

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Física – PPG em Ensino de Física
Doutorado em Ensino de Física**

**Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição
disposicionalista em sociologia da educação.**

Tese de Doutorado

Paulo Roberto Menezes Lima Junior

**Porto Alegre
2013**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Física – PPG em Ensino de Física
Doutorado em Ensino de Física**

**Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição
disposicionalista em sociologia da educação.**

Paulo Roberto Menezes Lima Junior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da profa. Dra. Fernanda Ostermann e co-orientação da profa. Dra. Flavia Rezende como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ensino de Física.

**Porto Alegre
2013**

CIP - Catalogação na Publicação

Lima Junior, Paulo

Evasão do ensino superior de Física segundo a
tradição disposicionalista em sociologia da educação /
Paulo Lima Junior. -- 2013.

258 f.

Orientador: Fernanda Ostermann.

Coorientador: Flavia Rezende.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Física, Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Física, Porto Alegre, BR-RS,
2013.

1. Evasão. 2. Graduação em Física. 3. Sociologia da
Educação. I. Ostermann, Fernanda, orient. II.
Rezende, Flavia, coorient. III. Título.

Para Denis Caetano

AGRADECIMENTOS

Na universidade, onde há doutores em profusão, terminar um doutorado não nos distingue nem um pouco (só nos torna mais igual a todos os outros). Não era sem razão que meu pai já antecipava que minha *formação inicial* não estaria completa antes do doutorado. Porém, visto que foi com enorme esforço e contando com o suporte de pessoas muito queridas que logrei apresentar esta tese nestas condições, não posso diminuir minha satisfação em dividir com todos a quem devo a alegria de ter finalmente chegado ao início.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, *Maria de Fátima Coelho Botelho* e *Paulo Roberto Menezes Lima*, por terem me ensinado o valor da honestidade, por terem me demonstrado com gestos e palavras que trabalhar com integridade e muita dedicação vale a pena, mas principalmente por terem inculcado em mim a disposição necessária para perseguir bons resultados escolares mesmo naquelas situações em que o esforço escolar parece não ser recompensado.

À minha primeira irmã, *Beatriz Botelho Menezes Lima*, por ser a mais brilhante interlocutora que tive em toda a minha vida, uma pessoa perspicaz com quem tive a oportunidade de dividir meus pensamentos, inseguranças e ambições. Apesar da distância, que reduziu sensivelmente nossas oportunidades de interação, é ainda nela que penso quando tenho alguma decisão difícil a tomar (“o que Beatriz faria em meu lugar...?”). Ainda hoje as escolhas dela são sempre mais bem acertadas que as minhas.

Aos meus outros familiares da família Coelho Botelho (minha avó Alda, meus tios Maria das Graças, Raimundo, Iracema, Giselda, Mariam e meus primos) que, à sua maneira, sempre me estimularam a perseguir meus objetivos. Agradeço também aos meus familiares da família Menezes Lima. Desses, faço um agradecimento particular ao meu avô Eduardo, às minhas primas Vanessa e Alessandra e à minha segunda irmã *Luciana Menezes Lima* por todo o carinho que tenho recebido delas e dele.

Aos meus colegas de estudo e amigos, Breno Dröse Neto, Carlos Raphael Rocha (vulgo Zorak), Diomar Deconto, Eliane Cappelletto, Eliane Schäfer, Erika

Mozena, Gleice Ferraz, Josiane de Souza (que me permite o abuso de a tratar por irmã), Leonardo Heidemann, Mara Parisoto, Marcus Vinícius Pereira (vulgo Marvin), Nathan Pinheiro e Ricieri Andrella Neto por contribuições tão particulares e numerosas quantas eu não poderia citar aqui. Da longa lista de colegas, agradeço de maneira distinta ao brilhante *Alexsandro Pereira de Pereira*, quem muito me escutou e me ensinou. Foi com ele que pude ganhar perspectiva e encontrar atalhos para as situações de violência simbólica às quais somos fatalmente sujeitos em um programa de pós-graduação e que são eventualmente vividas como violência mesmo (no sentido comum da palavra). Foi também com ele que discuti os aspectos mais complicados dos referenciais teóricos com os quais nos defrontávamos. Amadurecemos tanto juntos, ele e eu, que não conseguiria narrar minha trajetória pela pós-graduação sem mencionar demoradamente esse amigo e colega tão especial.

Aos meus colegas de trabalho, Alice da Rosa, Aline Celuppi, Cláudio Moraes (vulgo Claudinho), Eloir De Carli, João Batista da Silva, José Pedro Dorneles, Renato de Souza, Ricardo Severo (vulgo Nico) e Walberto Chuvas, por sua amizade sincera e por terem tornado tão agradável e desafiador o meu trabalho como servidor técnico. Dos meus colegas, dedico um agradecimento especial à professora Maria Teresinha (vulgo Teka) por todos os desafios que enfrentamos juntos e por tudo de bom que dividimos um com o outro. Ainda que não tenham entrado direta e formalmente, seus *insights* e experiências foram muito importantes para algumas análises desta tese.

Aos membros da banca do exame de doutorado, que dedicaram seu tempo precioso para plantar as críticas contundentes que fizeram este trabalho avançar ao seu estado final. Ao professor Fernando Lang, por ter me ensinado tudo o quanto consegui aprender sobre estatística aplicada às ciências sociais. Ao professor Alberto Villani, por ter feito contribuições geniais que eu espero ter incorporado aqui de forma satisfatória. E à professora Eliane Veit que, quase maternalmente, brigou nos meses posteriores à defesa do exame para que eu tivesse, em meu trabalho, as melhores condições possíveis para concluir meu doutorado. Agradeço também aos membros da banca da defesa de tese por suas contribuições diversas. Na medida do possível, todas as suas considerações foram incorporadas ao texto final.

Às minhas orientadoras, *Fernanda Ostermann e Flavia Rezende*, pela maneira particularmente produtiva com que combinaram perspicácia, sensibilidade e exigência ao longo de toda esta orientação. Além da escolha do tema e do referencial teórico adequado a abordá-lo, esta tese deve a essas duas mulheres brilhantes seu esforço em apresentar-se teoricamente consistente e empiricamente sustentável. Foi no confronto com elas que (re)aprendi a escrever e é principalmente a elas que devo cada conquista profissional (a partir) de agora. Embora eu mesmo tenha questionado algumas de suas escolhas, não poderia deixar de reconhecer aqui, sem exagero algum, que *elas foram as orientadoras mais dedicadas e competentes que eu poderia ter e*, se divergimos neste ou naquele ponto, é porque nunca abriremos mão de produzir trabalhos com as melhores qualidades de nós mesmos.

Aos frades capuchinhos e membros de todos os grupos eclesiais que integrei (Frei Rubens, Anderson Azevedo e Ebenézer Benziw, para citar alguns), que fizeram parte decisiva da minha formação enquanto indivíduo. Deles, agradeço à própria ideia quase socialista que aprendi de Deus. Não fosse por ela, não vejo por que eu haveria de me identificar tanto com as lutas dos marginalizados em geral. Não vejo porque eu aceitaria tão rapidamente investigar questões de gênero em educação científica ou preocupar-me com o acesso de classes populares ao ensino superior de Física. Se existe em mim e nesta tese alguma disposição para problematizar relações de poder, essa disposição é, sem dúvida, devedora da formação religiosa que recebi.

A Denise Coutinho que, caridosamente, dedicou um fim de semana inteiro para extrair informações da base de dados da UFRGS. Sem sua dedicação, a primeira parte desta tese não seria possível. Aos sujeitos de minha pesquisa, que dividiram suas vidas e opiniões em entrevistas. Sem seus depoimentos, as partes seguintes desta tese não seriam possíveis. Aos meus amigos porto-alegrenses, Roberto Seitenfus, Matheus Schneider, Diego Benneman e Vagner Rossoni, por suas atuações exemplares em matéria de política e pelo tempo divertido que passamos juntos. Sem sua participação, a manufatura desta tese seria simplesmente insuportável.

Finalmente, agradeço e dedico esta tese a Denis Caetano por tudo quanto não seria possível nem cabível contar em muitas páginas mais. A todos, *muito obrigado!*

RESUMO

Nesta tese de doutorado, dedicamo-nos a identificar as razões da evasão em cursos de graduação em Física a partir de um caso particular: o Instituto de Física da UFRGS. A pesquisa consiste de três níveis de análise (estrutural, individual e institucional), articulados sob o marco teórico da tradição disposicionalista em pesquisa sociológica, que tem em Pierre Bourdieu seu maior expoente. Na *análise estrutural*, identificou-se que filhos de classe popular e dominante são igualmente propensos a evadir ou concluir o curso. No entanto, identificou-se que filhos de classe popular são sensivelmente mais propensos a ficar retidos no curso e acumular reprovações nas disciplinas de Física Básica. Nesse sentido, a análise estrutural permite sustentar que, embora tenham todos a mesma chance de evasão, os filhos das elites são mais propensos a evadir em direção a carreiras mais prestigiadas enquanto os filhos de classe popular são mais propensos a evadir por fracasso escolar. Na transição para a *análise individual*, foi preciso e possível lançar um olhar crítico sobre as conclusões tiradas na análise anterior. Partindo das contribuições de Bernard Lahire, identificaram-se, por meio de entrevistas em profundidade e retratos sociológicos, as condições materiais e os patrimônios de competências e disposições que constituem razão da evasão de cinco ex-alunos do curso de Física. Enfim, na análise institucional, elaboramos uma apropriação disposicionalista do modelo paradigmático de Vincent Tinto. Nela, avançamos o conceito de disposição institucional e aplicamos esse conceito para caracterizar a vida e o funcionamento do Instituto de Física. Foi entrevistada uma amostra representativa dos alunos atualmente matriculados no curso (n=35) e foi realizada uma análise do conteúdo de suas entrevistas. Como resultado, foi possível identificar que o Instituto de Física, em vista de suas próprias disposições institucionais, não pode ser considerado capaz de proporcionar a todos os seus alunos as mesmas oportunidades de aprender. Em vista disso, sugerimos uma agenda de ação para a Instituição baseada nos próprios resultados dessa pesquisa.

Palavras-chave: Evasão, Graduação em Física, Sociologia da Educação.

ABSTRACT

In this thesis, we strived to identify reasons for dropout in undergraduate physics' courses from studying a particular case: the Institute of Physics at UFRGS. The research consists of three levels of analysis (structural, institutional and individual), articulated under the theoretical framework of the dispositionalist tradition in sociological research, which finds in Pierre Bourdieu its greatest representative. In structural analysis, we found that working class and elite students are equally susceptible to dropout. However, we found that working class students are much more likely to be retained in the course and accumulate low grades physics. In this sense, structural analysis supports the that, although they are equally likely to evade, elite students are more likely to dropout the course toward more prestigious careers while working class students are more likely to evade due to school failure. In the individual analysis, it was necessary and possible to cast a critical eye on the conclusions drawn in the previous analysis. Building on the contributions of Bernard Lahire, we identified through in-depth interviews and sociological portraits, material conditions, skills and dispositions that responsible for the dropout of five former physics' students. Finally, for the institutional analysis, we developed a dispositionalist appropriation to the paradigmatic model of Vincent Tinto. Here, we advance the concept of institutional arrangement and apply this concept to characterize the life and functioning of the Institute of Physics. We interviewed a representative sample of students currently enrolled in the course (n = 35) and performed a content analysis of their interviews. As a result, it was identified that the Institute of Physics, due to its own institutional arrangements, can not be considered capable of providing all students equal opportunities to learn. From this conclusion, we suggest an agenda for institutional action based on our research findings.

Keywords: Attrition, Undergraduate Physics, Sociology of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Objeto, Contexto e Justificativa	1
Bourdieu e a sociologia da educação	3
<i>O conceito de habitus</i>	5
Lahire e a sociologia à escala individual	6
<i>A questão da análise institucional</i>	8
O modelo interacionista de Vincent Tinto	8
<i>Uma apropriação disposicionalista das contribuições de Tinto</i>	10
Costa, Lopes e seus três níveis analíticos	11
<i>Visão panorâmica da tese</i>	12
REVISÃO DA LITERATURA	15
Escopo e método	15
Tendência estatística	17
Tendência conceitual	21
A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU	25
Formas de capital e a estrutura objetiva das relações de classe	26
<i>Reprodução social e dissimulação</i>	28
Introduzindo o conceito de habitus	29
<i>Histerese do habitus e o trabalho pedagógico</i>	30
Trajetória escolar como investimento	31
<i>Habitus familiar de classe popular</i>	32
<i>Habitus familiar de classe média</i>	33
<i>Habitus familiar de classe dominante</i>	34
A desilusão francesa com a expansão do sistema de ensino	35

Evidência empírica e implicações da teoria de Bourdieu	36
ANÁLISE ESTRUTURAL	41
Sujeitos, dados e questões de pesquisa	41
Tabelas de contingência para eventos terminais	44
Análise de sobrevivência para o tempo de permanência	46
Discussão	52
Conclusões da análise estrutural	56
LAHIRE E O TRATAMENTO SOCIOLÓGICO DA INDIVIDUALIDADE	59
Primeiras críticas ao conceito de habitus	60
A gênese social do indivíduo plural	62
<i>A cultura dos indivíduos</i>	64
<i>A questão da transferibilidade</i>	66
Delineando o conceito de disposição	67
<i>Disposições e competências</i>	67
<i>Disposições e apetências</i>	68
<i>Disposições para agir, crer e sentir</i>	68
Compromissos metodológicos da análise disposicionalista	69
Síntese das contribuições de Lahire	71
ANÁLISE INDIVIDUAL	73
Do auto-retrato ao retrato	73
Um dispositivo metodológico incomum	75
A construção da matriz de entrevistas	78
RETRATO 01 - Fernando Weschenfelder	81
<i>A Família e seus ofícios de classe popular</i>	81
<i>Poucos elementos escolares nas práticas familiares</i>	84

<i>Subversão e fracasso escolar</i>	84
<i>Novos amigos escotistas</i>	86
<i>Escoteiros: Aquisição de disposições favoráveis à escola</i>	87
<i>Transição para a educação superior</i>	89
<i>Performatividade e ascetismo</i>	90
<i>Frustração e persistência</i>	93
<i>Ingresso, permanência e evasão da UFRGS</i>	94
<i>Razões da evasão de Fernando</i>	97
RETRATO 02 - Yuri Barreto	100
<i>Família: Afetuosidade e patrimônio cultural</i>	100
<i>Mudanças de escola na educação Básica</i>	103
<i>Engenharia elétrica e a falência da família</i>	105
<i>Informática e suas condições favoráveis à aprendizagem</i>	107
<i>As razões do ingresso na UFRGS</i>	108
<i>Transformações e concorrências no patrimônio de disposições</i>	109
<i>UFRGS: Fracasso escolar sistemático e eliminação</i>	110
<i>Razões do fracasso escolar</i>	113
<i>Poucos amigos na educação superior</i>	114
<i>Amizade e aceitação da deficiência</i>	115
<i>Uma namorada (fora) da UFRGS</i>	116
<i>Deficiência auditiva: Um elemento transversal à trajetória</i>	117
<i>Trabalho e realização profissional</i>	118
<i>Razões da evasão de Yuri</i>	120
RETRATO 03 - Júlio Ventura	124
<i>Infância pobre e adolescência modesta</i>	124

<i>Trajetórias profissionais marginais à escola</i>	125
<i>Sucesso e fracasso escolar no ensino fundamental</i>	127
<i>Subvertendo e contestando práticas escolares</i>	129
<i>SENAI: A educação profissional</i>	131
<i>Razões de ingresso e conclusão da educação profissional</i>	133
<i>Da mecânica para o Rock</i>	135
<i>Contestação, autenticidade e autonomia institucionalizadas no rock</i>	136
<i>Apogeu e declínio da carreira musical</i>	138
<i>O retorno tardio à escola</i>	139
<i>Passagem pelo curso de Física</i>	141
<i>Mais razões para a evasão</i>	143
<i>Legitimação escolar das diferenças sociais</i>	144
<i>Razões da evasão de Júlio</i>	146
RETRATO 04 - Gabriela Oliveira	149
<i>O núcleo familiar e seus laços afetivos</i>	149
<i>A grande família e sua heterogeneidade patrimonial</i>	151
<i>A educação familiar de Gabriela e Mariana</i>	153
<i>A organização escolar dos espaços da casa</i>	154
<i>Os primeiros passos na escola</i>	155
<i>Ensino fundamental: performatividade e distinção</i>	156
<i>Futebol e transposição da performatividade</i>	158
<i>Amigos e namoro fora da escola</i>	160
<i>Magistério e o interesse pela Física</i>	161
<i>Enfrentamento da autoridade do professor</i>	162
<i>Liderança, austeridade, crise e constrangimento</i>	164

<i>Ingressando na licenciatura em Física</i>	165
<i>O curso de Física: ajustando-se a novas maneiras de estudar</i>	167
<i>Desistindo da Física: estranhamento de disposições e apetências</i>	168
<i>Uma transição bem planejada</i>	170
<i>Razões da evasão de Gabriela</i>	171
RETRATO 05 - Daniel Walker	174
<i>Desclassificação familiar e seus transtornos</i>	174
<i>Uma família desagregada e desagregadora</i>	176
<i>Decursos da educação básica</i>	178
<i>A vida de escoteiro: diversão barata e disciplina.</i>	180
<i>Possíveis origens do interesse pela Licenciatura em Física</i>	183
<i>A (possível) influência de Roberta nas escolhas de Daniel</i>	186
<i>Física: Evasões diferentes, razões diferentes</i>	187
<i>Um caso de evasão virtual</i>	189
<i>Razões da evasão de Daniel</i>	191
Lições aprendidas com a análise individual	194
<i>Síntese e pertinência da análise disposicionalista</i>	194
<i>Contribuições desta análise</i>	197
DO MODELO DE TINTO À TRADIÇÃO DISPOSICIONALISTA	199
O modelo interacionista de Tinto	199
<i>O sistema acadêmico e o sistema social</i>	200
<i>Integração e evasão</i>	201
<i>Intenções e comprometimento: disposições para crer e agir</i>	202
<i>Síntese do modelo</i>	203
Princípios da retenção eficaz	204

<i>Exemplos de boas práticas</i>	205
O sistema americano de educação superior	207
Por uma apropriação disposicionalista do modelo de Tinto	210
<i>Disposições institucionais à escala individual</i>	210
<i>Disposições institucionais à escala macro-sociológica</i>	212
<i>Interação aluno-instituição na perspectiva disposicionalista</i>	213
Da responsabilidade institucional	214
ANÁLISE INSTITUCIONAL	217
Questionário e sujeitos de pesquisa	217
Considerações gerais sobre a análise de conteúdo	220
<i>Breve descrição histórica</i>	220
<i>Análise categorial temática</i>	221
Resultados de análise	222
<i>Sobre o comprometimento geral dos alunos</i>	223
<i>Um sistema social informal, mas integrador</i>	225
<i>Das clivagens institucionais: licenciatura e bacharelado</i>	227
<i>Licenciatura, performatividade e a oferta de disciplinas</i>	232
<i>Resistência às iniciativas formais de integração social</i>	234
<i>Autodidatismo: uma disposição de distinção</i>	237
Síntese e discussão da análise institucional	241
CONCLUSÕES	245
Integrando os três níveis de análise	245
Identificando limitações e expandindo horizontes	247
Identificando variáveis manipuláveis: O currículo	249
REFERÊNCIAS	253

INTRODUÇÃO

Objeto, Contexto e Justificativa

A evasão massiva nos cursos de graduação em Física é um fenômeno bastante conhecido por atingir instituições de ensino superior em todo o mundo. Enquanto objeto de pesquisa, a evasão discente no ensino superior é um tema bastante tradicional e vem sendo investigado em diversos contextos institucionais desde a década de 1970. Assim, partindo de uma revisão cuidadosa da literatura, esta tese pretende contribuir para o avanço do conhecimento sobre as razões da evasão em cursos de graduação em Física por meio da análise de um caso particular: o Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IF/UFRGS).

Recentemente, *instituições federais de ensino superior* (IFES) têm sido estimuladas pelo Governo Federal a expandir seus cursos presenciais de graduação, elevar gradualmente a *taxa de conclusão média dos cursos de graduação* (TCG) para noventa por cento e elevar a quantidade de alunos por professor para dezoito¹ por meio do chamado *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* – REUNI (BRASIL, 2007). Apesar das duras críticas desferidas por setores organizados na educação superior (tais como associações de estudantes e sindicatos de professores), segundo os quais o REUNI conduz ao sucateamento do ensino público superior na medida em que os recursos prometidos não são proporcionais à expansão exigida pelo Governo, mas, segundo o próprio decreto (BRASIL, 2007), visam aumentar a quantidade de alunos por professor em cada instituição, todas as IFES aderiram ao REUNI segundo informações do Ministério da Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007a).

Devido à maneira como o MEC instrui calcular a TCG², tanto a evasão dos cursos de graduação quanto a retenção nesses cursos tornaram-se objeto da

¹ No ano do lançamento do REUNI, as IFES possuíam, em média, 10 alunos de graduação por professor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007a).

² A taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG) é calculada pela razão entre o total de diplomados nos cursos de graduação presenciais de uma instituição em um determinado ano e o total de vagas (de ingresso) oferecidas pela instituição cinco anos antes. Além da relação estreita com os fenômenos de evasão e retenção, a TCG também contempla a eficiência com que a universidade preenche as vagas ociosas decorrentes das evasões (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007b).

preocupação dos gestores das IFES. Com efeito, a Física está entre os cursos de graduação que possui as maiores taxas de evasão em todo o território nacional (SILVA FILHO et al., 2007) e, por essa razão, é altamente provável que os cursos de bacharelado e licenciatura em Física estejam, em cada universidade, entre os que mais contribuem para manter baixa a taxa de conclusão média (TCG). Assim, é muito importante para as universidades conhecer as razões que levam os estudantes de Física a abandonar seus cursos.

No contexto da UFRGS, têm surgido algumas mobilizações que pretendem avaliar as razões que conduzem ao abandono dos diversos cursos oferecidos e promover condições mais favoráveis à permanência dos estudantes nesses cursos, reduzindo a evasão. Dentre essas iniciativas, merece destaque o Programa de Apoio à Graduação (PAG) que, proposto pela Pró-Reitoria de Graduação (2010), apresenta-se em duas versões: (1) O PAG 1 tem por objetivo apoiar a realização de pesquisas que visem diagnosticar e propor ações práticas de controle da evasão e da retenção; (2) o PAG 2, por sua vez, surge como um programa de reforço escolar, visando promover o desempenho acadêmico dos estudantes, sobretudo nas disciplinas introdutórias em que a reprovação é maior. Como é possível perceber, as duas versões do PAG pretendem contribuir para que os indicadores da UFRGS estejam mais bem ajustados às exigências do REUNI.

Além da importância institucional que a evasão adquiriu recentemente nas IFES, em geral, e na UFRGS, em particular, ela pode ser considerada um tema tradicional nos campos da pesquisa educacional. A saber, as primeiras investigações brasileiras sobre a evasão nos cursos de graduação em Física remontam à década de 70 (NARDI, 2005). Entretanto, o número de publicações a esse respeito nos últimos anos é pouco expressivo. Assim, ao mesmo tempo em que a evasão no ensino superior de Física é um tema atualmente relevante, ela constitui uma lacuna na produção acadêmica recente.

Entre os artigos a respeito da evasão publicados nos periódicos mais bem avaliados das áreas de Educação e Ensino de Ciências e Matemática, encontra-se alguma diversidade de fundamentações teóricas e técnicas, apontando para a

complexidade da questão da permanência na educação formal em geral, e na educação científica superior, em particular³. Dentre as diversas perspectivas adotadas para tratar a questão da evasão, destaca-se a sociologia da educação, que permite teorizar com consistência aspectos sociais, individuais e institucionais determinantes para as trajetórias dos alunos no curso de graduação.

Dentre as orientações teóricas que constituem a sociologia da educação, esta tese adota como fundamentação o programa de pesquisa iniciado por Pierre Bourdieu, constituído tanto por suas obras fundadoras quanto pelos “prolongamentos críticos” plantados por Bernard Lahire (2002). A preferência pelo programa de pesquisa de Bourdieu deu-se tanto pela sua consistência e produtividade teóricas quanto pela diversidade de problemas concretos que permite abordar. Por outro lado, não deixamos de nos apropriar de algumas contribuições plantadas por outros estudos eminentes de sociologia da educação que analisam mais especificamente a questão das trajetórias estudantis no ensino superior. Dentre esses estudos, dois são particularmente importantes para a determinação dos encaminhamentos adotados nesta tese: (1) o modelo interacionista de Vincent Tinto (1987) sobre o papel das instituições de ensino superior na produção da evasão; (2) o modelo de três níveis analíticos proposto por Costa e Lopes (2008) para investigação do sucesso, insucesso e abandono do ensino superior. Nesta introdução à tese, essas contribuições teóricas são discutidas brevemente tendo em vista a construção de uma visão panorâmica sobre como a tese se organiza para realizar o que pretende.

