do terceiro setor que atua na transformação de pessoas em situação de vulnerabilidade social por meio de cursos e atividades musicais. Essa escolha pelo foi movida pelo carinho sentido pelo lugar e pela certeza de poder contribuir com os conhecimentos que possui. Aline refletia sobre como o seu trabalho de curso poderia auxiliar o instituto e, ao mesmo tempo, o bairro. No entanto, o senso positivo de pertencimento ao bairro foi latente mais ao fim da formação, já que, no início, Aline sentia um pouco de vergonha.

O lugar de origem também foi um influenciador de comportamentos, por vezes estigmatizados e estereotipados pelos próprios pertencentes ao lugar, como é o caso de Aline: “[...] isso é coisa de pobre. Tu comeu uma banana, é coisa de pobre...e lançando essa frase sempre para tudo que faz”. É uma percepção recorrente, talvez passada nas socializações familiares e projetadas em Aline, que tratava de questões como essa em terapias. Outro traço comportamental era a insegurança ao circular por diferentes espaços e na interação com as

peessoas, que associava à violência do bairro. A malandragem, referindo-se a ser mais ágil, esperto, era algo a ser evidenciado.

Ainda sobre as pessoas do bairro, Aline as observava como vivendo no automático, retratando a falta de conhecimento político e de consciência ambiental, a alienação e o foco em seus trabalhos; ademais, eram muito dependentes de políticos com pouca consciência local. Diante disso, ela percebeu que necessitava reduzir um pouco suas atividades de trabalho e acadêmicas para refletir, olhar para si e para o seu entorno. E foi nesse tempo que novas descobertas aconteceram, sejam sexuais, sejam emocionais. Alguns desbloqueios ocorreram; um processo terapêutico foi iniciado. Esse período representou um amadurecimento em meio a um estado de tristeza, quando Aline refletiu sobre aceitações, sobre si, sobre sua realidade e sobre questões financeiras, bem como passou a ressignificar outras coisas.

As crianças, em sua visão, eram incentivadas a um comportamento bélico desde cedo. Ela relatou o episódio de uma criança que arremessou pedras em direção ao carro em que estava. Percebia que era um comportamento reproduzido das famílias e acreditava que crianças que estudam em escolas particulares não tendiam a ser assim, em decorrência do processo educativo e da disciplina imposta. “[...] Saem da escola destruindo geral, destruindo placas, fechando paradas [...] (referindo-se a uma possível característica do bairro ou mesmo da própria educação familiar das crianças.

Pensar sobre sua permanência no bairro era algo bem comum. Em caso de uma eventual melhoria, seria algo possível. Porém, como acreditava que não haveria tanto progresso nos próximos dez anos, ela se projetava muito mais fora do que dentro. Ter um espaço para práticas de exercícios, uma praça; segurança para sair, jantar, beber; restaurantes simples, mas legais; um shopping [Viamão] com sala de cinema, são elementos que motivariam Aline a fixar residência. A princípio, sua permanência no bairro ocorreria pela falta de perspectiva de um novo lugar (ausência de um planejamento), pela proximidade com o local de trabalho e pela questão econômica. Caso possuísse uma condição financeira melhor, optaria por morar sozinha ou compartilhar um espaço com uma amiga ou com sua irmã. Em vias de concluir o ensino superior, Aline, até então, não havia parado para pensar sobre isso.

Em compensação, sua saída do bairro seria motivada pela falta de segurança, paz e liberdade, assim como pela carência de um local para atividades físicas, pela precária estrutura comercial e por ser geograficamente (estendendo-se ao município de Viamão) distante dos principais locais de entretenimento, das universidades e de espaços públicos e turísticos de maior circulação na cidade de Porto Alegre, como o Parque Farroupilha e a Usina do

Gasômetro. Diante disso, um provável futuro retorno ao bairro decorreria de investimentos em mobilidade urbana e em infraestrutura, bem como pelo trabalho (se perto de sua moradia ou se em modalidade remota).

O cenário de riscos do lugar fez despertar em Aline um senso de alerta, de desconfiança quanto ao olhar de quem transita na rua, nos carros que circulam pelo bairro. Uma forma de se precaver de possíveis assaltos à mão armada, roubo de carro, tiroteio - como reforçava. “Literalmente, não dá bobeira por aí, não sai com o celular”. Já em situações de saída e retorno ao bairro de origem, como em viagens, Aline observava que as pessoas nativas parecem mais estúpidas, indiferentes, egoístas (olham para si) - claro, sem fazer generalizações.

Por outro lado, Aline orgulhava-se das ações sociais realizadas em seu bairro por três instituições do terceiro setor, como também sentia orgulho de ler matérias de jornal sobre o IPDAE. Especificamente sobre o IPDAE, Aline destacou a distribuição de cestas básicas, hortaliças e roupas às famílias carentes do entorno da Lomba do Pinheiro e do bairro São Tomé. Porém, sentia vergonha em relação à criminalidade presente, com muitos tiroteios e assaltos, envolvendo, muitas vezes, a polícia militar. Envergonhava-se também pela falta de limpeza das ruas, das calçadas, da falta de consciência ambiental dos moradores, da estrutura dos pontos de ônibus (sem lixeiras) e da insegurança. Outra situação marcante de constrangimento referia-se ao próprio posicionamento dos moradores, que banalizavam e faziam piadas internas sobre o bairro, um sinal de ofensa para Aline, que notava ser algo muito mais por parte da vizinhança do que por pessoas externas ao bairro.

O bairro também influenciou em sua forma de falar, no tocante ao vocabulário, e no modo de se portar. Na UFRGS, Aline disse ter refletido sobre a existência de outras realidades de vida diferentes da dela, que, à medida que interagia, tornava-se mais introspectiva: “O comportamento acabava se tornando introspectivo. Mas é disso, não socializar com a maioria das pessoas [...] Você não tem dificuldade de comunicação, mas porque você não sabe o que comunicar com as pessoas [...] Não têm nada em comum para falar com elas, não tem nada o que puxar de conversa”.

Esse sentimento de incompatibilidade, por ser oriunda de um bairro de periferia, foi latente nos primeiros anos de curso. Com a gradual adaptação ao ambiente, essa percepção foi diminuindo. Interessante citar os comportamentos incorporados de outros ambientes, tais como uma maior receptividade às pessoas, escuta mais ativa e atenção. Outra característica adotada foi a habilidade de fornecer feedbacks: “Perto de outras pessoas, falar em particular, ter um tato em lidar com as pessoas e em seu desenvolvimento”. Além disso, a entonação da fala, uso de

gúrias, “equilíbrio na forma como lidar com questões”, foram aspectos também incorporados a partir de sua vivência em outros lugares e com outros grupos sociais. Relativo às disciplinas do curso, despertaram a atenção de Aline para a gestão e a responsabilidade ambiental, pois era algo não praticável em seu bairro. As pessoas não possuíam consciência ambiental e estavam desinformadas a respeito dessa questão.

Na outra ponta, comportamentalmente, Aline carregava de seu bairro as saudações costumeiras no trânsito por outros lugares: “Não sei se é questão de educação [...] mas te dar bom dia, olhar no olho da pessoa...um bom dia, boa noite, ter um tato maior com todo mundo que você acaba convivendo. Numa loja, por exemplo, você tem aquele contato [vendedor], procura fazer o contato da melhor forma possível”.

Aline comentou da angústia em ser julgada por sua origem, principalmente na UFRGS: “[...] Então as pessoas vão pensar que eu não pertencço [à UFRGS] porque eu sou da periferia. Isso criou um negócio na minha cabeça. Eu lembro, tipo, não importa o quanto natural pareça, as pessoas vão estar me julgando, vão estar percebendo que eu estou forçando estar lá [...]”. Esse sentimento foi potencializado pelo caso do jogador de futebol mencionado por uma professora, citado anteriormente. Esse e outros eventos foram cruciais para que Aline questionasse seu pertencimento à instituição: “Será que eu não pertencço? Será que estão percebendo que eu sou muito diferente nesse lugar? Essa sensação de que você é diferente neste lugar e que não deveria estar ali, que é muito diferente do resto das pessoas”. O sentimento de não pertencer foi intensificado pela análise de Aline sobre sua roupa: “Com as roupas que eu estava, eu não me sentia aceita, digamos assim. Pode parecer besteira. Mas eu não queria andar desleixada”.

O desconforto com a vestimenta ocorreu em outros ambientes, como em um shopping da cidade: “Eu não me sentia à vontade, mesmo estando arrumada. Você estava mais ou menos igual àquelas gurias do shopping do bairro, sabe? Está com vestimenta parecida. Então, por que você não se sente pertencendo?”. A terapia ajudou muito Aline a refletir sobre esses não pertencimentos na universidade ou em outro meio social: “Porque é uma questão que eu não sabia me portar, ser natural [...] na terapia que eu fui aprender a curar. Isso faz uns 4 ou 5 anos atrás. Esse problema é latente, é forte em mim. [...] Eu percebo que tenho limitações, muitas limitações, mas cara, só agindo para quebrar certas coisas”.

Em contrapartida, Aline se viu em vantagem quando participou de uma dinâmica em aula, que requeria habilidades manuais e com equipamentos, momento em que resgatou traços de seu lugar de origem, como agilidade e brutalidade: “[...] ficavam com receio de tocar naquilo

[referindo-se a um objeto], de fazer, de montar, de tocar na areia, de colocar um negócio lá”. [...] Não sei se a brutalidade do bairro que eu cresci me fez fazer com mais agilidade”. A brutalidade surge também como um traço de expressão corporal (gestos mais brutos).

6.1.1.3 Aline e o Ensino Superior: desconfortos, mudanças e novas oportunidades

A permanência no curso de Administração por Aline se deu por um misto de tentar sobreviver nesse ambiente e focar em seu futuro profissional. As disciplinas que envolviam gestão de pessoas ajudaram a refletir sobre a sua trajetória profissional e a analisar as oportunidades ao redor. Para Aline, foram os professores que incentivaram a permanência e não a UFRGS, enquanto apoio institucional, mas ressalta que programas de assistência estudantil são importantes para outros estudantes. Aline retomou as dificuldades do início da jornada, frisando o ritmo de estudos dos colegas, a diferença de notas e de desempenho acadêmico, a busca pelo entendimento do fluxo de estudo e o contraste com a realidade de ensino de sua formação básica. Sua pouca abertura com colegas de condições sociais melhores era algo que causava frustração - situação diferente quando interagia em dinâmicas em aula. “Eu fiquei muito revoltada, estava bem brava. Lembro que fiquei com muita raiva, era uma raiva explosiva, uma revolta. Tipo, por que é assim?” Essa situação persistiu por mais um ano e meio de graduação, porque Aline não conseguia reagir frente a tamanha frustração.

Com a melhora dos estudos e com a progressiva convivência com outros colegas, Aline foi observando os comportamentos deles: “Tu via a diferença na forma que eles estudavam, na forma como eles pensavam, na forma como eles falavam. Em tudo, tudo era diferente”. Havia a percepção de algo a mais, indefinido para ela, mas associado à cultura, repertório, conhecimento. “Eram mais ricos de conhecimento”. Mesmo com pouco diálogo, “por não ter o que falar”, não deixava de se comunicar, de conviver. O relacionamento foi algo construído pelas vivências e nos trabalhos acadêmicos, “que puxavam o lado pessoal”. A necessidade de ter uma formação superior, a manutenção da qualidade de vida e a independência financeira foram aspectos que reforçaram a sua permanência nos estudos.

Para aprender mais, a solução foi sair do seu trabalho na feira, porque afetava o seu desempenho. Ficava cansada com o trabalho e por ter de acordar de madrugada para ir trabalhar, assim, até para fazer as leituras era difícil. Já nos trabalhos em grupo, a diplomacia predominava, sempre buscava fugir de brigas e de discussões. Para isso, organizava bem a divisão das tarefas, dinamizando todas as atividades. Essa organização somou para que Aline não encontrasse empecilhos na formação de grupos de trabalho. Quanto aos conteúdos, no geral,

as dificuldades foram mais relacionadas aos cálculos estatísticos afora, bem no início do curso, quando as dificuldades foram mais generalizadas.

A escolha do curso por influência dos pais também foi algo que pesou na decisão de permanecer estudando. O pai incentivava a conclusão do curso para a realização de concurso público. Já a mãe deixava evidente que a escolha era da própria Aline, dando toda a liberdade para escolher. Aline parava para refletir sobre a fala de seus pais: de continuar e concluir a graduação, da possibilidade de trabalhar na gerência de uma empresa. Contudo, ela foi taxativa ao afirmar que essa visão sobre a Administração é frustrante e não é coerente com o que desejava fazer.

As experiências profissionais que acumulou também foram importantes para continuar estudando. No geral, o trabalho na feira, na Prefeitura e na empresa de contabilidade contribuíram para desenvolver a comunicação, a reflexão, o agir e o ser, sobretudo, quando as atividades estavam alinhadas às disciplinas ou aos conteúdos do curso. Na outra ponta, as experiências de convívio na universidade ajudaram a face relacional da Aline em seu trabalho, principalmente no escritório de contabilidade. Comportamentos julgados como interessantes e possíveis de mimetizar (nas palavras dela) eram incorporados em sua prática profissional. As relações interpessoais sobrepueram a relevância de conteúdos, por exemplo, nas atividades laborais de Aline. Além disso, o fato de trabalhar no escritório com entidades do terceiro setor influenciou muito em suas escolhas, no seu propósito e em seus trabalhos acadêmicos, como no tema do trabalho de conclusão de curso.

Entretanto, por mais que tenha se desdobrado bem na maioria das situações na universidade, Aline carregava uma tristeza em não ter podido mostrar às pessoas mais sobre quem ela foi e quem ela era hoje. A pandemia do COVID-19 foi um fator central para o distanciamento social e, no caso de Aline, na limitação da convivência com seus colegas de curso e de trabalho. Nesse quesito, ela colocou-se a pensar sobre quem seria caso não vivesse em um período pandêmico, se iria ser igual ou diferente de como era no presente.

Aline também ressaltou a necessidade de ter uma postura diferente desde o início, o que causou certo arrependimento, mas tinha consciência das dificuldades em não saber como estudar, tal como na disciplina de cálculos, não sabendo como agir para chegar em um desempenho melhor. Olhando para a realidade do seu lugar de origem, Aline reforçou que a necessidade de mudança e a busca pela evolução foram fatores que a fizeram permanecer estudando. Assim como existe a vontade de sair de um lugar físico, havia uma vontade de sair de um lugar simbólico, o lugar de como ela é - pessoal e profissionalmente. Sobretudo, o amparo

da família e dos amigos e a meta em iniciar e de ter de concluir o curso (ainda que tenha cogitado a troca de formação) foram de igual forma decisivos para a sua permanência.

LARISSA: “Onde eu posso chegar se eu estudar, o que eu vou conquistar, que área [profissional] quero?”.

Larissa tem 26 anos. É casada há dois anos, mas sua relação com seu parceiro tem mais de seis anos. É moradora do bairro Lomba do Pinheiro, situado na zona leste de Porto Alegre. Nesse bairro, a identificação dos pontos de moradia se dá pelo número das estações de ônibus (chamadas de paradas). Logo, ela reside na parada 17 e se diz privilegiada por morar bem na avenida Estrada João Antônio de Oliveira Reunião, que conecta todas as ruas do bairro. Por causa disso, salienta que pode embarcar em qualquer ônibus e lotação (micro-ônibus) que transita pelo bairro.

Seus pais são oriundos de estados brasileiros diferentes. Sua mãe é de Rodeio Bonito (Rio Grande do Sul), mas morava em Chapecó - mesma cidade natal de seu pai (Santa Catarina). Ambos completaram a educação básica (possuem o ensino médio). Larissa nasceu quando sua mãe tinha 20 anos. Sempre teve sua avó presente em sua educação, pois como seus pais trabalhavam, a mãe revezava o cuidado diário com a avó - uma pessoa carinhosa, tranquila, pacífica e que dava certa liberdade à Larissa, mas que a corrigia sempre que necessário.

Larissa é uma pessoa comunicativa e de se impor, esperançosa e feliz. Essas características de personalidade foram herdadas de sua mãe, que a ensinou, desde criança, a se posicionar frente às adversidades. Possui palavra forte, firme, é de expor suas opiniões - às vezes dando a entender ser um tanto rude. Sobre isso, ela associa as situações que vivenciou ao longo da vida, especialmente por ser mulher. Então, transita entre ser educada e firme, dependendo de como as pessoas se dirigem a ela, porque são as próprias pessoas que a mostram como se posicionar frente às situações, de acordo com Larissa. Desde pequena, ela tentava comandar as atividades e as pessoas ao seu redor (especialmente na escola). Sempre que presenciava dificuldades por parte de um colega na escola, ela colocava-se em prontidão para ajudar e, ainda, ficava pensando: “Como é que eu entendo, ela não entende? [...] Lembro que fiz uma pergunta para minha mãe: por que eu vou bem nas aulas e as meninas não, mãe?”. Negativamente, Larissa conta que sofreu bullying na infância devido ao seu nariz, hoje diferente devido à realização de uma cirurgia plástica. Ela se escondia das outras crianças, principalmente na escola, por causa da vergonha e das falas de seus colegas. Diferentemente de quando estava na rua de sua casa entre seus amigos, que não zombavam dela.

Ela reside com seu companheiro em uma casa rodeada por lojas comerciais, como salão de beleza, petshop e *lan house*. Essas lojas ficam na parte térrea de sua casa, sendo que mora no mesmo terreno que seus pais, mas em casas separadas. Sua residência foi um presente de seus pais, que decidiram construir um espaço semelhante a um prédio comercial. A construção levou sete anos para ser concluída, tão demorada quanto a compra do terreno, em que se presenciou algumas tentativas de invasão devido à sua inutilização. No início, havia uma casa de madeira construída, que foi retirada para a estruturação da nova moradia. Nesse período, a mãe engravidou de seu irmão, quando Larissa tinha 12 anos.

Eles também possuem um restaurante no bairro há, mais ou menos, 20 anos, localizado na Galeria Céu Azul, na parada 16, próximo aos bancos Banrisul e Caixa Econômica Federal e do posto de saúde do bairro. Antes do restaurante, seus pais ocupavam diferentes posições. Sua mãe já trabalhou como faxineira e também foi cozinheira em um restaurante por 17 anos; trabalhava neste local de segunda a sábado. O laço da mãe de Larissa com a cozinha é antigo, começando em uma de suas primeiras entrevistas de emprego, assim que chegou em Porto Alegre. Já o seu pai trabalhou anteriormente no hipermercado Carrefour.

Larissa mudou-se para a residência atual aos 15 anos de idade. Antes, desde o seu nascimento, morou na parada 23, mais ao fim do bairro Lomba do Pinheiro, fazendo fronteira com o município de Viamão. A partida para a nova casa decorreu da vontade de seus pais em construir algo melhor, próprio. Sua avó teve muitos filhos e, por isso, viram que a melhor solução era ceder o espaço em que moravam no terreno para eles. Ela demorou um pouco para se adaptar ao novo lar: “Eu levei um tempo até aceitar. Não é que eu estivesse aqui de malgrado. Não é o meu corpo, é a minha cabeça. Demorou”. Sua avó continua morando na parada 23 e, toda vez que Larissa vai visitá-la, diz lembrar os velhos tempos: “Eu vou para lá para ver a minha vó...é muito acolhedor o ambiente. Quando eu subo a rua parece que eu me vejo pequena brincando lá, ou quando vejo uma criança na rua, me enxergo”.

Na rua em que morava havia muitos familiares. Era uma rua sem saída. A casa era simples. Uma “meia água” no começo, depois foi construída uma casa um pouco maior. Larissa brincava na rua, andava de bicicleta e jogava pião. Até hoje, a rua estabelece uma divisa com Viamão: até a parada 23 considera-se Porto Alegre; a partir da parada 24, é Viamão. Ela lembra que quando faltava água em Viamão, as casas do lado direito ficavam sem abastecimento e vice-versa. Nesses casos, os vizinhos se organizavam para garantir o banho de ambos os lados, principalmente para os vizinhos de Viamão, que eram mais carentes. Apesar dos anos, a região continua semelhante à quando era criança, sem muita evolução.

Desde os seis anos de idade ela ficava com seus pais no restaurante, nas ocasiões em que a avó não estava em casa (pois passava grande parte dos dias com ela). Era uma criança que gostava de ajudar o pai no restaurante, disposta a fazer alguma coisa: “Eu achava o máximo limpar a copa...depois minha mãe me deu uns pratos para lavar, então eu achei o máximo”. Quando tinha entre 10 e 11 anos, seu pai a ensinou a operar com o dinheiro: “Oh, Larissa, funciona dessa forma, o troco. Como é que a gente faz”. Ela aprendia rápido na escola, principalmente matemática. Então, quando o pai tinha que sair rapidamente do Caixa do restaurante, ela assumia. “Eu ficava no caixa bem faceira, achando que eu tava arrasando”. Foi na companhia do pai que ela começou a aprender: era incentivada à leitura e, para tanto, o pai a ajudava a ler os signos no jornal Diário Gaúcho; como a ensinou a poupar dinheiro para comprar livros. “Eu comecei a despertar, a gostar de ler, a gostar de fazer as coisas”.

Os ensinamentos do pai contribuíram para que Larissa ingressasse no ensino fundamental já com alguns conhecimentos básicos em matemática, escrita e leitura. Em contrapartida, isso gerava um certo desconforto nos demais estudantes, que a chamavam de metida (ela destaca que eram crianças com sete anos de idade). Assim, uma das estratégias de Larissa foi se unir com os estudantes que também sofriam com exposição feita pelos colegas: “O que você faz, né? Você vai para o lado que também está recebendo aquilo. Então eu fui para o lado de duas meninas” (meninas que se tornaram grandes amigas de Larissa).

O estudo sempre foi um importante incentivo dos pais, pois se preocupavam com o caminho a ser trilhado por Larissa. Aqui a preocupação estava na não reprodução do trabalho que exerciam. Assim, a orientação recebida da mãe, principalmente, era questionar os professores sempre que necessário, evitando possíveis dúvidas. Seus pais sempre deixaram evidente a condição limitada para oferecer estudo de qualidade, bem como as restrições que possuíam para auxiliar Larissa em suas atividades de escola. Por isso, o incentivo ao estudo sempre foi latente.

Cursou todas as séries do ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Cristina Chika, uma escola simples do bairro, mas com bons professores. Incentivadores, os docentes reforçavam à turma a relevância de cursar o ensino superior e as formas possíveis de acesso. Foi a partir deles que Larissa começou a receber notícias sobre políticas públicas de acesso à educação superior como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ela lembra que os professores diziam da importância de estudar para além da graduação, pois não era suficiente; de realizar cursos complementares (como os cursos profissionalizantes). No ensino médio ela teve que trocar de escola. A mãe tentou matriculá-la

nas escolas mais próximas ao bairro, porém, Larissa acabou sendo vinculada ao Colégio Júlio de Castilhos. Sua mãe não gostou, pois ficou com medo de que Larissa não se ocupasse com os estudos. Já o seu pai reagiu com mais tranquilidade, depositando um voto de confiança na filha: “Tem que confiar na filha que você tem. Tem que confiar na criação que a gente deu. Ela não vai se perder. Ela é estudiosa, ela vai lá para estudar e, quando ver, o colégio é muito melhor”.

Larissa diz que o colégio mostrou uma outra realidade para ela: “Existem pessoas de todos os bairros, de todos os níveis, financeiros e de personalidade. Eu conheci muita gente e, como sou falante, fui fazendo amizade aqui e ali”. Era a primeira vez que ela saía sozinha do bairro e de ônibus, porque apenas passeava na companhia de sua mãe, na maioria das vezes. Estudar no Julinho (como o colégio é conhecido) foi um choque de realidade, tanto no jeito das pessoas, na cultura do colégio, como nas formas de se relacionar: “[...] as pessoas nem te olham na cara, elas não estão aí se você é bonita ou feia. O pessoal é meio legal, ninguém fica fazendo piada. Tem gente que vai para estudar e tem gente que vai para ficar de boa. O colégio era muito aberto” - referindo-se à liberdade dos estudantes quanto a permanecer estudando ou se ausentar da escola ainda no período de aula. “Aquela liberdade me dava um pouco de medo. Eu pensava: meu Deus, eu não posso me desvirtuar, eu tenho que me manter”.

Outro elemento basilar na história de Larissa é o trabalho. Desde criança, aos seis anos, observava que seus familiares costumavam trabalhar bastante. Por isso, quando teve a oportunidade de trabalhar, ela não hesitou: “Eu simplesmente encarei, vou trabalhar porque quero ter minhas coisas”. Larissa acredita que as pessoas são movidas por desejos e, assim, trabalhar é uma condição essencial para se obter aquilo que quer: “Eu quero comer tal doce...eu quero sair com meus amigos...eu quero ir ao cinema [...] Nem sempre teus pais têm [condições] para te dar. Quando eles não têm, você vai ter que ficar esperando”. O trabalho para ela também não é algo estritamente econômico e para a sobrevivência. É um espaço para aprendizagens para a vida, para entender as relações pessoais e, assim, tornar-se uma pessoa mais sensível ao sentimento alheio: “Penso, reflito se vou magoar ou não” [...] O trabalho te molda para fora, você vê o mundo com outros olhos. Pelo trabalho você consegue viajar, adquirir coisas. Então, o trabalho move um ciclo de coisas que são importantes para ti”.

Sua relação com o trabalho foi mais intensa quando passou a estudar no Colégio Júlio de Castilhos: “Eu vi as pessoas usando roupas que eu queria. Minha mãe sempre dizia: Larissa, quando você tiver o seu dinheiro, vai comprar essas coisas mais caras. A mãe não pode te dar agora”. Desde a adolescência, aos 15 anos de idade, ela sonhava em ter seu dinheiro para adquirir o que desejasse. Então, Larissa começou a refletir em como ela poderia ter dinheiro

para investir em algo que gostaria. Foi nas conversas com os colegas sobre estágios que ela observou uma oportunidade, a partir de uma amiga que realizava estágio no CAFF (Centro Administrativo Fernando Ferrari), que levou o currículo de Larissa para o chefe do departamento: “Não tenho nada no currículo, mas, pelo menos, tinha um cursinho de Excel e PowerPoint que a minha mãe me forçou a fazer”. Larissa fez a entrevista com o chefe da amiga, que explicou sobre as atividades que deveria desenvolver e sobre a remuneração. Essa foi a melhor parte da conversa para ela, porque o seu foco era o salário que receberia: “Ficava bem faceira, comprava roupas, me divertia, ia sair com os amigos”. Ela permaneceu no estágio por dois anos. Assim que finalizou o ensino médio, o estágio também chegou ao fim.

Então, ela fez sua matrícula em um curso pré-vestibular. Como resultado, passou em Administração e em Pedagogia no Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), ambos com bolsa do PROUNI (Programa Universidade para Todos) derivada do ENEM. Entre as duas opções, ela escolheu Pedagogia, ingressando no curso em 2018. Como diz, ela entrou “com uma mão na frente e outra atrás”. Mas, assim, vamos lá!”. Realizou um (1) semestre do curso de Pedagogia e percebeu que não havia conexão com ela. Tentou fazer transferência para outra formação, mas não conseguiu. Então, perdeu a bolsa de estudos. Diante disso, ela permaneceu um (1) ano sem estudar. Para contornar a situação, decidiu ingressar no curso técnico em Administração, com o intuito de realizar estágios e auferir uma renda para manter-se, pois trabalho efetivo (celetista) era difícil de se obter à época.

O primeiro estágio conquistado foi em um escritório de advocacia. “Entrei para ficar no lugar de uma menina que estava dando à luz a gêmeos, então foi muito rápido. Tive dois meses para aprender tudo”. Seu trabalho estava concentrado na área financeira: “Era muito complicado, fui fazendo cursinhos pela empresa e depois que ela saiu [a funcionária grávida], fui me adequando. Deu tudo certo. Fiquei por dois anos lá”. Dentre as aprendizagens ela ressalta a incorporação de novos comportamentos, principalmente gestos e postura corporal. Sua coordenadora foi uma inspiração na forma de se posicionar, transmitindo uma imagem de força. A efetivação não aconteceu. Larissa foi desligada e, um mês após a sua saída do escritório, recebeu o convite para retornar. Mas era tarde: “Eu não aceitei porque achei, assim: se não me aceitaram quando eu estava disponível, por que agora que eles estão passando dificuldade tenho que aceitar? Não”.

Como o curso técnico tinha duração de um ano e meio, ela ficou seis meses sem encontrar uma nova posição de trabalho. Então, ela prestou a prova do ENEM mais uma vez. Infelizmente, não obteve nota adequada para o curso de Administração. A escolha pelo curso

foi influenciada pelos pais, como também por suas experiências nas organizações e por ter realizado um curso técnico na área anteriormente. Diante disso, ela decidiu cursar a graduação em Administração como pagante na UniRitter, porque estava familiarizada com a instituição, com o sistema de avaliação e com procedimentos acadêmicos; porque era a instituição com valor de mensalidade que poderia pagar e também porque seus pais gostavam da UniRitter. Seus pais a apoiaram financeiramente no início do curso, assumindo o pagamento dos três primeiros meses de curso. A partir do quarto mês, Larissa já estava posicionada no mercado de trabalho e continuou o pagamento das mensalidades. Mais uma vez, começou a trabalhar em um escritório de advocacia como recepcionista. Permaneceu nesse posto por seis meses. Como a funcionária responsável pelo setor financeiro solicitou desligamento, Larissa assumiu a função de analista financeira. Para ela, ao mesmo tempo que representou uma conquista, foi também um grande desafio devido à sua idade (21 anos). Em cinco anos de empresa ela ascendeu três vezes, chegando no topo da carreira no escritório. Após isso, há apenas a contratação de advogados.

Ela estava vinculada a esse escritório até 2022. Sua saída foi decorrente de um desentendimento com um dos sócios do escritório, que a desrespeitou com gritos e palavrões em uma ocasião de trabalho. Foi o ápice para Larissa. Diante dessa situação, ela decidiu enviar currículos para as empresas novamente, porque também está no último ano do curso de Administração. A decisão de Larissa por seu desligamento do escritório possui como precedente a sua percepção sobre o ambiente de trabalho, em que pese a valorização das pessoas nesses espaços - algo que a levaria, de fato, a permanecer ou se desligar de uma empresa. O desrespeito é algo levado muito a sério por ela, pois é algo que não faz parte do seu processo educativo: “Minha mãe nunca falou um palavrão para mim. Eu nunca escutei de pessoas que são extremamente importantes para mim um palavrão”.