Bourdieu e a sociologia da educação

Em uma primeira aproximação à sociologia da educação, evasão e fracasso escolar tendem a ser considerados mecanismos por meio dos quais o sistema educacional contribui para a reprodução das classes sociais e, por outro lado, a origem social dos estudantes tende a ser percebida como um fator importante na determinação de trajetórias escolares de sucesso. Portanto, à luz da sociologia da educação, o problema pedagógico enfrentado pelo professor de ciências de contribuir para que seus alunos se apropriem e dominem leis e conceitos científicos, falando a linguagem da

³ Para saber mais sobre o estado da arte, leia o capítulo de revisão da literatura nesta tese.

ciência com seus colegas e resolvendo problemas selecionados segundo algum critério (tradicional ou inovador), não pode ser separado do problema da posição desses alunos na estrutura das relações de classe. Com efeito, são frequentes os depoimentos de egressos de cursos de licenciatura em ciências que, ao assumir suas posições em escolas públicas localizadas em bairros populares, enfrentam uma série de dificuldades propriamente pedagógicas que não são capazes de contornar ou compreender a partir da formação que receberam em seus cursos (tais como falta de docilidade, diligência, atenção ou interesse dos seus alunos frente à ciência escolar em um nível geralmente distinto do que se encontra em escolas que atendem a classes médias e dominantes).

Bourdieu e Passeron (2009) sustentam que o sistema educacional, por meio da reprodução cultural que lhe é característica, contribui fundamentalmente para a reprodução social. Mais precisamente, o sistema educacional, com suas práticas pedagógicas (sobretudo seus procedimentos de avaliação do mérito dos estudantes, por exemplo, em matéria de domínio culto da linguagem culta, de habilidade Matemática e de conhecimentos em ciências naturais e sociais) contribui para que filhos de pais bem sucedidos na escola sejam mais propensos ao sucesso escolar enquanto filhos de pais pobres e sem muito estudo sejam mais propensos ao fracasso e à realização de trajetórias escolares mais curtas.

A rigor, não é necessário recorrer à teoria de Bourdieu para reconhecer a existência de relação estatisticamente significativa entre variáveis que indicam a origem social do estudante (tais como renda familiar e grau de escolaridade dos pais) e variáveis da trajetória escolar (tais como aprovação em exames de seleção e permanência no ensino superior). O grande mérito da teoria de Bourdieu não está em prever essas relações, mas em explicitá-las e explicá-las a partir das relações objetivas entre os agentes que constituem dois sistemas de relações: (1) o sistema das relações escolares (que envolve professores, alunos e suas relações de significados), por meio do qual se pratica a reprodução cultural; (2) o sistema das relações de classe (no qual se inscreve a família do aluno), que se reproduz de uma geração para outra mediante contribuição do sistema educacional. É possível dizer que as implicações mais

fundamentais da teoria de Bourdieu para a sociologia da educação derivam do sucesso desse autor em caracterizar as relações entre esses dois sistemas de relações.

O conceito de habitus

Para fundar uma sociologia contemporânea da ação humana, Bourdieu precisou criar uma ferramenta teórica que lhe permitisse guardar alguma distância de duas posições ontológicas extremas que ele mesmo chama *subjetivismo* e *objetivismo* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). O subjetivismo consiste na supervalorização do indivíduo como agente sempre e completamente independente do seu contexto social e da sua história. O objetivismo, em oposição, consiste da crença ingênua de que todas as ações dos sujeitos individuais encontram-se determinadas rígida e imediatamente pela estrutura das relações sociais objetivas.

Para Bourdieu (2004), a realidade social não é feita de ações orientadas tão somente pela livre consciência individual. Ele sustenta que o indivíduo é um sujeito configurado socialmente em seus mínimos detalhes (visão de mundo, gostos, aptidões, estilos de linguagem, expressões corporais), incluindo suas estratégias de convivência no âmbito da escola e suas expectativas com respeito ao futuro profissional. Por outro lado, Bourdieu destaca que a ordem social não molda de maneira inflexível as ações de cada sujeito. Para esse autor, os indivíduos tenderiam a agir de acordo com o *conjunto de disposições práticas* típico dos grupos sociais nos quais foram socializados. Essas disposições não seriam normas inflexíveis, mas princípios gerais e mais ou menos inconscientes que orientam as ações desses sujeitos. Assim, a estrutura social conduziria as ações individuais sem, no entanto, determinar de maneira mecânica e imediata todas as ações dos sujeitos.

Bourdieu chama *habitus* o sistema das disposições práticas que, incorporado aos indivíduos, corresponde às diversas posições na estrutura das relações de classe. A idéia de Bourdieu acerca desse conceito é que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso, diferentes grupos sociais construiriam diferentes formas de conhecimento prático evocado todas as vezes em que é necessário decidir o que fazer e de que maneira (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Por exemplo, é natural que os pais desta ou daquela classe social decidam diferentemente sobre quantos esforços e

recursos estão dispostos a investir na educação dos seus filhos, em que escola matriculá-los, ou o que esperam do seu futuro escolar e profissional. Igualmente, ainda que interesse menos à educação científica, podemos falar de escolhas típicas desta ou daquela classe social em matéria de alimentação, passeios culturais, vestuário, religião. E, mesmo inconscientemente, é usual que os pais façam escolhas para os seus filhos de maneira a reproduzir neles seus ofícios ou, pelo menos, sua origem social.

Lahire e a sociologia à escala individual

Bernard Lahire é um sociólogo francês bastante conhecido e reconhecido por suas críticas contundentes ao conjunto da obra de Bourdieu no sentido de fazê-la avançar em direção a uma sociologia à escala individual. Dentre as diversas críticas plantadas por Lahire, a mais importante para esta tese diz respeito justamente ao conceito de *habitus*. Segundo o argumento de Bourdieu, a cada *posição* na estrutura das relações de classe (por exemplo, posição de classe popular, média ou dominante) corresponde um *habitus*, um sistema de disposições. Assim, embora o *habitus* seja incorporado pelos indivíduos, ele não se encontra nesses indivíduos como tais (como seres sociais *singulares*), mas corresponde a *posições sociais compartilhadas por vários indivíduos*. Uma consequência disso é que o *habitus* traduz muito melhor os estereótipos das classes sociais (aquilo que os indivíduos de cada classe têm em comum) que as disposições individuais propriamente ditas.

Por exemplo, a partir de análises estatísticas, é possível afirmar que estar disposto a ter uma prole reduzida constitui o *habitus* de classe média, dada a evidência de que famílias de classe média francesas têm, *em média*, menos filhos que famílias de classe popular e dominante. Mais ainda, é possível argumentar que a adoção de uma prole reduzida satisfaz a condição mais fundamental das famílias de classe média: o medo de tornar-se classe popular e a aspiração por tornar-se classe dominante. Justamente para dar conta das aspirações e receios que resultam dessa condição intermediária, é estratégico para as famílias de classe média gerar menos filhos para mais bem investir seus esforços e recursos na educação de poucos (BOURDIEU, 2008a). Contudo, quando falamos de famílias de classe média em geral, dificilmente estamos falando de Tatiana, professora primária que, em vista de convicções religiosas

compartilhadas com seu marido, decidiu dar luz a seis filhos ou mais porque esta seria sua contribuição para “povoar o mundo com mais cristãos”.

Lahire e Bourdieu concordam que os indivíduos sejam portadores de disposições práticas incorporadas de suas experiências sociais e que essas disposições orientem as ações futuras desses sujeitos. Contudo, Lahire argumenta que a experiência social à escala individual é muito mais heterogênea que qualquer esquema de classes sociais poderia prever e, igualmente, o conjunto das disposições práticas incorporadas pelos indivíduos propriamente ditos só muito forçosamente poderia configurar um *sistema* de disposições que mantenha correspondência com a origem social desses indivíduos. Por exemplo, considere novamente o caso de Tatiana, que é líder religiosa com seu marido e, junto com ele, decidiu ter seis filhos. Durante o curso de pedagogia, Tatiana dividiu apartamento com uma amiga muito pobre que lhe ensinou hábitos alimentares de classe popular, hábitos esses que Tatiana preserva até os dias de hoje. Com outra amiga da universidade, Tatiana aprendeu a apreciar esportes e música erudita. Assim, justamente por ter sido forjado em experiências sociais tão diversas, o patrimônio de disposições carregado por Tatiana é tão heterogêneo e não configura um sistema de disposições, nem poderia corresponder a qualquer posição na estrutura das relações de classe.

Enfim, como é possível perceber, embora a ideia de *habitus* represente uma ferramenta poderosa para evitar as posições extremas do objetivismo e subjetivismo na análise sociológica da ação humana, da maneira como Bourdieu define e emprega a ideia de *habitus*, ela permanece uma categoria macro-sociológica, ou seja, uma categoria que descreve bem os comportamentos de grandes grupos sociais (tais como classes sociais), mas que tende a falhar na escala individual. Por essa razão, recorreremos às teorizações de Bourdieu mais frequentemente quando estivermos analisando as dimensões macro-sociológicas da evasão e passaremos mais decisivamente às contribuições de Bernard Lahire para observarmos as razões da evasão à escala dos indivíduos.

A questão da análise institucional

O programa de pesquisa fundado por Bourdieu e desenvolvido atualmente por Lahire encontra-se assentado sobre uma tensão fundamental da sociologia contemporânea: ele se encontra entre uma abordagem *macro-sociológica* (ênfase na contribuição da escolarização para a reprodução das relações de classe) e uma abordagem *micro-sociológica* (ênfase na heterogeneidade e não-sistematicidade na construção de patrimônios individuais de disposições). Contudo, entre uma análise do sistema educacional como fenômeno macro-sociológico, por um lado, e uma análise dos indivíduos singulares (ainda que socialmente construídos) que constituem esse sistema, por outro, encontra-se um nível intermediário muito caro a qualquer sociologia da educação que pretenda fornecer contribuições para professores e gestores escolares, que precisam tomar decisões esclarecidas olhando nem tanto ao céu nem tanto à terra: trata-se do nível de análise institucional.

Em um dos primeiros trabalhos de Lahire (1997a), encontra-se uma análise muito inspiradora sobre as maneiras de estudar dos alunos de diferentes cursos de graduação. Essa análise demonstra que diferentes instituições (por exemplo, um instituto de letras e filosofia, por um lado, e um instituto de ciências e Matemática, por outro) cultivam diferentes disposições práticas em seus estudantes no que diz respeito à maneira como eles se dedicam aos seus estudos. Contudo, a menos desse trabalho, Bourdieu e Lahire abordam pouco questões institucionais específicas.

Para realizar uma análise institucional da evasão do curso de graduação de Física da UFRGS, ou seja, para conseguirmos responder à pergunta de quais características e práticas do Instituto de Física da UFRGS mais provavelmente contribuem para a evasão de seus alunos, foi preciso nos voltarmos ao modelo de Vincent Tinto (1987) sobre as causas institucionais da evasão do ensino superior.

O modelo interacionista de Vincent Tinto

A literatura sobre evasão discente do curso superior é bastante antiga e remonta a meados da década de 1970. Desde essa época, uma comunidade de pesquisadores tem se dedicado a identificar características e práticas das diversas instituições de

ensino superior que podem ser consideradas responsáveis por parte expressiva da evasão de seus alunos. Dentre as diversas contribuições existentes, destaca-se o modelo interacionista de Tinto.

Diferente das teorias de Lahire e Bourdieu, que têm escopo muito mais amplo, o modelo de Tinto diz respeito especificamente à evasão discente do ensino superior e como essa evasão emerge da interação entre indivíduos e instituição. O modelo de Tinto tornou-se paradigmático na literatura especializada sobre evasão, orientando a produção desse campo por mais de 30 anos. Com efeito, a publicação da primeira versão desse modelo (TINTO, 1975) encontra-se citada mais de 775 vezes na literatura especializada (BRAXTON; HIRSCHY; MCCLENDON, 2004). Na medida em que o modelo de Tinto foi absorvido e discutido pela academia, foram fornecidos esclarecimentos e refinamentos que culminam com a publicação do livro “Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition” (TINTO, 1987).

Embora a questão da evasão possa ser abordada sob perspectivas mais psicologizantes, o modelo de Tinto é de orientação sociológica e encontra-se inspirado por uma analogia com a análise de Durkheim sobre o suicídio. Segundo Durkheim (1897), apesar de o suicídio ser uma decisão individual, suas variações entre diversos momentos históricos e diferentes contextos sociais (por exemplo, pessoas solteiras e sem filhos suicidam-se mais frequentemente que pessoas casadas e com filhos) demonstram que o fenômeno do suicídio pode ser analisado de maneira contundente sob a óptica das ciências sociais. Igualmente, embora a evasão seja, em primeira análise, uma decisão individual, os índices de evasão são geralmente muito diferentes entre as várias instituições de ensino superior (TINTO, 1987). Portanto, ainda que a evasão seja uma decisão individual, a probabilidade de um sujeito permanecer ou abandonar o curso está decisivamente condicionada por variáveis institucionais.

Tinto identifica que as instituições de ensino superior são formadas por dois sistemas interagentes: (1) o sistema acadêmico e (2) o sistema social. O primeiro deles diz respeito à educação formal dos alunos. Suas atividades giram em torno de salas de aula e laboratórios. O sistema social, por sua vez, diz respeito à vida diária e necessidades pessoais dos vários membros da instituição fora dos espaços formais de

ensino (tal como em associações formais e informais de estudantes). Segundo Tinto, naquilo que compete à interação estudante-instituição, a evasão ocorre quando o aluno falha em se integrar aos sistemas acadêmico e social da instituição (ou quando a instituição falha em proporcionar aos alunos as melhores condições para sua integração).

Uma apropriação disposicionalista das contribuições de Tinto

O modelo sócio-interacionista de Tinto tem sido amplamente analisado, criticado e apropriado pela literatura especializada com os mais diversos propósitos. Nesta tese, propomos uma *apropriação disposicionalista* desse modelo no sentido em que as ações de estudantes, docentes e técnicos que configuram regularidades da vida diária da instituição (seja em seu sistema acadêmico ou seu sistema social) são sempre mediados por disposições para agir e para crer que não correspondem somente a posições na estrutura das relações de classe nem ao patrimônio individual de disposições deste ou daquele sujeito. Pelo contrário, é possível apontar disposições que caracterizam a vida no interior de cada instituição. Com efeito, uma análise das disposições que cada instituição de ensino sustenta e inculca em seus alunos pode ser bastante esclarecedora sobre as razões institucionais da evasão.

Ao lado dessa apropriação disposicionalista, retomamos os três *princípios da retenção efetiva* plantados por Tinto para avaliar o funcionamento de programas institucionais de retenção, identificando boas práticas no que diz respeito à prevenção da evasão do ensino superior. Esses princípios se traduzem nos seguintes compromissos institucionais (TINTO, 1987):

- (1) As instituições devem estar comprometidas com o bem-estar dos estudantes acima de quaisquer outras necessidades institucionais.
- (2) As instituições devem estar comprometidas em primeiro lugar com a educação de todos e não somente de alguns.
- (3) As instituições devem estar comprometidas com o desenvolvimento de comunidades sociais e educacionais capazes de dar suporte aos alunos e nas quais todos possam ser integrados como membros integrais.

Juntos, esses princípios nos permitirão identificar as boas práticas educacionais mantidas pelo Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Costa, Lopes e seus três níveis analíticos

Com o propósito de analisar as trajetórias estudantis no ensino superior Português, apontar fatores e processos que favorecem o sucesso escolar, tão bem como identificar aspectos suscetíveis a intervenção efetiva, Costa e Lopes (2008) propuseram que a análise sociológica das trajetórias de estudantes no ensino superior seja levada a cabo preferencialmente em três níveis analíticos articulados: (1) o nível estrutural; (2) o nível individual; (2) o nível institucional.

Ao *nível estrutural*, investigam-se as componentes macro-sociológicas das trajetórias estudantis. Investigações dessa natureza geralmente se constituem de análises estatísticas de grandes populações e quase sempre estão baseadas em dados oficiais ou governamentais. Inscrita no programa de pesquisa de Bourdieu, uma análise ao nível estrutural deve ser capaz de mostrar se e em que medida variáveis da trajetória escolar (tais como evasão, retenção, sucesso escolar) são influenciadas pela origem social dos estudantes.

O *nível individual*, por sua vez, encontra-se no outro extremo que temos chamado micro-sociológico. Ele corresponde, na tradição disposicionalista, à análise dos patrimônios individuais de disposições, favorecendo perceber, segundo as contribuições de Lahire, o quanto os indivíduos singulares se distanciam dos estereótipos estabelecidos pelas grandes estatísticas. Análises dessa natureza favorecem, por exemplo, perceber as razões do sucesso escolar em situações inesperadas, tal como entre jovens de classe popular (LAHIRE, 1997b). A entrevista biográfica é um método de pesquisa que favorece a análise ao nível individual.

O *nível institucional* encontra-se a meio caminho entre os dois níveis anteriores. Enquanto os dois níveis extremos de análise (macro e micro-sociológico) apontam fatores que dificilmente poderiam ser alterados por “boas práticas” escolares, o nível institucional está mais próximo da vida diária dos estudantes no seio da instituição. Diz respeito mais diretamente ao que acontece da sala de aula aos corredores, no contato

com colegas e professores, no uso dos espaços e dos tempos disponibilizados e regulamentados pela instituição. Como análises institucionais encontram-se bastante avançadas na literatura sobre evasão construída em torno do modelo de Tinto (1987) sobre a evasão do ensino superior, optamos por recorrer aqui a uma apropriação disposicionalista desse modelo.

Assim, como é possível perceber, a proposta de Costa e Lopes (2008) representa um elemento chave para compreender como todos os outros elementos teóricos evocados nesta tese se articulam para produzi-la como um todo.

Visão panorâmica da tese

A pesquisa reportada nesta tese é constituída por *três estudos* complementares e articulados que compartilham o mesmo tema central (evasão no ensino superior de Física), mas diferem nos métodos de análise e coleta de dados utilizados. As ferramentas teóricas empregadas em cada estudo também são sensivelmente distintas, mas foram todas retiradas de (ou articuladas com) a tradição de pesquisa disposicionalista inaugurada por Bourdieu e expandida por Lahire. Igualmente, cada estudo é caracterizado por um conjunto de questões de pesquisa que serão respondidas a partir de dados e técnicas de análise distintas. Contudo, como é possível perceber, todas as diferenças entre os três estudos não são arbitrárias, mas foram cuidadosamente plantadas para produzir uma unidade no trabalho que aborde a questão da evasão em seus três níveis analíticos (COSTA; LOPES, 2008). O Quadro 1 fornece uma visão panorâmica dos três estudos.

Juntos, os três níveis analíticos realizados nesta tese demonstram a produtividade da sociologia da educação como campo disciplinar de apreensão das razões das trajetórias estudantis em geral e, em particular, da evasão do ensino superior de Física. Tomados em conjunto, esses três estudos pretendem contribuir tanto para o avanço do conhecimento sobre as razões da evasão em cursos de graduação em Física quanto para a consagração de boas práticas de ensino e gestão acadêmica no Instituto de Física da UFRGS.

Quadro 1. Visão panorâmica dos três estudos que constituem esta pesquisa.

<p>Estudo 01</p> <p>Análise Estrutural</p>	<p>Origem e natureza dos dados. Informações educacionais e sócio-econômicas que constituem o registro discente da UFRGS.</p> <p>Ferramenta teórica principal. (Macro)sociologia de Bourdieu.</p> <p>Técnicas de análise. Análise de sobrevivência e análise de contingência para avaliar a dependência da evasão e retenção com os indicadores que caracterizam o status social da família em termos do capital econômico e cultural.</p> <p>Questão de pesquisa. O que os dados sócio-econômicos permitem afirmar com respeito ao perfil dos estudantes que abandonam e ficam retidos no curso de Física?</p>
<p>Estudo 02</p> <p>Análise Individual</p>	<p>Origem e natureza dos dados. Entrevistas biográficas em profundidade realizadas com um número reduzido de alunos já evadidos do curso de Física.</p> <p>Ferramenta teórica principal. Sociologia à escala individual de Lahire.</p> <p>Técnicas de análise. Método biográfico e elaboração do que Lahire (2004) chama “retrato sociológico”: uma reconstrução da história de vida de um sujeito feita para os propósitos da sociologia que respeite a singularidade desse indivíduo. Os retratos sociológicos permitem identificar os patrimônios de disposições dos sujeitos e, com isso, permitem perceber como essas disposições mediam a trajetória desses indivíduos no ensino superior.</p> <p>Questão de pesquisa. Quais disposições portadas pelos alunos evadidos foram determinantes para sua evasão do curso de Física?</p>
<p>Estudo 03</p> <p>Análise institucional</p>	<p>Origem e natureza dos dados. Entrevistas curtas e estruturadas com uma amostra representativa dos alunos matriculados nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto de Física me 2012.</p> <p>Ferramenta teórica principal. Análise das maneiras de estudar de Lahire e apropriação disposicionalista do modelo de Tinto.</p> <p>Técnicas de análise. Análise do conteúdo categorial temática (BARDIN, 2011) das entrevistas com vistas a identificar disposições institucionais produtoras e inibidoras da evasão.</p> <p>Questão de pesquisa. Quais disposições institucionais podem ser inferidas a partir do relato dos alunos? Quais são os exemplos de boas práticas que podem ser identificadas nessas entrevistas?</p>

REVISÃO DA LITERATURA

Escopo e método

Embora o objeto da presente pesquisa seja especificamente a evasão *em cursos de graduação em Física*, optou-se por realizar uma revisão da literatura mais ampla, abrangendo artigos que abordam a evasão no contexto do ensino superior (cursos de graduação e pós-graduação) publicados em periódicos da área de Ensino de Ciências e Matemática⁴ tão bem como da área de Educação. Assim, foi realizada uma revisão extensa da literatura, compreendendo 27 periódicos de circulação nacional e internacional das áreas de educação e ensino de ciências. Conforme mostra a Tabela 1, foram encontrados somente 12 artigos sobre a questão da evasão no contexto do ensino superior em todos esses periódicos no período de 2000 a 2009, demonstrando que esse tema tem sido pouco abordado tanto pela pesquisa educacional quanto pela pesquisa em ensino de ciências.

Tabela 1. Periódicos selecionados, estrato no WebQualis e quantidade de artigos sobre evasão encontrados no período de 2000 a 2009.

Nome do periódico	Área 38	Área 46	Artigos
Avaliação (UNICAMP)	A2		2
Cadernos CEDES (Impresso)	A2	A2	0
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1		2
Ciência e Educação (UNESP. Impresso)	A1	A1	1
Cultural Studies of Science Education (Print)	A2	A1	0
Currículo sem Fronteiras	A2		0
Educação & Sociedade (Impresso)	A1		1
Educação e Realidade	A2		0
Educação em Revista (UFMG. Impresso)	A2		0

⁴ Embora a área de Ensino de Ciências e Matemática tenha sido dissolvida/ renomeada (no ano de 2011) após a conclusão da presente revisão (em 2010), manteve-se nesta tese a denominação antiga, pois ela está mais próxima de retratar o que tínhamos em mente no momento da revisão: uma aproximação com a área de educação a partir da área de ensino *de ciências*.

Nome do periódico	Área 38	Área 46	Artigos
Education Review (London)	A2		0
Educational Research	**	**	2
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Impresso)		A2	0
International Journal of Educational Research	A1		0
International Journal of Science Education	A1	A1	1
International Review of Education	A1		0
Investigações em Ensino de Ciências (Online)	A2	A2	0
Journal of Curriculum Studies (Print)	A1		0
Journal of Research in Science Teaching (Print)	A1		1
Pró-Posições (UNICAMP. Online)	A1		0
Quality in Higher Education	A1		0
REEC. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	A2	A2	0
Research in Science Education	A1		0
Revista Brasileira de Educação (Impresso)	A1		1
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	A2	A2	0
Revista Lusófona de Educação	A2		0
Science Education (Salem, Mass. Print)	A1		1
Studies in Science Education	**	**	0
Total			12

Considerando seus métodos principais de coleta e análise de dados, os artigos encontrados nesta revisão foram agrupados em duas tendências com respeito aos métodos de pesquisa adotados: (1) tendência estatística; e (2) tendência conceitual. Sob a primeira tendência estão os trabalhos que aplicam métodos estatísticos em larga escala para avaliar a relação entre a evasão e outras variáveis potencialmente relevantes (tais como sucesso escolar, sexo, idade e etnia do estudante). Na tendência conceitual, foram colocados os trabalhos que, não estando fundamentalmente comprometidos com o levantamento e análise de grandes estatísticas, investem em

discutir os porquês da evasão a partir de evidências qualitativas analisadas sob alguma perspectiva teórica.

Tendência estatística

Estudos de tendência estatística são análises de questionários aplicados em larga escala ou de grandes estatísticas educacionais. De uma maneira geral, esses estudos investem pouco em articular seus pressupostos sob um aporte teórico – talvez sob o pressuposto implícito de que os métodos estatísticos em ciências sociais são relativamente universais, auto-suficientes e independentes de teoria.

Com o objetivo de apresentar um panorama da evasão na educação superior brasileira, Silva Filho et al. (2007) calcularam taxas anuais e taxas anuais médias de evasão de 2001 a 2005 a partir dos dados nacionais publicados pelo INEP. Das conclusões atingidas pelos autores, destacam-se as seguintes: (1) entre 2001 e 2005, a taxa anual média de evasão observada nas instituições brasileiras de ensino superior foi de 22%; (2) enquanto as áreas de Serviços, Ciências, Matemática e Computação apresentaram as maiores taxas de evasão, as áreas de Educação, Agricultura, Veterinária, Saúde e Bem-Estar Social apresentaram as menores taxas; (3) cursos de Física e Matemática mantiveram taxas anuais de evasão bastante superiores à média nacional e estão colocados entre os 5 cursos de maior evasão no país no ano de 2005.