Passado esse episódio, ela ingressou como estagiária no banco Sicredi. A oportunidade surgiu através do amigo Victor, colega de curso e funcionário do banco. Victor levou o currículo para a sua chefe, a qual realizou uma entrevista com Larissa, que gostou do perfil e a contratou. Mesmo com o triste acontecimento no escritório de advocacia, Larissa é grata pelos ensinamentos e pelas oportunidades que teve enquanto era funcionária.

Quando se fala em inspirações, Larissa mencionou uma tia que é exemplo de determinação, persistência e êxito, pois foi a primeira mulher da família a se formar no ensino superior. A tia cuidava de pessoa idosa, faxinava, fazia de tudo para poder concluir a faculdade. Isso despertou um sentimento de admiração e de necessidade de reproduzir os seus passos: “[...]”

Aquilo me trouxe, assim...eu preciso, sabe? Eu também não quero ser uma mulher submissa de um cara, ficar em casa [...] E ficar cuidando do marido? Ok, mas eu não me vejo assim [...] A gente tem muito mais para viver do que ficar em casa”. “Quero me formar, quero ser como ela, trabalhar, conseguir minhas coisas, conhecer uma pessoa legal”. Assim como a tia, Larissa hoje é uma referência para sua prima e reconhece a admiração.

Sua mãe foi uma grande incentivadora em sua trajetória e inspirou Larissa a mudar sua realidade social: “A minha mãe dizia: você estuda, porque se não estudar, você vai ter que ficar na beira de um fogão se queimando”, referindo-se ao trabalho de cozinheira que desempenha até hoje. Esse ensinamento foi presente em todas as fases de vida de Larissa, uma vez que sua mãe se queixava de não ter oportunidade de estudar em decorrência das dificuldades da época e que não gostaria de ver a filha reproduzindo seus passos. Em relação a sua família, Larissa inspira-se em algumas características, como a bondade, o cuidado e a preocupação com o próximo (principalmente com pessoas com carências sociais), a inteligência (remetendo ao seu pai) e o carinho (de sua avó).

Sobre o seu ciclo de amizades, notou-se que é pequeno e preponderantemente masculino. Larissa associou isso a uma característica dos homens de não se importar com o lugar de origem de uma pessoa, nas roupas, no sapato, nas unhas. Segundo Larissa, eles se preocupam em saber se a pessoa é legal. Essa percepção é uma reprodução de sua infância, em que brincava com duas meninas e oito meninos. Ela adorava as “brincadeiras de meninos”, como bicicleta, pião e taco. Brincadeiras com maquiagem pouco a atraíam - algo que se percebe hoje em seu comportamento: “[...] Eu passo maquiagem só quando eu tenho que realmente me apresentar em alguma coisa”. Suas vestimentas também traduzem isso: “blusão, moletom...estou no meu mundo. Isso também é um pouco da infância”. Hoje o principal grupo de amizade de Larissa é composto por 7 rapazes. Ela diz que não a julgam por ser da Lomba do Pinheiro. No geral, para ela, os homens julgam menos e as mulheres costumam tecer julgamentos antes mesmo de conhecer uma pessoa.

Gabriel é um amigo muito próximo à Larissa, que o considerou um irmão. Eles são parceiros desde o ensino médio e vizinhos de bairro (Gabriel morando nas imediações da parada 13). Eles compartilham o mesmo ônibus pela manhã para ir ao trabalho. Ele cursa Educação Física e, assim como Larissa, tem o sonho de mudar sua realidade de vida. Por isso, ambos tentaram progredir juntos, trilhando passos semelhantes ao olhar para o seu lugar de origem. Quanto às amizades femininas, ela possui apenas duas amigas mais próximas: a Fran e a Nati, que a acompanham desde o ensino fundamental. Elas são muito parecidas com Larissa em

alguns traços de personalidade: a Fran é mais centrada, racional e flexível frente às situações. “Mais fechada”, como caracteriza. Já Nati é uma pessoa calma, que sabe conversar, uma tranquilidade percebida na forma de andar. Do ambiente de trabalho, as amigas são a Carol e a Ana. Elas saem juntas após o expediente para beber, ir ao shopping, ao cinema etc. Para Larissa é importante fazer amigos no trabalho, porque isso impacta na convivência com as pessoas: “Você precisa ter um círculo de amizade no trabalho, porque imagina você convivendo em um lugar onde não consegue ser amigo de ninguém”.

Esses amigos não apenas são inspirações para Larissa, como também contribuem para a sua formação enquanto ser humano. Da Nati ela leva a bondade, que expressa esse sentimento de forma quase surreal: “Às vezes olho para ela [Nati] e penso: será que ela é boa mesmo ou será que é ingênua?”. Do Gabriel ela extrai a bondade e a calma. Já da Fran é a personalidade, ser o que se é. Carol a inspira com persistência, por não desistir com facilidade, e a fé, influenciando Larissa a crer mais em Deus, pois passou um tempo desconectada com essa divindade.

Relativo às suas atividades de lazer, Larissa adora ir à praia, ler livros do Harry Potter e de ficção científica, frequentar parques da cidade (Germânia e Parque Farroupilha - conhecido como Redenção), ir ao cinema, escutar música sertaneja, ir a parques aquáticos, zoológico, shows, aniversários infantis e viagens. Sobre essas últimas, ela organiza tudo com antecedência: roteiros turísticos, voos, restaurantes, hospedagens, transporte para deslocamento local. Frequentar parques e ir ao zoológico foram atividades de lazer influenciadas por sua mãe, que prioriza passeios gratuitos devido à condição financeira da família: “Parques teve total influência da minha infância porque a minha mãe buscava lugares gratuitos na época, não tinha dinheiro. A gente ia muito na Redenção. Meu pai não gostava muito de sair, então minha mãe me pegava e nós íamos ao zoológico. Foi a minha mãe que implantou dentro de mim”. Já as idas ao cinema e aos parques aquáticos foram possíveis a partir do momento em que ela começou a trabalhar, sendo também o gosto por essas formas de entretenimento decorrente das atividades na escola, que realizava saídas com os estudantes.

6.1.2.2 A Lomba do Pinheiro: um lugar de orgulho e de pertencimento

Sobre o bairro Lomba do Pinheiro, Larissa considera sua infraestrutura muito boa: há mercados, farmácias, bancos e escolas, além de linhas de ônibus que conectam o bairro à região central e a outros pontos da cidade - e os quais passam na porta de sua casa, como ressalta. Do comércio do bairro, ela destaca a lancheria Bruca Lanches e as lojas internas do mercado

Zanella (salão de beleza, lojas de confecções e de artigos), que costuma frequentar com sua família.

As pessoas são simples, observou Larissa. Diferentemente de outros bairros, onde ela percebeu certa arrogância. De modo amplo, ela falou da existência de uma cultura local e, portanto, peculiar dos moradores da Lomba, contrastando com outras realidades. As pessoas também são diferentes na forma de pensar; possuem um tom de voz alto (adjetivando como gritonas) em espaços públicos e no transporte coletivo: “[...] Nos nossos ônibus eu vejo o pessoal mais falante. O pessoal é alegre, dá risada, conta piada, faz fofoca da vizinha. Muito em tom alto. Um pouco da cultura daqui, o povo fala mais alto e fala bastante também”.

Para Larissa o bairro é a sua base, ajudou a formá-la enquanto cidadã: “Se sou o que sou hoje, é porque fui criada nesse lugar. Eu poderia ser uma pessoa totalmente diferente se eu fosse criada ali na Bento [avenida] ou no Partenon [bairro]”. A dinâmica do dia a dia no bairro mostrou o que é bom, o que é ruim, o que pode ou não ser utilizado - muito pelo exemplo de seus pais: “Eu vi meus pais tirando investimentos de dentro do bairro para construir coisas próprias. Trabalhando, suando, batalhando [...] Eu passei pela situação de ser pobre, pobre, pobre, para uma situação confortável hoje. Então, tudo o que eles têm foi tirado daqui, foi o trabalho deles aqui dentro do bairro”.

Larissa observa também a existência de códigos que caracterizam a comunicação entre os moradores, constituindo uma identidade do bairro, principalmente quanto ao modo de falar. Nesse contexto, ela relata que quando foi estudar no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, na região central de Porto Alegre, os estudantes associaram o uso de chinelo e meia (como uma moda da adolescência de sua época) aos jovens da Lomba do Pinheiro, um estilo mais despojado, como diz. Também a chamavam de barraqueira, adjetivo comum às meninas que eram oriundas do bairro.

A violência é um aspecto bem mencionado por quem é externo ao bairro, salienta. Nesse caso, ela defende que há mais assaltos fora do que dentro do bairro. Obviamente, não se pode omitir que existem, mas não ocorrem com tanta frequência como em outros locais. Esse pensamento é estendido à ausência (ou não) de um policiamento mais frequente, o que faz Larissa questionar se é uma necessidade latente do bairro. Outro ponto negativo do bairro é a ausência de espaços para lazer (como parques) e a falta de incentivo ao esporte, mais precisamente para a prática de natação - tipo de atividade que adora. Indo além, Larissa observa fragilidade na estrutura empresarial do bairro, acreditando ser importante que empresas

conceituadas passem a integrar a região com o intuito de agregar novos serviços e produtos, bem como serem meios para a geração de emprego para os moradores.

Próxima à sua casa, na parada 15, ela destacou a comunidade da Bonsucesso, considerando um público mais carente. Na infância, Larissa estudou com pessoas dessa região da Lomba do Pinheiro e lembrou que elas tinham poucas roupas; a escola onde estudava fazia algumas ações para a arrecadação de agasalhos e fornecimento de alimentação. Uma das principais padarias do bairro, a Padaria Cris, também as auxiliava com alimentos na escola.

O bairro possui algumas iniciativas sociais, como a coleta de lacres de latas de alumínio e tampinhas de garrafa pet, destinadas aos coletores de materiais recicláveis, que batem à porta das casas para a retirada dos objetos. Preocupada com as pessoas que trabalham com esses materiais, levou a prática da coleta daqueles objetos para o seu ambiente de trabalho. Na agência bancária onde trabalha sugeriu a separação do lixo aos seus colegas, instigando a consciência sobre o descarte correto e sobre a realidade dos coletores de materiais recicláveis em seu bairro. Outras de suas ações, especificamente decorrentes da Pandemia COVID-19, foram a preparação de marmitas (também pelo restaurante dos pais) e o apoio às pessoas no uso do aplicativo de celular do banco Caixa Econômica Federal na fila de espera da agência no bairro. Quanto às marmitas, Larissa relata que a ação contou também com o apoio do CTG (Centro de Tradições Gaúchas) e do Restaurante Buona Gente. Larissa reforçou a necessidade desse olhar de coletividade sobre as relações sociais no bairro: “Não é porque é a Lomba do Pinheiro que só tem marginal, traficante, sabe? Bairro perigoso...tem gente boa. E, às vezes, você numa conversa, tem que mostrar o outro lado da moeda”. Larissa se diz privilegiada ao morar na “faixa”, na rua principal, porque há pontos mais críticos do bairro como a comunidade da Bonsucesso e da Mapa, locais onde a violência é maior.

À medida que se deslocava de ônibus pelo bairro, percebia diferenças no estilo das pessoas e das condições de vida, principalmente quanto à venda de doces e pipoca nos semáforos ou em alguma calçada. Quando está fora do bairro, reflete sobre a sorte dos pais em trabalhar no bairro: próximo de casa, sem a necessidade de enfrentar trânsito e se deslocar de ônibus. Com isso, Larissa ressalta a tranquilidade do bairro comparativamente quando se aproxima da Avenida Bento Gonçalves, apontando um trânsito caótico.

Ao tentar comparar o bairro com outros lugares que transita cotidianamente, Larissa diz existir uma diferença enorme, como em relação à região da Avenida Farrapos, ao bairro Higienópolis e à Avenida Antônio de Carvalho, por exemplo, três paisagens que integram o deslocamento até o seu trabalho no banco Sicredi. Ela destaca o tipo das construções

(apartamentos e casas), dos automóveis e até dos cães: “[...] é só carro bom, casa boa, apartamento... bom, como eu digo, cachorro de raça. Não tinha cachorro vira-lata pela rua”. Ao fim do dia de trabalho, ao retornar para o bairro, Larissa observa que, se aproximando à Avenida Antônio de Carvalho, a paisagem vai se transformando: “As coisas vão se diminuindo... as casas mais bonitas já não aparecendo tanto, os morros voltando a aparecer... as favelas [...]”.

Para quem não reside no bairro Lomba do Pinheiro, parece que o bairro está limitado à parada 03, que tem como referência o Cemitério Parque Jardim da Paz, pois creem que Larissa mora pelas imediações do cemitério. “Eles pensam que a Lomba do Pinheiro é até ali [cemitério]. Todo mundo lá na minha agência [Sicredi] faz a mesma pergunta e eu respondo que moro lá na 16”. Nesse ponto, ela relatou que, de certa forma, existe preconceito com as pessoas que pertencem ao bairro, as quais tendem a mentir sobre o seu real local de origem: “[...] Numa entrevista de emprego, assim, tem gente que nem fala que é da Lomba do Pinheiro, fala que é da Agronomia [bairro]. Coloca como Agronomia”. Mas, Larissa não omite seu lugar de origem, pois não sente vergonha em pertencer: “[...] eu vivi aqui, nasci aqui, cresci aqui. Posso morrer também aqui”.

No ambiente acadêmico, Larissa é enfática ao dizer que é oriunda da Lomba do Pinheiro em toda oportunidade que tem para se apresentar. Isso, para alguns colegas de aula, é motivo de surpresa: “O pessoal fica: Nossa, mas você mora lá na Lomba do Pinheiro? Eu digo que não é longe, é contramão, de fato. Eu argumento, porque as pessoas imaginam que, meu Deus, é o fim do mundo”. Uma situação constrangedora nesse sentido ocorreu com uma docente do curso, que perguntou o horário que Larissa chegava em casa: “Tem que ter muita coragem, não é? Chegar nesse horário nesses bairros [23 horas].” Para Larissa foi uma pergunta ofensiva e preconceituosa. Mesmo assim, ela respondeu: “É perigoso, mas se eu chegar no Centro às 11 horas da noite ou chegar na Lomba do Pinheiro, às 11 horas, é o mesmo risco”.

Larissa não tem motivos para se envergonhar de sua família e de seu lugar de origem: “Eu posso morar no Moinhos de Vento [bairro de classe média em Porto Alegre] daqui a 10 anos, mas eu sei que eu vim daqui, que eu nasci numa ruazinha sem saída, que eu fui criada pela minha avó e pelos meus pais. Essa é a minha história, não tenho como mudar isso”. Ela acredita que as pessoas nascem com um propósito de vida já traçado. Então, morar em bairro popular reconhecido pela violência e pelo tráfico não faz dela uma pessoa com um destino dentro desse âmbito. Situações como essa são motivações para que ela legitime a sua origem humilde e seu pertencimento ao bairro; como também reforçam que Larissa aflore sua solidariedade com as pessoas nos momentos de dificuldades, sempre que percebe que sabe mais

sobre algum assunto (no âmbito acadêmico, por exemplo). Esse comportamento é fundamentado no conselho de sua mãe quando era criança: “Porque eu fui criada assim. A minha mãe sempre dizia: Olha, se a gente não conseguir, a gente pode ajudar. Se a gente souber mais que o outro, a gente ajuda”.

Ao se referir ao bairro Lomba do Pinheiro, Larissa sente orgulho e se vê como vitoriosa, pois tem a oportunidade de cursar o ensino superior, diferentemente de muitas pessoas que moram no bairro. Quanto a esse sentimento, nota-se que é um misto de oportunidade, esforço e vontade de mudança e de ascensão. Todavia, isso gera também um autoquestionamento: “Eu olho para elas [amigas] e penso assim: será que tive sorte ou será que me esforcei?”. Essa reflexão é permeada pelas suas vivências profissionais ao longo dos anos, desde o seu primeiro estágio, e as quais a fazem refletir sobre uma possível trajetória profissional dentro do bairro - como muitas pessoas, inclusive seus amigos, costumam fazer. Larissa quebrou as barreiras do preconceito que existe a quem mora em bairros populares e persistiu em seus objetivos. “[...] Eu já ouvi muita coisa...era a barraqueira. Mora lá na Lomba do Pinheiro, não mexe com ela...[...] Lá tem saneamento básico?”. Espanta-se com a percepção das pessoas quanto ao bairro, pois considera um lugar como qualquer outro da cidade.

Uma passagem interessante de reforço ao lugar de origem foi quando uma colega de curso proferiu uma afirmação acerca de um comentário de Larissa, por acreditar que Larissa estava falando sobre ela. A estudante falou: “Ela falou assim: você se cuida porque você não sabe com quem está lidando”. Larissa respondeu: “Eu não tenho medo de ti. Eu falei para ela. Eu vim de um lugar onde a gente não pode ter medo das pessoas”. Para ela, moradores da Lomba do Pinheiro tendem a não ter medo do que é externo ao bairro, justamente pelos estereótipos de perigo e de violência associados pelos indivíduos externos ao bairro, assim como pelo preconceito em relação às pessoas, especificamente por sua cor. Nesse aspecto, Larissa reconhece seu privilégio por ser branca.

Para Larissa, sua permanência no bairro é tanto afetiva quanto racional. Ela sente-se fazendo parte de uma família e não se importa caso tenha de se estabilizar futuramente nesse lugar. É um lugar que simboliza felicidade, um lugar de conquistas - especialmente pela trajetória de seus pais até a chegada no bairro. É racional quanto a suas condições materiais para a saída, como também pensa na melhor qualidade de vida que poderia ter fora do bairro. Por outro lado, mostra-se satisfeita com a infraestrutura disponível: “[...] Não me falta nada. Não me falta hospital [o mais próximo está localizado no bairro Restinga]...várias farmácias, vários mercados. Eu quero uma roupa, tem várias lojinhas. Não tem uma Renner, mas é porque

ainda não tem, entendeu? [...] Tem comércio que vende um Xis [lanche] gostoso, uma pizza gostosa... [...] A gente não tem marcas famosas, mas a gente vai tentar conhecer coisas boas, às vezes melhor do que o industrializado”.

Um dos fatores que influencia a não permanência de Larissa no bairro é a distância em relação a outros locais da cidade, como os de estudo, de trabalho e o Gasômetro (ponto turístico de Porto Alegre). Nesse sentido, ela salientou a dependência de um carro ou a espera de ônibus para o deslocamento, que ao fim de semana possui horários reduzidos. Larissa acostumou-se com a distância, dizendo que já é algo rotineiro: “Eu já me acostumei a levar 1 hora para chegar nos lugares. O pessoal do trabalho fica chocado que eu levo 1 hora para chegar na agência [Sicredi]. Eu levo 1 hora para chegar no centro [região da cidade]”. Além disso, ela lamenta pela ausência de um shopping, por exemplo. Todavia, é a sua família a mola motriz que a faria permanecer ou retornar ao bairro para fixar moradia.

Larissa não se considera uma exceção em relação às demais pessoas do bairro: “Eu não sou diferente das pessoas, eu acho que as pessoas têm oportunidades diferentes”. Ela associa essas oportunidades a uma questão de atitude e às decisões que as pessoas tomam em relação a suas trajetórias. Compara-se a algumas amigas que decidiram ter filhos e cuidar de suas casas, uma vez que não projetou para si essas decisões e priorizou os estudos como forma de ascensão social. Desde muito cedo buscou oportunidades de acesso ao ensino superior, como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visto que sempre foi consciente sobre a qualidade da educação recebida e de suas condições de vida (relativa à escassez de recursos): “[...] A gente tem que levar em consideração que tem gente que não tem condições, mas é extremamente inteligente. Que corre atrás, que estuda, que pega um livro, uma revista. Se eu consegui estudar, foi pela minha dedicação”.

6.1.2.3 Ensino Superior: batalhas, aprendizagens e novos horizontes

Um dos aspectos que fortalecem a continuidade de Larissa nos estudos é justamente a história de vida de seus pais e a árdua construção do restaurante. Ela guarda memórias sobre o restaurante e o empenho de seus pais em busca da concretização desse sonho. Além disso, os colegas de curso que se tornaram amigos são fontes de inspiração e de motivação para Larissa enfrentar os percalços do caminho. Sobretudo quando residem no mesmo bairro, como é o caso de Gabriel, considerado um irmão. Eles vão embora juntos. Se protegem, como costumam dizer. Nos momentos de desânimo buscam lembrar as razões para estarem na graduação, da sua história e de seu lugar de origem. Sonham juntos sobre as possibilidades do futuro e dos frutos

oriundos do ensino superior. Ainda, contam com a solidariedade de um colega que os espera até o fim da aula para dar carona nos dias chuvosos.

Por ser muito exigente consigo, Larissa conseguiu reconhecer os momentos de fraqueza, a sobrecarga derivada da exigência que se impõe. “Eu sou muito nova, eu coloco uma carga em cima de mim que, às vezes, penso: eu tenho que ser mais tranquila, parece. Eu me sinto como se eu tivesse mais de 30 anos. A experiência que eu tenho, tem gente que tem idade, mas não viveu”.

Ela é uma aluna empenhada, suas notas nas disciplinas partem de 9,0 e, sobre isso, ela diz que é reflexo de sua dedicação aos estudos, principalmente por ter de abdicar de muitas coisas no decorrer de sua trajetória: “Tive que passar por cima de muita coisa, por cima de coisas que eu gostava de fazer, de coisas que eu queria comprar para pagar a faculdade”. Nesse sentido, quando em momentos de lazer, possibilitados por sua organização das atividades de estudo e de seus outros afazeres, bem como pelo planejamento financeiro que costuma fazer, as pessoas ao seu redor atribuem tal feito a um “vidão”: “Você tem um vidão, Larissa...você vai à praia [...] Você não sabe o que eu passei para ir à praia. Sabe a quantos anos eu não tiro férias? Quantos anos eu só me dediquei aos estudos?”.

Larissa tem um pensamento projetivo quanto ao seu futuro e observou a inércia de alguns colegas quanto aos seus próximos passos: “Eu pergunto na sala para os meus colegas: o que você vai fazer depois que acabar a faculdade? [...] As pessoas me olham assim [espanto], mas a gente nem acabou a faculdade [...] Eu observo as pessoas acomodadas...elas têm medo de planejar um pouquinho mais à frente. Essas pessoas são as pessoas que desistem [do curso superior]”. Assim, por exemplo, ela costuma fazer um planejamento do semestre seguinte ao que realiza no curso: “[...] Lá em dezembro eu estava com a minha cadeira [disciplina] pronta para o próximo semestre, com o primeiro boleto pago, com as coisas organizadas. Porque eu me planejo antes”.

Larissa também comentou ter adotado alguns posicionamentos nas aulas. Ela disse que um docente deveria reconhecer a diversidade da sala de aula: pessoas de todas as classes sociais; bolsistas e pagantes, exclusivamente estudantes ou trabalhadores, com diferentes limitações culturais e financeiras. Que possuem formas de agir, vestir e de consumir de acordo com suas possibilidades. O consumo de alimentos pelos estudantes nas cantinas da instituição de ensino é um indicador de condição socioeconômica para ela: “[...] Daqui a pouco passa uma pessoa comendo aquilo dali, então se sabe que ela deve ter um suporte, porque não é possível ela comer todo dia R\$15,00 sendo que ela é pobre”.

Ela também reconheceu o seu lugar: “Você consegue reparar no nível de classe de cada pessoa lá dentro. É muito nítido. Quando você entra na universidade, você fica uma pessoa assim...Meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui com esse bando de gente? Porque, geralmente, no primeiro semestre na faculdade você está entrando com muita gente de classe alta”.

Houve uma situação de dificuldade generalizada da turma na disciplina de estatística. Tal dificuldade resumia-se em conteúdos e na didática do professor. Vendo isso, Larissa refletiu que precisava fazer algo a respeito. Como tem facilidade com matemática, se dispôs a ajudá-los. Ela traçou algumas estratégias para enfrentar a situação, como assistir videoaulas no YouTube, apesar de compreender o processo de resolução das atividades, mas não conseguir executar. Observando o cenário que se formava na turma (de 60 alunos, 45 estudantes em recuperação e 15 aprovados), Larissa logo raciocinou que deveria se dedicar ainda mais, tornando a aprovação na disciplina a sua prioridade. Sobretudo, porque em sua condição de estudante pagante, teria de cursar novamente a disciplina. Mas, ao final, obteve a aprovação. Para ela, o professor deve buscar compreender as dores dos alunos e, então, propor metodologias que contemplem essas dores. Além disso, ela se motiva por aulas dinâmicas e quando o docente possui uma boa didática.

Para Larissa, “a gente tem que ter respeito e educação com quem merece”. Essa passagem representa as ocasiões onde ela presencia falta de respeito. Uma situação nesse contexto foi a arrogância de um professor em relação a ela, em que os colegas de aula a aconselharam a não revidar o comportamento. Mas Larissa reagiu: “[...] É ignorante comigo, vou lá e devolvo na mesma moeda. O pessoal diz que não dá para se meter com eles. Não é questão que não dá para se meter, mas minha mãe me ensinou que eu devo ter educação com quem é respeitoso comigo”.

Quanto às disciplinas do curso, Larissa salientou a preferência por disciplinas práticas, conectadas com a realidade de trabalho e que instigasse o pensamento para a gestão, o raciocínio e a criatividade; que pudessem planejar, realizar cálculos, análises e resolução de problemas. As disciplinas que discutiam a história da ciência administrativa ou eram mais teóricas, mesmo que importantes, não despertavam a atenção de Larissa - que, sendo possível, as organizava para cursar mais ao fim da grade curricular. Nota-se que a preferência por disciplinas de caráter mais aplicado reflete as decisões sobre a participação de Larissa em atividades na educação básica: “Sempre foi assim, no ensino fundamental...Vamos fazer as bandeirinhas para a festa junina...Pronto, tesoura e cola na mão para ajudar a professora. Vamos varrer a escola, a Larissa

estava lá”. Tal comportamento é reproduzido também no trabalho, onde tarefas repetitivas ou sem desafios a deixam mais estressada. Atividades novas, que exigem pensar e planejar, a deixam mais engajada.

Sua permanência no curso de Administração tem como fator norteador o seu desejo de conquistar: “Onde eu posso chegar se eu estudar, o que eu vou conquistar, que área [profissional] quero?”. Ela projeta um estilo de vida semelhante ao que admira nas redes sociais e que possa realizar inúmeras viagens, principalmente. Por isso, pensa muito acerca de suas oportunidades profissionais no tocante a sua valorização enquanto profissional e pelo trabalho que faz nas organizações. Ao notar que não está sendo correspondida, já começa a preparar o seu desligamento da empresa. Larissa ambiciona estar empregada em uma empresa que valorize sua qualificação, dê oportunidade para contribuir e que expanda seus horizontes enquanto uma profissional da área financeira.

Além disso, sua permanência no curso deriva da necessidade de sustento, muito influenciada pela reflexão de sua mãe: “Se você desistir de tal coisa, se você desistir de trabalhar, quem é que vai te sustentar?”. Seu atual chefe também é uma influência para a sua permanência, evidenciando a trajetória do chefe quanto às conquistas que ele possui (oportunidades de viagens, dedicação aos estudos e a vontade de ter o seu próprio escritório de advocacia). Para Larissa, as pessoas que mais desistem dos estudos são as ricas, não as pobres: “É o rico, ele que tem condições de pagar. Porque o pobre parcela [instituição privada], ele faz, ele não desiste. É muito mais fácil um rico desistir porque ele sabe que ele vai ter outra oportunidade do que o pobre. Depois não tem outra oportunidade de voltar e vai fazer o quê?”.

THAINÃ: “Meta é 10, nove e meio não rola”

Thainã possui 30 anos e atualmente é morador do bairro Hípica, na Rua Oscar Antunes de Oliveira, na cidade de Porto Alegre. É namorado da Letícia há mais de seis anos e eles residem juntos. Possui um filho, gerado de uma relação passageira. Como garantia de futuro para a criança, fez um financiamento de um apartamento na Rua José Iuchno, região sul da cidade.

Thainã é uma pessoa que batalha por seus sonhos diariamente. Ele inspira-se nas pessoas ao seu redor, reflete sobre as vivências que teve ao longo da vida e as avalia positiva ou negativamente de forma que possa extrair algum aprendizado dessas situações; faz projeções de futuro com base em um planejamento de vida sólido e dentro de suas possibilidades: “[...] tem que ter certeza, eu não tenho chance para errar, eu não tenho tempo para errar. Cada vez

mais eu fui internalizando isso aí para tentar ser o melhor e aproveitar as oportunidades e identificando os erros que estão no meu entorno, para não errar também com o erro dos outros. E seu errar? Aprender com aquele erro e tocar a diante”.

Abdicar do lazer também é uma forma de comprometimento com os objetivos para Thainã. “Não vou tomar mais cerveja, fazer um churrasco ou futebol. Está louco? Eu adoro isso, mas tudo no seu tempo. Eu aprendi isso na faculdade, eu levo até hoje essa fala para o meu filho, para todo mundo. O único lugar que o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário. Meu amigo, se tu não sangra, velho...para quem não tem herança e vem de onde eu venho...”. Entretanto, apesar de sua realidade social, Thainã ainda se considera uma pessoa privilegiada. “Meus pais são funcionários públicos, conseguiram me dar boa condição. Com 10, 12 anos, eu já sabia o que era Internet, computador, impressora, Microsoft Word. Já sabia redigir bem. Tem gente que está com 25, 30 anos e não sabe, está patinando. Eu tenho essa noção. Entre os meus [pessoas de origem social semelhante] eu tenho alguns pontos de privilégio. Mas onde eu quero chegar? Estou muito atrás dessa galera”.

Seus pais são funcionários concursados do Banco do Estado do Rio Grande do Sul (Barrisul), ingressantes no banco em uma época diferente em termos de concurso público. Sua mãe possui ensino médio completo e já está aposentada. No Barrisul, ela atuou no setor de cobrança e no atendimento ao cliente. Seu pai ainda não está aposentado, atualmente lotado na agência Teresópolis. Ingressou no setor de vigilância no Barrisul, ocupando outras posições posteriormente, como emissão de talões de cheque. Possui ensino fundamental incompleto.

Quanto ao trabalho, a determinação é um aspecto que surgiu cedo em Thainã, que conta que se inspirou em seu avô materno para ser “um cara trabalhador, que não desiste, um cara pau-ferro”. No período em que morava com sua mãe e sua madrinha, ele também foi criado pelos avós. Referenciando seu avô, diz que ele era policial civil aposentado, mas que trabalhava como taxista e fazia “bicos”. A característica de ser trabalhador também é oriunda da admiração pelas tias, irmãs de sua mãe, todas concursadas. “[Todas] são de trabalhar, isso eu trago delas”. Outras características adquiridas de sua família foram a organização, a pontualidade no horário para compromissos e a disciplina (especialmente de sua mãe): “[...] A regra é a chinela. Contava até a segunda regra, chinelo cantava igual”. Do seu pai diz carregar o comprometimento com o trabalho e a responsabilidade sobre seus atos. A independência é algo também aprendido com o pai, principalmente financeira. Outro comportamento oriundo de seu pai é o senso de retribuição, especificamente com os familiares em situações de necessidade. Diferentemente de

seu pai, Thainã argumenta que deve haver ponderação no apoio, não devendo ser algo frequente.

A vida profissional de Thainã começou no segundo ano do ensino médio. Atuou como estagiário no Banrisul, permanecendo por dois anos no banco até finalizar esse nível de ensino. Com a intenção de continuar os estudos, decidiu ingressar em um curso técnico em Administração na extinta Faccentro, contando com o apoio de seu pai para o pagamento do curso. Foi nesse momento que ele percebeu que a Administração era uma boa área para atuação, dado seu desempenho no curso. A curiosidade também era algo latente em Thainã, que buscava estar sempre atualizado sobre os acontecimentos e pesquisava previamente os assuntos das aulas, de modo a estar apto a responder aos professores e sustentar as discussões que iam surgindo.

Sobre suas condições sociais, Thainã diz nunca ter passado fome ou outra espécie de dificuldade, mas não havia luxo. Era um tênis para o ano todo, roupas simples (compradas em muitas prestações), materiais escolares mais baratos. Ele comenta também sobre a conquista do primeiro computador e o acesso à Internet. Thainã tinha consciência de que aquele computador representava uma condição social um pouco mais favorável, ou de menor vulnerabilidade social em relação a seus colegas e amigos - algo que fazia Thainã reconhecer o esforço de sua mãe em proporcionar a ele o computador e o acesso à Internet.

Um fato marcante para ele era quando sua mãe pedia para que atentasse aos preços nos supermercados “Tá vendo quanto é que custa isso aí? Custa tanto. E assim, então troca por aquela outra marca ali”. Outra lembrança é a exigência de sua mãe para que ele ajudasse nas atividades da casa, como lavar a louça, limpar a casa e cuidar das roupas, uma vez que ela mantinha o sustento da casa e ele deveria somente estudar, por isso a contrapartida da ajuda nos afazeres.

6.1.3.2 O transitar entre bairros e a Restinga: lugares de passagem e de fixação

Antes da separação dos pais, eles e Thainã moravam na rua José do Patrocínio, em Porto Alegre. Após a separação, Thainã passou a morar com a mãe e a madrinha, Abdna, na rua Dona Firmina, no Morro da Cruz, no bairro São José, lugar onde diz ter construído a sua base. Residiam “de favor”. Sua madrinha trabalhava no Hospital Sanatório Partenon, mas cuidava de Thainã enquanto a mãe estava trabalhando no Banrisul. Levava-o na creche e ao médico, dentre outros lugares. Depois, Thainã e sua mãe foram morar no bairro Cefer, divisa com o bairro Bom Jesus e próximo à avenida Antônio de Carvalho, em Porto Alegre. No Cefer moravam de

aluguel em uma garagem transformada em casa, na qual Thainã recorda haver muitas formigas. Nesse período, Thainã, sua mãe e seu primeiro padrasto, Luiz Carvalho, migraram para um apartamento na avenida Venância Aires, bairro Cidade Baixa. Desse lugar partiram para o bairro Juca Batista, morando em um sobrado com dois quartos adquirido pelo padrasto e pela mãe.

Ao longo de sua vida, o bairro da cidade denominado Restinga foi aquele em que passou a maior parte de seu crescimento. Como Thainã mesmo diz, teve uma vida nômade, morando em bairros como Cavahada, Cefer e Juca Batista. Filho de pais separados, é filho de mãe preta e solteira, sendo criado por ela em grande parte da infância e da adolescência. Vivenciou também um período com seu pai e mais quatro irmãos, com os quais dividia o quarto: “eu saí de um contexto onde eu era a única criança, único adolescente da residência, e fui dividir um quarto com quatro irmãos de criação que eu tenho”. Essas crianças não são filhos biológicos do pai de Thainã.

Enquanto criança, lembra que no bairro Juca Batista começou a transitar mais na rua, jogar bola, andar de bicicleta. Lembra também que sua mãe o levava à Redenção aos nove ou dez anos para andar de bicicleta e brincar, isso ainda no bairro Cidade Baixa. Thainã se descreve como inteligente, de aprendizagem rápida e com gosto para a escrita, geografia e para a história. Transitou por diferentes escolas ao longo do ensino fundamental e do ensino médio. Quando residia na Juca Batista, cursou as séries iniciais na escola William Richards Schisler. Na sequência foi transferido para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ildefonso Gomes (onde cursou até a quarta série), próxima ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

Contudo, com a separação de sua mãe, foram morar na Avenida Eduardo Prado, próximo à Juca Batista, onde estudou na Escola Estadual de Ensino Fundamental Paraíba (cursando a quinta série), local que marcou a primeira e única reprovação de Thainã. Devido a alguns problemas familiares, mudaram-se para a Avenida Cavahada. Lá, entre 13 e 17 anos de idade, começou a transitar pela rua com maior frequência, a descobrir a bebida, as drogas, os "inferninhos", os bailes funks e a fazer novas amizades com rapazes da região (isto é, “aprende o que tem de bom e o que tem de pior”), mesmo período em que trabalhava em uma lavagem de automóveis e adquiriu sua primeira experiência profissional (uma oportunidade de estágio). Quando se mudou para a Cavahada, sua mãe o transferiu para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Otavio Mangabeira, onde cursou até a oitava série. Depois, passou a estudar no Colégio Estadual Inácio Montanha, realizando os dois primeiros anos do ensino médio. Por fim,

o terceiro ano do ensino médio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Raul Pilla, no bairro Restinga.

Esse período da vida ele relata como de grande aprendizado, pois foi uma etapa de experimentações e de decisões importantes sobre o que buscava para si. Viu muitos amigos imersos em diferentes tipos de entorpecentes e, inclusive, relatou ter uma breve passagem por esse mundo. Mas, percebeu o caminho que estava levando e decidiu por afastar-se de tais amizades: “[...] Acabei indo para esse lado não só por causa das amizades, mas por minha responsabilidade, óbvio. Mas induz. E aí, quando eu vim para a Restinga, eu já vim com uma malandragem do que era ir para o inferno”.

Ao mudar-se para a Restinga, comenta que esse mundo já representava ser algo mais natural, pois já estava “blindado”. “[...] Já tinha uma experiência com isso [...] Então, eu tirava meu baseado mais tranquilo, enquanto outros estavam recém descobrindo”. Thainã associa o seu comportamento mais cauteloso à orientação de sua mãe a respeito de sua criação: “Sou mãe solteira, sou preta de favela, sabe como funciona. Estou te criando para o mundo”, ressaltando a autonomia transmitida pela mãe e a maturidade que teve de desenvolver precocemente. Diante disso, aponta que teve de adotar uma conduta de uma pessoa com mais idade, colocando sobre si responsabilidades da vida adulta.

6.1.3.3 O processo educativo de Thainã até o Ensino Superior

A educação de Thainã foi conduzida por sua mãe, preponderantemente, até os 17 anos. Desde os 11 anos ele viveu em um contexto de pais separados, transitando entre as casas de sua mãe e de seu pai aos finais de semana. Ele reforça que sua mãe dizia que ela estava o criando para o mundo, para ser independente e saber fazer as coisas. A educação também foi permeada por sanções aplicadas a Thainã: “É aquela coisa: escreveu, não leu, o pau comeu. Não tinha muita conversa. Era uma, duas...na terceira já era um socão. O que ela tinha por perto, já atirava. É bem raiz. Mesmo assim, hoje em dia daria Conselho Tutelar”. Em relação a sua criação, Thainã diz que o fato de ser “criado para o mundo”, como sempre enfatizou sua mãe, fez com que ele notasse um certo amadurecimento para enfrentar os obstáculos do caminho, muito diferente das pessoas que conhece, as quais diz viver em uma bolha, inclusive, não sendo incentivados para comportamentos proativos: “[...] foram criados numa bolha, não faziam nada em casa. A mãe servia comida no prato, sabe?”.

O incentivo para o estudo decorreu muito mais de uma espécie de ordem de sua mãe, do que um gostar por Thainã: “O incentivo da minha mãe era um laço, né? Ó, você está aqui para estudar. Se você não fizer isso, já sabe [...] Vai aprendendo no amor ou na dor, é contigo”.

Ele não tinha uma rotina de estudos, alocava suas atividades conforme o turno disponível e dentre outras tarefas que possuía. Thainã refere-se como uma criança inteligente, mas fazendo parte do grupo de alunos que sentavam ao fundo da sala. “Eu aprendia um negócio e já partia para a patifaria”. Lembra que na quinta série (ano em que obteve reprovação - a única) suas amizades formavam uma “turminha do barulho”: “Pulava o muro para jogar bola, para jogar taco. E aí eu lembro quando a mãe foi buscar a avaliação [...] A professora dizia que eu não tinha aparecido e, quando aparecia, era daquele jeito. Fui apanhando do colégio até em casa. E quando eu cheguei em casa, levei mais uma sessão, uns 25 ou 30 minutos no banho, daquele jeito”.

Thainã dizia aprender rápido, não demorava muito para assimilar o que o professor explicava. Isso fazia com que realizasse as atividades rapidamente e se concentrasse em outras atividades, lembrando que se reunia com os colegas que sentavam ao fundo da sala para bagunçar. Thainã fala que era um aluno que queria “se livrar” do trabalho: “Eu sempre fui um cara que fazia relação com o trabalho. Eu já queria me livrar [...]”. Fora isso, Thainã era um aluno aplicado, com gosto e facilidade para a escrita e certa dificuldade para as disciplinas exatas. Quanto à escrita, ele salienta o prêmio de literatura que recebeu na escola.

A percepção de Thainã de que o curso de Administração seria um ótimo caminho a seguir surgiu a partir da análise de sua trajetória profissional e acadêmica. Assim que iniciou no ensino superior na Faculdade ANHANGUERA, ingressou em um estágio na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, de modo que conseguiu conciliar suas atividades profissionais e as do curso. Também aproveitava os momentos de baixo trabalho para estudar para concursos públicos e realizar os trabalhos do curso. Thainã ressalta ainda que usava os intervalos de trabalho para realizar os trabalhos do curso, situação onde destaca que observava o comportamento dos colegas de grupo (do curso de graduação) quanto às atividades que deveriam fazer: “[...] não vou trazer ninguém na mochila. Quer fazer comigo, o negócio é esse aí. É esse pique aí. Poucas ideias ou partiu fazer sozinho [as atividades]”.

Além disso, próximo à metade do curso de Administração e sabendo que não poderia ser efetivado na Assembleia (por tratar-se de órgão público onde o ingresso ocorre por concurso público), Thainã começou a procurar por estágios. Foi então que iniciou uma nova jornada profissional no grupo ISDRA, realizando atividades que envolviam contencioso trabalhista, subsídios para reclamatória, digitalização e arquivamento de documentos. Posteriormente passou a ocupar cargos efetivos (com carteira de trabalho assinada) como auxiliar e assistente

de departamento pessoal, assistente administrativo e, hoje, atua como assistente de segurança no trabalho.

Sua principal expectativa era a empregabilidade. O curso superior deveria possibilitar a ele uma melhor situação no mercado de trabalho. Nesse sentido, Thainã buscava estar atento às conversas com colegas e professores, traçar estratégias de inserção e se manter atualizado sobre o cenário de trabalho e às oportunidades profissionais que pesquisava ou que era informado.

O investimento em contatos (ou networking) com colegas e professores (esses últimos, principalmente) era um dos focos de Thainã: conhecer mais acerca do trabalho que realizam, de suas trajetórias profissionais, suas expertises, sua rede de contatos, foram aspectos sempre valorizados para que ele também pudesse iniciar uma trajetória profissional mais sólida e que o norteasse quanto às possibilidades de campos de atuação no âmbito da Administração. Assim, enquanto acadêmico de nível superior, Thainã costuma ser observador, principalmente em relação às pessoas e suas atividades cotidianas. Relações interpessoais, entender as experiências profissionais, ouvir as estratégias e histórias das pessoas são tidos como gatilhos para que ele possa traçar suas próprias estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional. Observar as dinâmicas pessoais inspira Thainã a querer se aperfeiçoar ainda mais, buscar novas aprendizagens e a diversificar sua rede de contatos. Sobretudo, compreender os passos de outras pessoas é um modo de autoconhecimento, de reflexão sobre suas decisões até o momento e sobre projeções de futuro.

Entretanto, Thainã observou diferenças nas oportunidades, ou até mesmo para a mesma oportunidade profissional, quando se comparou com um colega de curso (branco) que também estava concorrendo a uma vaga de propagandista médico para uma empresa conceituada da área. Thainã disse que ambos atendiam, igualmente, aos requisitos da vaga, possuíam as mesmas experiências e competências e, inclusive, avançaram juntos em todas as etapas do processo seletivo. Todavia, não foi aprovado para o posto. A esse caso, Thainã faz uma associação com o caso de racismo que ele vivenciou ainda quando criança, mas que somente hoje entende a gravidade da situação. Foi na segunda série, em uma escola privada em que teve a oportunidade de estudar como bolsista parcial (sua mãe pagava a outra metade da mensalidade). Percebia que a professora sinalizava a ele para permanecer aguardando o transporte escolar para o lado de fora do portão, enquanto os demais estudantes permaneciam juntos no interior da instituição. Resfriados eram recorrentes para Thainã, decorrentes, principalmente, dessa situação, a qual sua mãe desconhecia e que causava estranhamento pelo adoecimento sem uma causa aparente.

Thainã considera que essa situação é mais uma reprodução de vários outros casos similares, pois começou a notar as justificativas de todas as organizações em que realizou processo seletivo, relacionando sempre à cor da pessoa. Tal constatação já era e foi pauta de diálogo com o segundo padrasto, desde muito jovem. O padrasto, policial militar aposentado, pós-graduado na área de História, sempre alertou Thainã sobre as desigualdades sociais e as discriminações relacionadas à população negra. Thainã ressalta: “[...] o acesso é diferente. Aí eu já comecei a ficar mais atento nisso aí [...] Eu já comecei a mapear a diferença social e ver que isso se aplicava tanto na Administração quanto em âmbito maior. E aí não foi nenhuma frustração. É assim que a banda toca. Esse é o sistema, esse é o jogo. Aprende a jogar, senão está fora. A regra do jogo é essa. Vamos jogar”.

Portanto, foi durante o ensino superior que Thainã observou com maior criticidade as desigualdades sociais e étnicas. Suas impressões sobre um ambiente fenotipicamente branco, com pessoas em condição social superior, donos de empresa, executivos, “playboys”; viagens a outros estados em um fim de semana, passeios variados, entre outros, foram alertas para ele rever sua importância naquele ambiente e entre aquelas pessoas; um ponto de atenção para a desigualdade estrutural na sociedade, para o racismo e para a falácia da meritocracia e que os resultados são necessariamente decorrentes de escolhas: “[...] Mano, tem que chegar no nível dessa galera aí. Aí eu fui tentar. Mas porque essa galera está nesse nível? Começa a ver uma série de coisas, vem a parte estrutural da sociedade, de racismo e tudo mais que a gente sabe muito bem. E tem a questão das escolhas, né, mano? Eu não sou uma pessoa de me vitimizar, não sou esse cara, mas estou me esforçando, mas sei que não vou atingir o mesmo patamar de acesso que outras pessoas que não tem o mesmo biotipo, que não vem do mesmo lugar. Ao mesmo tempo, há pessoas que têm toda a condição, mas não querem”.

Relativo ao curso de Administração, Thainã confessa que durante o primeiro semestre do curso ainda estava adaptando-se à formação e ao contexto do ensino superior, período em que notou que estava conduzindo sua aprendizagem como no ensino médio. Ele fala da necessidade de maior doação para aprender, porque observava que o nível de ensino e a cobrança dos professores eram maiores, mais profundos, então deveria corresponder ao esperado de um estudante universitário. Estava posta sua obrigação de ser um bom aluno, de manter-se interessado, muito pela razão de estar investindo seus recursos e pelo sonho de prosperar profissional e pessoalmente.

Indo além, comenta que as atividades que mais o interessavam foram aquelas em que pode relacionar os conhecimentos teóricos com as suas vivências profissionais, de modo que se

sentia estimulado a pesquisar mais sobre os assuntos sempre que percebia a aplicação prática em seu trabalho. Quanto à adaptação ao ambiente acadêmico, Thainã se diz uma pessoa adaptável: “Não lembro qual é a música agora, o cara tem que ser camaleão. Tem uma música dos Racionais...eu absorvi rapidamente isso. Eu era um cara lá dentro do Banrisul quando eu fazia estágio. Quando eu caí na faculdade, tinha que ser outro. Eu fui mudando, fui colando nas pessoas certas. Essa coisa de tomada de decisão, isso eu trago comigo até hoje”.

Ao ser questionado sobre o que carrega do ambiente de trabalho para a sua formação no ensino superior, Thainã enfatiza sua proximidade na empresa com a gestão e, principalmente, com a tomada de decisão. Por isso, conteúdos e discussões relacionados aos temas tornaram-se familiares a ele, pois ambos já faziam parte de sua vivência profissional: “[...] Sabe aquela coisa da Administração que tem que olhar o contexto para tomar uma decisão, tentar levantar os melhores pontos? O cenário bom, péssimo, ótimo. Se não fizer isso, pode acontecer aquilo? Isso foi o set que eu peguei, eu me lembro nitidamente”. Nesse sentido, Thainã salienta que o conhecimento está acessível e basta que a pessoa se dedique a querer saber mais sobre um assunto ou, nos casos de dúvidas em relação às teorias do curso de Administração (por exemplo), procure por videoaulas no YouTube e/ou outros meios de acessar aquele conhecimento. Ele complementa que o curso superior auxilia a ter uma visão de negócios, de planejamento, controle, sistema, empreendedorismo etc., mas deve-se saber como mobilizar esses conhecimentos em qualquer tipo de empreendimento, da micro à grande empresa.

Outra característica do trabalho reproduzida no espaço acadêmico foi o comprometimento com os prazos de entrega dos trabalhos e a dedicação coletiva com as tarefas. Thainã diz que levou para a faculdade a cobrança sentida no ambiente de trabalho, utilizando-a como combustível sempre que possuía trabalhos para entregar, principalmente quando realizados em grupo. Outra conexão entre o curso de Administração (Faculdade ANHANGUERA) e o ambiente profissional foram as experiências decorrentes do estágio que realizou no Banrisul, onde aprendeu sobre impostos, taxas e cheques e sobre os quais correlacionava com as discussões em sala. Thainã sempre teve uma postura proativa em sala e nas discussões suscitadas pelos professores. Ele faz o perfil de aluno curioso, engajado e que entende que precisa aprender ainda mais. Por isso, ele mantém-se atento às discussões, pesquisa sobre os assuntos previamente, assistindo vídeos, lendo notícias; contribui em todas as conversas, sendo solicitado ou não pelo professor; e é questionador.

Quando questionado sobre o que o incentiva a continuar estudando, Thainã diz que são seus planos para o futuro. Para isso, ele sabe que é “corrida hoje, vitória amanhã”. Ele diz que

busca transformar as dificuldades em motivações, por isso, cabe a ele saber agir, entender as situações, adquirir conhecimento para tomar decisões. Além disso, a situação financeira e sua condição social foram dois importantes motivadores para permanecer estudando, uma vez que sempre toma o seu núcleo familiar como parâmetro de existência: “[...] para eu sair dessa [situação social], dessa corrida de ratos, tem que entregar, tem que ser o zero um. Tem que saber que eu posso ter graduação, mestrado [...]. Eu tenho que ser esse cara aí [referindo-se às pessoas que convive e que estão em melhor condição social] ...nesse meio tempo vou lendo o material da faculdade, a literatura acadêmica, acessando outro tipo de conhecimento”. “Meta é 10, nove e meio não rola” (trecho de música dos Racionais).

Os professores também são inspiração para a permanência. As trajetórias profissionais comentadas pelos docentes em sala de aula motivam Thainã não somente a continuar realizando a formação superior como também a pensar caminhos para que possa alcançar, no mercado de trabalho, posições profissionais de gestão ou, até mesmo, inaugurar um negócio próprio. Aprender com exemplos e experiências daquelas pessoas, refletir sobre uma inserção de maior qualidade no campo do trabalho e poder observar e aplicar os conhecimentos aprendidos em sala de aula são fatores que instigam Thainã a buscar ainda mais saberes e o desperta a necessidade de estar aberto ao novo, ao desconhecido. Como ele mesmo diz: “Fazer do limão uma limonada”. Independentemente da dificuldade que se apresentava, Thainã fazia-se integralmente presente em sala de aula, inclusive, mantendo a rigorosidade do horário da aula: “Quando eu chegar na faculdade não tem como ser meia boca, eu tenho que ficar até o final. Chegar em casa, estudar no final de semana”.

Sua família também foi uma das bases para a sua permanência, especialmente sua mãe: “[...] a parte sólida da minha criação da infância até os 15, 16 anos [...]. Minha mãe sempre trabalhou e uma das coisas que aprendi é que essa coisa de se livrar, fazer um trabalho nas coxas, fazer as coisas “no acordo” e ir embora, não dá para fazer um negócio desses na faculdade [...]. Eu tenho que fazer um negócio com antecedência, organizar, lista de tarefas, hierarquia. Minha mãe é a pessoa da lista, vai no mercado, faz a lista de tarefas. Na minha mente, assim como um chip, isso eu trouxe comigo até hoje”.

Thainã fala sobre saber valorizar tudo o que foi conquistado, batalhado: “Isso aí é suado para nós, é suado hoje. Eu vejo muita gente que ganhou muita coisa de mão beijada, não valoriza. Quando o troço é muito dado é banana, a minha realidade não é essa”. Cada vez mais eu percebo isso e tento passar para o meu filho, para a próxima geração da minha família”. Thainã mostra-se responsável ao alertar sobre como é a realidade, principalmente para sua

esposa: “Hoje minha esposa tem mais noção, que a vida é um querendo furar o olho do outro”. Esse pensamento foi levado também para o espaço universitário, onde Thainã compreendeu que cada pessoa é um mundo e mostra-se de diferentes formas no meio social e, nesse sentido, cabia a ele saber conduzir as relações que se desenvolviam: “[...] é uma coisa que tem que saber, tem que dominar? É, mas não gosto de fulano, mas o fulano sabe. Ele tem o conhecimento, tem que engolir [referindo-se ao fato de que manter a cordialidade e dialogar com as pessoas independentemente de afinidade]”.

Concluindo a descrição dos retratos sociológicos dos sujeitos, apresenta-se no capítulo seguinte uma discussão acerca das disposições incorporadas pelos pesquisados.

CAPÍTULO VII: OS SUJEITOS E AS DISPOSIÇÕES INCORPORADAS

Seguindo a teoria disposicionalista de Lahire (2002; 2004), há duas maneiras de classificar as disposições que são incorporadas pelos indivíduos: intra e interindividuais. Recapitulando-as, disposições intraindividuais referem-se aos modos de conduta adquiridos pelas experiências próprias dos indivíduos em diferentes contextos. Essas disposições são provenientes da interação entre fatores sociais, culturais, históricos e biográficos que moldam suas vidas. Já as disposições interindividuais indicam as diferenças observadas entre as disposições intraindividuais apresentadas pelas pessoas, ou seja, as diferenciações decorrentes de suas experiências e vivências em contextos sociais, históricos, culturais e das biografias.

As disposições interindividuais (compartilhadas) contribuem, entre outros aspectos, para o entendimento das desigualdades sociais e culturais existentes, enfatizando não somente diferenças biológicas como também as disparidades quanto a oportunidades e experiências de vida. Com isso, reforça-se a compreensão de que há um compartilhamento heterogêneo de disposições em um mesmo grupo social, evidenciando-se para cada pessoa de uma forma particular, sendo as disposições acionadas ou não pelos indivíduos, dependendo das socializações estabelecidas em seus contextos.

As análises e discussões apresentadas neste ponto obedecem às duas classificações disposicionais mencionadas anteriormente. Portanto, começa-se a apresentação dos sujeitos pelas disposições intraindividuais e, posteriormente, passa-se às disposições interindividuais. Importante ressaltar que as análises a serem expostas contemplam a identificação e a definição de novas disposições a partir das narrativas dos sujeitos investigados. Ou seja, a proposição das disposições surgiu a partir da leitura das histórias de Aline, Larissa e Thainã, nas quais foram percebidos modos de ação recorrentes e aproximados entre os sujeitos (disposições intraindividuais), bem como outros modos de ação que foram incorporados através do compartilhamento disposicional em diferentes contextos socializadores (disposições interindividuais). Portanto, mergulha-se nos retratos sociológicos de Aline, Larissa e Thainã para a localização de tais disposições. Além disso, retoma-se o arcabouço disposicional apresentado na pesquisa de Silva (2017), por dialogar com a pesquisa de Tese, em que pese o embasamento teórico, a área de formação investigada e a proximidade com o perfil do público investigado.

7.1 As disposições intraindividuais dos sujeitos biografados

7.1.1 As disposições intraindividuais de Aline

A análise do retrato sociológico de Aline mostra-se interessante por evidenciar diferentes momentos em que se elucidam novas disposições. Dentre os episódios na vida de Aline, pode-se destacar aqueles em que ela afirma que é merecedora das conquistas que obteve, apesar de sentir que necessita trabalhar a autoconfiança e a crença em seu potencial; e quando menciona que uma de suas missões é fazer o bem, de modo a agregar algo à vida da pessoa alheia. A primeira disposição passível de identificação pode ser nomeada como **benemérito**. Nesta tese, cunha-se que **benemérito** assume o sinônimo de merecimento. Parte-se da ideia de que o indivíduo faz uma reflexão sobre a sua trajetória social e econômica, reconhecendo a dedicação e o esforço aplicados na superação das dificuldades que emergem ou emergiram ao longo de sua trajetória. O reconhecimento do **benemérito** é subjetivo porque pressupõe a própria avaliação do sujeito sobre suas ações e, conseqüentemente, sobre seus alcances ou suas conquistas.

Relativo ao segundo caso, em que Aline ressaltou a importância de fazer o bem, nota-se que ela possui uma inclinação para o **humanitarismo**, percebido na seguinte fala: “Não tem sentido nenhum estar na Terra se não for para fazer uma mínima diferença na vida de uma pessoa. Não digo fazer algo super extraordinário, mas no teu dia a dia [...]”. Esse comportamento, indicativo de uma missão social, representa o que se denomina nesta tese como **disposição humanitarista**. Tal inclinação corresponde a um compromisso do sujeito com uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, comprometendo-se com o bem-estar social, com o cuidado alheio e com princípios e valores dos indivíduos que legitimam sua ação. A disposição para o **humanitarismo** desvela também condutas que equilibram necessidades mais imediatas e aquelas que impactam no futuro (NASCIMENTO, 2013).

Diante disso, outra característica externalizada por Aline foi a sua sensibilidade, desde muito jovem, para a existência de desigualdades sociais nos espaços de socialização que frequenta ou frequentou. Aline ressaltou que percebia uma disparidade entre ela e seus colegas no tocante às condições materiais para a vivência escolar, ressaltando que há “Muita desigualdade dentro da desigualdade maior”. Essa fala sobre sua trajetória no ensino fundamental reforça a sua disposição para o **humanitarismo**, como também instiga a pensar sua disposição para a **apreensão social**. Nesta pesquisa, essa disposição versa sobre a capacidade de um sujeito de assimilação mais imediata de categorias sociais em um determinado contexto. A apreensão de categorias sociais pelo indivíduo é intensificada por

experiências e relações com aquelas categorias, bem como pelo seu conteúdo. Esta disposição exprime a singularidade do sujeito na compreensão dos eventos que surgem e que, imediatamente, possuem seus conteúdos objetivados a partir das análises lançadas pelos indivíduos (CARRARO; OLIVEIRA; ROVATI, 2017).

Quanto ao **humanitarismo**, a observação de Aline sobre empatia, coleguismo e propósito de vida, em sua passagem pelo ensino médio, mostra não somente a sua preocupação com a vida do outro, mas a valorização e a importância da mutualidade entre as pessoas. Sobre a **apreensão social**, essa disposição mostrou-se latente no ensino superior, quando ressalta o choque de realidades sentido, principalmente, em seu ingresso na UFRGS. Dessa vivência, Aline salienta que suas análises sobre o ambiente social indicavam que as condições sociais eram influenciadoras dos assuntos e da convivência entre os estudantes, da dificuldade de interação com colegas em condições socioeconomicamente melhores e da capacidade de aprendizagem (apontando para a rápida assimilação de conteúdos por seus colegas). Sua inclinação para a análise do contexto social e das diferenças que o constitui fortalece sua sensação de não possuir as mesmas oportunidades que as demais pessoas, o sentimento de exclusão e, por conseguinte, as limitações nas relações interpessoais.

No contexto profissional revela-se em Aline uma disposição para o servir, tanto internamente quanto aos clientes da empresa: “[...] Você está prestando um serviço, está ajudando alguém através do seu serviço. Você está fazendo algo, não importa o que está fazendo, ajudando, de certa forma, alguma área ficar melhor [...]”. Suas motivações para o servir envolvem, em sua visão, a disponibilidade de tempo, energia e comunicação para a transformação de algo que deve ser bem executado, havendo doação na entrega de um bom trabalho, além da necessidade de se acreditar naquilo que se faz. Aline complementa que se deve notar a utilidade do trabalho que se realiza. Portanto, pode-se nomear esse comportamento como uma disposição para a **servidão**.

Caracteriza-se, nesta tese, a **servidão** como um comportamento de autorresponsabilização do sujeito pelos resultados e riscos da organização em que trabalha, também como consequência da valorização e da centralidade do trabalho preconizadas na sociedade capitalista, especificamente. Além disso, cristaliza-se a ideia de culpabilização do indivíduo por seu desempenho e pelos custos de suas decisões no trabalho (CARELLI; ANDRADE, 2022). Por outro lado, costuma-se instigar a autovalorização profissional como reforço subjetivo à servidão; bem como a sujeição do indivíduo à empresa tende a culminar em uma lógica de organização da vida em função daquela, em que pese escolhas, atividades e

investimentos individuais, por exemplo. A disposição para a servidão também envolve uma perda subjetiva da personalidade do sujeito e da abnegação de vontades particulares em prol da ideiação de um pensamento coletivo orientado para os objetivos da organização e obediente às ordens do empregador (BERNO; FIGUEIREDO, 2020).