Visando determinar as possíveis causas da evasão nos cursos graduação de uma universidade, Palharini (2004) elabora e aplica questionários com escalas tipo Likert a 546 estudantes evadidos de 34 cursos oferecidos pela UFF (Universidade Federal Fluminense). Esses questionários continham diversos fatores que possivelmente teriam influenciado os estudantes a abandonar o curso. O objetivo da aplicação do questionário era discernir quais fatores, na perspectiva dos estudantes evadidos, seriam mais relevantes e quais seriam menos relevantes. Os fatores mais apontados pelos estudantes como determinantes da evasão foram: (1) o horário do curso não permitir o exercício de outras atividades; (2) a falta de oferta de disciplinas no horário noturno. Os itens de menor destaque são: (1) a dificuldade de obter bom desempenho por falta de conhecimento; (2) a falta de vocação para a carreira. Enfim, o principal resultado dessa pesquisa é que os estudantes evadidos não atribuem sua

decisão a fatores pessoais ou às limitações do seu contexto sócio-econômico, mas principalmente à insuficiência das facilidades oferecidas pela instituição.

Com o objetivo de questionar em que medida a evasão do curso noturno de Química está relacionada ao gênero e às condições sócio-econômicas de estudantes de graduação, Braga et al. (2002) realizam uma análise estatística dos registros discentes dos ingressantes no curso noturno de Química da UFMG no período de 1994 a 1998. Dentre os resultados da análise, destacam-se os seguintes: (1) As taxas de evasão para o curso noturno de Química da UFMG estão relacionadas ao gênero, à condição sócio-econômica e ao desempenho no início do curso; (2) As taxas de evasão não parecem estar relacionadas ao desempenho no vestibular; (3) A variável sexo relaciona-se tanto com a evasão quanto com o desempenho acadêmico, sendo a evasão bem menor entre as mulheres e o desempenho acadêmico pior entre os homens; (4) O tempo médio de integralização do curso é menor para as mulheres que para os homens.

Com o objetivo de investigar quais aspectos da adolescência (entre saúde, estilo de vida, família e escola) têm maior impacto no sucesso escolar atingido na fase adulta, Huurre et al. (2006) aplicaram questionários a uma amostra de 2269 adolescentes finlandeses (16 anos) e, alguns anos depois, quando esses sujeitos eram adultos de 32 anos, outro questionário foi aplicado para avaliar sua profissão e grau de escolaridade. Utilizou-se a regressão logística multivariada para avaliar a relação entre os dados colhidos nos dois questionários. Como resultado, vários descritores da saúde, estilo de vida, família e escola dos adolescentes mostraram-se relacionados com o sucesso escolar na idade adulta. Tanto entre homens quanto entre mulheres, as variáveis “baixo rendimento escolar” e “pais empregados em trabalhos manuais” foram os preditores mais fortes da baixa escolaridade na fase adulta. Entre as mulheres, destacaram-se as variáveis “pobreza do estado de saúde” e “gastar menos tempo em hobbies e mais tempo em namoros”. Entre homens, destacaram-se as variáveis “problemas de relacionamento com professores” e “tomar bebidas alcoólicas pesadas”.

Visando produzir mais evidências estatísticas sobre a evasão de cursos de formação inicial de professores, Hobson, Giannakaki e Chambers (2009) realizaram

uma análise em escala demográfica com 74 das 110 instituições que oferecem cursos dessa natureza na Inglaterra, onde há uma grande variedade de rotas típicas que o sujeito pode fazer no sistema educacional para tornar-se professor. O primeiro resultado dessa pesquisa é que a evasão nos cursos de formação inicial varia bastante em cada uma dessas rotas. Além disso, a evasão depende se o professor-em-formação pretende trabalhar no ensino fundamental ou médio, sua idade, seu sexo e seu comprometimento prévio com a profissão.

Com o propósito de descrever e iluminar a questão da representação de minorias nos campos da ciência, Engenharia e Matemática, Lewis et al. (2009) realizaram uma análise em escala demográfica da presença de etnias minoritárias (negros, latinos e indígenas) e majoritárias (brancos e asiáticos) em cursos de graduação e pós-graduação em biologia nos Estados Unidos. Como resultado, os autores observaram que, embora exista um crescimento percentual sensível da participação das minorias nos cursos de biologia (crescimento este que tem sido utilizado para fundamentar algumas análises otimistas com respeito à inclusão desses sujeitos na educação científica), esse aumento não supera o crescimento percentual das minorias na composição da população americana. De uma maneira geral, o percentual de negros e latinos na população americana tem aumentado e a participação percentual desses sujeitos nos campos da biologia tem aumentado de maneira aproximadamente proporcional. Assim, segundo os autores, quando se leva em consideração que a população de etnias minoritárias está aumentando percentualmente em todo o país, o problema da sub-representação dessas etnias na educação científica permanece. Paralelamente, eles também destacam que a sub-representação das minorias tende a aumentar na medida em que consideramos estratos mais avançados do sistema educacional.

Por se tratar a evasão de um fenômeno que ocorre em escala demográfica, é importante destacar que as técnicas estatísticas cumprem aqui um papel fundamental na medida em que nos permitem realizar inferências sobre populações de alunos. Entretanto, talvez por herança da tradição positivista de pesquisa em educação, dentre os trabalhos revisados nesta seção, poucos apresentaram uma fundamentação teórica

consistente. Em consequência de não explicitarem ou compartilharem perspectivas teóricas, os trabalhos revisados aqui não permitem avançar muito no sentido de *teorizar sobre as razões da evasão*. Assim, a leitura desses trabalhos deixa a impressão de que há pouco diálogo entre eles e que estamos diante de uma “colcha de retalhos”.

Por outro lado, a variedade de (e eventuais divergências entre) resultados pode ser considerada evidência da diversidade de contextos e variáveis relevantes relacionadas à evasão e permanência de alunos no sistema educacional, em geral, e na educação científica, em particular. Em síntese, destacamos as seguintes asserções a partir desta revisão:

(1) **Evasão da Física no Brasil.** No Brasil, entre 2001 e 2005, as áreas de Ciências e Matemática apresentam as maiores taxas de evasão, com o curso de Física colocado entre os 5 cursos de maior evasão no fim desse período (SILVA FILHO et al., 2007);

(2) **Rendimento escolar.** Taxas de evasão não se mostraram relacionadas ao desempenho do vestibular (no curso noturno de Química da UFMG) (BRAGA et al., 2002), mas o baixo rendimento escolar na adolescência esteve relacionado (ao lado da atividade profissional dos pais) ao baixo grau de escolarização adquirido na fase adulta (no contexto da Finlândia) (HUURRE et al. 2006);

(3) **Sexo.** Taxas de evasão, tempo médio de permanência e sucesso acadêmico estão relacionadas ao sexo com benefício para as mulheres (no contexto do curso noturno de Química da UFMG) de maneira que elas evadem menos, ficam retidas por menos tempo e tiram as melhores notas (BRAGA et al., 2002);

(4) **Etnia.** O aumento percentual da presença de minorias étnicas em cursos de graduação em biologia (nos EUA) é aproximadamente proporcional ao aumento dessas minorias na população (americana) como um todo, não representando, portanto, que esses sujeitos tenham hoje, mais chances de realizar trajetórias prolongadas em ciência que no passado (LEWIS et al., 2009);

(5) **Propósito e experiência profissional progressa.** A evasão em cursos de formação de professor depende da idade, do sexo e do comprometimento profissional prévio do professor-em-formação com a área pretendida de atuação (no contexto do sistema educacional Inglês) (HOBSON; GIANNAKAKI; CHAMBERS, 2009);

(6) **Fatores institucionais.** Embora fatores pessoais e sócio-econômicos sejam historicamente mais utilizados para explicar características das trajetórias estudantis, alunos evadidos (da UFF) não atribuem sua decisão a tais fatores, mas principalmente à insuficiência das facilidades oferecidas pela instituição, tais como oferta de disciplinas no período da noite (PALHARINI, 2004);

Tendência conceitual

Como será possível perceber nesta seção, artigos considerados de tendência conceitual, em contraste com artigos de tendência estatística, investiram em elaborar uma visão teoricamente consistente do objeto (evasão) e atacá-lo predominantemente por meio de métodos qualitativos.

Buscando avançar na compreensão de como as experiências escolares de estudantes negros influenciam sua escolha e persistência em um curso de graduação em ciências, Russell e Atwater (2005) realizaram uma análise fenomenológica de entrevistas semi-estruturadas com 11 veteranos afro-americanos de um curso de biologia em uma instituição predominantemente frequentada por estudantes brancos nos Estados Unidos. Um dos fatores escolares mais críticos para a persistência e sucesso dos entrevistados em seu curso de graduação foi a participação em cursos avançados de ciências na escola como preparação para o ensino superior. Outros fatores com impacto significativo segundo os próprios sujeitos foram o suporte familiar, o encorajamento dos professores, motivação e perseverança intrínseca.

Visando abordar a evasão como resultado do processo psicológico individual e dando especial atenção ao prazer que o estudante busca na relação com a Física, Arruda e Ueno (2003) recorrem ao referencial psicanalítico para avaliar as motivações dos alunos de graduação em Física. A partir dessa perspectiva, foram realizadas

diversas entrevistas com estudantes de Física em que se buscou identificar as motivações que influenciaram esses alunos a ingressar, permanecer ou abandonar o curso. Segundo os autores, os dados colhidos indicam que dois dos fatores que mais motivam os alunos a ingressar no curso de Física são: (1) o prazer relacionado à resolução de problemas matemáticos; e (2) a curiosidade a respeito das razões subjacentes aos fenômenos da natureza, também chamada *pulsão epistemofílica*.

Sob essa perspectiva teórica, o desejo pelo conhecimento físico resulta da sublimação das pulsões sexuais originais e está relacionado a uma escolha inconsciente da qual resulta a persistência e o esforço necessários para manter o estudante mobilizado nas atividades do curso. Assim, embora possam existir razões extrínsecas ao sujeito, os autores (ARRUDA; UENO, 2003) sustentam que a permanência no curso pode ser compreendida, em diversos casos, como resultado do processo psicológico individual constituído pela pulsão epistemofílica intrínseca ao indivíduo.

A sociologia da educação, em contraste, tem sido muito mais explorada que a teoria psicanalítica como fundamentação teórica para abordar a evasão. Uma das características de uma orientação mais sociológica ao estudo da evasão é a necessidade de trazer o contexto sociocultural de cada estudante, da instituição e do sistema educacional como um todo para o centro da análise.

A pesquisa de Ferreira (2003) trata de uma questão bastante diferente: a relação entre gênero e evasão em cursos de pós-graduação na área de ciências oferecidos por uma grande universidade americana. Tendo observado que, nesses cursos, as taxas de evasão são significativamente superiores para as mulheres, Ferreira adotou o objetivo de analisar o papel do contexto social desses departamentos na propensão das mulheres em abandonar o curso. Segundo a autora as mulheres evadem dos cursos de Química e Biologia por razões diferentes: (1) no departamento de Química, a evasão de mulheres parece estar relacionada tanto à falta de professoras e alunas bem sucedidas que sirvam de modelo às ingressantes quanto à cultura de competitividade individual e agressividade dentro dos laboratórios que favorece comportamentos masculinos; (2) no departamento de Biologia, embora exista um maior número de mulheres no corpo

docente e discente, sua presença parece ter aumentado a percepção do conflito entre as exigências da vida acadêmica e a vida pessoal. A falta de alternativa às mulheres que buscavam equilibrar a vida pessoal e a acadêmica parece ter contribuído para sua opção pela evasão.

Em uma reflexão teórica a partir de diversas pesquisas sobre a relação entre as práticas sociais de famílias de baixa renda e a permanência de estudantes no sistema educacional brasileiro, Viana (2005) aborda a problemática das formas de presença das famílias populares na escolarização dos filhos nos casos em que esses últimos logram permanecer no sistema educacional até o nível superior. A autora avança ao argumentar que os processos de socialização familiar – mesmo aqueles que são predominantemente arbitrários e não planejados – têm forte poder de engendrar nos filhos disposições facilitadoras (ou dificultadoras) do êxito escolar. Assim, as experiências de vida concretas que constituem o processo de socialização familiar – ou, mais precisamente, a congruência entre essas experiências e a cultura escolar – não estão necessariamente ligadas a um processo organizado de mobilização familiar, mas são potencialmente capazes de explicar os casos dos jovens de famílias populares que logram trajetórias educacionais prolongadas, concluindo o ensino superior.

Com o objetivo de estudar a presença de moradores de periferia no ensino superior, Zago (2006) apresenta uma análise sociológica de entrevistas com 27 estudantes de classe popular em fases adiantadas de diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Como resultado, a autora aponta que, para os estudantes entrevistados, diferente do que geralmente se observa entre os alunos oriundos da fração mais intelectualizada da classe média, o ingresso na universidade não é um acontecimento inevitável ou “natural”. Pelo contrário, observou-se que a expectativa dos candidatos de classe popular é fracassar no vestibular e, quando aprovados, eles tendem a atribuir o resultado positivo à sorte. Enfim, o êxito no vestibular tende a ser recebido com surpresa. Segundo a autora, um dos maiores problemas enfrentados por esses alunos é a baixa qualidade do ensino público, do qual os estudantes de classe popular dependem para prosseguir sua escolarização. A partir das entrevistas, é possível perceber que as lacunas deixadas pela educação básica

marcam sensivelmente a vida acadêmica dos universitários de classe popular na medida em que a formação carregada por eles ao entrar na universidade é sensivelmente inferior à esperada pela instituição.

Com o objetivo de acrescentar às reflexões sobre as condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares e ilustrar suas conclusões com a entrevista de um jovem estudante de psicologia na USP nascido em família pobre, Piotto (2008) realiza uma análise cuidadosa da qual se conclui que: (1) o sucesso escolar é influenciado, mas não está condicionado exclusivamente ao capital cultural da família; (2) para que o capital cultural familiar seja transmitido, são necessárias condições afetivas e efetivas específicas; (3) o sucesso escolar de estudantes pobres está relacionado ao desenvolvimento de uma “inteligência institucional”, ou seja, à capacidade de aprender e de jogar as regras do campo escolar; (4) o trânsito do estudante pobre para as esferas mais especializadas de escolarização nem sempre é vivido como uma ruptura, mas como um prolongamento da sua experiência de vida.

Como é possível perceber, em oposição aos trabalhos de tendência estatística, as pesquisas revisadas nesta seção apresentam maior profundidade teórica com destaque para a *sociologia da educação* – disciplina mais explorada para abordar a questão da evasão e da permanência no sistema de ensino. Dentre as perspectivas teóricas do campo da sociologia da educação, destaca-se aqui a teoria de Bourdieu com respeito às relações entre o sistema escolar e a estrutura social.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU⁵

Bourdieu teve mérito em formular, a partir da década de 60, uma explicação bem fundamentada teórica e empiricamente a respeito das relações entre desigualdades de classe e desigualdades escolares. Até meados do século XX, predominava um espírito otimista segundo o qual a universalização da educação pública seria o caminho para a superação da sociedade aristocrática, baseada no nascimento, com o estabelecimento de uma sociedade meritocrática, em que as diferenças sociais seriam devidas ao mérito individual (DUBET, 2004). Supunha-se que, por meio da universalização de uma educação pública e de qualidade, seria permitido que os indivíduos nascidos em família de classe popular tivessem efetiva chance de alcançar melhores condições de vida. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra que selecionaria seus alunos com base em critérios neutros e racionais, contribuindo para o aumento da mobilidade social.

Em oposição a essas expectativas, foi publicada, no fim da década de 50, uma série de grandes estudos quantitativos patrocinados pelos governos inglês, americano e francês, demonstrando que o sucesso escolar não estaria ligado somente às aptidões individuais, mas à origem social do estudante (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Esses resultados de pesquisa e a grande insatisfação popular com relação ao sistema educacional, que contribuiu para a formação do grande movimento de contestação que eclodiu na França em 1968, constituem o contexto da produção acadêmica de Bourdieu.

A obra de Bourdieu é marcada por um estilo anti-dogmático em diversos aspectos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009), pois ele recusou: (1) tanto o empirismo positivista da sociologia americana quanto a alternativa marxista; (2) todos os monismos metodológicos, *valendo-se das mais diversas fontes de coletas de dados*;

⁵ Em primeiro lugar, é preciso destacar que a apresentação que fazemos da obra de Bourdieu neste capítulo é amplamente devedora do trabalho de Nogueira e Nogueira (2009). Posteriormente à sua redação, este capítulo foi expandido para abordar mais conceitos-chave de Bourdieu e trazer implicações para a educação científica que estão para além dos propósitos desta tese. O texto que resulta dessa expansão encontra-se publicado no periódico *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (LIMA JUNIOR; PINHEIRO; OSTERMANN, 2012).

(3) tanto o subjetivismo fenomenológico que desconsidera o condicionamento social da ação dos indivíduos, quanto o objetivismo de abordagens em que as ações dos sujeitos aparecem completamente determinadas pela estrutura social.

Além disso, Bourdieu também se caracteriza por empreender estudos em diversas esferas das ciências sociais, abordando temas tão distintos quanto religião, arte, escola, literatura, imprensa e ciência (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Em suas pesquisas, revela que é possível abordar temas radicalmente diferentes com ferramentas teóricas e metodológicas muito semelhantes sem deixar escapar as particularidades de cada um desses temas. Assim, ao mesmo tempo em que oferece uma teoria sobre a organização da sociedade em classes e sobre como desigualdades de classe estão relacionadas a desigualdades escolares, Bourdieu também fornece elementos para compreender o funcionamento dos diversos campos da atividade humana, em particular, a ciência (BOURDIEU, 2004). De fato, é possível afirmar que esse caráter integrador da obra de Bourdieu tem contribuído decisivamente para que um número cada vez maior de pesquisadores com propósitos bastante distintos se mobilize em torno da apropriação e atualização do quadro teórico de Bourdieu.

Formas de capital e a estrutura objetiva das relações de classe

Bourdieu destaca que, ao ingressar e permanecer em uma instituição de ensino, cada indivíduo carrega consigo uma “bagagem” que, herdada do seu convívio social, distingue-o dos outros indivíduos e está intimamente vinculada às particularidades da sua trajetória escolar. Essa bagagem, que sofre diversas transformações ao longo do processo de escolarização, inclui essencialmente três componentes (BOURDIEU, 1986):

- (1) *capital econômico*, que consiste dos bens com valor comercial e dos serviços aos quais esses bens dão acesso;
- (2) *capital social*, que consiste da rede de relacionamentos influentes mantidos pelo indivíduo, sua família e amigos; e
- (3) *capital cultural*, que consiste de tudo o que, em dado contexto social, distingue pessoas cultivadas de pessoas menos educadas.

Das três formas de capital, a mais difícil de apreender é o capital cultural - justamente porque ele compreende um conjunto de coisas que, à primeira vista, são bastante diferentes. Para explicitar melhor o que conta como capital cultural, Bourdieu identifica três estados em que essa forma de capital pode ser observada (BOURDIEU, 2008b): (1) institucionalizado; (2) objetivado; e (3) incorporado.

O estado *institucionalizado* do capital cultural é composto por títulos escolares acumulados. Por sua vez, o capital cultural *objetivado* consiste de todos os bens culturalmente valorizados que são propriedade do sujeito tais como livros e obras de arte. Por último, mas certamente mais importante que os outros dois, o capital cultural em estado *incorporado* consiste de todo o tipo de qualidade, habilidade, conhecimento ou disposição que, incorporada pelo sujeito, permite distingui-lo de outros sujeitos menos cultivados. Exemplos disso são: o domínio culto da linguagem culta, habilidade em matéria de lógica, Matemática e ciência, informações sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino (tais como saber quais são as escolas que mais provavelmente contribuem para que seus alunos realizem carreiras profissionais de sucesso e quais são os comportamentos escolares que, exibidos pelo estudante, o tornam mais propenso a ter destaque escolar no contexto da sua escola), preferências mais sofisticadas em matéria de arte, vestuário, música, alimentação, esportes, lazer. Todas essas coisas contam como capital cultural.

Não é difícil perceber que a posse de um tipo de capital pode facilitar a aquisição de outro. Por exemplo, uma família sem instrução que tenha muito dinheiro poderá pagar, se assim desejar, boas escolas para seus filhos. Igualmente, uma pessoa sem muita instrução, mas com amigos influentes, pode conseguir uma posição profissional destacada que lhe pague um bom salário. Entretanto, as diferentes formas de capital não são redutíveis uma à outra por dois motivos: (1) porque as diferentes formas de capital não se convertem rápida e imediatamente uma na outra; (2) porque as diferentes formas de capital estão relacionadas a diferentes privilégios sociais (por exemplo, o privilégio de participar de uma fração da elite cultural não corresponde aos privilégios de pertencer ao conjunto dos grandes proprietários da indústria e do comércio).

Assim, segundo Bourdieu, a organização dos indivíduos em classes sociais não poderia ser feita à semelhança da tradição economicista, que distingue somente pessoas mais ricas e mais pobres, ou à semelhança da tradição marxista, que distingue somente trabalhadores e capitalistas. Pelo contrário, em vista da irredutibilidade das diversas formas de capital (econômico, social e cultural), a estrutura geral das relações de classe é necessariamente multidimensional, pois são necessários (pelo menos) três eixos para bem localizar cada indivíduo no espaço social.

Por outro lado, dependendo do contexto de análise, as relações de força que ali se estabelecem podem ser mais bem determinadas por uma forma de capital que por outra. Por exemplo, em várias esferas da atividade humana, o sucesso profissional pode ser altamente determinado pelas relações influentes (capital social) que o indivíduo possui. Contudo, no que diz respeito ao sucesso escolar, a posse de capital econômico e cultural pode ser considerada mais determinante (BOURDIEU, 2008a).

Reprodução social e dissimulação

Tal como ocorre com o capital econômico, o capital cultural encontra-se distribuído de maneira desigual entre os indivíduos de cada contexto social e é principalmente na manutenção dessa desigualdade que o sistema educacional contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe (ou, mais brevemente, reprodução social). O sistema educacional contribui para a reprodução social na medida em que proporciona as condições para que os filhos das classes mais educadas sejam mais propensos a serem bem sucedidos na escola. Mais ainda, o sistema educacional contribui na medida em que dissimula o fato de que, na escola, todos concorrem em condições desiguais. Portanto, o sistema educacional contribui legitimando desigualdades sociais e fazendo acreditar que os mais bem sucedidos na escola assim o são fundamentalmente por mérito e esforço individual.

Segundo a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2009), embora a discriminação explícita e consciente de certos estudantes (por exemplo, negros, pobres e mulheres) possa fazer parte da realidade diária do sistema escolar, a contribuição da educação formal para a reprodução das relações de classe nunca é tão intensa quanto nos casos em que ela é dissimulada completamente, ou seja, nos casos em que nem o educador

nem o educando são capazes de perceber que suas ações contribuem para que os filhos dos mais ricos e mais educados sejam também os mais bem sucedidos na escola.

Com razão, a questão levantada por Bourdieu não é a questão moral e ética de serem alguns professores deliberadamente preconceituosos e de prejudicarem seus alunos nas avaliações em virtude do que sabem sobre sua posição social. Pelo contrário, é justamente quando os agentes do sistema educacional, desconhecendo a origem social dos estudantes e a relação entre essa origem social e as “habilidades escolares” desses estudantes, aplicam os métodos de ensino e avaliação mais neutros, homogeneizantes e imparciais que esses agentes contribuem para o sucesso diferencial dos estudantes que, em virtude do capital cultural acumulado pela suas famílias, encontram-se “predestinados”, desde o princípio, a serem os mais bem sucedidos. Em outras palavras, é justamente por se esforçar em proporcionar a mesma educação a todos, avaliando-os com os mesmos critérios, que o sistema educacional contemporâneo contribui para que seja considerado legítimo o sucesso diferenciado dos filhos de pais mais ricos e mais educados.

Introduzindo o conceito de *habitus*

Um problema fundamental em sociologia é o da relação entre as ações práticas dos sujeitos e as estruturas sociais. Com respeito a isso, podemos identificar duas posições extremas criticadas por Bourdieu: (1) o *subjetivismo*, em que as ações dos sujeitos resultam do seu livre-arbítrio e são produtoras das estruturas sociais; e (2) o *objetivismo*, em que as estruturas sociais se impõem aos indivíduos, obrigando-os a agir em conformidade com elas. Com o propósito de abordar a referida questão evitando esses dois extremos, Bourdieu elabora o conceito de *habitus*⁶.

Para Bourdieu (2008a), os indivíduos tenderiam a agir de acordo com o conjunto de disposições práticas (isto é, de inclinações a um determinado tipo de comportamento) típico dos grupos sociais nos quais foram socializados. Esse sistema

⁶ A rigor, o conceito de *habitus*, da maneira como é introduzido e aplicado por Bourdieu, é duramente criticado por Bernard Lahire em seu projeto de elaborar uma sociologia disposicionalista à escala dos indivíduos. Como as críticas de Lahire já antecipam contribuições teórico-metodológicas que só serão necessárias mais tarde nesta tese, deixamos para discuti-las em outro capítulo.

de disposições práticas é chamado *habitus*. Primeiro deve ficar claro que, por se tratar de um sistema de *disposições*, o *habitus* não deve ser entendido como um conjunto de normas inflexíveis, mas sim como princípios gerais que orientam a ação. Assim, a estrutura social conduziria as ações individuais sem, no entanto, determiná-las de maneira mecânica e imediata. Mesmo porque tais princípios sempre terão que ser adaptados quando o sujeito se depara com condições objetivas novas. A compreensão desse ponto é essencial para entender porque a proposta de Bourdieu é uma alternativa ao objetivismo e ao subjetivismo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Em segundo lugar, observamos que o mecanismo de formação do *habitus* de um indivíduo é a socialização. O conjunto das vivências do sujeito em sociedade conduz à construção de percepções e pré-julgamentos que estruturam sua subjetividade, orientando suas ações. A saber, esse conjunto de vivências é função da posição do sujeito nas estruturas sociais. O *habitus* pode ser considerado, portanto, a internalização das estruturas sociais pelo sujeito.