Aline também demonstra inclinações para a **apropriação social** (SILVA, 2017), visto sua pretensão em adaptar-se aos diferentes contextos, demonstrando um ajustamento comportamental - disposição que pode estar associada à disposição para a **apreensão social**. Sobre isso remonta-se ao contexto do ensino superior no tocante a sua percepção sobre as diferenças, interações com outros estudantes e sobre as aprendizagens no curso de Administração. Aline buscou adaptar-se ao novo contexto (educacional) denotando flexibilidade comportamental, apesar de ter consciência das dessemelhanças sociais instauradas. Assim, a disposição para a **apreensão social** pode ser externalizada tanto isolada quanto conjuntamente com outras disposições, uma vez que faz referência à percepção das particularidades ou características do ambiente de socialização de um indivíduo, especialmente relacionado ao social, norteando-o sobre condutas e comportamentos viáveis e/ou que sejam estratégicos para suas interações, negociações e permanência em um determinado campo. Em contextos como esses o indivíduo tende a acionar a disposição para a apropriação social cabendo a ele o saber transitar por diferentes meios sociais de modo adaptativo e flexível e a relacionar-se com modos de vida distintos.

Outra ocasião em que as disposições de **apropriação e apreensão sociais** se aproximam é quando Aline reflete sobre ter vivenciado um ambiente acadêmico com desigualdade de oportunidades e o sentimento de exclusão social aparente em decorrência disso, situação em que lamenta não ter conseguido se expressar adequadamente. Acrescenta-se aqui também o relato de Aline acerca de sua trajetória no ensino superior em que pese as relações sociais estabelecidas, as quais considera que foram poucas, sendo influenciadas ou resultantes de sua assimilação das condições sociais dos atores, da limitação que se impunha a partir dessa apreensão social, a sua personalidade e, até mesmo, devido a sua situação socioeconômica. Aqui verifica-se que a disposição para a **flexibilidade moral** (SILVA, 2017), ou seja, um comportamento adaptativo a contextos, situações e a opiniões em busca de reconhecimento ou legitimação em um dado campo social, foi pouco externalizada por Aline, mesmo que em outros episódios tenha se apropriado do ambiente social.

Em contrapartida, ela é uma pessoa cuja disposição para o **enfrentamento** (SILVA, 2017) é notada. Tal disposição está relacionada à marcação de posicionamentos firmes frente a

questionamentos, discussões ou conflitos (SILVA, 2017). Logo pode-se associar a essa disposição a determinação de Aline em dar continuidade ao curso de Administração ainda que fossem perceptíveis as dificuldades que surgiam no decorrer de sua caminhada: “[...] quando eu percebi que não iria mais [desistir] e já estava no meio do curso, então eu falei: bom, vamos até o fim. Começou, termina. Beleza?”. Essa fala é carregada por reflexões e (auto)análises acerca da constituição da Aline enquanto indivíduo, bem como é derivada de desconstruções pessoais que foi atravessando durante o curso de graduação.

Além das disposições em tela, Aline demonstra inclinações para **ascetismo**, **prudência** e **retidão** (SILVA, 2017). Em linhas gerais, o **ascetismo** refere-se ao cálculo racional sobre o emprego de esforços em atividades que gerem resultados significativos. A **prudência** está relacionada a condutas cuidadosas, necessárias, seguras e estáveis. Já a **retidão** aproxima-se a condutas íntegras, do caráter e de ações em prol de leis, regras e deveres (SILVA, 2017). Dentre as passagens da biografia de Aline, aquela que sintetiza o acionamento dessas disposições é quando menciona o seu ambiente de trabalho relativo à sua permanência nesse espaço. Para Aline, ambientes profissionais desrespeitosos, corruptivos, coercitivos e com agressões de naturezas variadas (como físicas e morais), são inadmissíveis. Nesses pontos, disposições para **prudência** e **retidão** são observadas. Já a sua **inclinação ascética** pode ser associada aos ganhos proporcionados pelo diploma universitário (e o que também a fez permanecer no curso de Administração) tal como a sobrevivência ou as novas possibilidades no mercado de trabalho oriundas da posse de uma certificação em nível superior; assim como o seu **ascetismo** pode ser observado no próprio trabalho que realiza no escritório de contabilidade, uma vez que Aline visualiza seu labor como necessário para sua sobrevivência e entende que o próprio conteúdo de suas atividades profissionais é o que a motiva a querer estar trabalhando nessa empresa.

Por fim, completando o conjunto de disposições intraindividuais localizadas na história de Aline, sua inclinação para o **hedonismo**, isto é, que valoriza o prazer, o descanso e a diversão (SILVA, 2017), é percebida em suas atividades culturais, tais como literatura, parques, cinema e teatro. Seus gostos recebem influência de diferentes atores: dos pais, as idas aos parques da cidade de Porto Alegre e ao cinema; a literatura foi incentivada pelos pais, contudo, nasce de uma vontade própria de Aline; e o teatro, por influência de sua irmã, que a incentivou a frequentar espetáculos em virtude de aquela ter realizado cursos teatrais.

7.1.2 As disposições intraindividuais de Larissa

Na biografia de Larissa, a disposição para o **enfrentamento** (SILVA, 2017) foi algo latente em sua fala ao longo das entrevistas e explícito na escrita de sua história de vida. Ela se

diz educada e firme, sendo ofensiva ou defensiva dependendo de como a pessoa dirige-se a ela em situações diversas, agindo dessa maneira porque observa a influência do gênero sobre o posicionamento adotado pelos indivíduos. Nesse contexto vê-se também que Larissa é uma pessoa que busca expressar suas opiniões e assume posições quando em campos de disputa ou em conflitos, como nos episódios em sala de aula onde opiniões divergentes e, às vezes um tanto discriminatórias, ocorreram.

Ainda, em seu patrimônio disposicional é possível identificar uma inclinação para a **retidão** (SILVA, 2017), ou seja, a adoção de posturas íntegras, seguindo leis, regras e deveres. Essa disposição se faz presente quando Larissa narra seu desligamento do escritório de advocacia em decorrência do tratamento desrespeitoso (envolvendo gritos e palavrões) recebido por um dos sócios da empresa. Tal acontecimento foi marcante para ela, uma vez que atitudes desrespeitosas e que não valorizam os indivíduos, especificamente no local de trabalho, representam um aspecto importante para a permanência ou não nesses espaços.

Quanto aos espaços de trabalho, Larissa sempre buscou interagir e fazer amizades. Por isso, mostra-se engajada em compreender as pessoas e agregá-las em seu círculo de amizade, até mesmo por questão de convivência: “Você precisa ter um círculo de amizade no trabalho, porque imagina você convivendo em um lugar onde não consegue ser amigo de ninguém”. Para tanto, ela aciona sua disposição para a **flexibilidade moral** (SILVA, 2017), pois costuma adaptar-se ao contexto, às situações e às pessoas que os constituem, demonstrando uma flexibilidade aparente nos comportamentos ou nas interações com os demais profissionais, indicando também o acionamento de uma disposição para a **apropriação social**. Outra disposição observada é o **hedonismo** (SILVA, 2017). Larissa costuma organizar em sua rotina momentos de lazer, como ir a parques e a shoppings, cinema e viagens. Ela adora ir à praia e viajar, sendo essas as atividades que mais prioriza em se tratando de lazer.

Além dessas disposições, verifica-se uma inclinação para a **gratulação**. Nesta Tese, a **gratulação** é compreendida como uma disposição presente na formação da personalidade e que enseja a reciprocidade (não sendo necessariamente uma troca interesseira entre os sujeitos). Sobre esse último ponto, quanto maior a sensação do indivíduo de que a ação é genuína, maior é a probabilidade de que a **gratulação** se fixe como um traço disposicional e que outras experiências subjetivas positivas ocorram (ALVES, 2010). Tal disposição surge mediante três percepções individuais, basicamente: 1) apreciação da ação dirigida por alguém; 2) reconhecimento dos custos dessa ação; e 3) sentimento positivo pela intenção da pessoa na prática da ação (PIETA; FREITAS, 2009). A essa definição pode-se agregar a ideia expressa

em Alves (2010) de que na **gratulação** subentende-se a consciência de que a bondade é uma expressão comportamental alheia não garantida, mas, quando em curso contribui para que se associe à figura do indivíduo um caráter moral positivo. A **gratulação** também pode ser direcionada a elementos não humanos, como divindades, natureza e animais (ALVES, 2010). É evidente na biografia de Larissa diferentes momentos de agradecimento à vida, a Deus, às oportunidades profissionais e pessoais e às pessoas que fazem parte de sua história. No trabalho, ela potencializa em seu discurso os ensinamentos e as possibilidades de aprendizagem e de crescimento que corroboraram para o seu desenvolvimento e para suas conquistas pessoais. De seus pais, é agradecida pelo papel que desempenharam em sua criação, pela educação e pelos valores recebidos, pelo exemplo de pessoas e de profissionais. De seu namorado e de seus amigos expressa o companheirismo e o apoio mútuo.

Ademais, nota-se uma inclinação da Larissa para o **altruísmo**. Essa disposição, descortinada a partir de sua biografia, relaciona-se a um estado empático e de motivação para a promoção do bem-estar alheio, em que o benfeitor realiza trocas e enfrenta possíveis obstáculos para garantir aquele estado de bem-estar. Para que o comportamento seja considerado uma **disposição altruísta** é necessário que existam elementos afetivos, motivacionais e cognitivos para ação. Por essa razão, o sujeito que externaliza essa disposição apresenta motivos para ação, critérios éticos e possui consciência de valores e normas coletivas (SAMPOL, 2019). É importante reforçar que **disposição altruísta** é um comportamento descolado de interesses particulares para o agir e não deve estar imbricada a retribuições, prevalecendo a conexão com o próximo, o bem-estar desejado e o senso de comunidade. Entretanto, a retribuição pode ocorrer quando houver uma disposição altruísta recíproca, isto é, quando ambos os lados cooperam porque haverá benefícios mútuos (SOUSA, 2021).

Um exemplo é quando Larissa estava no ensino fundamental. Ela preocupava-se em ajudar os colegas que possuem dificuldades de aprendizagem. No ensino superior, mobilizou-se para auxiliar os colegas que passavam por dificuldades em uma disciplina, articulando-se também para discutir o caso junto à coordenação de curso. No trabalho, instigou uma ação para o acúmulo de tampinhas de garrafa que seriam destinadas aos coletores de materiais recicláveis de seu bairro, incentivando, por consequência, a uma prática de sustentabilidade na organização; com as pessoas, em modo geral, costuma dedicar tempo e recursos para auxiliá-las em questões materiais ou existenciais.

7.1.3 As disposições intraindividuais de Thainã

Thainã explicita em sua biografia uma importante disposição que atravessa suas falas e suas tomadas de decisão ao longo da vida: a **apreensão social**. No discurso de Thainã é evidente o tensionamento de questões como discriminações étnicas-raciais, estereótipos (oriundos também por seu lugar de origem), estrutura de classes sociais, desigualdades socioeconômicas, meritocracia, entre outros. Por essa razão observa-se um olhar aguçado para a compreensão de aspectos sociais, materiais e simbólicos nos ambientes de socialização pelos quais circula.

Para ele é relevante entender a dinâmica das relações pessoais que se constituem nas socializações, os modos individualizados de ser e de agir e os recursos de comunicação e de interação utilizados por esses atores em determinado campo social. O olhar de Thainã para esses fatores foi sendo lapidado à medida que crescia, muitas vezes a partir do alerta de sua mãe, de seu padrasto e de seu avô sobre essas questões. O ensino superior constituiu-se como um campo mais objetivo de manifestação de desigualdades étnicas e sociais, pois foi nesse ambiente, a partir de discursos, objetos materiais e do fenótipo das pessoas, que Thainã passou a observar mais criticamente tais dissonâncias estruturais da sociedade.

Nessas circunstâncias, sua inclinação para a **apreensão social** cristaliza-se em ocasiões nas quais percebe alguma forma de discriminação ou desigualdade relacionada a sua cor. Tal percepção foi latente em diferentes momentos profissionais, a partir dos quais ele aprendeu a conduzir. Um exemplo foi o caso em que um colega de curso e ele estavam participando de um mesmo processo seletivo indicado por um professor para o cargo de propagandista médico. Ambos avançaram as etapas do processo igualmente, porém, em determinado momento, Thainã foi desclassificado. Passado o episódio, ele refletiu que os dois possuíam as exigências de qualificação e de experiências, contudo, a cor foi um dos fatores decisivos para o resultado, em sua visão. As diferentes dobras do racismo passaram a ser, conscientemente, identificadas na vida adulta. Todavia, é algo que ele enfrenta desde a infância, como no incidente na escola particular, onde a professora o orientava a aguardar pelo transporte escolar em local à parte do restante da turma.

Uma das faces da disposição para apreensão social alinha-se com sua inclinação para a **apropriação social** (SILVA, 2017), mais precisamente no ambiente acadêmico, onde ele busca observar as relações e as interações que se consolidam entre professores e estudantes no tocante às discussões sobre mercado de trabalho e as orientações e auxílios de alguns docentes na inserção profissional dos alunos. Assim, Thainã objetiva compreender trajetórias e estratégias das pessoas em suas colocações profissionais, o modo como constroem suas redes de contatos

e suas expertises. Por conseguinte, Thainã tende a adaptar-se a esse contexto visando a aproximação com essas pessoas, de forma que consiga se fazer presente nas discussões e construir relações para além da sala de aula, sobretudo, que sejam elos para o seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, é válido relacionar as disposições de Thainã para o **ascetismo** e para a **flexibilidade moral** (SILVA, 2017). A inclinação para o ascetismo vincula-se ao posicionamento calculado de Thainã para saber como se articular quando em interação com docentes e colegas de curso nas conversas relacionadas à profissão, à carreira na área do curso e aos conselhos e ao apoio em determinados processos seletivos, por exemplo. Isso contribui para que ele queira também legitimar sua presença nessa esfera de relações, fazendo com que sua disposição para a flexibilidade moral seja externalizada. Relativo a ela, Thainã é ciente que deve saber conduzir situações e pessoas, mesmo que não demonstre apreço pelas últimas, pois entende que elas são importantes para o seu progresso. Como ele mesmo ressalta, pode-se até não ter alguma afeição por uma pessoa (no âmbito profissional), mas se é ela que possui determinado conhecimento que se necessita, deve-se assumir que ela é essencial para que ele possa desempenhar seu trabalho, reconhecendo que o bom desempenho individual também é dependente de pessoas externas à realidade de um trabalho.

Afora isso, Thainã diz que sua mãe o criou para o mundo, então, desde muito cedo, ele incorporou a disposição para a **autonomia** (SILVA, 2017), tendo que adotar comportamentos e responsabilidades precocemente. Junto à autonomia, Thainã ressalta a maturidade que foi desenvolvendo, uma vez que sua mãe lhe atribuía atividades da casa enquanto ela provia o sustento dos dois. Além disso, o **altruísmo** é outra disposição incorporada por ele, a qual exprime através de retribuições aos familiares quando em necessidade e pela ação social que realiza em sua lanchonete, o Cachorro do Zo, onde distribui cachorros-quentes à comunidade da Restinga em datas específicas. Nessa esteira, Thainã também possui uma disposição para a **gratulação** e para o **benemérito**, uma vez que é grato por suas conquistas, principalmente porque reconhece os esforços dobrados que, comumente, são feitos por aqueles que são de origem popular. Por fim, com o intuito de sintetizar as novas disposições intraindividuais identificadas, apresenta o Quadro 12.

Quadro 12 - As novas disposições intraindividuais identificadas

	Disposições	Conceito
Disposições intraindividuais	Benemérito	Empregado como sinônimo de merecimento refere-se à reflexão do sujeito sobre sua trajetória econômico e social, à qual associa mérito pela dedicação e pelo esforço em superar os percalços do caminho.
	Humanitarismo	Refere-se à boa conduta do indivíduo, a preocupação em fazer o bem. Contempla o senso de justiça, inclusão, igualdade, bem-estar social e valores com outras pessoas.
	Apreensão social	Relaciona-se à percepção das singularidades que constituem um contexto social a partir das experiências vividas naquele, assimilando as experiências resultantes das interações com os fatores característicos do contexto social em análise.
	Servidão	Comportamento de autorresponsabilização com o trabalho e seus desdobramentos, especificamente. O indivíduo naturaliza a autorresponsabilidade pela organização em que trabalha e pelos resultados alcançados, constituindo uma forma de despersonalização do indivíduo em função dos objetivos organizacionais e de um pensamento coletivo voltados a esses.
	Gratulação	Considera o sentimento de reciprocidade, de agradecimento. Uma ação genuína vinda de outra pessoa ou direcionada a outrem (despretensiosamente) ou a elementos não humanos (como divindades). Essa disposição considera a bondade como uma expressão comportamental e a quem a pratica associa-se um caráter moral positivo.
	Altruísmo	Faz referência a um estado de empatia e motivação para a promoção do bem-estar de outra pessoa, devendo-se considerar também fatores cognitivos e éticos, valores e normas coletivas para que se constitua o comportamento altruísta uma disposição individual.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Continuando com as análises das disposições incorporadas por Aline, Larissa e Thainã, apresenta-se, agora, as disposições interindividuais.

7.2 As disposições interindividuais dos sujeitos biografados

7.2.1 As disposições interindividuais de Aline

Analisando-se o patrimônio disposicional de Aline, constata-se que há uma forte inclinação para o **instinto gregário** (SILVA, 2017). De acordo com Silva (2017), essa disposição que faz menção à união e ao fortalecimento de laços familiares, idealização de projeto e de crescimento familiares, retribuição dos filhos aos pais e afetividade; ao compartilhamento de dificuldades, conselhos, atividades domésticas e outros suportes entre os membros da família. Relaciona-se também com o cultivo de amizades (da infância aos novos amigos). Tal disposição é manifesta em vários momentos de sua biografia. Iniciando pela família, Aline realça a preocupação de seus pais com sua educação, saúde e com a convivência com outras pessoas na escola. O cuidado em tornar o lar um espaço confortável e de segurança; as viagens à praia e às cidades interioranas, os passeios aos parques, aos estádios de futebol, ao

cinema e ao teatro. Quanto às amigadas, Aline não possui muitas, porém são pessoas que estão em sua vida desde a infância ou que se formaram no trabalho ou no ensino superior. Em síntese, são seis amigas: quatro moradoras do mesmo bairro de Aline e duas da universidade, residentes em Porto Alegre. As amigas são fontes de inspiração para Aline, mesmo que sejam comportamentalmente divergentes. Elas constituem um núcleo de amizade de muita liberdade de opinião e de trocas sobre relacionamentos e sobre outros assuntos.

É recorrente nas falas de Aline uma admiração pelos pais, pelos avós e pelos tios; e pelo projeto de família em que cresceu: um lugar de amor, cuidado e também de muito trabalho. E nesse contexto de trabalho é que a disposição para o **trabalho duro** (SOUZA, 2010; SILVA, 2017) é fortemente externalizada pela biografada. No geral, essa disposição é uma alusão às possibilidades de ascensão social a partir de esforços e dedicação profissionais, sendo o trabalho a ponte para a melhoria de vida. Para jovens de camadas populares é um aspecto ainda mais central e simultâneo à escolarização, portanto, presente desde a infância, geralmente. O trabalho é uma premissa na vida de Aline, pois sempre permeou seu desenvolvimento. Surge como uma necessidade de sobrevivência, e ainda é, mas hoje ela o compreende como um espaço para aprendizagens e (re)significações. Como contado em sua biografia, Aline iniciou trabalhando junto a seus pais e a seus tios na feira e, posteriormente, assumiu uma posição de estágio na Prefeitura de Porto Alegre e em um escritório contábil (local atual de trabalho no momento da pesquisa). Aline cresceu observando o esforço de seus pais em proporcionar bem-estar para a família, independentemente das condições financeiras que possuíam, valorizando um lugar de afeto, união e, sobretudo, com incentivo à educação (sendo os pais exigentes quanto às lições escolares).

Relativo ao percurso escolar e, especificamente, ao futuro profissional de Aline e à escolha da formação superior, os pais sempre a deixaram livre para tomar suas decisões, apesar das limitações em oferecer uma estrutura de estudo melhor e mesmo que tenham sugerido caminhos para ela. Nesse âmbito, o projeto de cursar uma graduação, desde jovem, ascendeu sua disposição para a **disciplina** (SILVA, 2017). Essa disposição foi aprendida desde a infância a partir de hábitos de estudos e de outras atividades compreendidas como necessárias para o alcance de objetivos, sob o desenvolvimento de comportamentos autônomos e da capacidade de realização de demandas de modo independentemente. Por ter consciência de sua condição de vida, Aline preparou-se para o ingresso na UFRGS, pois era a única maneira de realizar o ensino superior, visto que não havia estabilidade financeira para pagar a mensalidade em uma instituição particular. Assim, todas as suas estratégias (cursar um pré-vestibular popular e

realizar edições do ENEM para agregar pontuação no vestibular da UFRGS) foram pautadas em sua decisão de ingressar na universidade federal.

Para Aline, cursar o ensino superior significa uma porta de acesso a melhores oportunidades profissionais e uma forma de manter a sua competitividade no mercado de trabalho devido ao respaldo do diploma universitário (ainda que tenha a ciência do difícil cenário de trabalho no país). Diante disso, nota-se que Aline demonstra disposição para a **autossuperação** (SILVA, 2017). Essa disposição está relacionada às possibilidades de ascensão social por meio do trabalho e do estudo, sendo disseminada pelos pais. Existe também um discurso de perseverança e de autorresponsabilização pelo esforço. Destarte, as disposições para o **trabalho duro** e para a **autossuperação** sempre estiveram em diálogo na trajetória de Aline, onde, por exemplo, sua decisão em continuar estudando Administração foi orientada pela possível segurança profissional oferecida pelo curso, entendido também como um plano B e fundamental para a conquista de uma posição de trabalho em uma empresa privada e/ou para a participação em concursos públicos. Essa compreensão sobre os ganhos em cursar uma formação superior também aponta para outra disposição incorporada por Aline: o **pensamento prospectivo** (SILVA, 2017). Essa disposição retrata o estabelecimento de planos e objetivos futuros, atentando-se a oportunidades, evitando-se erros e desperdícios de recursos; envolvendo planejamento, autocontrole e sacrifícios, como a privação do lazer (SILVA, 2017).

Além dessas disposições já estabelecidas por Silva (2017), na biografia de Aline pode-se observar uma nova inclinação: a disposição para o **trato social**. Nesta tese considera-se esta disposição como um comportamento orientado por regras de condutas sociais que envolvem protocolos ou padrões de etiqueta e de cortesia, por exemplo, e que norteiam os comportamentos individuais para agir, para ser e para se comunicar em diferentes situações. Tais regras são negociáveis (possíveis de renegociações sempre que necessário), originam-se do convívio social e visam estabilizar as relações sociais ao consolidarem padrões de conduta em contextos sociais (BARROS et al., 2016). Dois momentos relatados por Aline exemplificam essa disposição: o primeiro, quanto Aline incorpora em sua conduta social a delicadeza de sua chefe na condução de situações e problemas diversos envolvendo funcionários e consumidores; e o segundo, o senso de responsabilidade, e a forma de comunicar, interagir e lidar com as pessoas e suas particularidades, também inspiradas nas relações sociais que participa em seu ambiente profissional.

7.2.2 As disposições interindividuais de Larissa

Observando-se o patrimônio disposicional de Larissa, duas disposições se destacam: **trabalho duro** e **autossuperação** (SILVA, 2017). Essas disposições dialogam e tendem a ser acionadas simultaneamente, uma vez que ambas mostram trabalho e estudo como caminhos que contribuem para a ascensão social. Quanto ao trabalho, é um fator central na família, pois oportunizou conquistas individuais e coletivas, além de desenvolvimento social. É a força motriz de Larissa desde a infância, que cresceu observando o esforço dos pais para garantir os meios de sobrevivência e o bem-estar da família. Para ela, o trabalho é a fonte de concretização de desejos e sonhos e, por isso, não mede esforços para demonstrar engajamento em suas atividades profissionais, para aprender e, de certa forma, para se destacar naquilo que se propõe a fazer: “[...] O trabalho te molda para fora, você vê o mundo com outros olhos. Pelo trabalho você consegue viajar, adquirir coisas. Então, o trabalho move um ciclo de coisas que são importantes para ti”.

Esse comportamento decorre não apenas do interesse em possuir um projeto de carreira estável, como também da percepção de que foram condutas desenvolvidas pelas pessoas nas quais se inspira. Já sua disposição para a autossuperação é um dos principais aspectos que nutrem sua dedicação ao trabalho. Larissa, desde muito cedo, teve gosto pelos estudos e já compreendia sua relevância para o progresso de uma pessoa, aliado ao âmbito profissional. Uma passagem de sua biografia oportuna de citar é quando permaneceu um (1) ano sem estudar, pois, perdeu uma bolsa de estudos no ensino superior. Isso não foi empecilho, porque logo decidiu ingressar em um curso técnico em Administração para auferir renda por meio de oportunidades de estágio. Tanto os pais, quanto os professores foram os principais incentivadores para que ela continuasse estudando. Os pais, porque tinham esperança de que Larissa não reproduzisse a natureza e a qualidade do trabalho que possuíam. E, por conseguinte, sempre a aconselharam a estudar - como reflete neste trecho: “A minha mãe dizia: você estuda, porque se não estudar, você vai ter que ficar na beira de um fogão se queimando”. Já os professores, a incentivavam porque notavam o comprometimento com os estudos, a vontade de aprender e o desejo de continuar se desenvolvendo academicamente. Ainda hoje, Larissa mantém o foco nos estudos planejando o aprimoramento profissional em seu campo de trabalho.

Verificou-se que, junto às disposições para **trabalho duro** e **autossuperação**, a **disciplina** (SILVA, 2017) foi uma constante desde a infância: rotina para estudar e auxiliar nas atividades de casa e no restaurante; planos para viagens e outras atividades de lazer; planos para tomadas de decisão profissionais, são alguns exemplos. Principalmente durante a infância e

parte da adolescência, seus pais imputavam responsabilidades cotidianas a ela, especificamente em relação aos estudos. Por último, reconhece-se uma inclinação para o **pensamento prospectivo** (SILVA, 2017). No geral, essa é uma disposição que permeia todas as demais identificadas, pois a fala de Larissa demonstra esforço, dedicação e responsabilização pelas ações vigentes e os consequentes resultados dessas decisões no futuro. Enquanto narrava sua história, Larissa geralmente traçava um comparativo entre o seu passado e o seu presente como justificativa racional para seus comportamentos e suas ações hoje, o que corrobora para entender o seu **pensamento antecipativo** quanto a ações futuras, sejam breves, sejam mais longínquas.

A inclinação para o **pensamento antecipativo**, proposto neste estudo, refere-se às estratégias adotadas por uma pessoa com o intuito de traçar objetivos, táticas e meios para alcançá-los em um futuro, desse modo planejando e antecipando eventos antes da ação efetiva (SANTOS; RAMOS; SILVA, 2020; SILVA; GARCIA; RAMOS, 2021). Essa disposição pressupõe uma autorregulação (SILVA; GARCIA; RAMOS, 2021), ou seja, o indivíduo regula o seu comportamento mediante uma consciência racional sobre os cursos de ação a serem adotados. Portanto, a autorregulação é um mecanismo voluntário e consciente que possibilita estabelecer o controle sobre as ações, sentimentos e pensamentos em prol dos objetivos e caminhos planejados, estando o indivíduo atento ao seu desempenho ao longo do processo (automonitoramento). Para que o sujeito consiga previamente arquitetar seus cursos de ação, é necessário que ele realize uma análise comportamental multifacetada envolvendo o diagnóstico de fatores pessoais (como características cognitivas, biológicas, afetivas e crenças), ambientais (físico e social) e os próprios comportamentos (os cursos de ação em si, as tomadas de decisão) (SILVA; GARCIA; RAMOS, 2021).

Pode-se agregar, a partir de Sá (2006), que o indivíduo não somente faz a regulação de seus comportamentos como também possui crenças de autoeficácia, as quais estimulam ou depreciam o desempenho em cursos de ação e influenciam a avaliação das capacidades individuais para a solidificação do **pensamento antecipativo**. Por sua vez, a pessoa aciona mecanismos cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos em suas tomadas de decisão (SÁ, 2006). A cognição embasa as atividades motivacionais, que acabam por influenciar as crenças de autoeficácia, reforçando-as (ou não) à medida que se analisa a coerência dos pensamentos e seus desdobramentos práticos. Os mecanismos afetivos englobam pensamentos, atitudes, emoções e comportamentos envolvidos nas experiências. Já a atividade seletiva envolve a avaliação do sujeito sobre grupos, atividades e ambientes. Quando a percepção de autoeficácia

se eleva nessas esferas, o indivíduo pode selecionar atividades mais desafiadoras. Por outro lado, na ausência dessa percepção, é comum a evitação de meios ou situações em que as capacidades são testadas e que, por consequência, não se tem certeza sobre a demonstração de um bom desempenho (SÁ, 2006).

7.2.3 As disposições interindividuais de Thainã

Em sua biografia, uma das disposições interindividuais mais correntes é a **disciplina** (SILVA, 2017). Conhecida a história de Thainã, desde muito jovem ele cresceu assumindo responsabilidades importantes junto a sua mãe, afluindo também sua disposição para a autonomia. Não apenas em casa, no auxílio de sua mãe nas tarefas do lar, mas a disciplina foi um fator presente nos estudos e no trabalho. No primeiro caso, mais precisamente no ensino superior, Thainã dispôs de maior dedicação por entender que se trata de um nível de ensino onde o interesse torna-se uma premissa que motiva os investimentos feitos e reforça os objetivos pessoais: “[...] não vou trazer ninguém na mochila. Quer fazer comigo, o negócio é esse aí. É esse pique aí. Poucas ideias ou partiu fazer sozinho [as atividades]”, referindo-se à ocasião em que realizou um trabalho coletivo. A disposição em análise fica evidente também em seu comportamento de querer conhecer ainda mais sobre os assuntos discutidos em aula, realizando pesquisas em sites e assistindo videoaulas e notícias, de forma que consiga integrar-se com maior profundidade nos assuntos, assim como para estar apto a participar de debates e discussões em sala de aula. Já no ambiente de trabalho, ele preza pela pontualidade, pela assunção dos compromissos e pela realização plena de suas atividades.