Histerese do habitus e o trabalho pedagógico

O *habitus* é desenvolvido ao longo de todo o processo de socialização. Isso significa que ele nunca está completo. Contudo, Bourdieu (2008a) observa que os primeiros processos de socialização têm importância particular no desenvolvimento do *habitus*, já que a própria forma como serão apreendidas e interpretadas as experiências sociais posteriores é condicionada pelo *habitus* anterior. Por isso as mudanças na posição social do indivíduo não implicam mudanças imediatas em suas disposições práticas. Bourdieu chama *histerese do habitus* essa tendência que os sujeitos apresentam de preservar suas disposições práticas mesmo quando seu contexto não é mais o mesmo⁷. Enfim, o *habitus* não guarda correspondência direta com a posição social atual do sujeito, mas reflete principalmente sua posição social passada, sua origem social.

⁷ A histerese do *habitus* pode ser ilustrada em várias de situações. Por exemplo, ela pode ser observada em famílias da burguesia decadente, que tendem a preservar seu diletantismo mesmo quando seu capital econômico está severamente restrito. Ou no caso dos alunos que, ao ingressar na universidade, precisam de algum tempo para se ajustar ao nível de dedicação exigido.

Uma consequência da histerese do *habitus* é que a eficácia do *trabalho pedagógico*⁸ depende sempre da distância entre o *habitus* que corresponde à origem social dos alunos e o *habitus* que se deseja ensinar (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Essa questão tem várias implicações educacionais, sendo importante, por exemplo, quando a escola tenta promover disposições voltadas à permanência nos estudos em alunos de classe popular cujo *habitus* familiar privilegia o ingresso precoce no mercado de trabalho. Ou quando se deseja inculcar a forma de pensar e resolver problemas das disciplinas científicas sem que os alunos tenham adquirido habilidades prévias que o trabalho pedagógico pressupõe.

De uma maneira geral, como os alunos entram na escola com disposições práticas diversas (em virtude da heterogeneidade das suas origens sociais), o mesmo trabalho pedagógico tende a apresentar resultados igualmente variados, com prejuízo para as classes dominadas, na medida em que (BOURDIEU; PASSERON, 2009): (1) segue rigorosos padrões de homogeneidade e “neutralidade” capazes de garantir que todos os estudantes recebam sempre o mesmo tratamento; (2) pressupõe que todos os alunos possuem certas disposições práticas que são mais raramente encontradas entre os filhos de classe popular.

Trajetória escolar como investimento

É importante destacar também que, segundo Bourdieu, a origem social dos estudantes tende a moldar tanto suas habilidades quanto suas ambições escolares e profissionais. O *habitus familiar* (conjunto das disposições práticas compartilhadas pelos membros de uma família que corresponde à origem social dessa família) está fundamentalmente relacionado às experiências acumuladas de sucesso e fracasso dos membros dessa família. O conjunto das experiências de sucesso e fracasso produz nos indivíduos de cada grupo familiar um senso prático que traduz suas chances objetivas de sucesso nos diversos campos da atividade humana e direciona suas escolhas profissionais e escolares (mesmo aquelas que parecem mais autênticas e individuais) a se ajustarem a essas chances objetivas de sucesso (BOURDIEU, 2008a).

⁸ Bourdieu e Passeron (2009) definem *trabalho pedagógico* como trabalho extensivo que visa inculcar um conjunto duradouro de disposições práticas, ou seja, um *habitus* que permaneça mesmo quando o trabalho pedagógico for concluído.

Assim, mediada pelo sistema de disposições práticas que os sujeitos adquirem na e pela família (*habitus* familiar), a origem social da família retroage sobre os indivíduos restringindo suas ambições e direcionando seus interesses. Tais como investidores no mercado, que avaliam seus recursos disponíveis e traçam as estratégias que mais provavelmente (em vista das suas experiências anteriores) lhes renderão maior retorno, as famílias das diversas classes sociais tendem a usar estratégias distintas para investir no “mercado escolar” tendo em vista a quantidade e qualidade de capitais acumulados e disponíveis para esse grupo familiar.

Habitus familiar de classe popular

Segundo Bourdieu (BOURDIEU, 2008a), em vista das restrições impostas pela falta de capital de todos os tipos e de serem mais raras as experiências de sucesso escolar nesses meios, famílias de classe popular tendem a investir em trajetórias escolares curtas e em profissões que exigem pouca escolarização. Para essas famílias, a realização de trajetórias escolares prolongadas (tais como ingressar e concluir curso de graduação de prestígio) pode significar um investimento tão grande quanto incerto de recursos e esforços. Segundo Bourdieu, a lógica das classes populares é a lógica do necessário e, em sua maioria, os pais de classes populares tenderiam a exigir de seus filhos que estudem somente o necessário para se manter (o que, em vista da expansão do acesso ao sistema de ensino, já significa estudar mais que os próprios pais) ou experimentar uma pequena ascensão sócio-econômica.

Na medida em que nos distanciamos das classes populares, partindo em direção às classes média e dominante, é possível perceber que os diversos tipos de capital se distribuem de maneira diferenciada dentro de cada uma dessas classes e que é necessário considerar clivagens internas às classes. Por exemplo, consideram-se classe média tanto o proprietário de pequena empresa, que, capitalista *stricto sensu*, tem a base do seu poder no capital econômico acumulado, quanto os membros mais educados da classe trabalhadora (tais como professores, advogados, engenheiros, administradores...), que têm sua posição social garantida por títulos escolares e pelas habilidades específicas que tais títulos denotam. Igualmente, entre as elites ou classes dominantes é possível distinguir os grandes proprietários de meios de produção

(grandes investidores de capital econômico) e grandes intelectuais, eruditos e produtores de conhecimento consagrados por seu trabalho. Essas frações de classe não se distinguem somente pelo tipo de capital acumulado, mas por suas disposições práticas típicas e estratégias de investimento escolar.

Habitus familiar de classe média

Segundo Bourdieu (BOURDIEU, 2008a), uma das características das famílias de classe média é viver entre o medo de tornar-se classe popular e o desejo de tornar-se elite (econômica ou intelectual). Assim, famílias de classe média tendem a traçar estratégias mais agressivas de ascensão social e acumulação de capital. Dentre essas famílias, aquelas que vieram de classe popular e que devem tudo o que têm ao sucesso escolar dos seus pais e avós são mais propensos a investir agressivamente no mercado escolar, aceitando-o como única alternativa para a ascensão social e para a manutenção da suas condições de existência.

Bourdieu identifica três disposições práticas características das famílias de classe média que estão relacionadas mediada ou imediatamente ao sucesso escolar diferencial dos membros dessa classe. São essas (BOURDIEU, 2008a): (1) o *rigorismo ascético*, que significa abrir mão de prazeres e confortos imediatos em favor do projeto de ascensão ou manutenção da posição sócio-econômica (essa disposição se manifesta, por exemplo, entre estudantes de graduação e pós-graduação que se esforçam em economias mantendo-se com o valor de suas bolsas de estudo – não por necessidade, mas por opção – como estratégia de se dedicar integralmente aos seus cursos, aumentando suas chances de sucesso no mercado escolar e transformando, posteriormente, seus esforços em conforto e privilégios profissionais); (2) o controle de fecundidade, ou *malthusianismo* (famílias de classe média tendem mais que famílias de classes populares e dominantes a controlar o tamanho da prole como estratégia de concentrar capital e outros esforços em uma quantidade reduzida de filhos, aumentando suas chances de sucesso escolar e profissional); e (3) a *boa vontade cultural*, que significa a docilidade e o esforço com que membros dessa classe buscam valorizar, consumir e se apropriar da cultura dominante (esse princípio pode ser percebido na frequência de visitas a museus, ou na docilidade distinta com que alguns

estudantes de diversas idades se submetem às sanções escolares e buscam deliberada e constantemente a aprovação dos seus mestres em matéria de comportamento e conhecimento).

Habitus familiar de classe dominante

As elites se distinguem das classes médias porque suas grandes quantidades de capital acumulado (seja ele econômico ou cultural) lhes coloca em posição muito confortável e a possibilidade de caírem à condição de classe popular é muito remota. A lógica geral do *habitus familiar* das elites, segundo Bourdieu (2009a), é a do diletantismo e da distinção. Dessa maneira, consciente ou inconscientemente, membros das elites (econômica ou cultural) buscam sempre se distinguir do que consideram vulgar em matéria de arte, vestuário, esportes, usos da linguagem, atuação profissional. É preciso lembrar que esse culto ao diletantismo é possível justamente em virtude da acumulação de capital, pois as condições materiais de existência dos membros dessa classe (alimentação, moradia, saúde, segurança) estão sempre garantidas com alguma margem de conforto.

Como é possível perceber, esse diletantismo tende a apresentar convergência com habilidades e interesses inculcados pela escola (tais como preferências em matéria de literatura, domínio erudito da linguagem erudita, desenvoltura lógica e retórica, respeito e interesse pela ciência e suas tecnologias) e por isso, podem ser re-traduzidos em vantagens escolares. Entretanto, as famílias de classes dominantes tendem a adotar estratégias escolares mais descontraídas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009) justamente porque a acumulação de capital dos pais, por si mesma, já garante aos filhos uma posição confortável no futuro. Diferente do que ocorre com a fração mais educada das classes médias, para os filhos das elites (econômica ou cultural) a reprodução da condição de classe dos pais não depende tanto da aquisição de títulos escolares. Assim, a escolaridade tende a ser experimentada como um recurso acessório na legitimação de uma posição social (cultural ou econômica) que já estaria garantida por herança.

A desilusão francesa com a expansão do sistema de ensino

Em meados do século XX, predominava na França (e em outros países desenvolvidos) uma grande esperança de que a expansão do sistema de ensino implicaria o enfraquecimento da reprodução das relações de classe. Com um sistema educacional público e de qualidade que conseguisse atender a todos os cidadãos e que avaliasse tais cidadãos exclusivamente em função do seu mérito escolar, estaria garantido o acesso das classes populares às várias posições de comando na sociedade (sobretudo àquelas posições no mercado de trabalho para as quais são exigidos diplomas superiores ou outros títulos escolares). Entretanto, não foi isso o que ocorreu e, apesar da expansão do sistema de ensino, a reprodução cultural praticada pela escola continuou contribuindo para a reprodução social.

Nesse contexto, Bourdieu (2008c) teve o mérito de identificar dois processos relacionados à expansão do sistema de ensino que, juntos, contribuem para que o efeito social pretendido com tal expansão não se realizasse de fato. São esses: (1) a inflação dos títulos; (2) a translação das distâncias.

A *inflação dos títulos* corresponde à desvalorização dos certificados escolares em virtude do aumento de títulos disponíveis no mercado sem aumento proporcional das posições no mercado de trabalho que podem ser ocupadas por cidadãos que detêm esses certificados. Com efeito, o valor dos títulos de educação básica e superior é transformado com o próprio fato de haver mais cidadãos na escola (sobretudo de classes média e popular) e a expansão do sistema de ensino não implica necessariamente uma melhoria das condições de vida das classes populares. Ao contrário, o aumento das exigências do mercado de trabalho acompanhou o aumento da quantidade de sujeitos “educados” disponíveis para se contratar e, com isso, a maioria dos cidadãos (em todas as classes) viu-se obrigada a estudar mais para conquistar as mesmas posições que seus pais e avós conseguiram conquistar com menos dedicação à escola.

Em princípio, a inflação dos títulos (e a elevação correlativa da exigência de certificados escolares para grande maioria das posições no mercado de trabalho) atinge todas as classes que dependem de títulos escolares para obter algum tipo de status

social. Assim, em consequência da inflação dos títulos e do esforço (consciente ou inconsciente) dos indivíduos por manter o status social e o padrão de conforto experimentado no convívio familiar, os cidadãos de classes média e dominante também passaram a apresentar maior dedicação escolar (em comparação com seus pais), buscando títulos mais elevados (tais como os de graduação e pós-graduação), acumulando estágios, cursos, especializações e todo o tipo de experiência escolar e profissional que possa manter sua competitividade em um mercado inflacionado. O resultado dessa intensificação coletiva da escolaridade é o que Bourdieu chama de *translação das distâncias* (BOURDIEU, 2008c): todos os cidadãos dedicam-se mais à escola que seus pais e avós, porém, a estrutura das relações de classe é mantida aproximadamente a mesma.

Evidência empírica e implicações da teoria de Bourdieu

Uma das consequências da análise de Bourdieu é que o sistema de ensino – justamente por avaliar seus estudantes com base em princípios considerados neutros e racionais e que correspondem, a rigor, aos princípios do capital cultural das classes média e dominante – seleciona tais estudantes de maneira a contribuir para a reprodução do seu status de classe. Como é possível perceber, estudantes de diferentes famílias, em virtude da sua posição e situação na estrutura das relações de classe, podem apresentar diferenças tanto em termos das suas chances objetivas de sucesso escolar quanto em termos da necessidade que têm de adquirir certos graus de escolaridade.

É importante destacar que, para o professor e para o próprio estudante, essas diferenças estudantis em matéria de interesses e habilidades escolares – devidas, em última análise, à distribuição desigual dos capitais entre as famílias – tendem a ter sua verdade objetiva dissimulada sob a aparência de dom, mérito e interesse pessoal⁹.

⁹ Não se perde nada em repetir que não se trata de colocar aqui a questão ética de serem o professor e o aluno “dissimulados” no sentido coloquial do termo (no sentido em que escondem um do outro uma verdade que eles mesmos conhecem e reconhecem). Pelo contrário, os agentes e estudantes do sistema educacional tendem a vivenciar suas atividades e experiências de sucesso e fracasso autenticamente como uma questão de falta ou excesso inato de habilidade e interesse ou a atribuir uns aos outros tais experiências de sucesso e insucesso. Só muito raramente são capazes de perceber as contradições sociais que estão na base do processo de reprodução escolar e, mesmo quando percebem tais contradições, não conseguem subvertê-las de imediato.

Enfim, tais diferenças escolares, apesar de terem em sua base uma relação de poder, de acumulação de capital e de reprodução dessa acumulação, tendem a ser vivenciadas como qualidades e vícios intrínsecos aos alunos. É justamente em virtude dessa dissimulação do social pelo escolar¹⁰ que a reprodução cultural praticada pela escola contribui fundamentalmente para a reprodução social das classes, pois legitima o poder cultural das classes média e dominante, dissimulando o conflito social que está na base da reprodução cultural praticada pela escola.

Há pelo menos quarenta anos, medidas de associação entre origem social e sucesso escolar têm sido realizadas sistematicamente por grandes levantamentos em escala institucional, nacional e internacional. Um exemplo contemporâneo desses levantamentos é o relatório mais recente do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, PISA¹¹ (OECD, 2010). No segundo volume desse relatório, intitulado “*overcoming social background - equity in learning opportunities and outcomes*”, os analistas da OECD se propõem a identificar as condições em que a proficiência dos alunos em leitura, Matemática e ciências estão menos correlacionadas com a origem social desses alunos. Dentre os resultados mais importantes do PISA, são destacados os seguintes:

(1) Embora o desenvolvimento econômico seja um forte preditor para a proficiência escolar média dos alunos de cada país, os resultados do PISA mostram que uma imagem do mundo dividido claramente entre países ricos e bem educados, por um lado, e países pobres e fracamente educados, por outro, está desatualizada.

(2) Alunos desfavorecidos não têm acesso aos melhores professores. A exceção de alguns países em que as escolas dos alunos de classe popular são

¹⁰ Um exemplo patente (e relativamente sofisticado) dessa dissimulação da relevância das relações de classe típica no discurso escolar com respeito à trajetória dos estudantes pode ser encontrado em Arruda e Ueno (2003) e suas explicações baseadas no processo psicológico individual (sobretudo na chamada *pulsão epistemofílica*, que traduz um tipo de “desejo de saber” intrínseco aos estudantes) para o fenômeno da evasão em cursos de Física.

¹¹ O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um levantamento trienal realizado pela OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) que pretende avaliar as habilidades de leitura, Matemática e ciências de adolescentes de 15 anos em 75 países, incluindo o Brasil.

também as escolas mais debilitadas em termos de recursos básicos, os países da OECD colocam mais professores (mas não os melhores professores) nas escolas frequentadas por alunos de classe popular.

(3) A performance em leitura, Matemática e ciências de cada indivíduo está intimamente relacionada à origem social de suas famílias e à origem social média dos colegas que frequentam a mesma escola.

Em uma pesquisa realizada com dados do vestibular da UFRGS referente ao ingresso no ano de 1999, Silveira (1999) identificou que variáveis sócio-econômicas (tais como renda familiar e grau de instrução dos pais) são estatisticamente significativas na predição da nota dos candidatos à vaga na universidade (com $p < 0,001$). A Tabela 2, transcrita do referido artigo, reporta o poder explicativo de algumas variáveis sócio-econômicas sobre o chamado “argumento de concorrência” dos candidatos. Essa tabela ilustra como a proficiência dos candidatos em uma avaliação altamente padronizada (e racional) do mérito escolar traduz, em termos escolares, diferenças que dizem respeito à distribuição desigual dos capitais econômico e cultural entre as famílias dos concorrentes.

Tabela 2. Poder explicativo de algumas variáveis sócio-econômicas sobre a variável “argumento de concorrência” no exame vestibular da UFRGS segundo Silveira (1999).

Nome da Variável	Percentual da variância explicada
Renda Familiar	10,5%
Nível de instrução do pai	8,1%
Ocupação principal do pai	4,5%
Ocupação principal da mãe	3,5%

Na UFRGS, a relação entre desigualdades sociais e acadêmicas também pode ser percebida nas análises de perfil dos estudantes de graduação realizadas e publicadas pela pró-reitoria adjunta de graduação em 1994, 1998 e 2002 (UNIVERSIDADE, 2003). Dos diversos resultados da análise referente ao ano de 2002, é possível fazer os seguintes destaques:

(1) Dentre as famílias dos estudantes da UFRGS, percebe-se que 31,2% dos pais e 27,5% das mães possuem nível superior completo, enquanto outros 11,2% possuem pós-graduação (ou seja, aproximadamente 40% dos pais de alunos em toda a universidade possuem, pelo menos, uma formação superior);

(2) Embora a proporção de estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente em escola pública (39,8%) indique que a universidade é acessível a um contingente importante de alunos que não frequentaram a escola privada, destaca-se que a fração de egressos da escola pública é superior nos cursos de menor prestígio frente ao mercado de trabalho (ciências humanas, ciências básicas, agropecuárias, letras e artes);

(3) Embora seja grande a variabilidade de estudantes com respeito à renda familiar, é possível perceber que, em sua maioria, os de baixa renda estão agregados nos cursos que, menos provavelmente, resultarão em posições prestigiadas no mercado de trabalho (tal como o curso de Física).

Dentre os resultados reportados acima, o primeiro pode ser relacionado ao resultado de Silveira (1999), segundo o qual a seleção operada pelo vestibular está relacionada ao grau de instrução dos pais, tendendo a produzir, no interior da universidade, um perfil de aluno desproporcional à distribuição geral dos títulos escolares na população de que esses alunos são selecionados.

Os outros dois resultados, por outro lado, merecem atenção distinta. Segundo eles, a presença de filhos de classes populares e egressos de escola pública é maior nos cursos menos prestigiados (dentre eles, o curso de Física). Isso sugere que, embora a universidade em seu conjunto esteja contribuindo para a reprodução social nos termos de Bourdieu, essa reprodução se opera de maneira diferenciada em cursos tais como os de ciência básica – com um acesso proporcionalmente maior de estudantes de classes populares nesses cursos. Essa possibilidade de que o curso de graduação em Física apresente uma contribuição particular para a reprodução da estrutura das relações de classe será objeto de investigação desse trabalho. Com efeito, dado que as trajetórias discentes tendem a estar intimamente relacionadas à posição e situação das suas famílias no espaço social e compreendendo as relações

entre esses dois sistemas de relações (o sistema das relações de classe e o sistema das relações escolares), teremos informação valiosa para o conhecimento dos condicionantes sociais das trajetórias dos estudantes no curso de Física.

ANÁLISE ESTRUTURAL¹²

Dos três estudos que constituem esta tese, o primeiro deles é o que temos chamado de análise estrutural (COSTA; LOPES, 2008): uma análise estatística da relação entre descritores da trajetória escolar (evasão e retenção) e variáveis sócio-econômicas (tais como escolaridade dos pais e renda familiar) referentes a estudantes dos cursos de graduação em Física (bacharelado e licenciatura) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período de 1995 a 2009. A questão geral de pesquisa que se busca responder aqui é a seguinte: *O que os dados sócio-econômicos permitem afirmar com respeito ao perfil dos estudantes que abandonam e ficam retidos no curso de Física?*

A evasão discente será investigada via tabelas de contingência (EVERITT, 1992) e a retenção, via análise de sobrevivência (COLOSIMO; GIOLO, 2006). Essas análises permitirão avaliar em que medida variáveis sócio-econômicas podem (ou não) ser usadas como preditores da trajetória discente no curso de graduação em Física e, à luz da teoria de Bourdieu, será possível avaliar a natureza das contribuições desse curso de graduação à reprodução (ou transformação) do status de classe dos seus estudantes.

Sujeitos, dados e questões de pesquisa

Assim como todas as instituições de ensino superior, a UFRGS mantém bancos de dados com várias informações sobre seus estudantes tais como período de ingresso e saída da universidade, condição de saída (se diplomado, evadido, desligado, transferido), sexo, renda familiar, grau de escolaridade dos pais. O conjunto dessas informações tem sido fundamental para traçar o perfil social do aluno da UFRGS e,

¹² Aspectos diferentes da análise e dos resultados apresentados neste capítulo encontram-se em três publicações diferentes. A primeira delas, na *Revista Brasileira de Ensino de Física*, trata de explicar os fundamentos e funcionamento de uma das ferramentas estatísticas empregada: a análise de sobrevivência (LIMA JUNIOR; SILVEIRA; OSTERMANN, 2012). A segunda trata de aplicar a análise de sobrevivência ao estudo da evasão e da retenção, encontrando-se publicada na *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2012). A terceira publicação trata de investigar a relação entre o sucesso escolar nas disciplinas introdutórias de Física e a origem social dos alunos. Ela foi aceita para publicação na revista *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências* (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013).

mais recentemente, para o monitoramento da evasão em virtude da adesão da universidade ao REUNI.

O propósito geral deste estudo é analisar a relação entre alguns condicionantes sociais e as trajetórias de estudantes de dois cursos de graduação em Física (bacharelado e licenciatura) oferecidos pelo Instituto de Física da UFRGS. Para tanto, foi feita uma consulta nas bases de dados de dois órgãos dessa universidade: (1) DECORDI (Departamento de Consultoria em Registros Discentes), que é responsável pelo registro de todas as atividades discentes (mantendo registrado, por exemplo, o tempo de permanência no curso e a obtenção ou não de diploma quando da saída do curso); e (2) COPERSE (Comissão Permanente de Seleção), que é responsável por realizar o exame vestibular e armazenar dados do questionário sócio-econômico preenchido por todos os candidatos inscritos.

Como é possível perceber, a análise pretendida aqui depende fundamentalmente do cruzamento dessas duas bases de dados que, até o momento da consulta, não se encontravam integradas. Após mesclar as planilhas fornecidas por esses dois órgãos e realizar testes de consistência interna, restaram 1226 registros de estudantes. Tais registros referem-se aos alunos que ingressaram em pelo menos um dos cursos de Física (bacharelado ou licenciatura) a partir do ano 1995 até o ano de 2009, tendo concluído ou não o curso escolhido. Com respeito a esses registros de estudantes, é possível afirmar que:

- (1) 976 (79,6%) são do sexo masculino enquanto somente 250 (20,4%) são do sexo feminino;
- (2) 933 (76,1%) são alunos do bacharelado enquanto somente 293 (23,9%) optaram pelo curso de licenciatura;
- (3) 379 (30,9%) encontram-se ativos ou afastados do curso (registro em aberto), 202 (16,5%) obtiveram diploma, 623 (50,8%) evadiram do curso por decisão própria, enquanto somente 22 (1,8%) foram desligados (por apresentar rendimento muito baixo ou por ter excedido o tempo máximo de permanência no curso).

O Quadro 2 apresenta as variáveis consideradas nesta análise e suas respectivas categorias. À esquerda desse quadro, encontram-se as variáveis explicativas retiradas do questionário sócio-econômico (fonte: COPERSE). À direita, encontram-se as variáveis a explicar referentes às trajetórias dos estudantes no curso de Física (fonte: DECORDI).

Quadro 2. Variáveis que constituem o presente estudo e seus respectivos valores.

Variáveis explicativas	Variáveis a explicar
<p>Ensino Fundamental cursado em: (1) Escola pública (615 casos); ou (2) Escola particular (610 casos).</p> <p>Ensino Médio cursado em: (1) Escola pública (594 casos); ou (2) Escola particular (626 casos).</p> <p>Renda familiar: (1) De 1 a 5 SM (402 casos); (2) De 5 a 10 SM (421 casos); (3) De 10 a 20 SM (279 casos); (4) Mais de 20 SM (124 casos).</p> <p>Escolaridade do pai: (1) Ensino Fundamental (296 casos); (2) Ensino Médio (354 casos); (3) Ensino Superior (458 casos); (4) Pós-Graduação (118 casos).</p> <p>Escolaridade da mãe: (1) Ensino Fundamental (285 casos); (2) Ensino Médio (397 casos); (3) Ensino Superior (418 casos); (4) Pós-Graduação (126 casos).</p>	<p>Tempo de permanência no curso medido em anos e fração de ano.</p> <p>Evento terminal: (1) Ativo ou afastado – aluno que, no dia da consulta à base de dados, encontrava-se matriculado ou afastado temporariamente do seu curso; (2) Diplomado; (3) Evadido ou desligado.</p>

Tendo em vista os dados sobre os estudantes dos cursos de Física no período de 1995 a 2009 segundo o Quadro 2, é possível especificar a questão geral de pesquisa nos seguintes termos:

- (1) Existe relação estatisticamente significativa entre variáveis sócio-econômicas e a ocorrência ou não de evasão nos cursos de Física? É possível identificar, levando em consideração as categorias sócio-econômicas apresentadas no Quadro 2, algum grupo de estudantes que seja mais propenso a

evadir ou diplomar-se no curso de Física? Em caso afirmativo, que grupos seriam esses?

(2) Existe relação estatisticamente significativa entre variáveis sócio-econômicas e o tempo de permanência dos estudantes nesses cursos? É possível identificar, levando em consideração as categorias do Quadro 2, algum grupo de estudantes mais propenso a ficar retido no curso? Em caso afirmativo, que grupos seriam esses?

(3) Em havendo ou não relações estatisticamente significativas entre as variáveis explicativas e as variáveis a explicar apresentadas no Quadro 2, de que maneira tais relações (ou desconexões) podem ser interpretadas à luz da sociologia de Bourdieu?

Para responder às duas primeiras questões, os dados foram inseridos no software PASW 18 (*Predictive Analytics Software*) e foram utilizados dois tipos de análise: (1) para evasão, análise de tabelas de contingência; (2) para retenção, análise de sobrevivência. A terceira questão será respondida na discussão dos resultados.

Tabelas de contingência para eventos terminais

Tabelas de contingência são ferramentas tradicionais e relativamente simples que permitem investigar a associação entre duas variáveis categóricas. Tomando as variáveis explicativas do Quadro 2 uma a uma, levando em consideração que todas elas são categóricas, podemos elaborar tabelas de contingência com relação à variável “evento terminal”, também categórica. Tais tabelas devem nos permitir: (1) observar como é a associação entre duas variáveis; (2) avaliar a probabilidade com que a associação observada pode ser atribuída às flutuações estatísticas inerentes ao processo de amostragem. Consideraremos descartada a hipótese nula (hipótese de que associações eventualmente observadas entre as variáveis categóricas na tabela são devidas a flutuações estatísticas, não representando, portanto, um comportamento imputável ao fenômeno observado) somente se a probabilidade p de essa hipótese ser verdadeira não exceder 5%.

A probabilidade p com que a hipótese nula pode ser considerada verdadeira é avaliada segundo testes estatísticos consagrados na literatura. No caso das tabelas de contingência, o teste mais utilizado é extremamente simples e está baseado em uma estatística chamada Chi-Quadrado de Pearson (EVERITT, 1992). Os resultados desse teste para a associação entre cada uma das variáveis explicativas e a variável “evento terminal” podem ser encontrados na Tabela 3.

Tabela 3. Resultados em testes Chi-quadrado para a associação entre cada uma das variáveis explicativas e a variável “evento terminal”, considerando-se somente os eventos: “evadido ou desligado” e “diplomado”.

Variável Explicativa	Estatística Chi-Quadrado	Graus de Liberdade	Probabilidade p
Ensino Fundamental	0,905	1	0,341
Ensino Médio	1,436	1	0,231
Renda Familiar	6,717	3	0,081
Escolaridade do pai	0,770	3	0,857
Escolaridade da mãe	1,559	3	0,669

Como é possível perceber, nenhuma das variáveis sócio-econômicas analisadas apresenta dependência significativa com a variável “evento terminal” (com $p < 0,05$). Esse resultado, bastante surpreendente se considerado à luz da sociologia de Bourdieu e das diversas evidências empíricas segundo as quais trajetórias escolares estão relacionadas à posição da família na estrutura das relações de classe, indica que *alunos não são mais propensos a obter diploma em Física em virtude da renda familiar, da escolaridade dos pais ou da própria escolaridade*. Embora as experiências e trajetórias desses alunos ao longo do curso possam ser dependentes da sua posição na estrutura das relações de classe, resulta da Tabela 3 que *todos os mecanismos educacionais que operam ao longo do curso de Física implicam que os diplomas sejam distribuídos proporcionalmente a todos os alunos segundo sua condição de classe*. Enfim, ao menos à primeira vista, não há aqui evidência clara de que o curso de Física,

como resultado da reprodução cultural que lhe é característica, contribua para a reprodução da estrutura das relações de classe nos termos de Bourdieu.

Análise de sobrevivência para o tempo de permanência

A análise de sobrevivência (COLOSIMO; GIOLO, 2006) é um conjunto de métodos estatísticos que, além de suas aplicações frequentes em epidemiologia, clínica médica e Engenharia, permitem estimar diversas probabilidades relacionadas ao fluxo escolar. No presente trabalho, essa ferramenta será utilizada para analisar a dependência entre a distribuição dos tempos de permanência dos estudantes no curso, por um lado, e variáveis que determinam aproximadamente a posição desses estudantes e suas famílias na estrutura das relações de classe, por outro. A saber, o objeto da análise de sobrevivência é o intervalo de tempo entre quaisquer dois eventos. Tal intervalo, por herança da pesquisa em saúde, é usualmente chamado *tempo de vida*. No caso da presente pesquisa, o tempo de vida tem início no ingresso do estudante de Física na universidade e termina com seu desligamento, evasão ou diplomação.

Em comparação com os alunos que já sofreram um dos eventos terminais, os matriculados ou afastados ainda incorrerão em desligamento, evasão ou diplomação. Portanto, seu tempo de permanência observado é menor ou igual ao seu tempo de vida real. Uma das características da análise de sobrevivência é permitir incorporar essas observações incompletas (chamadas *observações censuradas*) para estimar as probabilidades relacionadas à distribuição do tempo de vida.

As probabilidades associadas aos tempos de vida podem ser especificadas de várias maneiras. Chama-se distribuição do tempo de vida $F(t)$ (COLOSIMO; GIOLO, 2006) a probabilidade de que o evento terminal ocorra até o tempo t . Ou seja, a probabilidade de que um indivíduo qualquer na população tenha experimentado o evento terminal até o tempo t . Em populações numerosas, a distribuição do tempo de vida $F(t)$ pode ser interpretada como a fração de indivíduos atingidos pelo evento terminal em função do tempo.

No presente trabalho, lançaremos mão do estimador de Kaplan-Meier (EKM), técnica não-paramétrica mais utilizada em análise de sobrevivência (COLOSIMO; GIOLO, 2006), para estimar a distribuição do tempo de vida $F(t)$ dos estudantes. A saber, além de estimar a função $F(t)$, a técnica do EKM permite realizar alguns testes de significância estatística para investigar dependências entre a distribuição de tempo de vida e as variáveis categóricas de interesse (no caso, variáveis sócio-econômicas).

Os principais testes de significância estatística disponíveis nos pacotes comerciais para análise de sobrevivência são (HOSMER; LEMESHOW, 1999): (1) *Logrank*, também chamado teste generalizado de Savage; (2) *Breslow*, também chamado teste generalizado de Wilcoxon; e (3) *Tarone-Ware*. Uma característica desses testes é que eles avaliam aspectos diferentes da distribuição de tempo de vida e, por isso, nem sempre apresentam resultados concordantes. O teste Logrank é mais poderoso para identificar diferenças ao final da distribuição de tempo de vida $F(t)$. O teste de Breslow enfatiza diferenças ao início dessa distribuição. O teste de Tarone-Ware, por sua vez, é intermediário aos outros dois.

Após a inserção dos registros acadêmicos no pacote estatístico PASW 18, o EKM da distribuição do tempo de vida $F(t)$ foi calculado para os eventos “evasão” e “diplomação” separadamente. Em seguida, foram realizados os três testes disponíveis para avaliar a dependência entre cada uma das variáveis explicativas e a distribuição de tempo de vida. Nas Tabelas 4 e 5, encontram-se as probabilidades p (estimadas por cada teste e para cada variável explicativa) segundo a qual a hipótese nula (hipótese de que a variável explicativa não tem relação com a distribuição de tempo de vida) é verdadeira. A hipótese nula foi descartada nos casos em que pelo menos um dos testes realizados resultou $p < 0,05$.

Como é possível perceber, quase todas as variáveis sócio-econômicas que fazem parte do presente estudo estão relacionadas ao tempo de permanência dos estudantes que se diplomam. Por outro lado, nenhuma dessas variáveis parece contribuir para a determinação do tempo de permanência dos alunos que evadem do curso.

Tabela 4. Resultados em três testes de significância estatística referentes à associação entre cada uma das variáveis explicativas e a distribuição de tempo de vida para o evento “diplomação”¹³.

Variável Explicativa	Logrank	Breslow	Tarone-Ware
Ensino Fundamental	0,174	0,062	0,086
Ensino Médio	0,113	*0,013	*0,029
Renda Familiar	*0,000	*0,000	*0,000
Escolaridade do pai	*0,019	*0,005	*0,008
Escolaridade da mãe	0,164	*0,034	0,056

Tabela 5. Resultados em três testes de significância estatística referentes à associação entre cada uma das variáveis explicativas e a distribuição de tempo de vida para o evento “evasão”.

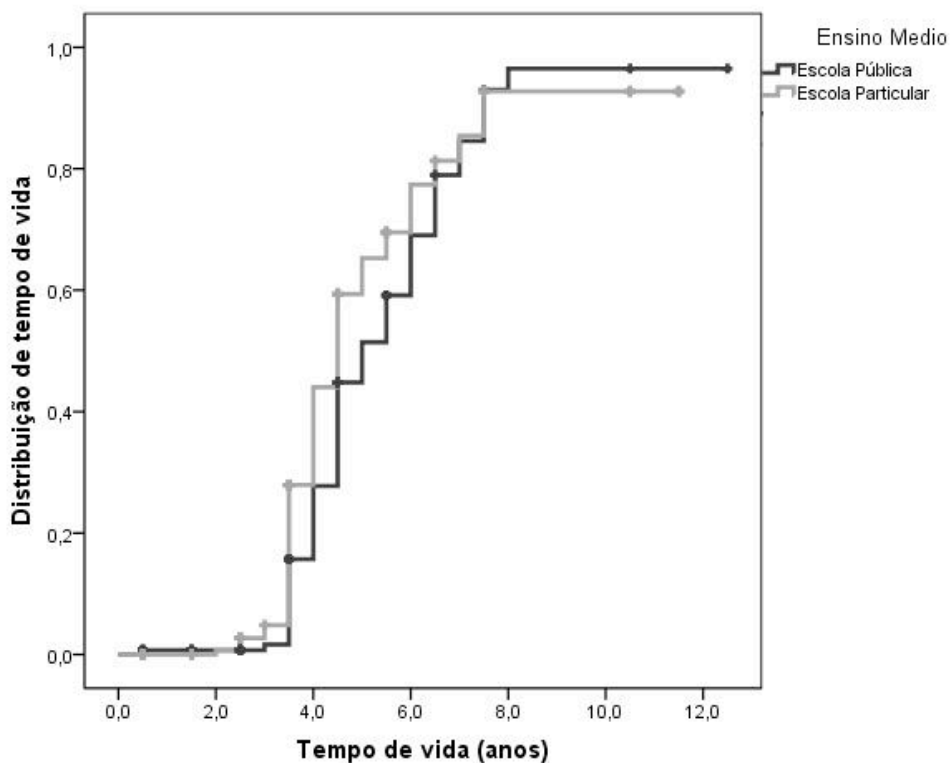
Variável Explicativa	Logrank	Breslow	Tarone-Ware
Ensino Fundamental	0,743	0,233	0,416
Ensino Médio	0,201	0,191	0,174
Renda Familiar	0,271	0,311	0,346
Escolaridade do pai	0,880	0,739	0,777
Escolaridade da mãe	0,162	0,066	0,080

Para que seja possível qualificar as relações detectadas segundo resultados apresentados na Tabela 4, as distribuições do tempo de vida $F(t)$ foram dispostas em gráficos. No Gráfico 1, encontram-se as funções $F(t)$ para os estudantes diplomados, agrupando-os segundo as categorias da variável “Ensino Médio”. Como é possível perceber, no intervalo de permanência entre 2,5 e 8 anos, a função $F(t)$ assume valores sempre maiores para os alunos que cursaram ensino médio na escola particular, ou

¹³ Encontram-se com asterisco (*) as células com associações estatisticamente significativas ($p < 0,05$).

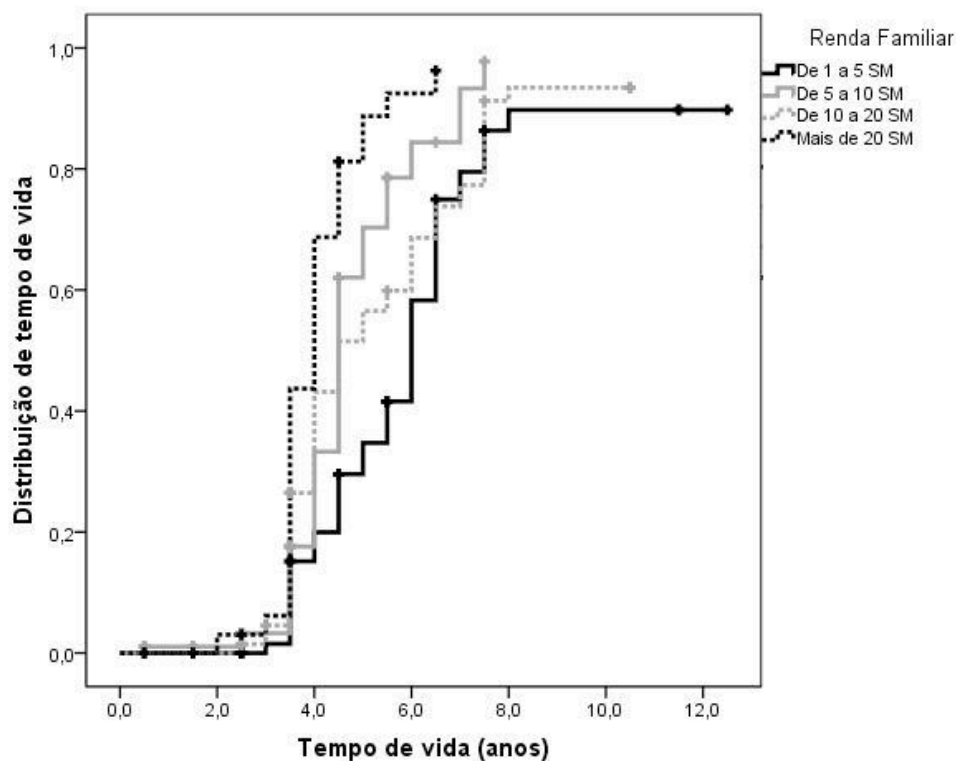
seja, egressos da escola particular são propensos a obter diploma antes dos estudantes que completaram seu ensino médio predominantemente na escola pública.

Gráfico 1. Distribuição do tempo de vida para os estudantes diplomados agrupados pela variável “Ensino Médio”



O Gráfico 2 apresenta a distribuição do tempo de vida dos alunos diplomados agrupados segundo categorias da variável “Renda Familiar”. Desse gráfico é possível perceber que o pertencimento a famílias mais ricas está relacionado à obtenção mais rápida do diploma. Estudantes de famílias mais pobres tendem a ficar retidos por mais tempo no curso de Física.

Gráfico 2. Distribuição do tempo de vida para os estudantes diplomados agrupados pela variável “Renda Familiar”.



Nos Gráficos 3 e 4, há mais cruzamentos entre as curvas $F(t)$ e a relação entre a distribuição de tempo de vida e as variáveis explicativas torna-se menos auto-evidente. Entretanto, observando o intervalo de permanência entre 4 e 6 anos (no qual a obtenção de diploma é mais frequente) é possível perceber nos dois gráficos que filhos de pais e mães com graduação e pós-graduação tendem a concluir o curso mais rápido se comparados aos filhos de pais com ensino médio e fundamental.

Enfim, resulta da análise de sobrevivência que *a retenção de estudantes graduados tende a ser maior entre famílias que detêm menos capital cultural e econômico.*

Gráfico 3. Distribuição do tempo de vida para os estudantes diplomados agrupados pela variável “Escolaridade do Pai”.

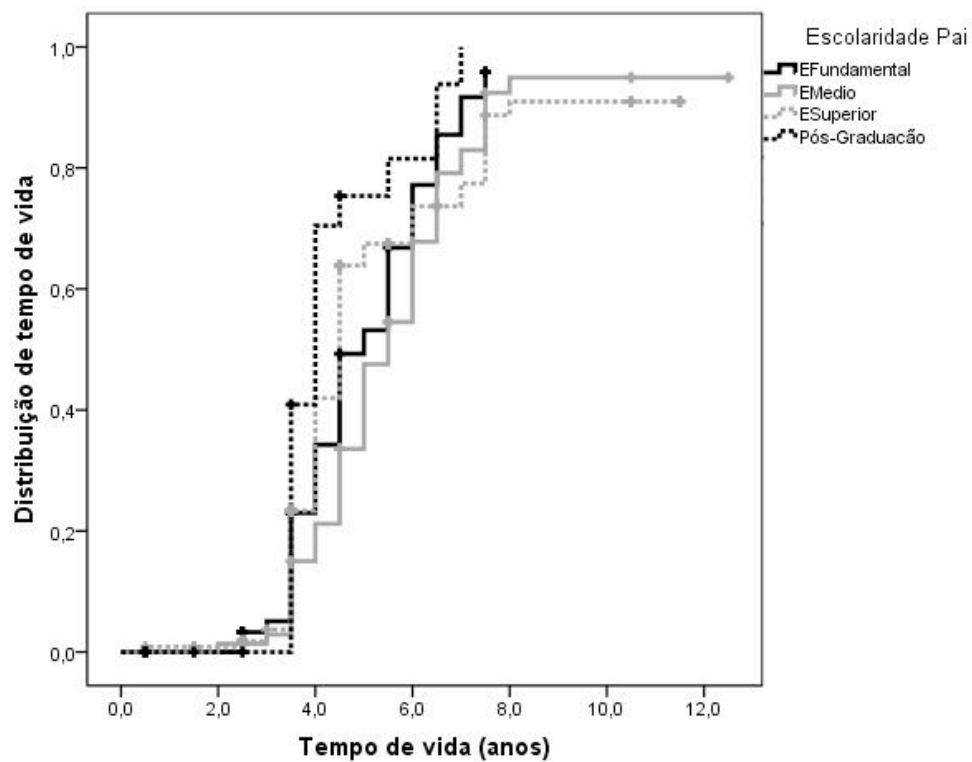
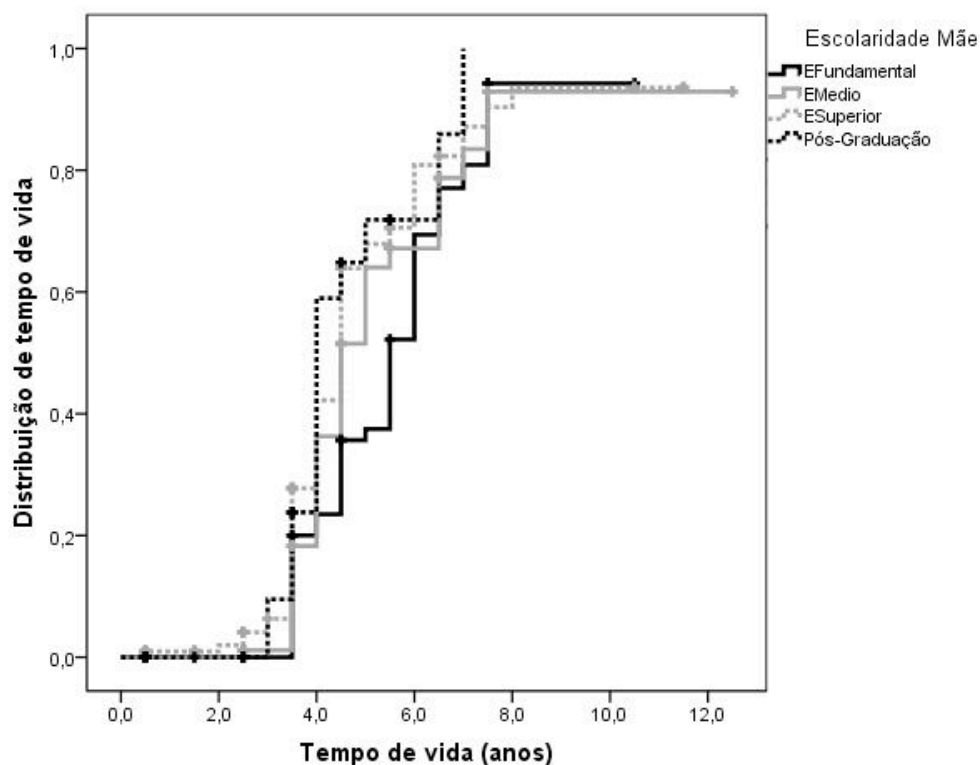


Gráfico 4. Distribuição do tempo de vida para os estudantes diplomados agrupados pela variável “Escolaridade da Mãe”.



Discussão

Em síntese, os resultados da presente análise permitem concluir que:

- (1) Estudantes de diferentes classes sociais (tanto em matéria de capital econômico quanto de capital cultural), ao entrar no curso de Física, têm aproximadamente as mesmas chances de obter diploma.
- (2) Estudantes que obtêm diploma ficam retidos aproximadamente por tanto mais tempo no curso quanto menos capital (econômico ou cultural) têm à sua disposição. Por outro lado, não há relação entre o capital disponível aos estudantes e o tempo de permanência dos evadidos.

Essas afirmações respondem às duas primeiras questões de pesquisa. Entretanto, como tais conclusões podem ser interpretadas à luz da teoria de Bourdieu? À primeira vista, a constatação de que o curso de Física não distribui mais diplomas aos

alunos de classes médias e dominantes que aos alunos de classe popular parece entrar em contradição com a teoria de Bourdieu sobre o sistema de ensino, segundo a qual o sistema educacional contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe. Tomando somente o primeiro resultado, é preciso concluir que o curso de Física é o “melhor dos cursos”, no sentido em que ele parece entregar certificados à maneira da meritocracia. Se todo o sistema educacional entregasse certificados tal como o curso de Física (proporcionalmente aos filhos de classes popular, média e dominante), poderíamos sustentar que o sistema educacional, ao contrário do que afirma Bourdieu, contribui para a *mobilidade social* (e não para a reprodução da estrutura das relações de classe). Entretanto, essa primeira impressão pode ser problematizada de várias maneiras.

Em primeiro lugar, é preciso chamar atenção para o fato de que o vestibular (por se tratar de um instrumento homogeneizante) tende a operar certa superseleção entre alunos de classes populares tal que os candidatos de classe popular que ingressam na universidade tendem a ser justamente aqueles que mais se desviam da média da sua classe e, em virtude disso, podem se equiparar ou superar, em matéria de mérito escolar, seus colegas de classes média e dominante ao longo do curso (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Contudo, é importante destacar que esse equilíbrio de possibilidades entre alunos das diferentes classes é um fenômeno local e que, como um todo, o sistema educacional contribui para a reprodução das relações de classe como demonstra, por exemplo, o relatório do PISA 2009 (OECD, 2010).

O primeiro resultado da presente análise (de que a posição social não é fundamental para determinar se um estudante ingressante conclui ou não o curso de Física) não implica que os mecanismos sociais que conduzem à evasão ou à diplomação sejam os mesmos para alunos abastados e pobres (em termos de capital econômico ou cultural). Por exemplo, é possível que a evasão de classes populares esteja mais relacionada ao fracasso escolar enquanto a evasão de classes dominantes esteja mais relacionada à migração para cursos mais distintos que a Física, capazes de fornecer certificados escolares que mais prontamente se traduzem em status social e posição confortável no mercado de trabalho (tal como ocorre, por exemplo, em alguns

campos da Engenharia, da medicina e do direito). Com efeito, essa relação entre o destino dos alunos evadidos do curso de Física e sua origem social ainda é uma questão de pesquisa que precisa ser abordada empiricamente.