Além da inclinação para a disciplina, ele demonstra outras disposições, tais como **autossuperação** e **pensamento prospectivo** (SILVA, 2017). Ambas as disposições estão interligadas, uma vez que orbitam pelo desejo de um futuro próspero pessoal e profissionalmente. Por essa razão, Thainã esforçava-se em ser um bom aluno, julgando ser sua obrigação o compromisso com os estudos. Esse pensamento perdura até hoje, sendo reforçado quando em seu ingresso no ensino superior - nível de ensino ao qual Thainã investiu maiores esforços por entender que o curso deveria correspondê-lo em termos de acesso e crescimento no mercado de trabalho. Diante disso, paralelamente aos estudos, Thainã passou a buscar oportunidades profissionais com o intuito de começar a traçar uma trajetória em sua área de atuação e ir, gradualmente, estabelecendo-se socialmente melhor - indicando a externalização da autossuperação. Indo além, o pensamento prospectivo é uma disposição que mobiliza as ações cotidianas dele, principalmente quando relacionadas a conquistas de médio e longo

prazos: “[...] tem que ter certeza, eu não tenho chance para errar, eu não tenho tempo para errar. Cada vez mais eu fui internalizando isso aí para tentar ser o melhor e aproveitar as oportunidades e identificando os erros que estão no meu entorno, para não errar também com o erro dos outros [...]”.

Thainã também demonstra disposição para o **senso prático** (SILVA, 2017), onde o indivíduo prioriza aquelas atividades que o levarão a alcançar seus objetivos, sacrificando-se em prol de seus planos - principalmente profissionais - e abdicando das atividades de lazer. Como ele diz: “Não vou tomar mais cerveja, fazer um churrasco ou futebol. Está louco? Eu adoro isso, mas tudo no seu tempo. Eu aprendi isso na faculdade, eu levo até hoje essa fala para o meu filho, para todo mundo. O único lugar que o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário. Meu amigo, se tu não sangra, velho...para quem não tem herança e vem de onde eu venho...”. A partir da fala de Thainã é interessante observar a imbricação das disposições para autossuperação e para o pensamento prospectivo com a apreensão social, demonstrando a leitura social que ele faz considerando fatores que estão associados à sua origem sociodemográfica e espacial (geográfica).

Para além das disposições interindividuais discutidas, outras são passíveis de observação na biografia de Thainã: **mimetismo social, organização e pensamento antecipativo**. Quanto ao **mimetismo social**, considera-se uma disposição que se fundamenta nos diferentes modos de interação, de comunicação e de linguagens (VIEIRA, 2021) presentes nos processos de socialização, onde os indivíduos apreendem e reproduzem comportamentos de outros em suas socializações, os quais são transformados, recriados e recontextualizados (BAZANINI; SILVA; BIFFI, 2020; VIEIRA, 2021), não sendo somente formas de imitação ou espelhamento de uma realidade (JÚNIOR; GEBARA, 2020). O comportamento mimético também pode estar associado à formação ou ao endossamento da personalidade, tomando por base aspectos culturais, de convivência, físicos e emocionais - por exemplo - que são acionados em ações cotidianas (BAZANINI; SILVA; BIFFI, 2020; VIEIRA, 2021); bem como poderá contribuir para o desenvolvimento de competências sociais (BAZANINI; SILVA; BIFFI, 2020).

Visto isso, Thainã tende a analisar os comportamentos de outras pessoas em diferentes momentos de socialização, de modo crítico e reflexivo. A partir dessa análise ele avalia a incorporação de alguns comportamentos em seu cotidiano, colocando-os em prática em situações oportunas. A introjeção comportamental de Thainã é motivada por inspirações e pelas vivências das pessoas, como os professores do curso de Administração e sua chefia na empresa

em que trabalha. Já relativo à disposição para a **organização**, ela refere-se à ação de controle dos indivíduos sobre seus próprios comportamentos com o intuito de conduzir as contingências decorrentes dos comportamentos que exprimem, prevendo a aplicação de esforços e competências pelos indivíduos na tentativa de organizar para a geração de resultados positivos a partir de suas ações (RODRIGUES; PEREIRA, 2007).

Assim, em Thainã é uma disposição incorporada a partir de sua mãe, que o ensinou desde cedo a programar suas atividades do dia a dia, relacionadas aos estudos e às atribuições de casa, bem como a sistematizar a execução das tarefas: “[...] Eu tenho que fazer um negócio com antecedência, organizar, lista de tarefas, hierarquia. Minha mãe é a pessoa da lista, vai no mercado, faz a lista de tarefas. Na minha mente, assim como um chip, isso eu trouxe comigo até hoje [...]”. Por último, a inclinação para o **pensamento antecipativo** é expressa em conjunto com a disposição para organização, no caso de Thainã, posto que ele costuma realizar o planejamento de suas atribuições e os respectivos cursos de ação com antecedência - revelando aquela disposição. Por último, o Quadro 13 sistematiza as disposições interindividuais propostas a partir das análises desta tese.

Quadro 13 - As novas disposições interindividuais identificadas

	Disposições	Conceito
Disposições interindividuais	Pensamento antecipativo	Envolvem estratégias direcionadas a objetivos de um indivíduo, usando de táticas e meios para alcançá-los futuramente. Os eventos necessários são planejados antecipadamente; os comportamentos são regulados pelo sujeito, isto é, há uma consciência racional sobre as ações e condutas a serem adotadas, de modo a obter controle sobre ações, sentimentos e pensamentos em detrimento dos objetivos traçados. Sobretudo, realiza-se uma análise multifacetada sobre seus comportamentos considerando aspectos cognitivos, biológicos, afetivos e de crenças; os meios físico e social e as interrelações entre os comportamentos e as tomadas de decisão.
	Mimetismo social	Relaciona-se à incorporação de códigos (línguas e outras formas de comunicação) oriundos de diferentes espaços de socialização, dos quais os comportamentos incorporados são reproduzidos, transformados, recriados e recontextualizados pelos sujeitos em outros espaços socializadores. O comportamento mimético também pode corroborar na formação da personalidade e no desenvolvimento de competências sociais.
	Trato social	Compreende comportamentos que se orientam por regras sociais, como padrões de etiqueta, norteando o agir, o ser e a comunicação dos sujeitos em situações distintas. As regras sociais surgem das interações e do convívio entre os indivíduos e buscam estabelecer padrões de conduta em contextos sociais. Podem ser (re)negociáveis.
	Organização	Refere-se às ações de controle dos indivíduos sobre os próprios comportamentos, de forma que consigam conduzir as contingências derivadas dos seus comportamentos, prevendo a aplicação de esforços e competências como tentativa de organização dos resultados gerados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Após as análises e discussões acerca das disposições intra e interindividuais apresentadas pelos sujeitos biografados, aborda-se as disposições que emergem a partir dos lugares de origem.

7.3 Os lugares de origem e as disposições emergentes

Neste tópico procede-se a uma análise integrada, uma vez que se observa um diálogo entre as realidades materiais e simbólicas dos bairros em que os sujeitos biografados residem. A primeira observação de Aline em relação ao seu lugar de origem, especificamente as imediações da Avenida Bérico Bernardes, é o comportamento das pessoas que moram no bairro, às quais possuem uma forma diferente de falar, de se portar e de interagir, de acordo com ela. Diante disso, pode-se considerar que o bairro estimula a incorporação de uma disposição própria para a **sociabilidade**. Nesta tese, tal disposição relaciona-se a aspectos objetivos e subjetivos que caracterizam uma área geográfica, como o bairro. A existência de materialidades (no geral, a infraestrutura) e simbologias (como saudações, rituais e tradições) (ALMEIDA, 2011) constituem uma identidade local, corroborando para a identificação, socialização e para o senso de pertencimento dos moradores ao lugar e para a solidariedade (ALMEIDA, 2011).

Entretanto, a **sociabilidade** pode ser vista por uma perspectiva negativa, visto que também desperta comportamentos de medo, indiferença e de aversão em situações de violência e de vandalismos; assim como pode erguer-se como uma barreira mediante a adoção de conceitos pelos próprios moradores, como a construção da figura do trabalhador, do marginal e do vizinho encenqueiro (ALMEIDA, 2011). Como Aline ressalta: “É que eu percebo muito o caos nessa região, sabe? As pessoas não sabem, muitas vezes, dialogar [...] tem diferença no falar. A diferença no se portar, no tom de voz. Às vezes pode ser sutil demais, mas eu percebi isso”. Essa sociabilidade tem reflexos internos entre os próprios moradores da região, em que Aline relata notar um sentimento de desunião e individualidade nas interações cotidianas.

O bairro é considerado um lugar que proporciona a reflexão acerca da estrutura social que o forma, em que pesem as aparentes desigualdades sociais, estruturais, educacionais e culturais, comparativamente a outras regiões da cidade de Viamão e de Porto Alegre - onde Aline costuma permanecer boa parte de seu dia. Além das vulnerabilidades citadas, a violência e a marginalidade são dois aspectos ressaltados em diferentes momentos na fala de Aline. Essa percepção estrutural, para ela, transcende o nível do lugar de origem (local), possibilitando-a compreender as problemáticas da sociedade em nível regional e nacional. Diante do exposto, revela-se uma disposição para a **análise social** proveniente de um viver e conviver em um

determinado lugar geográfico e social. Nesse âmbito, uma disposição para a **análise social** abarca a reflexão, o diagnóstico e a análise de fenômenos sociais (comportamentais e estruturais) comuns em determinadas realidades e grupos sociais, de modo a averiguar interações resultantes das diferentes dinâmicas sociais e de organização instauradas (SAMPAIO; ANDERY, 2010).

A disposição para a **análise social** também pode ser observada na fala de Thainã, que reforçou suas percepções de diferenças materiais e comportamentais de outras pessoas quando circula por outros ambientes que não o seu bairro. Para ele são visíveis as disparidades de capitais (BOURDIEU, 2007), principalmente sociais e econômicos. Apesar disso, aciona sua disposição para o **senso de pertencimento** ao relatar que se orgulha do seu bairro de origem e das histórias que lá vivenciou ao longo dos anos. Certamente, alguns episódios foram marcantes negativamente para ele e para seus amigos, contudo, as aprendizagens que obteve superam os tristes momentos vividos, uma vez que o ensinaram as “malandragens” da vida adulta no e fora do bairro.

Nesta tese, a disposição para o **senso de pertencimento** abrange os sentidos de interdependência, integração e conexão das pessoas com uma determinada área geográfica, localidade ou meio social através de grupos que compartilham valores, costumes, interesses, recursos, utopias, medos, experiências, vocabulários, gírias e tradições, constituindo uma identidade grupal e, por consequência, individual. Além dessas características, a inclinação para o **senso de pertencimento** engloba o consenso para a associação do indivíduo a um modo de existência compartilhado que expressa cultura, simbolismos e fronteiras, reforçando e confirmando a identidade social de um coletivo que se diferencia de outros agrupamentos ou comunidades geograficamente localizados (LEMOS, 2009).

Relativo ao pertencimento ao seu lugar de origem, Larissa diz ter orgulho: “[...] eu vivi aqui, nasci aqui, cresci aqui. Posso morrer também aqui”. Essa premissa é importante para reforçar sua inclinação para o **senso de pertencimento**, haja vista que Larissa é uma defensora de seu lugar de origem, principalmente quando sente alguma forma de discriminação por pessoas externas. Seu senso de pertencimento também envolve afetividade, para ela representando um lugar de conquistas e de felicidade, vista a sua trajetória e a de seus pais ao longo dos anos. Também demarca um comportamento de resistência e de enfrentamento, uma vez que mantém um posicionamento positivo quanto ao futuro pessoal e profissional dos indivíduos residentes do bairro, não estando redutíveis apenas a uma vida precária.

Por sua vez, Aline salientou que as características do lugar de origem endereçam expressões simbólico-materiais, tais como vestimentas e tipos de cabelos, nuances que ficam evidentes quando se afasta do bairro. Ela observa as diferenças comportamentais e interpessoais, as dessemelhanças estruturais dos outros lugares e o poder econômico dos indivíduos, bem como uma legitimação do pertencimento dessas pessoas em seus lugares de moradia. Apesar das diferenças materiais e simbólicas evidenciadas por Aline, seu **senso de pertencimento** ao seu bairro de origem está conectado com o sentimento de necessidade em fixar posição naquele lugar, não sendo um impeditivo para ela a circulação por outros ambientes, tais como no campo acadêmico.

Apesar das percepções quanto a sua origem social e aos outros lugares de circulação, Aline comenta que o seu lugar de origem foi um incentivador da permanência nos estudos, uma vez que ela o reconheceu como um lugar de força e persistência, reforçando o orgulho pela trajetória que estava sendo construída: “[...] quando eu tive essa vontade de desistir, eu busquei um pouco de força, justamente por vir de onde eu vim. Eu venho da Lomba do Pinheiro, da Bérico [...] Eu preciso buscar melhorar minha qualidade de vida, mesmo que, talvez, eu continue morando aqui”.

Nesse contexto, pode-se dizer que o local de origem corrobora para a incorporação de uma disposição para o **expressionismo social**. Nesta tese, essa disposição assume a característica de ser uma objetivação de modos de ser e de interagir próprios às pessoas oriundas de um mesmo lugar de origem, corroborando para a formação de uma identidade social e cultural (GOMES et al., 2016) e para a necessidade dos indivíduos em se exteriorizar ou se objetivar (EVANGELISTA; BAPTISTA; VERÍSSIMO, 2017). Gomes et al. (2017) contribuem à concepção do expressionismo social à medida que inserem a ideia do compartilhamento de referências culturais como um fator relevante para a relação entre sujeito e lugar, evidenciando que é necessária a dialética entre condições objetivas e subjetivas para a existência dos indivíduos e para o pertencimento desses a seus lugares de origem, sobretudo, porque estabelecem relações de causa e efeito um sobre o outro.

Dessa forma, comportamentalmente, o indivíduo expressa traços peculiares ao seu lugar de origem, tais como de comunicação (estrutura dos diálogos ou conversas, linguagem), de civilidade (saudações e modos de apresentação), de empatia (reconhecimento de necessidades e sentimentos alheios), de solidariedade (formação de vínculos interpessoais) e de trabalho (tomadas de decisão, resolução de problemas e propostas de solução, trabalho em equipe) (ALVES; ÁLVARO, 2006; GOMES et al., 2017).

Larissa, assim como Aline, afirma que as pessoas residentes do seu bairro (Lomba do Pinheiro) apresentam comportamentos de convivência e modos de interlocução próprios, destacando as formas de ser, as dinâmicas coletivas e o tom de voz (alto) em lugares e no transporte público; bem como a existência de uma cultura que rege a vida cotidiana de seus moradores. Logo, as pessoas tendem a incorporar a disposição para o **expressionismo social**, apresentada anteriormente. Corroborando à análise de Aline, Larissa agrega ao **expressionismo social** a existência de uma linguagem comum às pessoas do bairro perpassando códigos de comunicação que tangenciam uma espécie de “malandragem” na fala - aspecto reforçado também por Aline. Mais uma vez, o **expressionismo social** emerge quando Larissa desloca-se para outras regiões da cidade, onde observa diferenças de vestimentas e de comportamentos, as condições de vida, os tipos de construções e de automóveis, por exemplo. À medida que vai se aproximando do bairro novamente, a paisagem começa a se transformar: “As coisas vão se diminuindo...as casas mais bonitas já não aparecendo tanto, os morros voltando a aparecer...as favelas [...]”.

Thainã destaca, igualmente, as características pessoais dos moradores do bairro, tais como a forma de comunicação (gírias, por exemplo). Quanto à fala, ele nota que as pessoas desenvolvem uma certa “malandragem”, jogo de cintura” nas interações, algo que particulariza e aproxima as formas de expressão entre as pessoas que no bairro residem. Como mencionado por Aline e Larissa, há um código de comunicação característica do lugar, desenvolvido, apropriado e reproduzido entre as pessoas.

Afora isso, nas palavras de Aline - especificamente no ambiente acadêmico por onde circulou - percebe-se um **gregarismo social**. Nessa questão, ela refere-se a uma aproximação "natural" entre pessoas de origens sociais semelhantes, que compartilham de condições socioeconômicas e culturais equivalentes. Portanto, nesta tese pode-se definir que a disposição para o **gregarismo social** se relaciona ao movimento consciente ou inconsciente dos indivíduos na organização de agrupamentos sociais decorrentes, por exemplo, de atividades, posições profissionais; e características emocionais, culturais, sociodemográficas e econômicas, fazendo com que as pessoas se agrupem e mantenham interações pela existência de códigos que, quando estruturados e em funcionamento, legitimam o grupo formado (SILVA et al., 2016).

O **gregarismo social** é uma disposição basilar da existência de um indivíduo, pois esse necessita estar em união com seus semelhantes, estabelecendo laços e, em envolvimento, despersonalizando-se e assumindo uma mentalidade grupal. Essa mutabilidade percebida direciona os indivíduos a pensamentos, sentimentos e intenções predominantemente coletivas,

sujeitando as individualidades aos comportamentos do grupo, bem como sendo possíveis o surgimento de novas características comportamentais (SILVA et al., 2016; LIMA; LIMA, 2021).

Outra disposição oriunda do lugar de origem, identificada a partir da biografia de Larissa, faz menção à **solidariedade**, refletida no comportamento dos moradores e que, consequentemente, respaldou o posicionamento de Larissa frente às necessidades alheias. Nesta tese concebe-se que a disposição para a **solidariedade** possui relação com as ações sociais praticadas pelos moradores em parcerias com instituições e empresas locais em prol de pessoas em vulnerabilidade social e ocupacional, situadas em áreas consideradas de risco e que apresentam uma qualidade de vida ainda mais precária no interior do bairro. Nessa esfera, Aline também mostra uma predisposição para a **solidariedade** proveniente das ações sociais realizadas no bairro Lomba do Pinheiro por instituições como o IPDAE. Thainã também enfatiza um senso de coletividade entre as pessoas, observando o apoio mútuo entre elas quando da intercorrência de uma situação particular ou comum a todos os moradores.

Nesse contexto, a disposição para a **solidariedade** envolve a reciprocidade, a cooperação e o reconhecimento das desigualdades sociais com vistas à garantia da justiça e da participação sociais no que tange ao direito a experimentações e vivências por indivíduos socialmente prejudicados. A solidariedade é um aspecto importante na formação de uma pessoa e versa sobre uma relação economicamente desinteressada e primariamente voltada a valores coletivos e pautada em critérios éticos, inclusivos e preventivos no tocante à garantia de liberdade e de coesão sociais (WESTPHAL, 2008; FEOLA; ESPERANDIO, 2021).

Feitas as discussões propostas, o Quadro 14 reúne as disposições oriundas dos lugares de origem dos sujeitos, conceituando-as.

Quadro 14 - Disposições oriundas dos lugares de origem dos sujeitos pesquisados

	Disposições	Conceito
Disposições oriundas do lugar de origem dos sujeitos	Sociabilidade	Refere-se a materialidades e simbologias de uma área geográfica, constituindo uma identidade local que identifica, socializa e gera senso de pertencimento e de solidariedade entre moradores de uma determinada localidade. Entretanto, a sociabilidade também pode se estar associada a sentimentos de medo, indiferença e aversão à violência e a vandalismos em relação ao local; bem como a criação de conceitos que definem tipos de pessoas que vivem na localidade.
	Expressionismo social	É a objetivação de modos de ser, de ação e de interação comuns às pessoas que residem em um mesmo lugar, contribuindo para a formação de uma identidade social e cultural.
	Gregarismo social	Essa disposição relaciona-se a uma aproximação entre indivíduos em decorrência do compartilhamento de condições culturais, sociais, econômicas, ocupacionais e emocionais semelhantes. Para os indivíduos que se agrupam pelo gregarismo social aparenta ser um evento “natural”. (continua...)

	Senso de pertencimento	Abrange os sentimentos de interdependência, integração e de conexão dos sujeitos com uma área geográfica determinada e entre aqueles, havendo compartilhamento de valores, tradições, costumes, experiências, vocabulário, interesses, recursos, utopias e medos. Esse compartilhamento é o que delimita e diferencia um grupo social de outros em comunidades localizadas geograficamente.
	Solidariedade	Associa-se às ações sociais praticadas pelos indivíduos de uma localidade em parceria com instituições ou empresas locais em prol de pessoas em vulnerabilidade social e ocupacional que vivem na porção geográfica. Essa disposição engloba reciprocidade, cooperação e reconhecimento das desigualdades sociais existentes.
	Análise social	Envolve reflexão, diagnóstico e análise sobre os fenômenos sociais comuns a agrupamentos sociais geograficamente localizados. A disposição para a análise social desvela a observação de problemáticas sociais locais que também podem tornar-se lentes de compreensão de problemáticas regionais e/ou nacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No próximo tópico, apresenta-se uma discussão acerca das disposições que influenciam a permanência estudantil de Aline, Larissa e Thainã.

7.4 As disposições e suas influências sobre a permanência estudantil

As análises e discussões aqui proferidas são abordadas em conjunto, como na seção anterior. Por essa razão, os sujeitos biografados são introduzidos em diálogos e não separadamente.

Na biografia de Aline, nesta esfera de discussão, as disposições para a **disciplina**, para a **autossuperação** e para o **pensamento prospectivo** (SILVA, 2017) foram basilares para a sua permanência dela no curso de Administração, a qual Aline ela associa à sobrevivência e ao foco no futuro, visto que a necessidade de uma formação superior é premissa para a independência financeira e para a melhoria da qualidade de vida. Vê-se que aquelas duas palavras transmitem a ideia de um recorte sobre a biografia de Aline, uma vez que cristalizam nuances sociais e econômicas que atravessaram diferentes episódios de sua vida, como a família e a relação com o trabalho; o autoconhecimento e o seu desenvolvimento de Aline nos espaços acadêmico e profissional; e suas expectativas quanto ao futuro a partir da posse de um diploma universitário.

Diante disso, ressalta-se que tanto sobrevivência, quanto foco no futuro, são aspectos que traduzem subjetividades e simbologias da permanência estudantil e não estão diretamente relacionadas às materialidades ou objetividades desse fenômeno já abordadas em pesquisas (TIBOLA et al., 2012; MAGALHÃES, 2013; MACIEL; JÚNIOR; LIMA, 2019; FELINTO, 2019).

A permanência no curso de Administração é influenciada também pelos pais de Aline, que a motivaram a continuar estudando com o propósito de alcançar uma carreira pública ou pela possibilidade de uma colocação profissional mais qualificada. Mesmo considerando os argumentos de seus pais sobre os caminhos oportunizados pela formação escolhida, Aline tem consciência do entendimento limitado do que é o curso de Administração e sobre as múltiplas perspectivas de atuação que o curso é capaz de oferecer. Larissa, por sua vez, também menciona que a influência de seus pais é um fator preponderante que a fez permanecer no curso de Administração, ressaltando que o empenho deles para a construção do restaurante da família é um recorte importante para o reforço à permanência estudantil. Ainda, os amigos e os colegas de curso também são fontes de inspiração para a permanência, especialmente quando eles possuem uma origem social semelhante a de Larissa, como é o caso de Gabriel, amigo de muitos anos e morador do bairro Lomba do Pinheiro.

Assim como Aline e Larissa, Thainã reforça que a família também é um fator importante para que ele permaneça estudando, uma vez que o instiga a refletir sobre sua trajetória de vida e sobre sua origem social, bem como sobre o empenho profissional dos familiares, situação que influencia a externalização de sua disposição para o trabalho duro (SILVA, 2017). Os exemplos familiares, como possuir pais e tios concursados, são inspirações para que Thainã persista estudando, pontuando também a projeção de um futuro com maior qualidade de vida relativamente à sua condição socioeconômica. Sobretudo, observa-se que ele aciona sua disposição para o **pensamento prospectivo** (SILVA, 2017) quando salienta a ideia de projeção de futuro, inclinação que foi identificada quando Thainã comparou os seus atributos educacionais e profissionais aos de seus colegas, concluindo que precisava planejar seus passos para que pudesse alcançar um patamar social semelhante.

Assim como a família, os professores são atores relevantes para que Thainã permaneça no Ensino Superior, visto que suas trajetórias profissionais são inspirações para ele e o motivam a evoluir profissionalmente. Nesse sentido, Thainã aflora a disposição para o **mimetismo social**, pois tende a incorporar aqueles comportamentos que acredita agregar em sua inserção no mercado de trabalho e na construção de sua carreira. **Disciplina** (SILVA, 2017) é outra disposição muito presente, como já dito anteriormente. Para Thainã deve-se “fazer do limão uma limonada”, referindo-se ao fato de dedicar-se muito aos estudos, estando aberto ao conhecimento independentemente das dificuldades que surgem.

Fora as disposições apresentadas, externalizações de **apreensão social** e **apropriação social** surgem como uma necessidade de compreensão para o agir no campo acadêmico: “Tu

via a diferença na forma que eles estudavam, na forma como eles pensavam, na forma como eles falavam. Em tudo, tudo era diferente” [...] Eram mais ricos de conhecimento”. A partir desse trecho coloca-se em tela a questão das diferenças socioeconômicas, culturais e educacionais relatadas por Aline e associadas a sua origem social e geográfica. Por essa razão, a leitura do contexto, ou a **apreensão social**, é fundamental para que Aline entenda as dinâmicas que se instauram nos espaços de socialização e possa agir adaptativamente a esses ambientes, acionando sua disposição para a apropriação social. Como ela mesmo expõe, dificuldades de adaptação fizeram parte de sua trajetória acadêmica: “Eu fiquei muito revoltada, estava bem brava. Lembro que fiquei com muita raiva, era uma raiva explosiva, uma revolta. Tipo, por que é assim?”. Entretanto, não se tornaram barreiras para a socialização e para o pertencimento nesse espaço.

À medida que ia entendendo os vínculos sociais, as relações entre os colegas e passou a identificar estudantes com origens sociais semelhantes a dela, Aline foi gradualmente demarcando posições por meio do compartilhamento de experiências e das próprias atividades escolares, tal como nos trabalhos em grupo, “que puxavam o lado pessoal”. Ela ressalta que a aproximação com colegas de origem social semelhante surgiu como algo mútuo à proporção que iam compartilhando suas vivências. A essa situação pode-se considerar a ação dos capitais (BOURDIEU, 2007; 2013) nas relações sociais estabelecidas entre os estudantes, uma vez que representam econômica, cultural, social e simbolicamente um grupo com características semelhantes e que influenciam a aproximação entre os indivíduos. Além disso, os capitais influem na posição social e nas oportunidades das pessoas em sociedade; como também são importantes para a compreensão dos engendramentos das relações sociais e das redes de interação construídas e mobilizadas pelos sujeitos coletiva e individualmente; das formas de organização social edificadas e das dinâmicas sociais dos grupos (BOURDIEU, 2013).

Sobretudo, percebe-se uma disposição para a **flexibilidade moral** (SILVA, 2017), uma vez que Aline adere a um comportamento adaptativo e, ao mesmo tempo, busca o reconhecimento do que ela aparenta ser aos colegas, legitimando sua presença e pertencimento em um campo que, teoricamente, acreditava não fazer parte. Em relação à aprendizagem no curso de Administração, especificamente nos trabalhos coletivos, Aline era diplomática e prezava pelas boas relações nos grupos. Nesse sentido, **conciliação e prudência** (SILVA, 2017) eram disposições acionadas sempre que envolvia trabalho e decisões conjuntas. Resumidamente, a disposição para a **conciliação** diz da evitação de conflitos, cedência ou

mudança de posições como estratégia de adaptação a meios e códigos de conduta; enquanto que prudência refere-se a condutas cuidadosas, estáveis e que não causem riscos desnecessários.

A essas disposições pode-se conectar a inclinação para o **trato social**, que pode subsidiar a externalização das disposições para a **conciliação** e para a **prudência**. Sobre a disposição para o **trato social**, ela revela-se também através da incorporação de aprendizagens oriundas de experiências profissionais, mais precisamente dos modos de comunicar, de ser e de agir em ambientes com texturas sociais diversas. No caso de Aline foi possível visualizar tal disposição em suas experiências na feira, no estágio na Prefeitura de Porto Alegre e no escritório contábil, incitando a reflexão sobre comportamentos e interações coerentes com o contexto de socialização. Na outra ponta, Aline desenvolveu uma disposição interindividual para o **mimetismo social**, onde comportamentos julgados oportunos e coerentes para serem reproduzidos em diferentes contextos sociais eram incorporados em suas práticas, principalmente acadêmicas e profissionais.

Além das disposições apresentadas sobre Aline, percebe-se que ela incorporou uma disposição intraindividual para o **florescimento**. Esse é um conceito comum ao campo da Psicologia Positiva (SOUSA; FUKUDA, 2021) sendo influenciado pela definição de saúde da Organização Mundial da Saúde, que considera o estado completo de bem-estar físico, mental e social, não reduzindo-se à ausência de doenças. Diante disso, nesta tese, **florescimento** é uma disposição que possui como premissa o estado completo de bem-estar do indivíduo, o qual deve ser capaz de desenvolver emoções positivas, relações sociais, realizações, engajamento e atribuições de sentido, assim também virtudes como respeito próprio, orgulho, dignidade e honra. Sobre o estado de bem-estar, ele comporta as seguintes dimensões: emocional (felicidade, interesses), psicológica (autoaceitação, relações sociais positivas, crescimento individual), social (contribuição, integração e aceitação sociais) e autonomia (propósitos) (OLIVEIRA-SILVA; PORTO, 2021; SOUSA; FUKUDA, 2021; WAZLAWICK, 2023).

Voltando-se ao ambiente profissional, pode-se aproximar à ideia de **florescimento** as emoções positivas que instigam satisfação, engajamento, realização e busca de prosperidade no contexto de trabalho, contribuindo para a percepção do indivíduo sobre a realização de um trabalho significativo (WAZLAWICK, 2023). Essencialmente, essa foi uma das inclinações de Aline que a fizeram permanecer estudando, haja vista que ela está em busca de evolução e possui a necessidade de transformar-se pessoal e profissionalmente, referindo-se a uma vontade de mudar-se de um lugar para outro, simbolicamente.

Observa-se que a permanência de Larissa no curso de Administração também está conectada à disposição para o **florescimento**, visto que a biografada possui a realização pessoal como um norteador de vida: "Onde eu posso chegar se eu estudar, o que eu vou conquistar, que área [profissional] quero?". Nesse contexto, ela idealiza uma situação socioeconômica melhor e estável, boas oportunidades profissionais, uma justa valorização de seu trabalho por parte das organizações e a possibilidade de tornar as viagens atividades frequentes em sua vida.

Avançando nas discussões, a partir da biografia de Larissa percebeu-se que a disposição intraindividual para a **reafirmação de objetivos** é um aspecto influenciador da permanência no curso, visto que em momentos de desânimo ela esforça-se em lembrar as motivações para estar no ensino superior, a sua história de vida e o seu lugar de origem. A inclinação para a **reafirmação de objetivos** está relacionada com a atitude do indivíduo em confirmar os objetivos traçados em diferentes âmbitos de sua vida, de modo que reforce o propósito, realinhe a direção dos planos e mantenha a motivação para o alcance dos resultados projetados, envolvendo também a avaliação de todo o processo, sendo uma oportunidade para a identificação de obstáculos ou desafios e para o planejamento de novas estratégias de enfrentamento (DESTENO, 2020).

Academicamente, Larissa sempre foi uma aluna dedicada e esforçada, mantendo uma rotina de estudos desde a infância, algo que ressalta sua disposição para a **disciplina** (SILVA, 2017). A dificuldade em Estatística na graduação é um bom exemplo da **disciplina** de Larissa nos estudos: em vias de reprovar na matéria, algo quase generalizado na turma, Larissa investiu maiores esforços na compreensão dos conteúdos, na realização de exercícios práticos e passou a assistir videoaulas - fase em que a aprovação em Estatística se tornou prioridade e obrigação, ainda mais por ser uma estudante pagante.

Devido ao seu empenho, Larissa sempre obteve boas notas - motivo de orgulho e satisfação para ela, que diz abdicar de momentos para concentrar-se em sua formação, principalmente renunciando momentos de lazer, essenciais para Larissa. Assim, esse comportamento sinaliza sua disposição para o **senso prático** (SILVA, 2017), relativa a à renúncia de prazeres em prol de objetivos profissionais e a conquista de uma posição de qualidade no mercado de trabalho, no geral. O mesmo se identifica na trajetória de Thainã, que busca concentrar e priorizar seus esforços nas atividades acadêmicas e profissionais (tanto no crescimento e na profissionalização de sua lanchonete, quanto em sua carreira na empresa onde trabalha), restando as atividades de lazer em momentos que forem possíveis. Nessa esteira, simultaneamente, pode-se observar que Larissa e Thainã também acionam a disposição para a

autossuperação (SILVA, 2017), de modo que possuem a tenacidade em estudar e trabalhar tendo em vista as possibilidades de crescimento pessoal e profissional e os seus objetivos de vida.

A inclinação para a **distinção social** (SILVA, 2017) integra o comportamento de Larissa. Essa disposição faz alusão à conduta de diferenciação social como um modo de expressão valorativa da origem social quando em um contexto de classe social diverso, assim como uma forma de elucidar a ascensão social. A inclinação para a **distinção social**, juntamente com a disposição para a **apreensão social**, corroborou para que Larissa compreendesse as dinâmicas e as origens sociais (estrutura de classes) no espaço acadêmico: “Você consegue reparar no nível de classe de cada pessoa lá dentro. É muito nítido. Quando você entra na universidade [...]”. Larissa passou a adotar posicionamentos firmes em aula, sempre que reparava atitudes discriminatórias ou estereotipadas de colegas e professores ao seu lugar de origem e ao seu modo de se expressar e de ser, acionando sua disposição para o **enfrentamento** (SILVA, 2017): “[...] É ignorante comigo, vou lá e devolvo na mesma moeda. O pessoal diz que não dá para se meter com eles [referindo-se à fala inapropriada de um professor].

Diante do exposto, o estudo de fatores subjetivos da permanência estudantil é relevante por diferentes razões, dentre elas estando a compreensão das experiências, expectativas e motivações acadêmicas; a identificação de barreiras ao melhor desempenho acadêmico e de recursos relativos à orientação emocional e educacional; o diagnóstico acerca da exclusão social; a análise das condições individuais para o desenvolvimento de competências; e a criação de um ambiente acadêmico mais inclusivo e oportuno para o sucesso dos estudantes (SOUZA, 2015; SOUZA; MARQUES, 2017).

Para finalizar essa seção, o Quadro 15 apresenta as disposições que influenciaram a permanência estudantil dos pesquisados, tanto aquelas disposições já expostas por Silva (2017), quanto as que são originadas desta pesquisa de tese.

Quadro 15 - Disposições que influenciam a permanência estudantil dos sujeitos pesquisados

	Disposições	Conceito
Disposições originadas no processo de permanência estudantil	Florescimento	Compreende o bem-estar completo do indivíduo, isto é, emocional (estado de felicidade, interesses), psicológico (crescimento individual, relações sociais saudáveis, autoaceitação), social (aceitação, integração e contribuição sociais) e autonomia (seus propósitos). No trabalho, o florescimento pode estar associado a emoções que desvelem satisfação, engajamento e realização profissional, considerando, para isso, a percepção de um trabalho também significativo.
	Reafirmação de objetivos	Relaciona-se à atitude de confirmação de objetivos de vida, com a reafirmação de propósitos, (re)direcionamento de planos e manutenção da motivação para o alcance dos objetivos, bem como a realização de avaliação sobre o processo com o intuito de levantar oportunidades, obstáculos e/ou desafios para o planejamento de novas estratégias de ação.
Disposições intraindividuais		Disposições interindividuais
Conciliação Enfrentamento Prudência Distinção social Apropriação social Flexibilidade moral Apreensão social		Pensamento prospectivo Disciplina Senso prático Autossuperação Mimetismo social Trato social

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na próxima seção apresenta-se uma síntese de todas as disposições incorporadas por Aline, Larissa e Thainã identificadas a partir de seus retratos, evidenciando as disposições intra e interindividuais, as foram geradas nos lugares de origem e aquelas que foram acionadas e originadas no contexto acadêmico.

7.5 Síntese das disposições identificadas nos sujeitos biografados

Nesta seção objetiva-se concatenar o arcabouço disposicional identificado e descrito no decorrer das análises sobre as biografias dos sujeitos investigados. As disposições retratadas anteriormente são aqui conceituadas e organizadas por sua classificação: intraindividuais, interindividuais, oriundas do lugar de origem; e acionadas/emergentes no processo de permanência estudantil). Além da exposição das disposições, realiza-se um diálogo teórico que auxilie a compreendê-las. O Quadro 16 sistematiza todas as disposições.

Quadro 16 - Síntese do patrimônio disposicional dos sujeitos pesquisados

Patrimônio	ALINE	LARISSA	THAINÃ
Disposições intraindividuais	Apreensão social Apropriação social Ascetismo Flexibilidade moral Hedonismo Humanitarismo Prudência Retidão Servidão	Altruísmo Enfrentamento Flexibilidade moral Gratulação Hedonismo Retidão	Altruísmo Apreensão social Apropriação social Ascetismo Benemérito Flexibilidade moral Gratulação
Disposições interindividuais	Autossuperação Disciplina Instinto gregário Pensamento prospectivo Trabalho duro Trato social	Autossuperação Disciplina Pensamento antecipativo Pensamento prospectivo Trabalho duro	Autossuperação Disciplina Mimetismo social Organização Pensamento antecipativo Pensamento prospectivo Senso prático
Disposições oriundas do lugar de origem	Análise social Expressionismo social Gregarismo social Senso de pertencimento Sociabilidade	Expressionismo social Solidariedade	Expressionismo social Solidariedade Análise social Senso de pertencimento
Disposições acionadas e/ou emergentes no processo de permanência estudantil	Apreensão social Apropriação social Autossuperação Conciliação Flexibilidade moral Florescimento Mimetismo social Pensamento prospectivo Prudência Senso de pertencimento Trato social	Apreensão social Autossuperação Disciplina Distinção social Enfrentamento Florescimento Reafirmação de objetivos Senso prático	Autossuperação Disciplina Mimetismo social Pensamento prospectivo Trabalho duro

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Legenda: Azul: disposições predominantes em todos os pesquisados | Preto (negrito): disposições mais frequentes aos pesquisados

Observando-se o Quadro 16, a disposição intraindividual para a **flexibilidade moral** é predominante para os três biografados. Nesse sentido, o comportamento adaptativo referido, para além da legitimidade almejada em determinado meio social, também pode ser visto como consequência do modo como a sociedade e as relações sociais foram estruturando-se ao longo do tempo, visto que os indivíduos ocupam posições sociais em suas redes de interação, que são formadas sob acordos e pretensões das pessoas que as integram. Essas redes constituem-se de modos de ação e normas que são instituídas e acatadas pelos agentes que as formam. Nesse sentido, as interações cotidianas nas redes preveem a internalização de traços de personalidade, de valores e de atitudes que corroboram para a identificação das diferenças sociais existentes entre os atores, em que pese suas condições econômicas, ocupacionais, filiações religiosas, entre outros (MELO, 2015).

Um aspecto relevante a pensar é que mesmo com a adaptação do indivíduo a um contexto social, aquele acaba ressignificando e recriando as materialidades e as simbologias desse último, pois ao passo que se denota o reconhecimento e a legitimidade social, espaço e ação entrelaçam-se, criam, constroem ou reforçam as relações sociais produzidas. Interessante notar que juventudes dos meios populares, pelas especificidades materiais e simbólicas da geografia do lugar, lançam-se de práticas diversas - com sentidos próprios e singulares - individual ou coletivamente, ainda tendo que lidar com desigualdades sociais, restrições materiais e com as contradições de suas lutas no espaço urbano (MELO, 2015).

Diante disso, pode-se dizer que os indivíduos se apropriam do social, interpretando-o e intervindo em sua configuração. De acordo com a pesquisa de Melo (2015), a diferenciação social é entendida pelos pesquisados como um dos entraves à circulação deles em outros ambientes, principalmente quanto ao nível educacional e à situação econômica. Apesar da percepção das limitações de acesso, circulação e da reprodução de desigualdades (SOARES et al., 2022), muito em decorrência da imagem associada ao lugar de origem por pessoas externas, as juventudes das camadas populares persistem na construção de redes de relacionamento e na ocupação de outros espaços sociais (MELO, 2015), podendo-se refletir que a disposição para a **flexibilidade moral** está correlacionada com a busca da legitimidade e do reconhecimento das juventudes periféricas (SOARES et al., 2022).

Nesse processo não há como se desconsiderar o estigma às juventudes das camadas populares em suas relações sociais (FONTES, 2022), conforme observou-se nos relatos de Aline, Larissa e Thainã acerca das interações que estabelecem tanto no trabalho, quanto no ambiente acadêmico, destacando os olhares e discursos lançados por outras pessoas sobre eles. Descreditação e sujeições a padrões pré-estabelecidos por grupos socialmente privilegiados são rastros para enfrentamento pelas juventudes em grande parte das relações que estabelecem. A estigmatização territorial tende a ser sutil ou dissimulada quando há mobilidade daqueles jovens por outros lugares, entretanto, faz-se presente e pode ser impressa em discursos ou olhares em relação à cor da pele, da fala, das vestimentas, dos gostos ou das preferências culturais (FONTES, 2022).

Sobretudo, nota-se que o estigma é um fator estrutural naturalizado, por vezes corroborando para o sentimento de vergonha e para a omissão da origem social em determinados grupos, comportamento que suscita a necessidade de **diferenciação individual** (disposição para a **distinção social**) frente às pessoas que compartilham do mesmo lugar de origem. Em contrapartida, para outros jovens, a cristalização de alguns traços individuais torna-

se um elemento impulsionador de uma identidade territorial, com isso trazendo uma distinção social (FONTES, 2022; PESSANHA, 2018). Relativo ao trânsito entre lugares e ao posicionamento desses jovens, Pessanha (2018) afirma que o deslocar-se e a apropriação dos lugares, o reconhecimento das desigualdades e das contradições, a ressignificação e a produção de sentidos pela ação representam formas de luta e de enfrentamento à lógica de exclusão estruturalmente imposta pela sociedade.

Além da disposição para a **flexibilidade moral**, as disposições para a **apreensão social, apropriação social, altruísmo, ascetismo, hedonismo e retidão** foram aquelas mais comuns entre os sujeitos investigados. Como já explorado nesta tese, há uma relação possível entre o lugar de origem e o patrimônio disposicional. O produto dessa relação sobre a formação disposicionalista de uma pessoa é decorrente, dentre outros aspectos, das experiências vividas no lugar, das influências culturais e dos valores presentes nos processos de socialização ao longo da vida (AMARAL, 2014; MELO, 2015; D'AVILA; COUTINHO, 2019; NASCIMENTO, 2022).

Portanto, a proximidade entre lugar e patrimônio disposicional é ainda maior quando se considera as i) interações sociais com amigos, vizinhança, família, na escola e em outras instituições da localidade; ii) as normas, os valores e a cultura compartilhada a cada geração no local; iii) as oportunidades ocupacionais, educacionais e outras atividades esportivas e culturais; iv) as amizades e outras conexões com pessoas do local; v) a formação de uma identidade e o pertencimento a uma determinada porção do espaço; e vi) o enfrentamento às adversidades do lugar (ausência de oportunidades, discriminação, pobreza etc.) (NASCIMENTO, 2022).

Momentos culturais, esportivos ou de lazer são importantes meios de inserção no contexto urbano e para a solidificação de sociabilidades pelos jovens das camadas populares, além de serem fontes de aprendizagens, afetividades e para a incorporação de referências, assim como são meios para a visualização dos contrastes sociais e para o despertar de outras perspectivas de vida (MELO, 2015). Além disso, episódios de lazer geralmente são desfrutados aos fins de semana, ou esporadicamente, e costumam estar mais relacionados ao consumo e ao entretenimento (NASCIMENTO, 2022), tanto interna quanto externamente ao lugar de origem, como as idas aos cinemas, shoppings e restaurantes, às lanchonetes e até mesmo ao supermercado (MELO, 2015). Os espaços de lazer também são vistos como lócus para a ampliação das relações sociais por jovens das camadas populares, uma vez que grande parte deles está imersa em trabalho e estudo. Além de novas amizades, o lazer pode instigar o desenvolvimento de competências para a sociabilidade e para a comunicação; despertar novos

gostos, preferências e afinidades relacionadas às pessoas, ao aspecto profissional e à espiritualidade, como observado por Melo (2015).

Portanto, o lazer compreende a fuga e o descanso às atividades do cotidiano, por outro lado, acessá-lo é uma problemática de mobilidade dos jovens dos meios populares (NASCIMENTO, 2022). Nesse sentido, o deslocamento aos espaços de lazer na cidade é um elemento considerado pelos jovens, visto que os principais atrativos estão em regiões mais centrais ou social e economicamente mais estratégicas. Todavia, mesmo com os problemas de locomoção, os jovens buscam ponderar as oportunidades, atentando para o fato de que a presença em locais recreativos é um passo importante para outras mobilidades (cultural, territorial e financeira), então priorizam atividades em outros bairros, essencialmente nobres ou de classe média. A razão para a escolha dessas localidades relaciona-se também à infraestrutura disponibilizada, ao sentimento de segurança, e à qualificação dos profissionais que atuam nos espaços públicos e à qualidade dos serviços prestados nesses locais (NASCIMENTO, 2022).

A dedicação ao trabalho e ao estudo pelas juventudes das camadas populares possui forte ligação com a trajetória de suas famílias ou de pessoas de convivência próxima (D'AVILA; COUTINHO, 2019). Lutos, doenças, natureza do trabalho realizado pelos familiares (como a saída do campo - atividade rural), casos de desemprego dos pais quando mais jovens, baixas remunerações, participação materna na renda da família, migrações dos pais resultante da busca por melhores condições de vida; e o primeiro ingresso no ensino superior por um membro da família, são exemplos de superação e inspiram as juventudes a persistirem em seus objetivos pessoais e profissionais (D'AVILA; COUTINHO, 2019).

Reflete-se que o reconhecimento e a identificação das singularidades dos contextos sociais por esses jovens possuem como uma de suas premissas o fato de que as relações sociais são produtos e produzem práticas, representações e apropriações em um espaço. Por isso, os indivíduos objetivam e subjetivam o espaço, produzindo-o e reproduzindo-o em uma diversificação de lógicas de vivenciá-lo (AMARAL, 2014). Dessa forma, a partir de suas experiências individuais - múltiplas e combinadas de inúmeras maneiras - os jovens tecem suas análises sobre os contextos sociais, sabendo distingui-los e caracterizá-los mediante as intervenções que produzem na relação com os sujeitos e com os próprios espaços (físicos). Quanto mais próximo o ambiente à realidade desses jovens, sua disposição para a apreensão social tende a ser maior, porque há proximidade com os frutos das relações sociais fixadas, como reprovações, consentimentos, cumplicidades e silenciamentos, além das condições materiais do lugar em que tais relações ocorrem (AMARAL, 2014).

Ainda, na disposição para a **apreensão social** é oportuno levar em conta a identificação dos marcadores sociais que se dispersam entre as especificidades dos lugares e das culturas, as questões relacionadas ao gênero, as vivências de cada pessoa ou agrupamento e as características das classes sociais (LANNA; CALAIS, 2020). Indo além, a inclinação para a **apreensão social** identificada nos sujeitos biografados remete a possibilidades de apropriação enquanto sujeitos de um contexto ao qual não pertencem (LANNA; CALAIS, 2020).

Um exemplo que pode se relacionar com a disposição **altruísta**, tal qual observado nos pesquisados, é a mobilização de jovens periféricos em projetos culturais; a mobilização dos moradores dos bairros com a garantia de serviços públicos e da infraestrutura básica da região (saneamento básico, linhas de ônibus, escolas, unidade de saúde, pavimentação etc.); com o desenvolvimento de projetos sociais destinados à educação profissional de jovens e ao combate à violência, à criminalidade e às drogas (FONTES, 2020).

Outras pautas são levantadas pelas juventudes, como observado nos relatos de Aline, Larissa e Thainã, relativas à mobilidade geográfica e educacional, empregabilidade e ao lazer. A mobilidade é retratada estando vinculada ao acesso às instituições educacionais (mais precisamente à educação superior), como possibilidade de crescimento profissional e, por consequência, da melhoria das condições de vida. No tocante à empregabilidade, os jovens discutem o predomínio posições menos qualificadas no mercado de trabalho, em virtude da ausência de atributos sociais e educacionais que garantam a sua competitividade, muito em decorrência do contexto de vida em que cresceram. Quanto ao lazer, avalia-se a precariedade das condições de recreação nos próprios bairros e no acesso e na circulação por outras regiões (FONTES, 2020; BADER, 2022). Savegnago (2020) destaca que as mobilidades para alguns sujeitos ficam limitadas quando observadas as condições socioeconômicas e a região de moradia, mesmo que esses indivíduos estejam situados em um bairro popular (ressaltando as individualidades), culminando em limitações no acesso às oportunidades da cidade (SAVEGNAGO; 2020; BADER, 2022).

Junto ao cerceamento da mobilidade, Savegnago (2020) salienta o constrangimento, o preconceito e a imposição de barreiras materiais e simbólicas associados ao local de moradia dos jovens, gênero, estilo, classe social, aparência, ao local de moradia dos jovens etc. (CHAVES et al., 2017), preconceito que se manifesta subjetiva ou objetivamente nos lugares por onde transitam. Diante dessas situações, Savegnago (2020) observa que os jovens em desvantagem social tendem a naturalizar os discursos de não pertencimento aos lugares, assim como a ideia de que não possuem o direito de circular por esses últimos. Nesse contexto, os

distintos estigmas (territoriais e relacionados à aparência) se entrelaçam e potencializam a percepção de uma visibilidade negativa pelos próprios jovens (CHAVES et al., 2017; SAVEGNAGO, 2020).

Segundo Tapia (2018), a (re)produção de desigualdades sociais na América Latina possui uma forte relação com a produção do espaço urbano, sendo comum a restrição das possibilidades de circulação e de apropriação dos espaços por alguns grupos sociais, assim como do acesso aos serviços disponíveis (saúde, educação, trabalho etc.). Sobretudo, Tapia (2018) afirma que essa situação contribuiu para desencadear um processo de segregação em escalas menores e geograficamente localizadas, isto é, no interior das próprias regiões e dos bairros das cidades. Com isso, reforça-se o entendimento das individualidades, visto que cada pessoa possui modos específicos de apropriação dos lugares e, por isso, reconhecer as visões sobre esses últimos e suas formas de mobilidade colaboram na compreensão das experiências individuais em um mesmo lugar de origem.

Quanto às disposições interindividuais, **autossuperação, disciplina e pensamento prospectivo** sobressaem-se nesta pesquisa. Trabalho e estudo (em condições dignas) são vias para a realização econômica, social, política e espacial (CASTILHO, 2011; MELO, 2015; GOMES; MORAES, 2016). O investimento nos estudos pelos jovens tem como um antecedente as poucas ou frágeis experiências de escolarização dos pais, de outros familiares ou de vizinhos, os quais lograram de uma formação precária e, no geral, ocuparam posições de trabalho pouco qualificadas e com baixos salários. A entrada no ensino superior também é um incentivo dos pais, que veem na educação um agente de transformação social, econômica e cultural dos filhos. O investimento em educação de nível superior pelos jovens dos meios populares advém de diferentes preocupações, como a percepção sobre a escassez de vagas formais e o aumento da concorrência no mercado de trabalho. Para os jovens, a posse de um diploma, juntamente com as experiências prévias, reforça a dedicação que demonstram para tornarem-se empregáveis (FONTES, 2022).

O ingresso na educação superior é visto como esperança de um futuro com oportunidades de trabalho e qualidade de vida melhores. O diploma também é um estímulo à permanência, uma vez que não é entendido apenas como um meio para a obtenção de um emprego, mas um caminho de acesso a mudanças no estilo de vida, algo muito presente nas falas de Aline, Larissa e Thainã sobre a decisão de investir na formação superior. Assim, grande parte dos jovens dos meios populares creem que os estudos são a única forma de transformar o curso de vida próprio e de sua família (CASTILHO, 2011; MELO, 2015).

A escolha do curso superior pelas juventudes periféricas nem sempre é pensada a partir de afinidades ou interesses com a área de estudo, estando a decisão muito mais atrelada à facilidade de acesso e às perspectivas do mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2022; SILVA, 2023). No caso de Aline, presenciou-se a influência dos pais na escolha do curso. Para Larissa e Thainã, o ingresso no curso de Administração foi motivado pelas experiências profissionais e acadêmicas anteriores. A decisão sobre a formação envolve também os conhecimentos necessários para o curso, pois a maioria dos jovens dos meios populares possuem uma escolarização básica deficitária.

Ainda, é no decorrer da realização do curso que os jovens atentam para a necessidade do trabalho, visto que ele é um dos fatores que garante aos jovens a possibilidade de continuar no ensino superior e suprir as demandas do cotidiano (NASCIMENTO, 2022; SILVA, 2023). Nas biografias investigadas, o trabalho sempre foi um elemento vital e incentivado pelas famílias. Por essa razão, estar trabalhando foi uma realidade durante os estudos, seja por uma questão de auxílio ao pais (como no caso de Aline), seja pelo desejo de prosperar, pelo consumo e pela conquista, de certa forma, da independência (como relatado por Larissa e Thainã).

De acordo com Gomes e Moraes (2016), o ingresso das juventudes populares no mercado de trabalho é marcado por desigualdades tanto em possibilidades quanto em qualidade de trabalho; altos índices de desemprego e predomínio da informalidade profissional. Esse cenário aponta para a necessidade de políticas de inserção orientadas a jovens de baixa renda e às interseccionalidades com gênero, cor e local de moradia (urbano, rural) (GOMES; MORAES, 2016). Outro aspecto citado por Gomes e Moraes (2016) é a presença de desigualdades dentro da desigualdade, ou seja, realidades juvenis populares que se fragmentam no tocante às condições e aos recursos de inserção no mercado de trabalho, ainda mais quando se olha a partir das perspectivas de gênero e cor, por exemplo, que singulariza os jovens e amplia os obstáculos da trajetória laboral (SILVA, 2023).

A preocupação com a inserção do jovem no trabalho, para famílias dos meios populares, é crucial enquanto fonte de sobrevivência e desenvolvimento. Nas famílias em que o estudo é valorizado, esse é pensado sob o ponto de vista da qualidade da instituição e do ensino oferecido, bem como a partir da viabilidade da oferta de educação profissional ou técnica (D'AVILA; COUTINHO, 2019). Assim como na educação básica, ingressar em curso de graduação é uma estratégia de inserção laboral, pois a educação superior representa um facilitador para a participação nas disputas no mercado de trabalho. Para tanto, os jovens

costumam pautar seus esforços e escolhas em condições objetivas e subjetivas para a tomada de decisão (D'AVILA; COUTINHO, 2019).

Estudo e trabalho, concomitantemente, para as juventudes populares é representam a configuração mais comum desde os anos de 1990, tendo como um de seus incentivos a precariedade material de suas famílias. De acordo com Borghi (2013), frequentar o espaço da instituição não é o mesmo que pertencer. A posse de capitais (BOURDIEU, 2007) é um dos definidores de acesso aos espaços, representando uma espécie de distribuição social dos indivíduos. Em se tratando da educação superior, jovens periféricos lidam com demarcações “naturais” dos espaços em que podem ou não circular e, para isso, estabelecem interações e formam redes com pessoas semelhantes, consciente ou inconscientemente (BORGHI, 2013).

Na visão de Junior (2022) jovens das camadas populares possuem fraca incorporação disposicional para os estudos e para o capital cultural devido à urgência econômica das famílias e pelas tensões entre estudo e trabalho. Entretanto, nesta pesquisa de tese ficou evidente que a vontade em estudar e permanecer estudando, confrontando toda e qualquer adversidade e a necessidade de se trabalhar, é um aspecto que contribui para o acionamento de disposições que sustentem as decisões no tocante aos objetivos pessoais e profissionais. Na trajetória de Aline, Larissa e Thainã a melhora das condições de vida é consequência de um trabalho qualificado que, por sua vez, será alcançado pelo aumento do capital educacional.

Como resultado dos esforços essencialmente associados ao trabalho, ao jovem imprime-se a imagem do indivíduo trabalhador. Além disso, o contexto de trabalho converte-se como estratégia para o êxito acadêmico, pois os jovens tendem a desenvolver resistência aos métodos escolares tradicionais e, como forma de confrontação, ativam esquemas disposicionais que inibem o possível fracasso que poderia desviá-los de seus objetivos a partir de aprendizagens e experiências derivadas do trabalho. Tal mobilização desenrola-se através da busca de sentido nas atividades propostas - entendidas como “trabalho” - exigindo esforços, tempo, recursos materiais e ocorrem em um determinado campo social (JUNIOR, 2022).

Ao exposto, estreita-se o que afirma Junior (2023) sobre as características comportamentais dos jovens de classe média no mercado de trabalho e que foram transmitidos por suas famílias desde a infância, tais como autocontrole, pensamento prospectivo, autonomia e autoestima, desses destacando-se como disposições para os pesquisados o **pensamento prospectivo** e a **autonomia**. Tais comportamentos descritos, dentre outros, corroboram para a boa avaliação e para a visibilidade dos jovens, de tal modo que esses traços comportamentais tendem a se universalizar e se naturalizar nas esferas sociais, bem como se edificam sob um

discurso meritocrático e dominante, que privilegiam determinados grupos sociais pelo acúmulo de capitais sociais e econômicos.

No âmbito das disposições intraindividuais, **pensamento antecipativo e trabalho duro** foram aquelas que também mais evidenciadas entre os pesquisados. Jovens dos meios populares aspiram a à concretização de seus objetivos de vida dentro das condições que dispõem, avaliando os recursos e a viabilidade de sua realização. Nesse contexto, para essas pessoas o ensino superior é entendido como um elemento central para o alcance das expectativas que possuem, pois é um acesso para uma melhor inserção profissional e, por isso, uma oportunidade de transformação social (NASCIMENTO, 2022).

Relativo às disposições emergentes do lugar de origem dos pesquisados, a disposição para o **expressionismo social** foi a mais observada. A circulação geográfica de jovens das camadas populares pelos lugares é também uma forma de produção da vida, pois as experiências vivenciadas sustentam não apenas a sua formação enquanto sujeitos, como também apoiam a construção de práticas coletivas no interior dos bairros. Além disso, mostram as representações sociais e sobre os lugares de origem associadas pelas pessoas, como também servem de parâmetros para jovens no tocante às fronteiras do seu ir e vir, bem como e para suas impressões sobre e entre o bairro e o restante da cidade. Nesse sentido, os percursos construídos nos lugares são singulares, mesmo que em grupos, já que os jovens agem, pensam, sentem e intervêm a partir dos insumos que possuem. É no decorrer de seus percursos que os jovens mesmos consolidam linguagens, convivências, formam grupos e apropriam-se dos ambientes, fixando perspectivas de ser e de viver (BARBOSA; SILVA, 2013; MENDES, 2013; MELO, 2015; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019; SILVA, 2021).

Tratando-se das mobilidades das juventudes populares, faz-se relevante não somente como movimento espacial ou de locomoção, mas, fundamentalmente, como movimento simbólico, relacional e corporal, em virtude das desigualdades de classe, gênero, etária, territorial e socioeconômicas presentes nas trajetórias dessas juventudes (SAVEGNAGO, 2020). Por conseguinte, as mobilidades passam a ser concebidas como marcas distintivas na vida dessas pessoas e em cada lugar ou evento que participam, dado que são possibilidades de apreensão ainda maior de capitais sociais e culturais (destacando-se as disposições para **apreensão social e apropriação social**), favorecendo o acesso, a absorção e a reprodução de comportamentos e simbologias na circulação por diferentes lugares (SAVEGNAGO, 2020).

Conforme Silva (2021), o bairro é a delimitação geográfica que apresenta relações mais intensas entre moradores, cotidiano e com as problemáticas socioespaciais (precariedades)

coletivas ou particulares. O bairro, especificamente, é território único, com moradias, paisagens, modos de vida, laços sociais, anseios e traçados que os diferenciam de outras localidades (MARES, 2013; SILVA, 2021), expressando também organização, celebrações e formas particulares de reivindicações (MARES, 2013), redes de sociabilidade e o compartilhamento de gostos, valores, linguajares, modos de vestir e práticas típicos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019; SILVA, 2021; FONTES, 2021).

Possui dinâmicas de ocupação, formação e de funcionalidades internas, fomentando identidades singulares no espaço habitado. Nesse contexto, a constituição de identidades, além de elucidar a realidade de um bairro, experiências e o cotidiano das pessoas, corrobora para explicar as controvérsias de assimilação do que vem a ser um determinado bairro na visão de quem faz ou não parte dessa porção geográfica. O compartilhamento de uma mesma origem social fortalece e estreita laços sociais (afetivos, de solidariedade, de propósitos comuns), o vínculo emocional, o **senso de pertencimento** identitário com o bairro, o uso (material e subjetivo), a ocupação do espaço pelos indivíduos, os tipos de consumo e códigos morais (MARES, 2013; AMARAL, 2014; MELO, 2015; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019; SILVA, 2021).

A constituição de uma identidade periférica surge como marca representativa de um território no enfrentamento às barreiras visíveis e simbólicas impostas socialmente, além de configurarem formas resistência (LANNA; CALAIS, 2020), de demarcação de diferenças e de luta por direitos, tencionando discursos e estereótipos que visam classificar juventudes periféricas frente a padrões estéticos, culturais e éticos, impedindo o acesso e a apropriação da cidade como um todo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Portanto, são identidades afirmativas de uma juventude não limitada a um quadro de carências e oposta à normalização de identidades urbanas que desconsiderem as periferias, seus valores, culturas e suas potencialidades (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019; FONTES, 2021), visto que, geralmente, a imagem edificada sobre os meios populares é de desordem, criminalidade, precariedades (físicas, ocupacionais, educacionais e de acesso à serviços do Estado) e de insustentabilidade econômica (AMARAL, 2014; LANNA; CALAIS, 2020).