É importante lembrar que a presença mais frequente de classes populares no curso de Física pode estar associada à impressão (compartilhada por vários professores que ministram Física básica a um público variado de alunos) de que os ingressantes em cursos de menor prestígio (portanto, cursos menos concorridos) são menos competentes em termos de Matemática básica, menos diligentes em seus estudos e apresentam maiores dificuldades de compreensão nas disciplinas introdutórias de Cálculo e Física. Assim, outra questão importante de se levantar é a da relação entre a posição dos estudantes na estrutura das relações de classe e os conceitos obtidos em disciplinas do curso de Física por esses estudantes. Igualmente, pode ser investigado em que medida essa insatisfação progressivamente maior dos professores com a “qualidade dos alunos” não está relacionada ao aumento da entrada de classes populares no curso de Física e à migração de classes média e dominante para outros cursos menos desprestigiados. Resultados positivos nesses casos podem servir como evidência, no contexto do curso de Física, de que o problema pedagógico de se ensinar ciências não se dissocia jamais do problema da organização dos indivíduos em classes sociais.

O fato de alunos de classes populares conquistarem diploma proporcionalmente aos de classes média e dominante no curso de Física da UFRGS não significa que esses diplomas tenham o mesmo valor de mercado nas mãos de todos esses alunos. A esse respeito, Bourdieu (2007) identificou que o mesmo certificado escolar poderia apresentar valores diferentes nas mãos de estudantes que tinham à sua disposição (por si mesmos e por meio de sua família) uma quantidade maior de capital (econômico ou cultural). Esse valor diferencial dos diplomas seria mais intenso nos campos profissionais que têm por característica exigir de seus praticantes qualidades que não são (nem poderiam ser) ensinadas em cursos de formação, tais como gosto artístico distinto e uma ampla rede de relacionamentos influentes. Nesse sentido, investigar as relações entre o grau diferenciado de sucesso que os egressos do curso de Física

experimentam e sua posição na estrutura das relações de classe pode ser uma alternativa importante para que se identifique a distância entre o que o curso de Física efetivamente entrega aos seus alunos e as disposições práticas que o mercado exige.

Enfim, é preciso reconhecer que o curso de Física não forma classes dominantes. Essa realidade é mais flagrante entre os egressos dos cursos de licenciatura, dada a situação atual de desvalorização da profissão de professor em Educação Básica. Porém, mesmo os que se tornam os pesquisadores mais distintos e bem sucedidos dos campos da ciência, não são mais que uma elite dominada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009), uma vez que seu poder especificamente científico apresenta fortes restrições se comparado ao dos grandes capitalistas econômicos (elite dominante), não se estendendo muito além dos limites da academia.

Paralelamente ao fato de que o curso de Física não forma classes dominantes, há muitos sujeitos bem sucedidos no campo da Física (essa realidade é usualmente observada entre professores universitários) que ascenderam de classes populares à condição de “elite” científica, apesar de apresentar familiares com pouca renda e pouco estudo. Essa realidade cumpre uma função muito importante no processo de legitimação da reprodução escolar. A existência de casos frequentes de populares bem sucedidos (apesar de serem esses sujeitos meras flutuações estatísticas em torno da tendência central de que o sistema educacional contribua para a reprodução de classes) enfraquece de imediato qualquer tentativa de tornar visível a contribuição da reprodução escolar para a reprodução social. Assim, a contribuição do curso de Física pode ser considerada essa: *a de legitimação da reprodução cultural praticada na universidade como um todo e a dissimulação da contribuição da universidade na reprodução das relações de classe.*

Como segundo resultado, a presente pesquisa indica que estudantes que obtêm diploma são propensos a ficar retidos no curso de Física por tanto mais tempo quanto menos capital (econômico ou cultural) têm à sua disposição. Essa dependência entre retenção e a posição do estudante na estrutura das relações de classe sugere que estudantes de classes dominantes tenham menos reprovações. Essa conjectura foi testada e confirmada. De fato, os alunos filhos de classe mais favorecidas (filhos de

pais com pós-graduação e renda familiar superior a 10 salários mínimos) tem sido mais propensos a acumular conceitos A nas disciplinas de física básica e igualmente menos propensos a acumular reprovações nessas disciplinas (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013).

É importante destacar que muitos processos podem estar implicados nesse comportamento diferencial no que diz respeito à retenção das classes no interior do curso. A questão mais evidente é a da falta de recursos econômicos, a necessidade de levar um emprego em paralelo ou a dificuldade de manter gastos com passagens, alimentação e moradia que atinge mais diretamente os estudantes de classes populares. Outros fatores menos evidentes, mas muito importantes, são as vantagens objetivas (para classes média e dominante) implicadas em ter passado por uma educação mais efetiva no sentido da aquisição de habilidades Matemáticas e científicas consideradas básicas pelos professores universitários e as vantagens de poder contar com a “consultoria educacional” dos pais em matéria de seleção de disciplinas e outras atividades (acadêmicas ou não) às quais os alunos se dedicarão ao longo do curso. Além desses fatores, motivação e cobrança familiar para que o estudante satisfaça os níveis de exigência superiores mantidos por famílias de classes média e dominante podem ser fatores críticos para que o estudante seja bem sucedido no curso de Física.

Conclusões da análise estrutural

Partindo de um referencial consagrado na sociologia da educação, tanto por sua consistência teórica quanto empírica (a sociologia de Bourdieu), a presente pesquisa investigou a relação entre evasão e retenção nos cursos de Física (licenciatura e bacharelado) da UFRGS e a posição dos estudantes desse curso na estrutura das relações de classe (avaliada em termos de índices relacionados à quantidade de capitais econômico e cultural acumulados pela família dos estudantes). Da análise, resultou que a origem social do estudante, embora seja fundamental para determinar o sucesso e a trajetória escolar em vários contextos do sistema educacional, não está relacionada à evasão ou diplomação no caso do curso de Física da UFRGS. Entretanto, alunos de classes mais abastadas (tanto em matéria de recursos econômicos quanto

em matéria de posse de títulos escolares) acumulam mais aprovações com conceito A e ficam retidos por menos tempo no curso de Física para obtenção do diploma.

O primeiro resultado obtido nesta pesquisa (de a ocorrência ou não de diplomação ser indiferente ao status sócio-econômico do aluno) recebeu maior atenção por conduzir imediatamente à interpretação (relativamente ingênua) de que a distribuição de certificados escolares pelo curso de graduação em Física, em contraste com o que ocorre por todo o sistema educacional, não reflete a distribuição desigual de capital na sociedade nem contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe. Essa interpretação foi questionada de diversas maneiras ao longo da discussão dos resultados segundo uma heurística tipicamente bourdieusiana e, nesse processo, foram levantadas novas questões de pesquisa que precisam ser respondidas empiricamente:

(1) Existe alguma evidência de que classes populares e não populares evadem do curso de Física por razões diferentes (uma mais pelo fracasso escolar e outra mais por ter pretensões a seguir carreiras mais prestigiadas)?

(2) Ao longo das últimas décadas, tem havido um aumento no ingresso de alunos de classe popular no curso de Física que seja contingente à desvalorização do curso no mercado de trabalho e à sensação frequentemente compartilhada pelos professores do curso de Física de que a “qualidade dos alunos” estaria caindo ao longo dos anos?

(3) Existe evidência de que egressos do curso de Física que pertencem a classes distintas tendem a tirar diferentes proveitos do seu diploma em virtude dos tipos de capital (cultural, econômico ou social) que têm à sua disposição quando da saída do curso?

Enfim, a sociologia de Bourdieu compreende uma série de outros trabalhos que não foram abordados aqui. Porém, a partir da presente investigação foi possível demonstrar que a teoria de Bourdieu não é simplesmente um conjunto de afirmações mais ou menos articuladas sobre as relações entre realidade social e realidade escolar. Nem é somente um corpo teórico com ampla corroboração empírica. Mais do que tudo

isso, o trabalho de Bourdieu traz os fundamentos de um programa de pesquisa completo – caracterizado não somente por um conjunto de afirmações centrais, mas também por uma heurística tácita que instrui como modificar as hipóteses acessórias, criando modelos mais adequados a cada contexto social. Essa característica da sociologia de Bourdieu de se ajustar a novos fatos e contextos, transformando evidências aparentemente contrárias em evidências favoráveis e se arriscando em novas previsões e novas questões de pesquisa, é fundamental para que essa teoria funcione efetivamente como ferramenta de produção de conhecimento em educação científica.

LAHIRE E O TRATAMENTO SOCIOLÓGICO DA INDIVIDUALIDADE

Embora qualquer teoria sobre grupos sociais sempre pressuponha a existência de pessoas de carne e osso, a individualidade dessas pessoas pode ser considerada um objeto bastante contemporâneo para o tratamento sociológico. A própria proposta de elaborar uma sociologia do indivíduo pode parecer uma “contradição em termos” na medida em que a nossa concepção de “social” estiver (equivocadamente) construída em oposição a qualidades e processos que só podem ser observados quando analisamos os indivíduos enquanto tais. Afinal, o que distinguiria uma análise sociológica de análises sócio-psicológicas, psicológicas ou psicanalíticas? Não seria justamente o fato de que a sociologia trata de (grandes) grupos de sujeitos?

Por exemplo, quando um sociólogo fala de relações de classe e relações escolares, estabelecendo suas propriedades, delimitando o conjunto de bens que, possuídos pelos diversos atores sociais, determinam sua posição na estrutura dessas relações, esse sociólogo está falando de um fenômeno ligado a alguns bilhões de indivíduos que nasceram e morreram ao longo da história (ricos e pobres; eruditos e menos educados; chineses, franceses e latino-americanos). Por essa razão, falar em relações de classe significa fazer uma abstração incrível com relação aos bilhões de formas de viver e aprender que poderíamos encontrar se estivéssemos observando atentamente cada indivíduo.

Ao longo da sua história, a sociologia se colocou muito à vontade com abstrações dessa natureza e magnitude. Ela tem tratado de maneira tão extensiva e contundente tais objetos macro-sociológicos (ou seja, que dizem respeito a grupos sociais realmente muito numerosos) que pode ser um pouco difícil imaginar uma sociologia sem todas essas abstrações radicais. Porém, embora possam existir objetos historicamente consagrados pela sociologia (tal como ocorre com as relações de classe abordadas extensivamente por Bourdieu), é possível argumentar que a sociologia não se caracteriza tanto por seus objetos “preferidos”, mas por *uma maneira específica de abordá-los* (LAHIRE, 2005).

Assim, o desafio posto por Bernard Lahire foi o de delinear um tratamento propriamente sociológico para a individualidade dos atores sociais, partindo da tradição disposicionalista que tem em Bourdieu seu representante mais ilustre. Evidentemente, esse projeto requer criticar e re-elaborar algumas ferramentas teóricas e metodológicas fundamentais para não incorrer em dois atalhos questionáveis: (1) transpor apressadamente os esquemas tradicionais da macro-sociologia para a escala individual; (2) cozinhar alhos (sociológicos) com bugalhos (psicológicos). É justamente sobre as re-elaborações teórico-metodológicas encaminhadas por Bernard Lahire que tratamos neste capítulo.

Primeiras críticas ao conceito de *habitus*

Longe de sinalizar para um rompimento com a obra de Bourdieu, as críticas que Lahire desfere contra ela, ainda que muito contundentes, são mais bem consideradas “prolongamentos críticos”, esforços para fazer avançar mais o referencial estabelecido por Bourdieu. Como o desenvolvimento de uma sociologia à escala individual implica que a própria noção de disposição seja examinada, passamos aqui à crítica de Lahire sobre o conceito de *habitus* em Bourdieu.

Em revisão à obra de Bourdieu, Lahire argumenta que, embora o conceito de *habitus* tenha emergido como uma ferramenta teórica importante para garantir alguma distância das posições extremas de subjetivismo e objetivismo, ele nunca esteve no centro da atenção empírica de Bourdieu, mas “servia somente, nos relatórios finais das investigações, de comutadores necessários para explicar as práticas evocando grosseiramente a socialização passada incorporada” (LAHIRE, 2005, p. 13). Mais ainda, a ideia de que o *habitus* seria fortemente estruturado e corresponderia claramente às diversas posições na estrutura das relações de classe nunca foi efetivamente testada, mas pressuposta a partir daquilo que estudos estatísticos de larga escala pareciam sugerir. “O *habitus* poderia ser tanto de grupo quanto individual. Isso não colocava nenhum problema particular, pois não se lhe dava uma atenção particular e a teoria não se propunha verdadeiramente estudar empiricamente essas realidades” (LAHIRE, 2005, p. 13).

Para escapar ao objetivismo, Bourdieu insistiu que o *habitus* não determina rigidamente as ações dos sujeitos. Porém, não se ocupou de analisar situações em que as ações dos sujeitos se desviassem do quadro geral (e objetivo) no qual seu *habitus* está inscrito. O esquema de Bourdieu não poderia explicar, por exemplo, por que motivos João, apesar de ser um jovem excepcionalmente culto e filho do alto funcionalismo público, prefere vestir-se de maneira muito mais modesta que seus pais: comparece com barba por fazer e chinelo de dedo mesmo às situações mais formais. À sua volta nunca estão somente os membros mais educados de sua classe (como a maioria dos amigos de seus pais), mas prefere relacionar-se com um número expressivo de pessoas modestas e pouco educadas. Seus hábitos alimentares são muito variados. Aprecia a alta culinária, mas não suporta seus rituais. Prefere muito mais as rotinas alimentares da classe popular: comida farta e sem preparo sofisticado. Seus bares preferidos são aqueles mais barulhentos em que a cerveja é mais barata - não tanto pelo dinheiro (que nunca lhe faltou), mas porque esses são geralmente os lugares onde João se mistura mais facilmente à multidão. Já em matéria de passeios culturais, João prefere o teatro aos “blockbusters”, mas não vai a qualquer teatro. Prefere as peças encenadas por atores menos conhecidos que, frequentemente inspiradas em clássicos da filosofia e da sociologia, não são obras tão simples de decifrar. Enfim, embora alguns aspectos da vida de João sejam flagrantes de sua busca por distinção (sobretudo em matéria de passeios culturais) dificilmente suas práticas regulares em outros contextos (vestuário e alimentação, por exemplo) poderiam ser deriváveis do *diletantismo*, que, segundo Bourdieu (2008a), caracterizaria o *habitus* (o princípio gerador das práticas) das elites.

Mais ainda, *Bourdieu não apontou as razões sócio-lógicas que produzem as variações individuais*. Por exemplo, afirma-se que o diletantismo constitui o *habitus* de classe dominante. Mas o que observaríamos ao analisar atentamente um sujeito específico filho das elites culturais? Quantas disposições e apetências culturais neste ou naquele contexto não configurariam o diletantismo que esperaríamos observar? *De onde vêm as disposições eventualmente encontradas ao nível individual que não correspondem à origem social do sujeito?*

Sem teorizar essas questões (principalmente a última) podemos ficar com a impressão de que pessoas como João são simplesmente muito autênticas *por natureza*, dado que escapam à imagem mais estereotipada e generalizante que se pôde fazer das práticas de classe dominante. O que as inúmeras investigações empíricas de Lahire demonstram é que, em verdade, variações individuais como as observadas no caso de João são extremamente comuns no mundo social e que *a heterogeneidade dos patrimônios individuais de disposições é sócio logicamente necessária*.

A gênese social do indivíduo plural

Ao longo do seu desenvolvimento, a sociologia acostumou seus praticantes não somente a abstrair qualidades individuais no tratamento de grandes coletivos, mas também habituou os sociólogos a observar os indivíduos dentro de contextos mais ou menos restritos tais como a escola, a ciência, a prática religiosa. Com efeito, sem simplificações dessa natureza, não seria possível falar em uma sociologia do campo escolar, do campo científico ou do campo religioso. Por outro lado, é justamente por analisar indivíduos em contextos restritos que algumas análises sociológicas podem reforçar a ideia de que as ações práticas dos sujeitos são sempre produzidas a partir de um princípio gerador coerente.

Considere, por exemplo, o caso de Matheus: um cientista experiente e bastante reconhecido em sua área, bolsista produtividade e defensor austero das posturas mais ortodoxas de seu campo de investigação. Há quinze anos, as ideias de Matheus e seus colaboradores poderiam ser consideradas bastante inovadoras, mas agora já começam a surgir novidades com as quais Matheus tem muita dificuldade de dialogar. Ele prefere insistir na autoridade dos pesquisadores de sua geração (autoridade essa que sempre retorna a ele mesmo). Em matéria de interpretações da teoria e tratamento de dados, Matheus prefere os clássicos. Os temas de sua investigação são os mesmos (já quase gastos pelo tempo) que eram consagrados há quinze anos.

Como é possível perceber, Matheus é bastante *coerente* em sua prática profissional (no sentido em que suas práticas parecem ser derivadas de *um* princípio gerador). Além disso, Matheus parece ilustrar bem a caricatura de ortodoxia que se faz

do cientista sênior em praticamente qualquer sociologia da ciência. Portanto, podemos associar rapidamente a ortodoxia de Matheus (o princípio gerador de suas práticas) à *posição* social de prestígio que ele mantém frente aos seus pares. Em outras palavras, podemos recuperar aqui o esquema de Bourdieu e afirmar que as ações de Matheus são orientadas por um *habitus*¹⁴ de classe dominante no micro-cosmo do seu campo de investigação.

Contudo, essa análise ideal-típica (caricatural) de Matheus foi muito favorecida pela nossa escolha metodológica de termos dado atenção somente às ações de Matheus no campo científico. Se olhássemos suas ações em outros contextos, certamente obteríamos um cenário muito mais rico e diversificado. Poderíamos, por exemplo, descobrir que Matheus foi baixista em uma banda de rock autoral na sua juventude. Poderíamos também saber que hoje ele é jogador de tênis amador e avô. Mais ainda, poderíamos descobrir que Matheus mantém disposições bastante heterodoxas em todos esses contextos, questionando as restrições alimentares impostas a seus netos, a competência técnica atual dos jogadores brasileiros de tênis profissional tão bem como a qualidade musical da grande indústria cultural.

Em vista desse quadro mais complexo, o que poderíamos afirmar sobre Matheus enquanto indivíduo? Seria ele portador de um sistema de disposições coerente e derivável de sua origem social? Ou seria ele portador de um patrimônio heterogêneo de disposições que resultam da sua experiência social também heterogênea? No conjunto de sua obra, Lahire explora um argumento bastante contundente sobre a heterogeneidade dos patrimônios individuais de disposições. Segundo ele, sociedades diferenciadas (com forte divisão do trabalho e grande diferenciação de funções) tendem a proporcionar experiências sociais variadas aos indivíduos que a constituem. Tal como a macro-sociologia de Bourdieu propõe, sociedades diferenciadas são compostas de grupos sociais e instituições distintos aos quais podem ser atribuídos certos sistemas de disposições. Contudo, os indivíduos de carne e osso têm geralmente algum trânsito

¹⁴ Não se perde em repetir que, em Bourdieu, o conceito de *habitus* tem *propriedades de posição*. Ou seja, ele serve para relacionar as ações práticas dos sujeitos às posições sociais (ou origens sociais) desses sujeitos. Dessa maneira, como a ortodoxia presente em toda a prática científica de Matheus parece ser consonante com a posição de prestígio que ele ocupa no campo científico, podemos falar que ela configura o *habitus* (de classe dominante) incorporado por Matheus.

entre esses grupos e instituições. Eles não são somente filhos dessa ou daquela classe social, mas vão à escola, à igreja, ao CTG (Centro de Tradições Gaúchas), ao cinema, ao teatro. É também prerrogativa desses indivíduos incorporar novas disposições a cada nova experiência social duradoura com a qual se deparam, acumulando, ao longo da sua trajetória de vida, um patrimônio de disposições e competências irredutível à qualquer origem social.

Retomando o exemplo anterior, nada impede que um cientista também professe uma religião, pratique um esporte, ou que tenha filhos. Forjada nessa variedade da experiência social típica das sociedades diferenciadas, *a individualidade compreenderia justamente esse patrimônio heterogêneo, essa combinação singular das disposições e competências que os indivíduos adquirem neste e naquele contexto ao longo do seu processo de socialização.* Quanto mais variadas forem as trajetórias sociais possíveis, quanto maior for o acesso a experiências sociais distintas, tanto mais autênticas serão essas individualidades e tanto mais notáveis serão as variações individuais dos patrimônios de disposições.

Enfim, enquanto a sociologia dos grandes grupos se ocupou do tratamento de variações inter-grupos (comparando, protestantes e católicos, homens e mulheres, classe dominada e classe dominante) a identificação de variações individuais não poderia ser menos adequada ao tratamento sociológico. Com efeito, mais que sócio logicamente compreensível, *a individualidade* (constituída das variações individuais dos patrimônios de disposições e competências) *é sócio logicamente necessária em formações sociais diferenciadas por resultar da variedade e heterogeneidade da experiência social incorporada.*

A cultura dos indivíduos

Em um estudo exemplar sobre variações individuais dos patrimônios de disposição, Lahire (2006) aborda a questão dos hábitos culturais dos franceses, distinguindo em que medida os sujeitos desta ou daquela origem social estão dispostos a adotar práticas culturais mais ou menos legítimas. A escolha desse objeto de pesquisa (práticas culturais à escala individual) pretende trazer alguma perspectiva crítica sobre o que dizem as teorias da legitimidade cultural, atribuindo

homogeneamente as práticas culturais mais legítimas às classes dominantes, as menos legítimas às classes populares e alguma boa-vontade cultural às classes médias.

Para cada uma das 111 entrevistas realizadas por Lahire e seus colaboradores, foi elaborada uma narrativa (um retrato sociológico) das práticas relatadas pelos entrevistados e das condições de aquisição dessas práticas. Naturalmente, esses retratos permitem inferir sobre as disposições práticas acumuladas pelos sujeitos e sobre a gênese social dessas disposições. Os entrevistados foram questionados sobre suas práticas em sete contextos: (1) música; (2) livros; (3) passeios culturais; (4) visitas culturais; (5) filmes; (6) televisão; (7) lazeres e diversões. Suas práticas foram classificadas de *muito legítimas* a *pouco legítimas* em cada um desses contextos. Assim, antes de dar início à apresentação sistemática dos retratos, Lahire passa a uma análise estatística das variações intra-individuais.

Nessa análise, Lahire identifica que a grande maioria dos sujeitos têm perfis dissonantes. Ou seja, são portadores de disposições muito legítimas em um contexto, mas pouco legítimas em outro contexto (por exemplo, ouvem música clássica, mas assistem filmes de ação e outros “blockbusters”; vão ao teatro, mas preferem ler histórias em quadrinhos). Além disso, segundo a análise estatística apresentada, *a probabilidade de identificar dissonâncias nos patrimônios individuais de disposição cresce com o aumento de contextos analisados*.

Por exemplo, ao tomar as sete variáveis de contexto duas a duas, perceberíamos ainda uma grande consonância no universo dos perfis (o que era de se esperar sob a hipótese de que as disposições e apetências culturais muito legítimas em diferentes campos estão correlacionadas). Contudo, na medida em que não nos limitamos a analisar as práticas dos indivíduos em contextos restritos, os perfis dissonantes vão se tornando mais numerosos.

No caso extremo, em que todos os sete contextos de análise são levados em consideração, a grande maioria dos indivíduos apresentam perfis fortemente dissonantes (em torno de 60% do total dos entrevistados) enquanto os sujeitos de perfis completamente consonantes, tanto por cima quanto por baixo, representam a minoria da população (abaixo de 5%).

A questão da transferibilidade

Ao mesmo tempo em que imputa coerência e unidade aos patrimônios de disposições incorporados pelos atores sociais, a teoria do *habitus* de Bourdieu pressupõe alta *transferibilidade* das disposições adquiridas entre contextos distintos. Com efeito, quando Bourdieu afirma a *boa vontade cultural* da classe média, ele a afirma para todos os contextos possíveis de ação dos sujeitos dessa classe média. Por outro lado, a evidência empírica (LAHIRE, 2006) demonstra que a disposição para se apropriar da cultura dominante (boa-vontade cultural) varia entre os indivíduos conforme o contexto. O mesmo indivíduo que mantém hábitos de leitura altamente legítimos pode manter hábitos pouco legítimos em outros contextos de prática.

Importada da tradição piagetiana para a sociologia, a ideia de que a ação humana é orientada por esquemas coerentes (logicamente estruturados, no caso de Piaget; sócio logicamente estruturados, no caso de Bourdieu) e *transferíveis* entre contextos distintos tem sido amplamente questionada pela psicologia cognitiva contemporânea. Atualizando as palavras de Piaget, alguns psicólogos tem passado da generalidade dos esquemas para a ideia de que esquemas são relativamente dependentes das situações em que são adquiridos. Por exemplo, um aluno que tenha aprendido a aplicar o conceito de força em uma lista de problemas de Física pode não ser tão bem sucedido ao resolver uma lista com problemas distintos que exijam o emprego do mesmo conceito, mas aplicado em situações diferentes. Igualmente, um pesquisador que tenha adquirido uma disposição à ortodoxia no contexto de sua pesquisa, não manifesta necessariamente essa mesma disposição em outros contextos e situações da sua vida (na família, por exemplo).

Evidentemente, a *transferibilidade* (de esquemas e disposições) é um fato tanto em psicologia cognitiva quanto em sociologia, mas o recurso abusivo e acrítico a essa noção pode ser considerado uma deficiência importante da obra de Bourdieu - deficiência essa que precisa ser criticada para não ser reproduzida. Partindo do pressuposto de que as disposições são sempre e prontamente transferíveis, o pesquisador pode inverter o processo da investigação, deixando de comparar contextos diferentes e deixando de gerar a evidência necessária para perceber o que somente

essa comparação poderia revelar: (1) se a transferência da disposição em questão ocorreu efetivamente entre os dois contextos; (2) o que efetivamente está sendo transferido de um contexto a outro.