Para Barbosa e Silva (2013), as áreas periféricas expressam os conflitos e as contradições da urbanização, a reprodução de desigualdades sociais e as distinções de direitos. Em contrapartida, os meios populares podem expressar a maximização dos esforços sociais, culturais e econômicos de seus moradores para habitar a cidade e fazer parte de outros lugares, com o propósito de afirmarem-se no espaço urbano.

Por fim, a disposição para a **autossuperação** foi aquela mais mobilizada no âmbito acadêmico no tocante à contribuição para a permanência nesse ambiente. As razões para a permanência estudantil são múltiplas. Interesses, autoconfiança nas capacidades voltadas aos estudos, resiliência, autodisciplina (gestão de tempo e de metas), adaptabilidade, capacidade de relacionamento, bagagem social e cultural são alguns exemplos (BORGHI, 2013; BONALDI, 2017). Todavia, o pouco acesso à educação, ao longo da trajetória escolar do indivíduo, decorrente da (in)disponibilidade de instituições educacionais no entorno do lugar de origem pode ser um complicador à permanência estudantil.

Outros fatores que amparam a permanência perpassam o ambiente familiar, considerando a rede de apoio financeira e emocional; o transporte acessível entre a moradia e o local de estudo; e normas culturais e sociais do lugar de origem (SOARES et al., 2022). Na pesquisa com jovens periféricos empreendida por Soares et al. (2022), a preferência por disciplinas ministradas por professores admirados e naquelas que possuíam vínculos sociais melhores foram dois fatores essenciais para a permanência. Por outro lado, a quase despreocupação dos professores em compreender as diferentes realidades sociais e econômicas em sala de aula e para as necessidades dos estudantes, a pouca atenção para a integração cultural e para a liberdade de expressão, como também a percepção dos pesquisados sobre a necessidade do que aprendem foram aspectos suscitados como influenciadores para a permanência nos estudos (SOARES et al., 2022).

De acordo com Borghi (2013), as condições para o êxito acadêmico fundamentam-se no contexto social de cada indivíduo, sendo a disparidade no desempenho entre as classes sociais um fator não surpreendente. No entanto, a sociedade atribui exclusivamente aos sujeitos o mérito de seus resultados e, por consequência, o possível fracasso. Nessa circunstância, desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais são naturalizadas e respaldam discursos daqueles indivíduos em vantagem social, legitimando suas atitudes e opiniões. Para Borghi (2013), o acesso ao ensino superior não é sinônimo de permanência exitosa. A ocupação do espaço acadêmico com o acúmulo de capitais é uma relação preponderante na rotina do estudante universitário periférico. Nessa conjuntura, possibilidades para reinventar maneiras para dialogar e existir em relações interpessoais é uma constância para a permanência. Dificuldades que variam desde ao uso correto do idioma até a compreensão de conteúdos elementares aprendidos na educação básica e que são exigidos no curso superior, são aspectos que limitam interações mais consistentes.

Como estratégia de pertencimento e como alimento à percepção da relevância de permanecer estudando, jovens dos meios populares reforçam sua articulação com as redes construídas no ambiente acadêmico, pois avaliam ser substanciais vínculos intelectuais e afetivos para o processo de permanência; da mesma maneira que tendem a se manifestar com atitudes de responsabilidade, concentração, organização, humildade e, em especial, com diálogo e disposição para as atividades acadêmicas (BORGHI, 2013), podendo-se destacar as disposições para a **disciplina, flexibilidade moral e trabalho duro**.

Além dessas estratégias, Borghi (2013) salienta o apoio às pessoas com dificuldades de aprendizagem, a mediação de conflitos em sala de aula, a aproximação com professores e com os demais estudantes. Outras motivações para a permanência nos estudos referem-se ao desejo de aprender e de compreender o contexto em que se está inserido (relacionando-se às disposições para **apropriação social e apreensão social**); o reconhecimento da condição de sujeito de direitos à educação; ser exemplo para outras pessoas das camadas populares investirem na educação superior; o desejo de corresponder às pessoas que contribuíram na trajetória e de transformar as condições de vida (BORGHI, 2013). As redes de sociabilidade também são importantes veículos para a constituição de capitais sociais, além de servirem de circuitos para a difusão de informações, oportunidades de estudo e de trabalho para os jovens dos meios populares (BONALDI, 2017).

Por fim, diante das análises proferidas acerca do patrimônio disposicional dos sujeitos biografados, enfatiza-se a ideia de que as disposições ou inclinações emergem de interpretações sobre uma realidade interiorizada por um indivíduo e que o constitui, resultando em maneiras de ver, sentir e agir. Nesse sentido, as disposições podem ser reconstituídas porque a realidade nunca é observada diretamente, pois é subjetivamente apreendida pelo observador. Com isso, as disposições salientam tendências sociais e podem ser fortalecidas ou debilitadas pela frequência em que são exercidas (LAHIRE, 2004, 2005, 2019).

E quanto à permanência estudantil, ela assume posição de destaque em pesquisas dedicadas à compreensão das trajetórias juvenis, uma vez que busca desvelar os sentidos de pertencimento e os estranhamentos às estruturas educacionais no decorrer das experiências acadêmicas, descortinando as condições materiais e simbólicas do processo. Além disso, a permanência deve servir como um instrumento de transformação e de produção da existência de um sujeito no espaço acadêmico, uma vez que para permanecer é essencial que o indivíduo se sinta pertencente às redes de relações constituídas, as quais fortalecem as condições de

pertencimento e auxiliam o jovem a desviar dos obstáculos do caminho (BORGHI, 2013; BONALDI, 2017; SOARES et al., 2017). Agora, parte-se às considerações finais desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de tese de doutorado objetivou **compreender como as disposições de jovens dos meios populares corroboram para a permanência no curso superior em Administração**. Assim, foram apresentadas a biografia de três pessoas: Aline, Larissa e Thainã, todos moradores de bairros populares, chamados Lomba do Pinheiro (Porto Alegre), São Tomé (Viamão) e Restinga (Porto Alegre), respectivamente.

As biografias foram analisadas sob a ótica da teoria disposicionalista de Bernard Lahire, denominada de Retratos Sociológicos. A operacionalização da pesquisa atendeu as seguintes etapas: 1) elaboração dos retratos sociológicos; e 2) análise dos retratos a fim de investigar o patrimônio disposicional, identificando: as disposições intraindividuais e interindividuais, as disposições oriundas do lugar de origem e as disposições que foram acionadas/surgiram no ambiente acadêmico e que influenciaram a permanência estudantil.

Ademais, a literatura indica que os estudos sobre permanência se mostram ainda incipientes no tocante a bases teóricas, elementos e dimensões de análise que enriqueçam e ampliem o espectro de discussões, bem como que elucidam novas categorias analíticas e que corroborem para a identificação de fatores que evidenciem as dificuldades apontadas pelos estudantes para permanecerem no sistema educacional (BRANCO; NAKAMURA; ARAÚJO, 2017; BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017; BRANCO, 2020). Nesse sentido, a perspectiva dos patrimônios disposicionais para a compreensão da permanência estudantil visou suprir a lacuna teórico-metodológica evidenciada pela literatura, uma vez que possibilita a compreensão dos elementos simbólicos da permanência, menos explorados comparativamente aos seus elementos materiais.

Pesquisas voltadas para o entendimento da permanência servem também como ferramentas para a atuação dos órgãos de gestão das instituições de ensino superior, visto que auxiliam no entendimento das causas de abandono e da perda de alunos (BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017); na compreensão do processo de formação até a conclusão dos cursos superiores, das expectativas em relação às formações e às instituições, e de fatores de natureza sociocultural e econômica externas que interferem nas jornadas individuais (BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017; BRANCO, 2020).

Retomando o conceito de disposições, elas representam comportamentos, ou mais propriamente, modos de ser, sentir e agir dos indivíduos e os orientam em suas práticas sociais, sendo incorporadas a partir dos diferentes processos socializadores, passados e presentes. As disposições podem ser intensas, mais ou menos precoces, regulares e/ou diversificadas,

sobretudo, duradouras, transferíveis, acionadas ou não em uma mesma situação ou em situações distintas. Para um comportamento ser considerado uma disposição, ele deve ter por característica a recorrência.

Atendendo ao objetivo específico de “**analisar o patrimônio disposicional de jovens estudantes de Administração oriundos dos meios populares, identificando as disposições intraindividuais e interindividuais dos sujeitos pesquisados**”, em síntese, Aline, Larissa e Thainã compartilham de muitas disposições, dentre as quais destacam-se: a) disposições intraindividuais: **flexibilidade moral, apreensão e apropriação sociais**; e b) disposições interindividuais: **autossuperação, disciplina, pensamento prospectivo, pensamento antecipativo e trabalho duro**. Referente às disposições intraindividuais, pode-se observar que é um comportamento recorrente aos três biografados a adaptação (flexibilidade moral) aos diferentes contextos socializadores, uma vez que almejam a (i) inserção social nesses ambientes, (ii) legitimando a sua participação e a (iii) internalização dos capitais (social, cultural, educacional, econômico etc.) presentes. As relações interpessoais constituídas tornam-se fundamentais porque oportunizam o acesso a outros grupos sociais (portanto, a outros capitais) e servem como nós para oportunidades profissionais, principalmente, nas redes de sociabilidade dos sujeitos. Para tanto, a adaptação contextual presumiu que os pesquisados adotassem uma flexibilidade comportamental (**apropriação social**) para que, assim, pudessem circular pelos ambientes e compreender suas nuances e dinâmicas, sem esquecer das disparidades sociais que os fazem “diferentes” das outras pessoas - assimetrias essas que foram previamente identificadas pela capacidade analítica dos biografados em reconhecer as particularidades dos ambientes por onde circulam (**apreensão social**), muito em decorrência das experiências prévias que possuem em seus próprios contextos sociais.

Relativo às disposições interindividuais, **autossuperação e trabalho duro** foram inclinações que marcaram a trajetória dos sujeitos em todas as fases de vida (desde a infância à adultez). Como observado nas biografias analisadas, o trabalho é um elemento formador da identidade dos pesquisados, sendo as famílias as principais referências de comprometimento com o labor. Quando se fala sobre a formação da identidade, ficou evidente a necessidade da legitimação do reconhecimento por outras pessoas e da ocupação de espaços, como estratégias de enfrentamento aos estigmas territoriais e relacionados às características individuais e de formação. Por outro lado, a constituição de uma identidade serviu tanto como um elemento de diferenciação social comparativamente aos indivíduos do mesmo lugar de origem, quanto um elemento de fixação de uma “marca” em outros ambientes. Sobretudo, o trabalho é tido como

um elemento central para a promoção do acesso à educação, aos bens de consumo e a outros lugares; e um *locus* de aprendizagem para a sociabilidade, de tal forma que os participantes ressaltaram a incorporação de modos de comunicação, de comportamentos e, inclusive, de formas agir e de se relacionar em diferentes situações e ambientes.

Continuar estudando também foi uma recomendação dos pais, mesmo que possuíssem pouca escolaridade, pois acreditavam que a ascensão dos filhos poderia ser facilitada pelos estudos. Assim, a disposição para a **disciplina** foi uma constante para os pesquisados, dado que mantinham hábitos e uma rotina de trabalho, estudo e lazer equilibrada e compatível com os objetivos traçados, especialmente profissionais. Ainda, todos os biografados dedicavam -se em suas atividades, pois almejavam o reconhecimento pela qualidade do que se propuseram a fazer. Por último, as disposições para os **pensamentos prospectivo e antecipativo** sustentam os planos profissionais e pessoais dos sujeitos investigados, que se articulavam calculadamente de modo que os planos traçados fossem alcançados.

Considerar a análise do lugar – em atenção ao objetivo específico “**analisar como o lugar de origem desses jovens manifesta-se nos seus arcabouços disposicionais**” - enquanto um agente formador do patrimônio disposicional (como produtor de modos de estar, ser, agir e de pensar, de cultura e de memórias) foi buscar elucidar a relevância do entorno social, geográfico e histórico na constituição de uma pessoa e, principalmente, reforçar nas trajetórias acadêmicas as individualidades plurais dos alunos, considerando seus distintos modos de pertencer, ser, agir, participar, entender e de se relacionar ao longo de sua trajetória acadêmica, especialmente no âmbito do curso de Administração. Ademais, o lugar de origem despertou nos sujeitos pesquisados uma inclinação para a análise social, corroborando para que eles pudessem identificar traços comportamentais e materialidades de outras pessoas com maior facilidade em decorrência de possuírem uma “percepção treinada” para as dinâmicas contextuais.

Ao discutir o lugar de origem buscou-se conhecer melhor a geografia material e simbólica que funda o local de vida cotidiana dos sujeitos biografados, em que pese seu bairro e/ou rua, principalmente. Assim, a proposta de articulação entre patrimônio disposicional e lugar teve como intuito elucidar o que é próprio ou singular aos pesquisados quanto aos desdobramentos disposicionais nos espaços de socialização em que circulam, sendo possível compreender os trânsitos de suas disposições e como elas interagem, desenvolvem-se e de que modo são acionadas (ou não) em diferentes contextos. Sobretudo, o estudo do lugar como elemento formador do patrimônio disposicional ilumina as especificidades dos meios populares no que tange sua relevância nos processos educativos e no desenvolvimento integral das

juventudes. Relativo a sua influência na formação dos sujeitos, o **expressionismo social** foi uma disposição do lugar de origem que se sobressaiu na trajetória dos sujeitos, fixando suas características nos comportamentos quando os pesquisados estavam em mobilidade entre os lugares.

Acredita-se no potencial de exploração do lugar de origem enquanto dimensão latente nos retratos sociológicos e não apenas como um elemento que os tangencia. Trata-se, portanto, de elevar sua importância dentro da ótica disposicionalista de Lahire, bem como elucidar aspectos que podem melhor contribuir para o entendimento das biografias juvenis. O interessante dessa proposta foi a tentativa de objetivar pela empiria as subjetividades do lugar de origem e os seus desdobramentos nas disposições, algo que caminha em direção à sociologia experiencial de Lahire. Assim também crê-se estar contribuindo para a desconstrução de visões homogeneizantes e estigmatizadoras sobre a realidade das juventudes desses lugares, pois intentou-se acessar a particularidade das trajetórias e como ocorreram as suas construções.

Relativo à permanência dos estudantes no ensino superior - onde objetivou-se, especificamente, **“analisar como as disposições acionadas no ambiente acadêmico influenciam a permanência no curso de Administração”** - considera-se um fenômeno multifacetado e multideterminado, podendo ser analisado sob a ótica do estudante, das instituições, do contexto social, econômico e político; e das estratégias de permanência individuais, coletivas e institucionais – como os programas de assistência estudantil (ALVARENGA et al., 2012; MORAES, 2021). A permanência é atravessada por questões étnicas, culturais e econômicas que corroboram para a existência de assimetrias sociais, materiais e simbólicas, respaldando a incidência de preconceitos, estigmas e discriminações, especialmente quando busca-se compreender trajetórias acadêmicas de sujeitos dos meios populares, como nesta Tese (ABREU; XIMENES, 2020).

Conforme observado nas biografias, a percepção de tais assimetrias serviu de força para que os pesquisados pudessem se desenvolver academicamente, pois a ativação das disposições para a **autossuperação, apreensão social e mimetismo social** auxiliaram na leitura do ambiente e das relações sociais que se estabeleciam. Além disso, as histórias narradas nesta Tese apontam para tal incompletude da vivência acadêmica, sendo que os encontros em sala de aula foram considerados os únicos ou principais ambientes para a vivência universitária, haja vista a conciliação necessária com o trabalho - por sua vez um fator importante para a continuidade dos estudos. Sobre isso, Ganam e Pinezi (2021) afirmam que a permanência de jovens dos meios populares é composta por experiências universitárias frágeis, que impedem

uma integração plena a todas as possibilidades acadêmicas, muito em decorrência da necessidade do trabalho enquanto um veículo garantidor da própria permanência

Ariño e Delvan (2018) salientam a dupla jornada de trabalho e estudo de muitos acadêmicos dos meios populares como um aspecto complicador não somente para a formação como também no processo de inserção daqueles jovens no ambiente acadêmico. Observando-se as biografias dos pesquisados, mesmo que o trabalho venha a comprometer as possibilidades da vida acadêmica, a busca pela manutenção ou pela potencialização da empregabilidade foi um dos aspectos que reforçaram o desejo de permanecer estudando, uma vez que estar bem empregado ou ter uma boa carreira é uma via para as mobilidades (educacional, social, financeira, geográfica etc.) como para o desfrute de atividades de lazer (importantes meios para a formação de redes de sociabilidade). Portanto, o comprometimento com os estudos foi reforçado com as disposições para a **disciplina**, para o **florescimento** e para o **pensamento prospectivo**, principalmente.

Mendes (2020) afirma que a permanência estudantil compreende um campo de pesquisa recente quando se considera a predominância de trabalhos produzidos (dissertações) e a concentração de produções nas áreas da Educação e do Ensino (DIAS; GAUCHE, 2021), mesmo que se configure como um espaço interdisciplinar, dialogando com as áreas do Serviço Social e da Administração, para além das mencionadas (MENDES, 2020). Diante disso, esta tese de Doutorado contribuiu para a compreensão das condições para a permanência de jovens universitários oriundos dos meios populares no bacharelado em Administração, visto que i) observou-se um acompanhamento mais sistemático sobre os jovens universitários dos meios populares em pesquisas interessadas em compreender as condições anteriores ao ingresso, o ingresso e as trajetórias acadêmicas desse público; ii) é considerada também como uma estratégia de inserção social e ocupacional por jovens das camadas populares, como identificado nas biografias analisadas; iii) a Administração possui um dos maiores índices de matrículas, possui uma das maiores evasões de cursos no Ensino Superior (considerando também as formações correlatas da área de Gestão) e está entre as dez principais formações indicadas pelos candidatos do PROUNI e do SISU; é interseccionada pela massificação do seu ensino e a generalização do seu conteúdo, algo que instigou sua popularização devido ao caráter generalista que adquiriu, apesar de ter em sua origem a pretensão de um curso superior elitista; iv) a relevância de políticas públicas educacionais que garantam não apenas o ingresso em cursos superiores por grupos sociais menos favorecidos e historicamente injustiçados, mas a sua permanência nos estudos; e v) a importância dos estudos de permanência no sistema de

ensino superior, em que pese as condições materiais, simbólicas e culturais que influenciam as decisões do estudante em permanecer ou não estudando.

Geralmente, jovens dos meios populares não possuem todos os capitais esperados no ambiente universitário, porém demonstram capacidade para cumprir as exigências acadêmicas. No processo de permanência, um desempenho acadêmico satisfatório torna-se uma estratégia de aceitação e de reconhecimento entre os pares; e de superação, devido aos sentimentos de exclusão e de preconceitos vivenciados por diferentes razões, dentre as quais destacam-se a condição de bolsista e a origem educacional geralmente precarizada, impedindo o efetivo desenvolvimento do estudante (GANAM; PINEZI, 2021).

Borghini (2013) afirma que a construção de sentidos no ensino superior perpassa os saberes dos próprios estudantes e os saberes acadêmicos, pois as experiências e os conhecimentos – principalmente os que se referem ao contexto profissional – constituem sua identidade social (MORAES, 2021). Além disso, a participação em atividades extracurriculares e em trabalhos voluntários para o aprimoramento do currículo, para a melhoria da adaptação ao espaço universitário e das vivências, bem como para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (ARIÑO; DELVAN, 2018).

Preconceitos velados, diferenciações sociais e culturais, estigmas e discursos são fatores presentes na trajetória de estudantes das camadas populares, que, muitas vezes, naturalizam tais práticas por subentenderem que elas fazem parte do seu processo educativo, enquanto sujeitos que passaram a integrar um espaço acadêmico destinado, teoricamente, a indivíduos bem posicionados socialmente, idealizados e que carregam atributos desejáveis ao ambiente acadêmico (GANAM, PINEZI, 2021).

Dentre os complicadores institucionais para a permanência estudantil estão: os horários das aulas (considerando a figura do estudante-trabalhador), os turnos de oferta de disciplinas e de estágios curriculares, a ausência de espaços seguros de escuta, a ausência (ou limitada) de assistência estudantil e de políticas de ações afirmativas (principalmente de instituições de ensino privadas) e a fragilidade no acompanhamento das demandas levantadas pelos estudantes quanto à equidade de acesso e de participação em atividades acadêmicas (RODRIGUES, 2020; SOTERO, 2022). Para Kohls-Santos (2022), os problemas acerca da permanência podem ser potencializados quando o indivíduo percorre uma educação básica em que não há preparo cognitivo e emocional e que não estimule a autonomia para os estudos. Essa deficiência se reflete no processo imaturo de escolha da formação superior - para aqueles jovens que

conseguem acessá-la imediatamente - muitas vezes sendo influenciado pela preferência dos pais ou de colegas.

Em linhas gerais, esta pesquisa contribui, teoricamente, para ampliar a compreensão i) das condições individuais para a permanência no curso superior em Administração através da imersão à realidade de vida dos jovens (família, educação, trabalho e sociabilidade); e ii) compreender como o lugar de origem corrobora à formação das disposições dos jovens dos meios populares, a partir de seus aspectos objetivos, subjetivos e de seus atravessamentos internos e externos. A observação direta do lugar de origem - além das demais dimensões que integram os retratos sociológicos - de jovens dos meios populares estudantes de curso de bacharelado em Administração possibilita (i) reforçar a presença do lugar na constituição de biografias juvenis e sua influência na permanência de jovens no ensino superior; (ii) iluminar a diversidade de vivências no interior dos meios populares e (iii) as formas particulares de apropriação – objetivas e subjetivas – desse lugar; e, sobretudo, (iv) constituir um agregado teórico-metodológico importante para a compreensão das espacialidades e mobilidades urbanas das juventudes, visto que considera as dinâmicas intra e inter-lugares, tanto simbólicas quanto materiais, bem como suas influências na formação superior.

As contribuições práticas desta pesquisa resumem-se em fornecer insumos para que gestores acadêmicos, coordenadores de curso e professores (i) compreendam trajetórias acadêmicas de jovens dos bairros populares; (ii) reforcem ou estruturem ações institucionais voltadas à permanência de seus estudantes; e (iii) desenvolvam instrumentos avaliativos que considerem o fenômeno da permanência em sua totalidade (suas dimensões material e simbólica e as características dos lugares de origem dos estudantes).

A tese também apresentou alguns diferenciais em se tratando de estudos no campo da Administração, tais como: (i) proposta de uma contribuição teórico-metodológica quanto às dimensões de análise dos retratos sociológicos, destacando o papel do lugar de origem na formação dos patrimônios disposições; e agregando o conceito de mobilidade sistêmica (BALBIM, 2004) como suporte à análise das possíveis disposições originadas dos lugares de origem, visto que o conceito engloba mobilidades físicas, virtuais, materiais e simbólicas, contribuindo para a recolha de conteúdos que evidenciem aspectos objetivos e subjetivos do lugar de origem e os atravessamentos entre-lugares nas trajetórias individuais. (ii) A proposição de uma conceituação para meios populares, haja vista a indefinição conceitual percebida na literatura. Sobretudo, buscou-se tencionar o conceito associando-o à ideia de lugar de origem – configurando-se como um dos enfoques desta pesquisa. (iii) A mobilização de áreas de

conhecimento distintas, como Geografia, Educação e Sociologia, para a compreensão de um fenômeno no âmbito da Administração. (iv) E, por último, o próprio aparato teórico-metodológico dos Retratos Sociológicos e da técnica de entrevistas biográficas para o estudo de problemáticas educacionais (inclusive sócio-ocupacionais) de estudantes dos meios populares no campo da Administração, como o fenômeno da permanência estudantil.

Por fim, destaca-se como uma limitação da pesquisa a necessidade de um maior aprofundamento quanto à formação das disposições dos sujeitos biografados (relativo à captura da gênese das disposições propostas nesta tese), fazendo-se relevante um trabalho longitudinal e exaustivo acerca dessa matéria.

ANEXOS

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Tese de Doutorado intitulada **Permanência de jovens oriundos dos meios populares em cursos de Administração sob a ótica dos patrimônios disposicionais**, de autoria do Doutorando Jhony Pereira Moraes e sob orientação da Profa. Dra. Lisiane Quadrado Closs, do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS). O objetivo da pesquisa é analisar como as disposições acionadas por jovens oriundos dos meios populares que cursam o bacharelado em Administração contribuem para que eles permaneçam no curso. Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do(a) pesquisador(a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista ao(à) pesquisador(a). A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado(a). As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente serão acessadas pelo Doutorando pesquisador e pela professora orientadora mencionados anteriormente. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados. A pesquisa não oferece danos ou riscos à sua participação, bem como não há custos decorrentes de possíveis ajustes com deslocamentos e/ou outras atividades. Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Jhony Pereira Moraes (Pesquisador)

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

Contatos:

Pesquisador: Jhony Pereira Moraes – E-mail: jhonymoraes@hotmail.com.br

Profa. Orientadora: Dra. Lisiane Quadrado Closs – E-mail: lisiane.closs@ufrgs.br

Endereço: Rua Washington Luiz, 855 - Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90.010-460.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2022.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thaís. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE eletrônica**, v. 5, 2006.

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. 1997.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. 2005. In: ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2005.

ABRANTES, Pedro. A escola da vida. **Tempo social**, v. 24, n. 2, p. 189-210, 2012.

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 21, p. 121-139, 2011.

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Moraes. Permanência de estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras: uma revisão sistemática. **Psicologia da Educação**, n. 50, p. 18-29, 2020.

ALMEIDA, Alexandre Paz. Uma análise sobre sociabilidade, cotidiano e vizinhança em um bairro popular de João Pessoa-PB. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 9, 2011.

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de. Aprendizagem situada. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 177-184, jul. 2014.

ALMEIDA, O. C. S. de. **Evasão em cursos à distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e do Trabalho) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ALVARENGA, Carolina Faria et al. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 1, p. 55-71, 2012.

ALVES, Ana Filipa Almeida Matias de Vasconcelos. **Gratidão: um estudo longitudinal sobre o impacto pessoal e relacional**. Universidade de Lisboa. Tese de Doutorado. 2010.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. From habitus of class to individual heritage of dispositions: reflections on the practice in Pierre Bourdieu and Bernard Lahire. **Sociologias**, v. 18, n. 42, p. 294- 327, 2016.

ALVES, Denise Maria; ÁLVARO, Alex Leandro Teixeira. Indivíduo, sociedade e a formação da subjetividade. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 4, n. 7, 2006.

AMARAL, Márcio de Freitas. Jovens e seus modos de viver: experiências de sociabilidade na periferia. **X Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação-Sul. Florianópolis: Anais da X ANPED-Sul**, p. 1-16, 2014.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e (m) histórias narradas. **Educar em Revista**, n. SPE-1, p. 85-99, 2014.

ARAÚJO, Flávia Monteiro; ALVES, Elaine Moreira; CRUZ, Monalise Pinto da. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Eletrônica Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 31-40, 2008.

ARIÑO, Daniela Ornellas; DELVAN, Josiane da Silva. As Trajetórias dos Acadêmicos Bolsistas do ProUni: desafios e estratégias de enfrentamento. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 2, 2018.

BADER, Breno. Narrativas periféricas: construções coletivas de jovens em busca de exercer cidadania plena. 2022. Disponível em: <https://observatoriodefavelas.org.br/narrativas-perifericas-construcoes-coletivas-de-jovens-em-busca-de-exercer-cidadania-plena/>

BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza. As favelas como territórios de reinvenção da cidade. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n. 1, p. 115-126, 2013.

BARBOSA, Patrícia Nunes. **O processo de democratização do ensino superior no Brasil: programas federais de acesso e permanência**. 2015. 65 f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARREIROS, Bruno Costa. Sociologia e psicologia: disposição Social como via de convergência. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, 2017.

BARROS, Amon Narciso de; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Ensino superior em administração entre os anos 1940 e 1950: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos. **Cadernos Ebape.br**, v. 11, p. 256-273, 2013.

BARROS, Amon. Antecedentes dos cursos superiores em Administração brasileiros: as escolas de Comércio e o curso superior em Administração e Finanças. **Cadernos EBAPÉ.BR**, v. 15, n. 1, p. 88-100, 2017.

BARROS, Silas Guilherme Machado et al. A moral e as regras de trato social como forma de orientação comportamental dos indivíduos. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/47619/a-moral-e-as-regras-de-trato-social-como-forma-de-orientacao-comportamental-dos-individuos>

BARTOLY, Flávio. Debates e perspectivas do lugar na geografia. **GEOgraphia**, v. 13, n. 26, p. 66-91, 2011.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 2a. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 39–63, 2003.

BAZANINI, Roberto; SILVA, Joanilson Rodrigues; BIFFI, Marcos Antonio. Empreendedorismo social em redes interorganizacionais: o fluxo mimétrico como absorção adaptativa na formação de competências para o empoderamento social. **Gestão & Regionalidade**, v. 36, n. 109, 2020.

BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BERNO, Isabela Faria; FIGUEIREDO, Vanessa Catherina Neumann. Servidão Voluntária no mundo do trabalho: uma revisão narrativa. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 22, n. 2, p. 456-470, 2020.

BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BILLARI, Francesco C.; HIEKEL, Nicole; LIEFBROER, Aart C. The social stratification of choice in the transition to adulthood. **European Sociological Review**, 2019.

BISINOTO, Gustavo Domingos Sakr. **Gestão da permanência: um estudo sobre o perfil socioeconômico, permanência e evasão dos discentes do curso de bacharelado em administração pública da UAB/UNEMAT**. Dissertação de Mestrado. 2016. Disponível em: <<https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1952/1/Gest%c3%a3o%20da%20Perman%c3%aancia%20-%20Vers%c3%a3o%20Final.pdf>>

BOAES, Giovanni; OLIVEIRA, Sheila Borges de; ASSIS, Rodrigo Vieira de. Sociologia(s) em escala individual. 2019. In: **Política e Trabalho. Dossiê Sociologia(s) em escala individual**. Revista de Ciências Sociais, n. 50, jan-jun, 2019, p. 13-28. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/313633032_Retratos_Sociologicos_Orientacoes_Gerais/link/58a0a3c092851c7fb4bf3fd7/download>

BONALDI, Eduardo Vilar. " Eu e meus amigos": capital social, estilos de vida e trajetórias educacionais. **Política & Sociedade**, v. 16, n. 37, p. 348-376, 2017.