Delineando o conceito de disposição

Uma tendência usual entre analistas de disposições é elevar um punhado de coisas realmente muito diferentes à categoria de “disposição”, tornando esse conceito tão geral quanto vazio. Com o propósito de deixar a ideia de disposição mais bem delineada, Lahire (2004) toma o cuidado de distingui-la ou relacioná-la, por exemplo, aos conceitos de competência, apetência e crença.

Disposições e competências

A distinção entre competência e disposição é bastante elementar na medida em que *saber fazer* e *estar disposto a fazer* nem sempre se traduzem um no outro. Podemos falar de competências quando estamos lidando com um saber ou um saber fazer que pertença a um contexto prático muito específico (saber resolver uma equação diferencial, saber discursar sobre política, saber ler e interpretar as informações em um jornal, saber nadar). Embora competências e disposições não sejam mutuamente redutíveis, elas estão geralmente relacionadas. Por exemplo, saber preparar pratos sofisticados da culinária francesa provavelmente está relacionado a uma disposição à sofisticação em matéria de culinária. Inversamente, uma pessoa disposta à abstração propriamente Matemática, uma pessoa que “vê Matemática em tudo” e que em tudo o que faz se dedica a ela, mais provavelmente desenvolveu (ou desenvolverá) alguma competência nessa disciplina.

“Saber dançar forró” não é propriamente uma disposição. Porém, é possível que uma pessoa que tenha aprendido a dançar forró tenha também (no momento presente ou no passado, em larga escala ou dentro de certos limites) alguma disposição para se apropriar de manifestações culturais de classe popular. Enfim, competência é uma capacidade, uma habilidade e não uma inclinação estável para agir, crer ou sentir de uma certa maneira em um dado contexto.

Disposições e apetências

Embora disposições e apetências estejam muito relacionadas, a distinção entre essas duas coisas pode ser considerada bastante produtiva no sentido de investigar as relações afetivas que os indivíduos estabelecem com suas próprias ações e disposições. Por exemplo, é possível que um ator disposto a ir ao cinema regularmente, o faça porque ir ao cinema lhe apetece. Mais ainda, é possível que ir ao cinema seja uma de suas paixões (disposição + forte apetência). Por outro lado, há quem vá ao trabalho diariamente por rotina e obrigação (disposição sem apetência). Inversamente, há pessoas que mantêm manias que elas mesmas consideram desagradáveis ou repugnantes (disposição + nojo, desgosto, rejeição).

De fato, apetências não são redutíveis a disposições, mas podem ser motores poderosos da prática. Por exemplo, ao mesmo tempo em que incorporam disposição para se dedicar às tarefas escolares, várias crianças desta ou daquela origem social podem desenvolver também um grande gosto pela escola, pela leitura, pelas ciências. Quanto mais precocemente as crianças incorporarem essas apetências favoráveis à escolarização, tanto mais provável é que, em sua juventude, elas não se lembrem da origem social dos motores de sua prática e passem a considerar seus gostos características que existem anteriormente ao seu processo educativo, insistindo que estudam porque é inevitável, porque “eu sempre gostei de estudar” ou porque “é mais forte do que eu”.

Disposições para agir, crer e sentir

Lahire distingue principalmente três tipos de disposições: (1) para agir, (2) para crer e (3) para sentir. Assim, as disposições são mediadoras não somente das nossas práticas, mas das nossas maneiras de pensar e de falar (que, em última análise, também são práticas) e das nossas formas de sentir e perceber o mundo à nossa volta. Como não há nenhuma distância importante entre crer e estar disposto a crer, a crença pode ser considerada um tipo de disposição. Com efeito, crenças (ou, equivalentemente, disposições para crer) podem operar como motores importantes da ação prática - como, por exemplo, se observa no caso de indivíduos cristãos que adotam práticas ascéticas (como o jejum) em virtude das crenças que incorporaram

mediante educação religiosa. Contudo, não poderíamos compreender tão bem fenômenos como a ilusão, a frustração e a culpa se não fizéssemos uma distinção clara entre crenças e disposições para agir.

Com efeito, vivemos em uma sociedade em que frequentemente os atores podem incorporar crenças sem terem os meios ou as disposições para realizar essas crenças. Vários atores podem incorporar a crença de que é bonito ser magro sem estar disposto a manter uma dieta e exercícios regulares, ficando frustrados com sua aparência. Igualmente, um aluno pode reconhecer a legitimidade da escola, acreditar que ela seria um veículo eficaz para sua ascensão social sem ter, contudo, as disposições e competências para lograr sucesso escolar. Dessa maneira, essas dissonâncias (intra-individuais) das crenças com disposições para agir ou das crenças com as competências pode explicar em grande parte alguns sentimentos de frustração, culpa e ilegitimidade reportados pelos indivíduos.

Compromissos metodológicos da análise disposicionalista

Mesmo à escala individual, uma disposição é sempre uma realidade inferida, reconstruída, que jamais chega a ser observada diretamente. Portanto, falar em disposições (em qualquer escala de análise) implica sempre um trabalho interpretativo cuidadoso que busca inferir o(s) princípio(s) gerador(es) das práticas a partir daquilo que sabemos sobre essas práticas. Contudo, apesar da liberdade que se poderia supor em qualquer trabalho interpretativo, a escolha por empregar a ferramenta teórica em questão implica respeitar uma série de vínculos impostos pelo conceito de disposição. São estes (LAHIRE, 2004):

(1) Toda a disposição tem uma gênese. Disposições são sempre adquiridas em um contexto social específico e em uma época específica da história de vida do indivíduo analisado. Assim, o processo analítico deve sempre se esforçar para reconstruir as condições de emergência das disposições.

(2) A análise disposicionalista supõe também a necessidade de observar uma *série* de comportamentos e práticas recorrentes que nos permitam sustentar a existência de disposições adquiridas. Não pode ser considerado procedente a

inferência de uma disposição a partir de um comportamento que só foi observado uma vez. Segundo Lahire, “os rigores da pesquisa empírica no âmbito das ciências sociais obrigam a não falar nunca de disposições sem apontar as provas empíricas de sua existência” (2004, p. 28).

(3) Disposições são sempre resultado de experiências sociais duradouras e não podem ser adquiridas de uma só vez. Assim, a gênese de uma disposição sempre envolve uma repetição de experiências relativamente semelhantes e capazes de produzir hábitos. Igualmente, uma disposição pode ser reforçada por experiência prolongada ou pode enfraquecer por falta de treinamento.

(4) Embora a inferência de uma disposição sempre implique o esforço analítico de identificar elementos de coerência no conjunto das práticas dos sujeitos de pesquisa, não se deve pensar que as disposições são gerais, transferíveis e igualmente ativas em todos os contextos e épocas da vida dos atores. A transferência de uma disposição de um contexto a outro é favorecida quando o contexto em que a disposição é evocada está mais próximo do contexto em que essa disposição foi adquirida.

(5) Uma disposição não produz comportamentos mecanicamente, mas é uma maneira mais ou menos coerente de agir (crer ou sentir) que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas pelos atores.

(6) Deve-se evitar a tentação generalizante de reduzir todas as regularidades inferidas das práticas dos indivíduos (tais como suas competências e apetências) sob a insígnia de disposição para não terminar com o esvaziamento de sentido desse conceito tão instrumental.

(7) A questão da organização dos patrimônios individuais de disposições (em um sistema de disposições, ou *habitus*) deve ser resolvido empiricamente. Não devemos pressupor que as disposições incorporadas por um ator sejam coerentes ao longo de todos os contextos em que esse ator se encontra; nem devemos pressupor, sem investigação, que o patrimônio de disposições de um ator singular corresponda diretamente a sua origem social.

Síntese das contribuições de Lahire

Como é possível perceber, Lahire avança argumentos importantes em dois sentidos. O primeiro deles é o de estabelecer uma relação mais crítica e uma “distância saudável” desde as análises macro-sociológicas, que sempre operam simplificações e abstrações tremendas sobre os indivíduos de carne e osso que constituem os grandes coletivos analisados. Essa “distância saudável” das grandes estatísticas é muito importante tanto para a análise sociológica quanto para a vida diária de profissionais educadores. Por exemplo, fora do domínio das grandes estatísticas, faz muito sentido falar no sucesso escolar da classe popular. Ainda que a chance de sucesso seja mais rara nesses meios, um educador fixado nas grandes estatísticas pode adotar uma posição sempre muito fatalista com relação a seus alunos de classe popular. Se, ao nível macro-sociológico, há uma correspondência mais ou menos clara entre classes dominantes e cultura dominante, essa relação não se verifica tão nitidamente à escala individual.

O segundo sentido das contribuições de Lahire, já bastante destacado do início ao fim deste capítulo, consiste em estabelecer um modo propriamente sociológico para o tratamento da individualidade. Apoiada nas contribuições teórico-metodológicas desse autor, *a presente tese pretende avançar para que sejam mais bem conhecidos os patrimônios de disposições (e competências) dos alunos que abandonam o curso de Física, as condições sociais de produção desses patrimônios e de que maneiras essas disposições individuais podem ser consideradas razões da evasão.*

ANÁLISE INDIVIDUAL

Embora a observação direta possa parecer a alternativa mais rigorosa para identificar as disposições mantidas pelos atores em escala individual, a observação da gênese do patrimônio de disposições de um indivíduo requereria o impraticável: acompanhá-lo por toda a sua vida nos diversos contextos de sua prática. Por essa razão, a *entrevista biográfica* tem sido a ferramenta mais utilizada para alimentar com dados as análises à escala individual. Por isso, o primeiro problema metodológico que precisamos resolver é o de passar de relato de vida do entrevistado para o retrato de sua história de vida.

Do auto-retrato ao retrato

Em uma análise sociológica à escala individual, estamos geralmente inferindo as disposições de um sujeito de pesquisa a partir dos fatos que ele mesmo narra sobre sua vida. Até mesmo porque nenhuma narrativa se constrói sem tomar para si um ponto de vista particular, a narrativa auto-biográfica do sujeito não poderia deixar de tentar “vender” para o entrevistador uma imagem mais ou menos acabada de si mesma. Na atenção diferenciada que dá aos contextos de prática, na ênfase que emprega neste ou naquele acontecimento, o entrevistado vai alimentando o entrevistador com os elementos que mais bem vendem sua versão de si.

É importante destacar que não se trata aqui de conceber o entrevistado como um “vendedor” no senso estrito do termo, nem como um sujeito de má fé que argumenta uma versão falsa da sua própria história preocupado com o que dela não deve ser sabido. Frequentemente, é de muito boa fé que o entrevistado entrega seu relato. Contudo, a adoção e defesa de um ponto de vista sobre si mesmo pelo entrevistado é, antes de qualquer coisa, *uma condição inescapável à sua produção narrativa*. Igualmente, deveria ser considerado indispensável ao entrevistador (nem todas as tradições da sociologia concordariam com isso) guardar alguma distância do auto-retrato que se comunica na entrevista.

As versões de si mesmo comunicadas pelos sujeitos de pesquisa podem ser altamente esclarecedoras dos princípios organizadores das suas práticas e quase nunca são completamente fantasiosas ou ilusórias. Frequentemente estes auto-retratos incorporam conclusões importantes que esses sujeitos adquiriram genuinamente no convívio e no confronto com outros atores (“minha mãe diz que eu sou muito...”; “meus colegas dizem que eu deveria ser mais...”). Evidentemente, uma afirmação do tipo “eu sou muito hedonista” não pode ser considerada evidência empírica suficiente para configurar qualquer tipo de disposição hedonista, mas pode despertar o entrevistador para fazer outras perguntas que ele não tinha (e nem poderia ter) imaginado fora do curso próprio da entrevista.

Ao lado dos elementos que o entrevistado destaca, existem inúmeras informações importantes que se revelam justamente quando o entrevistador faz perguntas que o entrevistado não poderia antecipar ou não teria escolhido para falar sobre si. É justamente nessas situações que o entrevistador tem a oportunidade de ganhar um excedente de consciência sobre o entrevistado. Segundo Lahire (2004), contrariamente à ideia ingênua ou demagógica de que toda a verdade sai diretamente da boca dos entrevistados, “o sociólogo não faz completamente o seu trabalho a não ser quando analisa também os inúmeros aspectos da vida passada ou presente do entrevistado *que não entram no campo de consciência e de interesse deste*” (op. cit., p. 314).

Os erros metodológicos que se poderiam cometer aqui são dois: o primeiro ocorre ao nível da entrevista; o segundo, ao nível da análise. Durante a entrevista, é importante que o entrevistador não se deixe levar completamente pelas perguntas que o entrevistado põe a si mesmo, pela seleção que ele opera na descrição de personagens e acontecimentos. É importante tentar fazer-lhe perguntas que ele mesmo não faria, perguntas para as quais ele não tem respostas prontas. Essas são as perguntas que mais provavelmente darão material para saltar na análise de uma mera reprodução do auto-retrato que o entrevistado entrega para um retrato mais genuinamente sociológico que incorpora em si o que poderíamos chamar de princípio da não-consciência: que os atores sociais nem sempre tem consciência completa das

razões que condicionam suas práticas. Em segundo lugar, é preciso, ao longo da análise, não ignorar os traços disposicionais que podem ser extraídos de partes importantes da entrevista que os próprios entrevistados negligenciam. É justamente por não poder pressupor que o entrevistado está sempre e o tempo todo consciente das razões de suas ações que o sociólogo deve investir esforços em adquirir algum *excedente de visão* que lhe permita realizar uma análise para além daquilo que o entrevistado sabe de si.

Um dispositivo metodológico incomum

Para destacar o contraste dos retratos sociológicos produzidos pela presente análise individual com o quadro geral das análises estruturais, escolhemos fazer entrevistas mais longas que nos permitissem produzir retratos mais detalhados, ainda que isso implicasse reduzir o número total de entrevistados, que foram em cinco.

Com cada um desses sujeitos de pesquisa foram realizadas três entrevistas longas e densas (de aproximadamente duas horas) e, em cada uma dessas entrevistas, abordou-se um dos seguintes contextos de prática: (1) “a vida escolar”; (2) “a vida familiar”; (3) “a vida em outro lugar”. A saber, o terceiro contexto foi definido caso a caso de acordo com os caminhos tomados nas duas primeiras entrevistas (houve quem falasse de amigos que conheceu fora da escola, de colegas de trabalho, de práticas esportivas e culturais). Todos os retratos, iniciam por uma descrição do patrimônio (econômico e cultural) familiar. O fato de termos deixado a família como tema da segunda entrevista deu-se para não constranger os entrevistados com perguntas muito íntimas logo de partida.

Com o propósito de identificar tanto variações sincrônicas (entre contextos) quanto variações diacrônicas (ao longo do tempo) dos patrimônios individuais de disposições, dedicamos uma parte importante de cada entrevista para que os entrevistados comentassem sobre seus momentos de hesitação, crise e mudança. Esses momentos podem ser considerados muito reveladores das transformações que ocorrem nos patrimônios de disposições. Por exemplo, considere o caso recorrente do aluno que era muito bem sucedido no ensino médio, mas, enfrentando grandes dificuldades ao ingressar na universidade, começa a se dar conta de que seus hábitos

de estudo estão um pouco desatualizados. Eventualmente, quando nossas condições de existência mudam, as disposições que tínhamos adquirido em outras épocas da nossa vida são desafiadas. Algumas disposições podem ser atualizadas; outras podem entrar em estado de vigília para serem reativadas em outros contextos ou outros momentos de nossa vida. Em todo o caso, esses momentos de crises e hesitações geralmente caracterizam momentos de mudança nos patrimônios de disposição que são instrumentais para identificar variações diacrônicas nesses patrimônios.

Outro recurso empregado ao longo da entrevista consistia de perguntar aos sujeitos em que situações eles não se comportavam segundo a fórmula geral que eles mesmos estavam encaminhando. Por exemplo, houve um caso em que o entrevistado afirmou: “eu sempre fui muito dedicado e focado no meu desempenho; eu sempre trabalhei duro para ficar em primeiro lugar...”. Depois de solicitar que o entrevistado detalhasse e exemplificasse bastante o que estava querendo dizer, perguntou-se: “Em que situações você não era dedicado e performático?”. Além de desestabilizar um pouco o curso de auto-retrato que os entrevistados tendem a estabelecer, perguntas dessa natureza (“em que situações você não... ?”) favorecem identificar contextos em que o sujeito pudesse sustentar disposições opostas à primeira.

Todos os cinco sujeitos de pesquisa são ex-alunos do curso de Física. Seus nomes foram obtidos de uma listagem longa de evadidos oferecida pela secretaria do curso. Algumas dezenas de indivíduos foram contactados por telefone até que surgissem cinco dispostos a participar das três entrevistas previstas. As entrevistas foram realizadas nos lugares de preferência dos sujeitos, em suas casas, locais de trabalho, em centros culturais ou no próprio Instituto de Física.

A questão de pesquisa que move esta análise individual é a seguinte: *Quais disposições portadas pelos alunos evadidos foram determinantes para sua evasão do curso de Física?* Contudo, os retratos sociológicos construídos a partir das longas entrevistas realizadas chegam a responder essa questão somente após muitos meandros de tal maneira que o leitor pode ter a sensação de que o objeto de interesse desta pesquisa é frequentemente desfocado ao longo da análise.

É importante destacar aqui que essa sensação de desfocamento do objeto foi cuidadosamente planejada para: (1) trazer mais elementos de contraste com a análise estrutural pela atenção dada às variações individuais de disposições, apetências e competências mesmo em contextos que não estão diretamente relacionados à trajetória escolar dos sujeitos; (2) apresentar cuidadosamente vários contextos de ação com o propósito de afastar o vício da busca apressada por coerência que caricaturiza o entrevistado; (3) destacar a distância entre a narração dos acontecimentos da vida dos sujeitos e a inferência de disposições práticas, permitindo que o leitor tenha material para avaliar criticamente as inferências realizadas pelo pesquisador, indicando quais outras disposições poderiam ser inferidas de suas práticas e quais não deveriam ter sido.

Além de desenvolver retratos tão detalhados quanto as entrevistas permitiram, outro recurso empregado para evitar tipificações apressadas dos atores entrevistados (ainda que as tipificações sejam resultado necessário da análise científica) foi o de não colocar no título dos seus retratos nenhuma informação além de nome e sobrenome fictícios. Por exemplo, não dizemos “Matheus: pesquisador ortodoxo e bem sucedido”, mas preferimos simplesmente algo como “Matheus Moreles”. Fazemos isto não por qualquer ilusão ingênua de imparcialidade, mas porque não desejamos desde o topo de retrato encaminhar o leitor ao que poderia ser uma tipificação apressada dos entrevistados em uma frase ou uma palavra. Por outro lado, mantivemos, antes de cada retrato, como é de costume, um resumo da história de que será apresentada. Com isso, pretendemos tornar o curso da leitura de cada retrato mais apetecível e fácil de assimilar para o leitor.

Enfim, não perdemos em registrar aqui que a extensão dos retratos e recusa à tipificação apressada não tem nenhuma relação com a ilusão ingênua de que a história de vida de um sujeito tende a se esgotar em uma apresentação cada vez mais pormenorizada. Um retrato sociológico, tal como ocorre a qualquer narração, será sempre portador e refém de um ponto de vista reconstruído.

A construção da matriz de entrevistas

Cada uma das três entrevistas constitui uma biografia mais ou menos completa em torno da “vida familiar”, da “vida escolar” e da “vida em outro lugar” do sujeito de pesquisa. Cada entrevista esteve organizada em torno de três elementos básicos: (1) cenários; (2) personagens; e (3) narrativas. Na descrição dos cenários, os entrevistados são solicitados a comentar sobre os espaços físicos em que sua história se passa. Pergunta-se, por exemplo: “Como era sua escola?” ou “Como era a sua casa?”. Nessa etapa da entrevista são feitas algumas perguntas que buscam traçar o patrimônio econômico e cultural do sujeito de pesquisa (ex., “Quantos quartos têm sua casa? Em que bairro ela fica? Vocês guardam livros em casa? Quantos? Sobre o que falam esses livros?”).

Nas descrições de personagens, busca-se identificar também o capital incorporado pelos indivíduos que acompanham o entrevistado e com quem ele manteve relações duradouras (ex.: “Qual é o nível de instrução de seus pais e irmãos?”; “Quão estudiosos eram seus amigos da escola?”). Nesta etapa, também buscamos identificar a relação que o sujeito estabelecia com os referidos personagens: quais atividades faziam juntos rotineiramente e o que o sujeito aprendeu dessa relação com o propósito de identificar disposições práticas adquiridas aqui e ali.

Quando chegamos ao momento das narrativas, os sujeitos de pesquisa já reportaram muito de suas histórias (mesmo porque, para eles, cenários, personagens e histórias não vêm separados). Assim, nessa etapa final, concentramo-nos sobre os momentos de mudança, hesitação e crise que mais provavelmente caracterizam transformações nos patrimônios de disposições e competências. Enfim, as entrevistas foram planejadas, conduzidas e analisadas segundo todos os critérios e diretrizes da análise disposicionalista à escala individual apontados até aqui. O Quadro 3 apresenta uma lista de perguntas previstas pelo entrevistador para as duas primeiras entrevistas. Obviamente que, pela natureza da própria entrevista biográfica, o roteiro do Quadro 3 não foi seguido à risca muito menos encerra todas as perguntas efetivamente realizadas, mas permite ao leitor ter uma ideia mais clara de como foi planejada essa etapa da investigação.

Quadro 3. Roteiro pretendido para as entrevistas individuais.

Entrevista 01 - Escola
<p>Escopo. A história escolar do entrevistado (do ensino fundamental ao ensino superior).</p>
<p>Questões a respeito de cenários.</p> <p>Em que escolas você estudou antes da UFRGS (desde o ensino fundamental)? Em que período da sua vida você estava em cada uma dessas escolas? Como você descreveria cada uma dessas escolas? Qual era sua localização? Como era sua infraestrutura?</p> <p>Você cursou outra graduação antes da Física na UFRGS? Qual? Em que instituição? Como você descreveria esses cursos e suas instituições? Qual era sua localização? Como era sua infraestrutura?</p> <p>Como você descreveria o Instituto de Física da UFRGS?</p>
<p>Questões a respeito de personagens.</p> <p>Em cada escola e na(s) universidade(s), quem foram os personagens (colegas, grupos de colegas e professores) mais importantes para sua história escolar? Por que você considera essas pessoas tão importantes?</p> <p>Como você descreveria esses colegas da escola/ universidade que você considerou importantes para sua história? O que vocês tinham em comum? Que tipo de coisas vocês faziam em grupo? Quais eram suas diferenças e suas discordâncias? Que coisas eles faziam, mas você se recusava ou tinha resistência a fazer?</p> <p>Existia algum professor ou colega que você admirava ou se identificava? Quem? Professor de quê? Como ele era? Por que você o admirava ou se identificava com ele? Como você descreveria seus professores de ciências? Como era sua relação com eles?</p>
<p>Questões a respeito de narrativas.</p> <p>Como era sua vida diária em cada escola e na universidade? Que atividades você realizava regularmente? Que tipo de coisas você evitava ou se recusava a fazer?</p> <p>Quais foram os acontecimentos mais marcantes da sua história escolar/ universitária? Quais foram as mudanças provocadas por esses acontecimentos?</p> <p>Que dificuldades, crises, tensões, angústias, dúvidas ou incertezas você experimentou ao longo da sua história escolar (desde a primeira série até o ensino superior, incluindo o curso de Física)? Quando essas tensões começaram e como elas se resolveram?</p>

Entrevista 02 - Família

Escopo. História familiar do sujeito de pesquisa (envolvendo pais, irmãos, tios, primos) desde a infância pré-escolar até a idade em que abandonou/concluiu o curso de graduação em Física.

Questões a respeito de personagens.

Quais são os familiares com quem você teve ou tem mais proximidade? Quais participaram mais da sua história de vida?

Com o que trabalha cada um dos seus familiares? Eles têm propriedades? Têm empregos? Quais?

Qual é a escolaridade de cada um dos seus familiares? Entre os seus familiares existe algum tipo de atividade cultural ou esportiva regular? Qual? Quais dos seus familiares têm práticas relacionadas à ciência? Que práticas são essas?

Como você descreveria sua relação com cada um dos seus familiares? Quem são as pessoas na sua família por quem você tem ou teve algum tipo de admiração ou identificação?

Questões a respeito de cenários.

Em quantas residências diferentes você já morou com sua família? Como você descreveria cada uma delas?

Que bens da sua casa poderiam ser relacionados à escola? A quem pertenciam esses bens? Quem os utiliza ou utilizava? Com que propósito e frequência?

Que bens poderiam ser relacionados à ciência e tecnologia? A quem pertenciam esses bens? Quem os utiliza ou utilizava? Com que propósito e frequência?

Questões a respeito de narrativas.

Como é sua vida diária em família hoje? Que tipo de coisas vocês fazem juntos com regularidade? Que lugares vocês frequentam? Sobre que assuntos preferem conversar?

Quais são os acontecimentos mais marcantes na história da sua família? Que mudanças esses acontecimentos provocaram?

Existiu ou existe algum tipo de tensão, insatisfação ou discordância entre você e seus familiares mais próximos? Quais eram essas tensões? Quando elas começaram e como se resolveram?