BONALDI, Eduardo Vilar. Tentando “chegar lá”: as experiências de jovens em um cursinho popular. **Tempo Social**, v. 30, n. 1, p. 259-282, 2018.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. Uma margem outra: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador.Bahia. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15375/1/Tese_Final.pdf

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Espaço social e poder simbólico**. In: Coisas Ditas. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: Escritos de Educação. Editora Vozes. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGA, Osmar Rufino. **Autobiografização e formação de juventudes: uma reflexão sobre a produção da vida na periferia**. Universidade Federal do Ceará. Tese de Doutorado. 2013.

BRANCO, Uyguciará Veloso Castelo. Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 52-72, 2020.

BRANCO, Uyguciará Veloso Castelo; NAKAMURA, Paulo Hideo; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita. Fatores que influenciam na permanência de alunos em instituições superiores: estudo-piloto na UFPB. **SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS**, v. 25, p. 1-24, 2017.

BRANCO, Uyguciará Veloso Castelo; NAKAMURA, Paulo Hideo; JEZINE, Edineide. Permanência na educação superior no Brasil: Construção de uma escala de medida. 2017.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Condição do estudante de Camadas populares no ensino superior. **X Anped Sul**, p. 776-0, 2014.

CABRERA, Tania Meneses; CARDONA, John Jairo Cardozo. La Etnografía: una posibilidad metodológica para la investigación en cibercultura. **Encuentros**, v. 12, n. 2, p. 93-103, 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa; SERAFINI, Silvonete Federle Comarella. Estudo nunca é demais! Lógicas socializadoras familiares e expectativas de sucesso escolar em camadas populares. **Anais do XI Anped Sul**. Curitiba/PR. 2016.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: **VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Universidade de Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Coimbra. 2004.

CAMPOS, Larissa Couto et al. Social quotas, affirmative actions, and dropout in the Business field: empirical analysis in a Brazilian federal university. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 28, p. 27-42, 2016.

CARELLI, Rodrigo de Lacerda; ANDRADE, Maysa Santos de. Sujeição e servidão no trabalho em plataformas digitais de transporte: um estudo de caso no Rio de Janeiro. **Caderno CRH**, v. 35, 2022.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p

CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; SILVA, Maria Aparecida da; BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida. Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a Distância: um estudo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Gestão e Sociedade**, v. 8, n. 20, p. 651-669, 2014.

CARRARO, Gissele; OLIVEIRA, Mara; ROVATI, Ana Oliveira. Leituras de Realidade: ferramentas de apreensão da concreticidade da vida social e seus impactos barbarizantes e de visualização de possibilidades para além do capital. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 16, n. 2, p. 328-344, 2017.

CASTILHO, Cláudio Jorge Moura. Processo de produção desigual do espaço urbano: Recife—impasse permanente da coexistência de interesses da “cidade à acumulação de capital” e da “cidade à realização plena da vida humana”!. **Acta Geográfica**, v. 5, n. 10, p. 95-113, 2011.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMORAY, Miriam. Ser jovem hoje, no Brasil: desafios e possibilidades. **Programa de prevenção à violência nas escolas. FLACSO BRASIL-Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais**, 2015.

CASTRO, Vanessa Gomes de; JÚNIOR, Fernando Tavares. Percursos escolares exitosos entre alunos de camadas populares: Socialização familiar e Trajetórias sociais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, p. 121-143, 2021.

CHAVES, Mariana et al. Interdependencias múltiples y asimetrías entre géneros en experiencias de movilidad cotidiana en el corredor sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). **Revista Transporte y territorio**, n. 16, p. 41-67, 2017.

CIELO, Ivanete Daga et al. Evasão nos cursos de Secretariado Executivo no Brasil: uma análise necessária. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 11, n. 1, p. 81-105, 2020.

CLOSS, Lisiane Quadrado. Transformações contemporâneas e suas implicações nos processos de aprendizagem de gestores. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

COSTA, Francisco José da; BISPO, Marcelo de Souza; PEREIRA, Rita de Cássia de Faria. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Management Journal**, v. 53, p. 74-85, 2018.

COTTINEAU, Clémentine. Lahire B. (dir.), 2019, Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants, Paris, Seuil, 1232 p. **Cybergeo: European Journal of Geography**, 2020.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da et al. Who is being left behind? A decade of dropout in Brazilian undergraduate programs of business administration and accounting. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 9, n. 2, 2015.

DARWICH, Rosângela Araújo; GARCIA, Maria Lúcia Gaspar. Grupos vivenciais e permanência com sucesso na escola: conquista de direitos. **Revista Katálysis**, v. 22, n. 3, p. 558-565, 2019.

DAVET, Eloyse; VENERA, Raquel ALS. Retratar a si: os Retratos Sociológicos como uma metodologia interdisciplinar Portraying yourself: Sociological Portraits as an interdisciplinary methodology. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 20, n. 58, p. 173-181, 2021.

D'AVILA, Geruza Tavares; COUTINHO, Maria Chalfin. Entre movimentos e trajetórias laborais de jovens profissionais. **Psico**, v. 50, n. 2, p. e29659-e29659, 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes antropológicos**, v. 16, n. 34, p. 49-70, 2010.

DESTENO, D. The power of positive goals. *Scientific American*, New York, v. 323, n. 4, p. 48-53, 2020.

DIAS, Ana Lúcia Cristo; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Significados atribuídos por jovens às experiências educativas vivenciadas no programa fica vivo!. **Educação em**

Revista, v. 35, 2019.

DOUTOR, Catarina. Una mirada sociológica sobre los conceptos de juventud y prácticas culturales: perspectivas y reflexiones. **Última década**, v. 24, n. 45, p. 159-174, 2016.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovens urbanos da periferia de Goiânia: espaços formativos e mediações escolares**. Universidade Federal de Goiás. Tese de Doutorado. 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, PT: Porto Ed., 2005.

DUQUE, Lola C.; DUQUE, Juan C.; SURINACH, Jordi. Learning outcomes and dropout intentions: an analytical model for Spanish universities. **Educational studies**, v. 39, n. 3, p. 261-284, 2013.

DUTRA-THOME, Luciana; KOLLER, Silvia Helena. Emerging Adulthood Features in Brazilians from Differing Socioeconomic Status. **Acta de investigación psicol**, Ciudad de México, v. 9, n. 3, p. 56-66, 2019. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322019000300056&lng=es&nrm=iso

ENSSLIN, Sandra Rolim et al. Gestão Pública: Construção de um Modelo Construtivista para Apoiar a Escola Virtual de Administração Pública de Santa Catarina no Combate à Evasão da Capacitação a Distância. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 17, n. 4, p. 90-110, 2018.

EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; VERÍSSIMO, Jean Fabrício Dias. O indivíduo como ser social. **Revista eletrônica de ciências humanas, saúde e tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 61-76, 2016.

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, p. 526-543, 2014.

FELINTO, Jislayne Fidelis et al. **Ensino superior privado: a permanência dos estudantes que ingressaram por políticas de Financiamento Estudantil–FIES e Programa Universidade para Todos–PROUNI. 2019**. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2019.

FEOLA, Débora Ester; ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. Solidariedade: um referencial bioético? Revisão integrativa de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 1428-1448, 2021.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território, Rio de Janeiro, ano V**, v. 11, n. 9, p. 65-83, 2000.

FERREIRA, Patrícia Angélica. **Retratos sociológicos de cinco mulheres-da educação básica ao mestrado**. 2020. Disponível em <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2428/2/Patricia%20Angelica%20Ferreira.pdf>

FIUZA, Patricia Jantsch; SARRIERA, Jorge Castellá. Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, p. 884-901, 2013.

FONTELE, Tereza Lúcia Lima; CRISÓSTOMO, Vicente Lima. PROUNI-pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 3, p. 739-766, 2016.

FONTES, Leonardo de Oliveira. A pauta identitária dos jovens da periferia de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/academico/2020/07/23/A-pauta-identit%C3%A1ria-dos-jovens-da-periferia-de-S%C3%A3o-Paulo>

FONTES, Leonardo. Padrões e modos de vida: mobilidade social nas periferias de São Paulo (2000-2016). **Dados**, v. 65, p. e20200132, 2022.

FONTES, Leonardo. Trabalhadores e periféricos: identidades em (des) construção nas periferias de São Paulo. **e-cadernos CES**, n. 36, 2021.

GADEA, Carlos A. et al. Trajetórias de jovens em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil, violência intersubjetiva e políticas para jovens em Porto Alegre-RS. **Sociologias**, v. 19, n. 45, p. 258-299, 2017.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

GEMELLI, Catia Eli; CLOSS, Lisiane Quadrado; FRAGA, Aline Mendonça. Multiformidade e pejetização:(re) configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 26, p. 409-438, 2020.

GOMES, Danilo Mendes; MORAES, Bruna Fernanda Barros. O mundo do trabalho: alguns desafios e obstáculos para a juventude da periferia contemporânea frente à formação profissional. **XIII Encontro Nacional de História Oral**. Porto Alegre: Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462051984_ARQUIVO_ArtigoCompletofinal.pdf

GOMES, Isadora Dias et al. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em revista**, v. 22, n. 3, p. 814-831, 2016.

GOMES, Rui Machado et al. **Retratos sociológicos: orientações gerais**. 2014. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/313633032_Retratos_Sociologicos_Orientacoes_Gerais>

GONÇALVES, Oldair Luiz; TUDE, João Martins; JUNIOR, Jair Sampaio Soares. Evasão e permanência em cursos superiores de uma Instituição Agrícola—o caso do Campus Alegre do IFES. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 322-340, 2020.

GONZALEZ, Ricardo Alonso; NASCIMENTO, Janicleide Gonçalves do; LEITE, Luciana Barone. Evasão em cursos à distância: um estudo aplicado na Universidade Corporativa da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia. **Revista do Serviço Público - RSP**, v. 67, n. 4, p. 627– 648, 2016.

GUELLATI, Yacine. **Os jovens em seu bairro: efeitos de bairro e sociabilidades juvenis no município de Águas Lindas de Goiás**. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. 2014.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; BRITO, Murillo; COMIN, Alvaro Augusto. Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: pode a expansão eludir as desigualdades?. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, p. 475-498, 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior – notas estatísticas 2017** (Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED). Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censodaeducacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>

JORNAL ESTADO DE MINAS. Índice de troca ou abandono de curso em faculdades equivale à metade dos ingressantes. 2018. Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/07/17/internas_educacao,973969/indice-de-troca-ou-abandono-de-curso-em-faculdades-equivale-a-metade-d.shtml> Acesso em 01/2022.

JUNIOR, José Carlos Rocha. Êxito escolar de estudantes trabalhadores do ensino médio: um estudo dos patrimônios individuais de disposições. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2023/06/Tese-Jose-Carlos-Rocha-Junior.pdf>

JUNIOR, José Roberto Abreu de Carvalho. Mobilidade social e melhoria de vida de egressos cotistas das universidades federais brasileiras. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa. Minas Gerais. 2023. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/30763/1/texto%20completo.pdf>

JUNIOR, Paulo Lima; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

JÚNIOR, Wanderley Marchi; GEBARA, Ademir. A metáfora do jogo e o mimetismo social: delimitações e apropriações na pesquisa e na análise sociológica do esporte. **Revista da ALESDE**, v. 12, n. 2, p. 22-32, 2020.

JUNQUEIRA, Lília. Abordagens biográficas de pesquisa e disposicionalismo sociológico. 2019. In: **Política e Trabalho. Dossiê Sociologia(s) em escala individual**. Revista de Ciências Sociais, n. 50, jan-jun, 2019, p. 29-42. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/313633032_Retratos_Sociologicos_Orientacoes_Gerais/link/58a0a3c092851c7fb4bf3fd7/download>

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira; CÁSSIA, Rita Petrarca Teixeira de; MENTGES, Manuir José. Gestão da permanência no ensino superior: fatores de evasão e estratégias de permanência presentes nas pesquisas brasileiras. **Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono em la Educación Superior**, 2018, p.979-988.

KOLHS-SANTOS, Priscila. Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Brasília: Cátedra UNESCO e Juventude, Educação e Sociedade**, 2020.

LACERDA, Juliana Ramires; REIS, Sandra Melo dos; SANTOS, Nálbia de Araújo. **Os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam os alunos na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis: um estudo da percepção dos discentes numa universidade pública**. Enfoque: Reflexão Contábil, v. 27, n. 1, p. 67-81, 2008.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. SPE, p. 1393-1404, 2015.

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

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. 2002.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005

LAHIRE, Bernard. Sociological biography and socialisation process: a dispositionalist-contextualist conception. **Contemporary social science**, v. 14, n. 3-4, p. 379-393, 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. Editora Ética, 1997.

LANNA, Paloma de Almeida Albergaria; CALAIS, Lara Brum. Cidades, territórios e juventudes: práticas e sentidos sobre pertencimento, juventude e periferia. **Revista Psicologia Política**, v. 20, n. 48, p. 402-416, 2020.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 31-48, 2006.

LEME, Vanessa Barbosa Romera et al. Percepções de jovens sobre a transição para a vida adulta e as relações familiares. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 182-194, 2016.

LEMOS, Carolina Teles. A (re) construção do conceito de comunidade como um desafio à sociologia da religião. **Estudos de religião**, v. 23, n. 36, p. 201-216, 2009.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. 2005. In: ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2005.

LESSA, Bruno de Souza. **Disposições sustentáveis: um olhar biográfico e sociológico para a educação para a sustentabilidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. 2019.

LIMA, Camila; LIMA, Vera. O sofrimento psíquico na pandemia: um diálogo com textos psicanalíticos. **CADERNOS DE PSICOLOGIA**, v. 3, n. 6, 2021.

LOPES, João Teixeira et al. A orquestra e a vida: percursos juvenis na Orquestra Geração. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 86, p. 91-108, 2018.

LOPES, João Teixeira. Subjetividade plural no mundo contemporâneo. **Revista Cronos**, v. 13, n. 1, p. 81-88, 2012.

LOTT, A. C. O. et al. Persistência e Evasão na Educação a Distância: Examinando Fatores Explicativos. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, s. 1., v. 17, n. 2, p. 149-171, 2018.

MACHADO, Pedro Henrique Barboza. Prolongamentos críticos a Pierre Bourdieu: a Sociologia “à escala individual” de Bernard Lahire. **Sociologias Plurais**, v. 5, n. 1, 2019.

MACHADO, Pedro Henrique Silva Santos. A condição juvenil periférica: notas introdutórias para entender a juventude no capitalismo dependente. **REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 8, n. 3, 2018.

MACIEL, Carina Elisabeth; CUNHA, Mauro; LIMA, Tatiane da Silva. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

MAGALHÃES, Juliana Gonçalves. **Evasão e permanência escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto: uma memória escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo social**, v. 17, n. 2, p. 173-205, 2005.

MARES, Rizia Mendes. A periferia pobre e a produção do espaço urbano: o caso de Vitória da Conquista/BA. **II Simpósio de Estudos Urbanos: A dinâmica das cidades e a produção do espaço**. Universidade Estadual do Paraná. 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/ii_seurb/documentos/mares-rizia-mendes.pdf

MASCENA, Maria Bonfim Carmo; COIMBRA, Danielle Batista. Por que o índice de evasão de alunos em cursos de administração de IES privadas é tão alto?. **Gestão Executiva**, v. 1, n. 4, p. 6-10, 2022.

MATOS, Daniela. Narrativas em tensão: modos de ser jovem na/da periferia//Narratives in tension: modes to be young in the periphery. **Contemporanea**, v. 13, n. 2, p. 453-470, 2015.

MELO, Mônica Aparecida Soares Silva. Juventudes e espaço urbano: cursos da vida dos jovens da periferia de baixa renda na cidade de Montes Claros – MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Montes Claros. Minas Gerais. 2015. Disponível em: https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/20/2019/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-defendida_M%C3%B4nica-Melo.pdf

MENDES, Maíra Tavares. Mapeando a produção sobre permanência estudantil: categorias em articulação e estratégias de permanência. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 46, n. 2, p. 385-407, 2020.

MENDONÇA, C. M. C. D., SOUZA, T., CAMPOS, D. F., & NÓBREGA, K. C. Análise da importância, desempenho e influência de serviços na retenção de alunos em curso de Administração. **Gestão & Planejamento-G&P**, v.13, n2, p.294-314, 2012.

MESQUITA, Marcos Roberto. **A inserção dos jovens no mercado de trabalho e o acesso aos direitos trabalhistas no Brasil dos anos 2000**. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado. 2011.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação**. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2010.

MESQUITA, Rafael Fernandes de et al. Do espaço ao ciberespaço: sobre etnografia e netnografia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 23, n. 2, p. 134-153, 2018.

MORAES, Jhony Pereira. **Inserção profissional e mobilidade social dos egressos dos Cursos de Administração no Brasil**. 2019.215 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MORAES, Patricia Maccarini. **A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2021.

NAGAI, Nathália Prochnow; CARDOSO, André Luís Janzkovski. A evasão universitária: Uma análise além dos números. **Revista Estudo & Debate**, v. 24, n. 1, 2017.

NASCIMENTO, Beatriz Gomes do. “Me formar para mudar de vida”: os reflexos do ensino superior na vida das jovens negras do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Campus dos Malês. 2022.

NASCIMENTO, Daniela. Do “Velho” ao “Novo Humanitarismo”: os dilemas da ação humanitária em contextos de conflito e pós-conflito violento. **Nação e Defesa**, 2013.

NASCIMENTO, Tarcilena Polisseni Cotta; ESPER, Aniely. Evasão em cursos de educação continuada a distância: um estudo na Escola Nacional de Administração Pública. **Revista do Serviço Público**, v. 60, n. 2, p. 159-173, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins and NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.78, pp.15-35.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE NA IBERO-AMÉRICA. **O jovem brasileiro e a escola diante da precarização da vida e de desafios democráticos**. 2019. Disponível em <<https://www.observatoriodajuventude.org/o-jovem-brasileiro-e-a-escola-diante-da-precariizacao-da-vida-e-de-desafios-democraticos/>> Acesso em março/2020.

OLAVARRIETA, Sergio; QUINTEROS, María José; VILLENA, Mauricio. A Strategic Impact Model for Latin American Business Schools. 2021.

OLIVEIRA, Heli Sabino; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. **Ensaio Filosóficos**. v. 19. 2019.

Disponível

em:

http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04_OLIVEIRA_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIX.pdf

OLIVEIRA-SILVA, Ligia C.; PORTO, Juliana B. Bem-estar subjetivo e florescimento no trabalho: o impacto da realização profissional. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 22, 2021.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques et al. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema universidade aberta do Brasil: uma teoria multiparadigmática. **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, João Pessoa, 2011, p.1-17

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques et al. Fatores que influenciam na evasão nos cursos de graduação na modalidade a distância. In: Encontro de Administração da Informação, I, 2007, Florianópolis, Anais ... Florianópolis, p.1-15.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; NAKAYAMA, Marina Keiko; RISSI, Maurício. Evasão e Permanência dos Estudantes de um Curso de Administração a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria multiparadigmática. **Revista de Ciências da Administração**, v.17, n. 41, p. 65-81, 2015.

PERONDI, Maurício; VIEIRA, Patrícia Machado. A construção social do conceito de juventudes. 2018. In: PERONDI, Maurício et al. (org.). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, 260p.

PESSANHA, Joyce Soares. Partiu Universidade? Jovens olhares sobre o acesso e a permanência no ensino superior público. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói. Rio de Janeiro. 2018.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do habitus: um percurso. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia**. 2009.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 83, p. 47-71, 2013.

PETERS, Gabriel. O social entre o céu e o inferno: a antropologia filosófica de Pierre Bourdieu. **Tempo Social**, v. 24, n. 1, p. 229-262, 2012.

PFITSCHER, Ricardo Gausmann. **Disposições e estratégias nas transições de estudantes de curso tradicional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. 2019.

PIETA, Maria Adélia Minghelli; DE LUCCA FREITAS, Lia Beatriz. Sobre a gratidão. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, p. 100-108, 2009.

PIMENTEL, Adriana Miranda. Sentidos e significados de práticas juvenis em um bairro da cidade de Salvador, Bahia, Brasil. **Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 16, n. 1), p. 31-51, 2012.

PINTO, Flavia Patrícia; ONUSIC, Luciana Massaro. Implementação das Políticas de Permanência das Universidades Federais do Estado de São Paulo: Estudo Multicaso. **Encontro da ANPAD**, Costa do Sauipe, 2016, p.1-18.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 701-707, 2008.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde!?**, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2015.

RANGEL, Flaminio de Oliveira et al. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 25-42, 2019.

REIS, Carla Silva. **Trajetórias em contraponto: uma abordagem microsociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras**. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9JGH6T/1/tese_carla_reis.pdf>

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede**. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de Doutorado. 2014.

RODRIGUES, Danielle Monegalha; PEREIRA, Carlos Américo Alves. A percepção de controle como fonte de bem-estar. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 3, p. 541-556, 2007.

RODRIGUES, Michele Mendonça. **História oral de estudantes trabalhadoras (es): narrativas sobre a permanência na educação superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2020.

ROLDÃO, Cristina. **Fatores e perfis do sucesso escolar “inesperado”. Trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana**. Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa. 2014.

RUSKOWSKI, Bianca de Oliveira. **Do incômodo à ação beneficente e da indignação à ação contestatória: estudo sobre condições e mecanismos de engajamento nas Tribos nas Trilhas da Cidadania e no Levante Popular da Juventude**. 2012. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70675/000875860.pdf?sequence=1>>

SÁ, Angela Perez de. Propriedades psicométricas de uma escala de auto-eficácia acadêmica e suas relações com desempenho estudantil e interação social. **Revista brasileira de terapias cognitivas**, v. 2, n. 2, p. 61-72, 2006.

SADER, Eder e PAOLI, Maria Célia Pinheiro Machado. **Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro**. A aventura antropológica: teoria e pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SAMPAIO, Angelo Augusto Silva; ANDERY, Maria Amalia Pie Abib. Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 183-192, 2010.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 4, p. 28-43, 2011.

SAMPOL, Llorenç Soler. Altruismo y empatía. 2020. Disponível em: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/154670/Soler_Sampol_Llorens.pdf?se

SANTANA, Ivo. Negros em colarinhos brancos: estilos de vida, identidades e ascensão social no serviço público. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 29, n. 1, p. 21-56, 2014.

SANTOS, Fernando César; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SILVA, Emmanuelle Pantoja. A Autorregulação da Aprendizagem e Autoeficácia Acadêmica: contribuições para o contexto educacional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e8379106526-e8379106526, 2020.

SANTOS, Grasiela Aparecida Lourenço et al. A evasão no ensino superior privado: um estudo de caso em uma instituição de ensino brasileira. **Revista Ciências Administrativas**, v. 17, n. 1, p. 180-194, 2011.

SANTOS, Julliany Valério da Silva; HELAL, Diogo Henrique. Trajetórias de Vida, Carreira e Juventude: uma compreensão psicossocial. XLIII Encontro da ANPAD. São Paulo. 2019. Disponível em < http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MjY4NDA>

SANTOS, Matheus Menezes dos; QUEIROZ, Bernardo Lanza; VERONA, Ana Paula de Andrade. Transition to adulthood in Latin America: 1960s-2010s. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, 2021.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, v. 4, p. 36, 1988.

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro. Mobilidades de jovens de grupos populares do Rio de Janeiro em relação à rua e a casa. **CES Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 52-69, 2020.

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro. Prácticas discursivas y sociales relativas a los jóvenes ya la juventud. **Ultima década**, v. 27, n. 51, p. 192-224, 2019.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 59, p. 75-106, 2009.

SEMESP. Mapa do ensino superior no Brasil. 2019. Disponível em < https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp_Mapas_2019_Web.pdf>

SEMESP. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Mapa do Ensino Superior. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/brasil/evasao/>

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.

SILVA, Camila Scherdien da. **Depois do acesso: a inserção profissional de jovens egressos do Prouni**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. 2017.

SILVA, Débora et al. Um Estudo Psicanalítico sobre a Formação de Grupo. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 10, n. 30, p. 336-344, 2016.

SILVA, Fernanda Cristina da. **Gestão da evasão na EAD: modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. 137

f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Administração – Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SILVA, Ivone Mendes; LEME, Maria Isabel Silva. Projetos de vida e educação: narrativas de jovens das camadas populares sobre suas experiências. **Inter-Ação**, v. 44, n. 1, 2019.

SILVA, Jamille Gabriela Cunha; GARCIA, Luciana Amaral; RAMOS, Maély Ferreira Holanda. Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa. **Comunicações**, v. 28, n. 2, p. 21-41, 2021.

SILVA, José Humberto da. Trajetórias de trabalho: empregos precários e inserções provisórias. **Pro-Posições**, v. 34, 2023.

SILVA, Rhafic Concolato da. Produção do espaço urbano: reflexão teórica sobre o bairro periférico e popular. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ed. 04. vol. 15. 2021.

SILVA, Robson Gerliandro da et al. **Retratos da fé: uma análise da experiência de evangélicos pentecostais no curso superior de história**. 2018. Disponível em <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/2195/1/ROBSON%20GERLIANDRO%20DA%20SILVA%20-%20TESE%20%28PPGCS%29%202018.pdf>>

SILVA, Roseane Amorim da. **Desigualdades e resistências dos/as jovens quilombolas e da periferia urbana de Garanhuns/PE**. Universidade Federal de Pernambuco. Tese de Doutorado. 2019.

SILVA, Silcia Soares da. **Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtêm êxito em uma universidade pública**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14524/1/SilciaSS_DISSERT.pdf>

SOARES, Aline Abrantes et al. Segregação e desigualdade: percepção de jovens periféricos sobre a realidade em que estão inseridos. **Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 6, n. 11, p. 344-369, 2021.

SOTERO, Edilza Correia. A urgência do debate sobre permanência de estudantes na universidade: o caso da UFBA. **NEXO: Políticas Públicas**. 2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/A-urg%C3%Aancia-do-debate-sobre-perman%C3%Aancia-de-estudantes-na-universidade-o-caso-da-UFBA>

SOTERO, Edilza Correia. **Negros no ensino superior: trajetória e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2009.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, v. 32, p. 175-204, 2016.

SOUSA, Giovana Zappalá Porcaro; FUKUDA, Cláudia Cristina. Florescimento: características e definição constitutiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 4, n. 9, p. 319-337, 2021.

SOUSA, Maria do Carmo; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Low-income youth and long-term school permanence: the senses built up by Prouni scholarship holders in Belo Horizonte (MG). **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 4, p. 1-16, 2017.

SOUSA, Marianne Cristina Silva. Altruísmo e seu reflexo no bem-estar das pessoas envolvidas em laços de amizade: uma revisão sistemática. 2021. Disponível em: <http://dspace.unirb.edu.br/xmlui/handle/123456789/130>

SOUZA, Angela Caroline da Costa Santos; MELO, Sônia Pinto de Albuquerque. Permanência e êxito estudantil no âmbito da educação profissional e tecnológica da rede federal. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 3, n. 2, p. 1-8, 2022.

SOUZA, Euzébio Jorge Silveira; MARCOLINO, Adriana; GARCIA, Lúcia dos Santos. Por que a juventude precisa trabalhar menos. 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/por-que-a-juventude-precisa-trabalhar-menos/>

SOUZA, Gislane Cristhiane Berri de.; HOBOLD, Márcia de Souza. Pesquisas sobre permanência, êxito e evasão no ensino médio técnico integrado: balanço de teses e dissertações (2008-2019). **Congresso Internacional: Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**. UNISC. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. 2021.

SOUZA, Mariane da Cruz Mendes. A permanência estudantil no ensino superior: desafios e perspectivas para as políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Dourados, v. 6, n. 2, p. 284-299, jul./dez. 2015.

SOUZA, Rômulo Silva; MARQUES, Elisa Vieira. A permanência de estudantes cotistas em universidade federal: um estudo de caso. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 495-515, jul. 2017.

SOUZA, Sabrina Cássia; GONÇALVES, Rosiane Maria Lima; SOUZA, Gustavo Henrique Dias. Vestibular x SISU: uma análise das mudanças nos cursos de Administração e Ciências Contábeis da UFV/CRP. **Revista Evidência**, v. 13, n. 13, 2017.

SOUZA, Saulo Aparecido de; REINERT, José Nilson. Motivação para entrada e permanência nos cursos de graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Anais Encontro da Anpad, São Paulo, SP, Brasil**, v. 33, 2009.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & sociedade**, v. 12, p. 113-134, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. Lugar e geografia humanista: uma proposição para a geografia escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 22, p. 22, 2018.

SUESS, Rodrigo Capelle; RIBEIRO, Antonia da Silva Samir. O lugar na geografia humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas – escala, críticas e cientificidade. **Revista Equador (UFPI)**, vol. 6, n. 2, p.1-22, 2017.

TAKEITI, Beatriz Akemi; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Juventude (s) periférica (s) e subjetivações: narrativas de (re) existência juvenil em territórios culturais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 256-262, 2019.

TAPIA, Silvia Alejandra. “No me agrada viajar”. Moverse en la ciudad como desafío cotidiano para jóvenes de barrios populares de Buenos Aires. **Última década**, v. 26, n. 48, p. 201-233, 2018.

TEIXEIRA, Rita de Cássia Petrarca; MENTGES, Manuir José; KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. Evasão no ensino superior: um estudo sistemático. Publicação em final de outubro, 2019, Brasil., 2019.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

TIBOLA, Jucelia Appio et al. Antecedentes da permanência de estudantes de uma instituição de ensino superior: um modelo confirmatório. **Revista Alcance**, v. 19, n. 1, p. 83-100, 2012.

TROIAN, Alessandra; BREITENBACH, Raquel. Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil. **Interações (Campo Grande)**, v. 19, n. 4, p. 789-802, 2018.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 13, n. 38, p. 411-437, jul. 2013.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; DA SILVA, Maria das Graças Martins. Avaliação de programas de expansão e ingresso nas universidades federais e os reflexos na permanência do estudante. **Revista Educação em Debate**, 2017.

VIANA, Maria José Braga. O bom desempenho escolar nos meios populares: elementos para uma definição e alguns dados de pesquisa. **Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira, Rio de Janeiro**, v. 2, n. 3, p. 7-24, 2011.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. 1998. 267 f.** 1998. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Mimesis e ritual: bases do agir social, funções e fenômenos sociais e culturais na educação. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 221-233, 2021.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 14, 2017.

WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 96, p. 87-103, 2013.

WAZLAWICK, Patrícia. Psicologia Positiva, Ciência do Bem-Estar e Autorrealização. Trabalho de conclusão de curso. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em:
http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/670/Trabalho_Conclusao_de_Curso_Patr%C3%ADcia_Wazlawick_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

WESTPHAL, Vera Herweg. Diferentes matizes da ideia de solidariedade. **Revista Katálysis**, v. 11, p. 43-52, 2008.