RETRATO 01 - Fernando Weschenfelder

Fernando Weschenfelder é um sujeito de origem popular com 32 anos de idade. Sua avó é costureira e sua mãe, servente de limpeza. Seu pai foi fiscal de limpeza pública, eletricista, pedreiro e padeiro. Seu irmão mais novo não concluiu o ensino médio e sua irmã trabalha como auxiliar de administração. Fernando cursou o ensino fundamental em escolas estaduais. Ao fim da oitava série, inscreveu-se em escolas técnicas prestigiadas da sua região, mas foi igualmente reprovado. Deu continuidade aos seus estudos em uma escola maior da rede estadual, onde conheceu um grupo de amigos que costumava praticar pequenas contravenções escolares (tais como fugir da escola e não usar o uniforme). Em virtude disso, Fernando foi reprovado no primeiro ano do ensino médio. No ano seguinte, Fernando é transferido para o turno da noite. Nessa época, integrou-se a um grupo de escoteiros que estudavam em escolas particulares ou nas instituições em que Fernando almejava estudar. A convivência e a integração de Fernando a esse grupo de amigos foi bastante duradoura e seria muito importante para que ele passasse a perseguir a ascensão social por meio do ascetismo e da performatividade escolar. Ao fim da educação básica, Fernando decide fazer licenciatura em Física porque era um curso menos concorrido. É reprovado na UFRGS, mas ingressa imediatamente na UNISINOS, onde se forma oito anos depois. Imediatamente após sua colação de grau, Fernando entra com um processo de ingresso extravestibular na UFRGS e é contemplado. Cursa dois anos do bacharelado em Física, mas o abandona para cursar especialização à distância na mesma instituição. Hoje ele é professor da rede estadual em um curso técnico de radiologia. Fernando almeja ser professor universitário e pretende continuar seus estudos em direção ao mestrado.

A Família e seus ofícios de classe popular

À época da entrevista, Fernando Weschenfelder tinha 32 anos de idade. Natural de Novo Hamburgo (uma cidade de médio porte ao norte de Porto Alegre), Fernando não saiu da casa da mãe antes dos seus 30 anos. Quando Fernando tinha em torno de 10 anos de idade, seus pais (Eliane e Rodrigo Weschenfelder) venderam tudo o que tinham e se mudaram de Novo Hamburgo para Ivoti, uma cidade pequena e charmosa

de colonização alemã que fica ao norte de Novo Hamburgo (afastada aproximadamente 50 km de Porto Alegre).

Os Weschenfelder mudaram-se de Novo Hamburgo para que Eliane (mãe de Fernando) pudesse morar mais próxima de sua mãe, que já tinha alguma idade. A avó materna de Fernando, a quem ele chama “dona Wilma”, residia em um terreno próprio, nos fundos do qual os Weschenfelder erigiram uma casa simples. Na parte da frente do terreno, Wilma morava com seu irmão, que, devido a um erro cirúrgico, perdeu o movimento nos pés gradativamente desde a infância. Esse tio-avô de Fernando se chamava Cláudio. Na época da entrevista, Cláudio ainda era vivo e muito saudável (“um senhor de 80 anos com cara de 60”), mas Wilma já havia falecido. Cláudio deslocava-se com ajuda de muletas e sempre foi muito dependente dos cuidados de seus parentes. Na casa dos fundos, Fernando morava com seus pais e seus dois irmãos mais novos: Daniel e Jaqueline.

Poucos anos depois de terem se mudado para Ivoti, quando Fernando tinha entre 14 e 15 anos de idade, Eliane e Rodrigo se separaram. Ela ficou em casa com as crianças e ele foi morar em Porto Alegre. Nessa época, Fernando já trabalhava como ajudante de marcenaria, mas passou a assumir o compromisso de ajudar a mãe nas contas de casa. A partir desse momento, Fernando passou a se considerar responsável por sua mãe e seus irmãos menores, que tinham em torno de 8 e 11 anos (“Foi um momento em que eu assumi a responsabilidade da família. Meu pai saiu de casa. Minha mãe trabalhava, mas a responsabilidade nunca ficou na mão dela”). Eliane sempre tinha a última palavra sobre como o dinheiro deveria ser gasto. Após a separação, Eliane, Fernando, Daniel e Jaqueline moraram juntos por mais 15 anos.

Rodrigo Weschenfelder foi fiscal de limpeza pública por muitos anos. Hoje, ele trabalha como padeiro, mas já teve outros ofícios, que, igualmente, exigiam baixa escolaridade. Dez anos após a separação, Rodrigo ficou desempregado em Porto Alegre e se mudou para Curitiba, buscando trabalhar como pedreiro e eletricista. Lá, ele foi contratado por uma padaria, onde aprendeu a fazer pães. Eliane, por outro lado, permaneceu como servente de limpeza após a separação. À época da entrevista, ela

trabalhava em uma escola próxima à sua própria casa. Eliane e Rodrigo são 24 anos mais velhos que Fernando.

Alguns meses antes de Fernando decidir sair da casa de sua mãe, Daniel e Jaqueline também se mudaram para Curitiba em busca de emprego. Atualmente, Daniel trabalha como serviços gerais no almoxarifado de uma empresa e Jaqueline, como auxiliar administrativa em outra empresa. Daniel, que tinha 27 anos à época da entrevista, não chegou a concluir o ensino médio. Jaqueline chegou a iniciar um curso de administração, mas acabou abandonando esse curso.

Dentre os familiares de Fernando, Wilma (sua avó materna) é a pessoa por quem ele demonstra mais ternura. Ela foi a maior incentivadora para que Fernando concluísse um curso de graduação (“Ela dizia: 'Vou ficar muito orgulhosa de tu estares formado. Eu queria ter um neto formado...'”). Wilma era costureira, tinha poucos estudos (“segundo ela, estudou até a quarta ou quinta série”) e não entendia muito sobre a vida na escola ou na universidade. Mesmo assim, fazia questão de acompanhar as conquistas e dificuldades de seu neto.

Na época em que Fernando estava cursando licenciatura em Física na UNISINOS, curso este que ele demorou oito anos para concluir, Wilma questionava por que a formatura de seu neto estava demorando tanto. Perguntava a Fernando sobre os horários de estudo e trabalho e pedia que ele tentasse explicar o que estava aprendendo. Porém, para ilustrar o grau de simplicidade dessas conversas com sua avó, Fernando comenta sobre o dia em que ela perguntou pelas “cadeiras” que os alunos fazem na universidade. Nesse dia, foi suficiente explicar a ela que as cadeiras da universidade não são cadeiras (dessas de pôr à mesa), mas disciplinas. Wilma se envolvia muito nessas conversas e Fernando demonstra ter ainda muita consideração e carinho por sua avó. Enfim, além de incentivos afetivo-verbais, Wilma ajudou Fernando a comprar livros, computador e outras coisas necessárias ao seu curso de graduação. Na família de Fernando, considerando-se primos e tios, ninguém tinha logrado obter diploma de ensino superior até o momento da entrevista (“eu fui o primeiro [e único] neto a ter uma graduação”).

Poucos elementos escolares nas práticas familiares

Durante a infância de Fernando (até aproximadamente seus 10 anos) os Weschenfelder residiam em Novo Hamburgo (uma cidade grande ao norte de Porto Alegre). Nessa época, o pai de Fernando fez um curso de eletrônica por correspondência (pelo instituto Universal). Por essa razão, a casa de Fernando era repleta de pequenos componentes eletrônicos. Rodrigo “era o consertista do bairro”. Ele consertava televisão, vídeo-cassete, enceradeira, rádio... (“ele tinha peças de rádio, vários equipamentos eletrônicos, multiteste... então era comum eu brincar com o multiteste”). Contudo, segundo Fernando, seu pai não teve nenhuma participação ou influência na sua decisão de cursar Física.

Fora esses componentes eletrônicos, a casa de Fernando possuía algumas coleções de enciclopédias, que os pais de Fernando tentavam manter atualizadas (“Dessas que todo mundo tinha em casa”). No entanto, não eram os livros de casa que Fernando mais gostava de ler. À época de sua oitava série, Fernando visitava a biblioteca uma vez por semana (“Eu era um pouco fora do padrão. A gente tira pelos colegas”) e os livros de casa (exceto as enciclopédias) não faziam mais que “enfeitar” as estantes. Ele gostava muito da coleção “escoteiro mirim” que havia na biblioteca. Era uma coleção de 20 livros com histórias que ensinavam as crianças a prevenir doenças e realizar pequenos experimentos.

Não foi possível identificar muitos elementos na rotina da família de Fernando que remetesse à escola ou a práticas escolares. Ao lado disso, mesmo quando esses elementos existiam (vide o ofício de Rodrigo Weschenfelder e os livros guardados em casa) Fernando não atribui a eles nenhum papel especial em sua trajetória escolar.

Subversão e fracasso escolar

Fernando cursou toda a educação básica em escolas estaduais. A primeira delas era em Novo Hamburgo, onde ele concluiu as séries iniciais do ensino Fundamental. Quando seus pais se mudaram para Ivoti, Fernando foi estudar em uma escola estadual da região (“Quando eu cheguei aqui [em Ivoti], era tudo muito mais tranquilo.

O ensino aqui era muito mais fácil. [...] A quarta série eu fiz rindo! Depois, no [restante do] ensino fundamental, houve algumas dificuldades, mas muito pequenas”).

A escola de Ivoti, onde Fernando estava estudando, não lecionava as séries do ensino médio. Por isso, foi necessário que Fernando escolhesse outra instituição da região para continuar seus estudos. Segundo ele, era bastante usual que crianças da oitava série fizessem concurso para escolas técnicas prestigiadas como o Liberato ou o SENAI. Os egressos dessas instituições geralmente têm maior empregabilidade e alguns saem ganhando salários muito além da maioria dos profissionais recém-formados pelo ensino superior. Fernando aplicou-se ao Liberato, mas foi reprovado no processo seletivo. No concurso para o SENAI, Fernando não chegou a ser eliminado, mas não conseguiu se classificar: havendo 40 vagas, ficou na 106ª posição (“Eu fiquei bem fora da possibilidade”).

Após essas tentativas frustradas, Fernando foi transferido para um colégio estadual de ensino médio próximo à casa de sua mãe chamado “Colégio 20 de setembro”. Essa transição para o ensino médio marca um período de transformação importante na história de Fernando. No primeiro ano do Ensino Médio, Fernando enfrenta sua primeira reprovação: a única de sua história escolar. Nessa época, Fernando não se dedicava muito às aulas. Tinha saído de uma escola pequena onde ele era estudioso, conhecido e vigiado por todos para uma escola grande onde ele era desconhecido e poderia sair caminhando pelo portão da frente sem que ninguém desse falta dele. Ao chegar nessa escola, integrou-se a um grupo de amigos que o incentivava a praticar pequenas contravenções escolares. Nesse mesmo ano, os pais de Fernando estavam se separando. Porém, Fernando diz nunca ter atribuído sua reprovação na escola à separação de seus pais (“Eu nunca usei isso para dizer 'ah, reprovei por que eu estou indignado...' são coisas que acontecem”).

O novo colégio “era cheio de envolvimento, mulher, essas coisas... era cheio de gurias novas e tinha uns caras que as conheciam... e aquele envolvimento... era uma loucura!”. Fernando fez novos amigos. Matava aulas e fugia da escola para jogar bola e video-game com eles (“O pessoal falava 'vamos não-sei-aonde?' e eu ia!”). Todo o grupo de amigos de Fernando mantinha as mesmas práticas subversivas: não iam às

aulas, resistiam a usar o uniforme, dedicavam-se mais a mulheres, jogos e festas. Enfim, não estudavam. Como resultado, Fernando foi reprovado em três disciplinas: Matemática, Português e história. Em consequência dessa reprovação e da necessidade de trabalhar durante o dia (Rodrigo Weschenfelder tinha saído de casa recentemente), Fernando foi transferido para o turno da noite, passando a trabalhar durante o dia.

Segundo Fernando, os colegas do turno da noite eram mais responsáveis e mais dedicados à escola. A maioria das pessoas trabalhava durante o dia. Chegando cansados à escola, não tinham energia para o mesmo “envolvimento” do turno da manhã. Fernando fez os três anos do ensino médio no período noturno sem maiores problemas. Anos mais tarde, ao final de seu curso de licenciatura, Fernando retornaria à mesma escola como professor de Física.

Novos amigos escotistas

À época de seu ensino médio, após a reprovação no primeiro ano, Fernando conheceu um grupo de jovens escotistas muito receptivos em um churrasco na casa de seu vizinho. Já no primeiro encontro, Tadeu e Cirilo se ocuparam de descrever as atividades dos escoteiros, que Fernando só conhecia por leituras (“eu fui me envolvendo com a coisa, achei interessante”). Em um primeiro momento, julgou que teria um pouco de resistência a usar o uniforme, mas isso logo foi superado. Fernando integrou-se rapidamente ao escotismo, participando de partidas de futebol, acampamentos e todo o tipo de atividades realizadas por esse grupo. Em consequência dessa integração ao escotismo, de sua mudança de turno de estudos, de sua dedicação maior ao trabalho durante as manhãs, Fernando desligou-se gradualmente do grupo de amigos do colégio 20 de setembro, com os quais praticava pequenas contravenções escolares. O convívio com o grupo de escoteiros, por outro lado, foi bastante intenso e durou para além do ensino médio (“Além de sermos escotistas, nós éramos amigos. [...] Nós íamos para a casa de um dos colegas jogar video-game. Frequentávamos as festas juntos...”).

As atividades do grupo de escoteiros ocorriam principalmente em dois lugares: na sede do grupo e na casa dos escotistas. Não havia nada de especial sobre a

estrutura da sede. Ela era um terreno gramado amplo e arborizado com uma pequena casinha de madeira onde os grupos tinham salas para guardar seu material. As casas dos escotistas mais modestos eram semelhantes à casa dos Weschenfelder. Por outro lado, havia algumas que eram maiores e mais confortáveis (“Um tinha uma casa em frente a minha que era bem maior. Alguns tinham poder aquisitivo bem maior que o meu. Tinham casa com piscina... [...] Eram casas bem boas, mas também tinham casas iguais à minha”). Fernando se reunia frequentemente na casa dos outros escotistas para conversar, planejar atividades e jogar video-game.

A partir do momento em que ingressou no grupo de escoteiros, as oportunidades de Fernando se encontrar com seus amigos do colégio 20 de setembro eram restritas a festas nos finais de semana (“não tinha mais uma rotina”). Algum tempo após a integração de Fernando aos escoteiros, ele encontrou seus velhos amigos trajando uniforme, o que provocou uma grande surpresa (“Meus amigos diziam: 'Bah! O quê que tu viraste?! Olha o Fernando do jeito que está agora! Virou guardinha!' Então eles viram que eu já não tinha a mesma afinidade com eles”). Anos mais tarde, à época da entrevista, o ofício desses colegas do primeiro ano seria bastante diversificado. Um deles é dentista. Salvo este, os outros não lograram concluir curso superior ou técnico. Trabalham em posições pouco qualificadas do comércio, da indústria e do setor de serviços.

Escoteiros: Aquisição de disposições favoráveis à escola

Do ponto de vista da certificação escolar e da incorporação de práticas escolares à rotina do grupo, os novos amigos escotistas de Fernando eram pessoas relativamente distintas. Todos os colegas do grupo de escoteiros tinham formação escolar mais prestigiada que a de Fernando. Por exemplo: Cirilo estava realizando curso técnico no Colégio Liberato (para o qual Fernando tinha sido reprovado); Tadeu estava iniciando o curso de geologia na UFRGS. Os outros escoteiros estudavam predominantemente em escolas particulares ou faziam cursos técnicos no SENAI. Além disso, uma das características do seu novo grupo de amigos era se mobilizar em torno da solução de desafios práticos que, envolvendo conhecimentos matemáticos e científicos básicos, faziam parte da vida diária do grupo. Desses, os desafios preferidos envolviam a

construção de estruturas (pontes, abrigos, torres e outras facilidades utilizadas em acampamentos) com materiais tão simples quanto madeira, corda e pregos.

'Como é que eu posso fazer uma determinada estrutura? O que eu tenho que usar para colocar um tronco no chão e ele não apodreça? O que faz o tronco apodrecer? É a água? É o chão?' Era uma coisa bem de pensar. [...] Eu não posso falar muita besteira aqui porque todo mundo tem conhecimento.

Mesmo os seus colegas que não gostavam tanto de ciências ou Matemática, resolviam com muita facilidade questões práticas que, para Fernando, eram muito difíceis. Quando Fernando perguntava como eles sabiam o que sabiam, a resposta era "Ah! Isso aí a gente vê na escola!". Segundo Fernando, a bagagem de conhecimento de seus colegas, mesmo aqueles que não eram alunos muito dedicados, era muito maior que a sua própria ("Enquanto eu tinha que me dedicar e ralar sendo o melhor da turma, parece que os caras naquela postura vou-levando-com-a-barriga já tinham uma quantidade boa de conhecimento, tinham facilidade para resolver as coisas"). Para exemplificar essa questão, Fernando comenta sobre o problema da construção de torres (muito usuais nos acampamentos de seu grupo). A determinação do comprimento da torre dependia de resolver problemas básicos de proporção e trigonometria que não eram sequer imaginados por Fernando, mas eram bem conhecidos até pelos alunos menos exemplares do grupo de escoteiros.

Qual deve ser a altura aqui se a gente afastar três metros? Um colega meu brincava com isso aí! 'É só pegar uma calculadora aqui. Seno. Cosseno. E acabou'. Eu nem imaginava como é que se utilizava a calculadora científica. [...]. E eles: 'É só pegar aqui e resolver. Não precisa se quebrar. É simples!' [...] Pera aí. O cara nem é o cara! Fala que nem acha tão interessante, mas, olha aí, ele sabe! Onde é que ele aprendeu isso?! [...] Por baixo, eles estavam bem qualificados.

Segundo Fernando, a base de funcionamento dos escoteiros era a competição entre equipes ("tu tens que ter uma estratégia e tua estratégia tem que ser melhor que a do outro"). Como resultado disso, as discussões sobre questões práticas de fundo científico e tecnológico frequentemente tomavam um tom de disputa, que foi muito importante para que Fernando aprendesse coisas que dificilmente aprenderia a partir de sua socialização familiar ou escolar:

Quando surgiu a informática, um queria saber mais que o outro. Quando o pessoal começou a ter computador em casa, mesmo se o cara não tivesse, ele já olhava, já manjava. Dizia-se assim: 'não... isso eu sei. Deixa que eu faço'. Eu era um que já tinha uma noção mesmo sem ter computador em casa. [...] Por causa desses amigos.

É com muito orgulho que Fernando acrescenta ter contribuído e participado ativamente das arguições e discussões de seu grupo de amigos apesar da sua formação menos privilegiada. Enfim, o convívio com o grupo de escoteiros parece ter proporcionado contexto propício para o amadurecimento e emergência em Fernando de um conjunto de disposições favoráveis ao sucesso escolar. Dentre elas, destaca-se a *disposição para competição* que caracterizava os debates dos escotistas sobre aplicações de ciência e Matemática.

Atualmente, os colegas escoteiros de Fernando são graduados em geologia, biologia, Engenharia de alimentos, civil e de minas. Alguns colegas foram formados pela UFRGS, mas a maioria foi formada na UNISINOS. Aparentemente, os amigos escotistas de Fernando estavam bem sucedidos profissionalmente à época da entrevista. Por exemplo, Vagner ficou um tempo nos Estados Unidos, fazendo mestrado. Atualmente, trabalha em uma mineradora de carvão (“O salário, ele nunca me falou, mas é padrão de engenheiro. Ganha uma grana muito boa. [...] Ele fala para mim que está muito bem”).

Transição para a educação superior

Após sua reprovação no primeiro ano, a trajetória de Fernando no período noturno do colégio 20 de setembro foi relativamente boa. Fernando acrescenta que não era usual que os egressos de sua escola chegassem a cursar uma faculdade como ele chegou (“Muitos quiseram e poucos fizeram. Dos trinta alunos da minha turma, acredito que uns dez ingressaram na faculdade e, que terminaram, eu me lembro talvez de dois”).

A professora de Química ofereceu bastante suporte a Fernando, insistindo que ele tinha talento para ser professor (“Ela dizia: 'tu tens que sair daqui, fazer uma faculdade, voltar e dar aula' porque eu fui um bom aluno aqui, por notas, por reconhecimento”). Mesmo assim, Fernando diz ter ingressado no curso de Física “meio

que por acaso”. Ele não tinha nenhum interesse especial pela carreira. Ele não tinha muito bem definido que queria ser professor. Porém, a baixa concorrência para cursos de Física foi bastante entusiasmante para Fernando que, a partir do momento em que confirmou essa informação, não teve mais dúvida sobre a carreira que seguiria:

A UNISINOS tem uns caderninhos que eles distribuem. Naquela época, eles vinham na escola e faziam propaganda. Daí eu olhei, na grade, 'alunos por vaga'. Tinha meio aluno por vaga! Meu Deus do céu! Está feito para mim! Vou ser Físico. Vou passar no vestibular sem dificuldade e vou estudar.

No ano em que concluiu o ensino médio, Fernando tentou vestibular na UFRGS, mas foi reprovado. No semestre seguinte, passou para licenciatura em Física na UNISINOS, onde permaneceu por oito anos. O próprio Fernando reconhece que não se dedicou muito nos primeiros anos do curso de graduação (“No começo do curso eu não estudava nada! Hoje eu leio. Eu me viro”). Porém, segundo ele, sua demora no curso foi devida principalmente à dificuldade de pagar para cursar todas as disciplinas previstas em cada semestre (“A universidade particular depende de quanto dinheiro tu vais colocar, né?”).

Na UNISINOS, Fernando teve dificuldade de fazer amigos no curso de Física. Segundo ele, “tu vais lá, estudas, vira as costas e sai dali” mesmo porque, em geral, os alunos da UNISINOS têm emprego e não dispõem de muito tempo para se encontrar e estudar fora dos horários de aula. (“17:30 eu pegava um ônibus. Saía de um serviço em Novo Hamburgo, pegava o ônibus no centro de Novo Hamburgo, ia para a UNISINOS de noite, [...] 19:00 eu estava na sala. 22:20 eu estava na parada, pegava outro ônibus e voltava para Ivoti. Eu vou falar de Física e de Matemática com quem no ônibus? [...] Eu não tinha um grupo de amigos”).

Performatividade e ascetismo

Ao menos no período em que esteve no curso de graduação na UNISINOS, Fernando comportou-se como um aluno perceptivelmente performático. Com efeito, ele se orgulha bastante de ter sido bem sucedido em conquistar o reconhecimento de professores exigentes, assertivos, sarcásticos, com os quais seus colegas não se davam muito bem. Chamamos disposição à performatividade essa busca mais ou

menos sistemática por se destacar dos outros colegas por meio da consagração escolar (seja no resultado em exames formais, seja nas referências elogiosas mais sutis que os professores emitem em sala de aula).

Em um fragmento flagrante de sua performatividade, Fernando se refere a um professor da UNISINOS chamado João Paulo, que inspirava medo nos seus alunos (“Tinham umas gurias que morriam de medo dele. Mas nem piscavam!”). João era bastante sarcástico com as limitações dos seus alunos. Já nas primeiras aulas do semestre, era tradicional que sugerisse aos seus alunos “comer grama” como burros. Contudo, diferente de seus colegas, Fernando nunca levou essa afirmação além de uma brincadeira (“Eu nunca levei para o lado negativo. Era uma brincadeira. Mas tu também podes dizer: 'Tu és meio nazista, né? Gostar de uma brincadeira dessas!' Não é isso. Para alguns, parecia. Para quem tem cisma, qualquer coisa que houve daquela pessoa, tem o lado negativo”).

Ainda com respeito ao professor João Paulo, Fernando narra cuidadosamente um episódio em que uma de suas colegas é ridicularizada diante da turma enquanto o próprio Fernando passa a ser reconhecido com alguma distinção.

Ele [prof. João Paulo] perguntou assim...: 'Para onde apontaria a aceleração da gravidade?' Daí uma aluna inventou de dizer assim: 'Bah, professor, ela não pode ser pra cima, né?' Dai ele ficou assim [Fernando respira fundo parodiando o professor, que esbravejava]: 'Só se Deus invertesse todo o sistema...!'. Daí ele deu a entender, assim, 'Pelo amor de Deus! Não fala essa asneira!' [Fernando ri]. Foi muito engraçado. [...] Ele meio que ridicularizava. E eu cheguei numa questão dessas, assim, com ele: 'Professor, nesse exercício, a gente vê que a velocidade não é constante'. 'Claro que não. De longe dá pra ver que tem aceleração!' 'Pois é, a variação da velocidade se chama aceleração'. 'Sim, é o que eu estou dizendo a aula inteira para vocês'. 'E qual é o nome da variação da aceleração?' Dai ele olhou pra mim e disse 'é... existe'. Dai ele começou a ver: 'Pelo menos alguém está ouvindo o que eu estou falando!' Dai ele deu um nome lá que ele e um colega dele, um professor que falava só alemão, tinham inventado [...]. E ai, ele começou a me olhar diferente.

Embora Fernando não tenha identificado uma origem para sua disposição à performatividade, é flagrante que sua gênese passa pela disposição à competição amadurecida no grupo dos escoteiros. A propósito desse grupo de amigos, Fernando

manteve contato estreito com eles ainda durante o curso de graduação. Vários dos seus amigos escoteiros estavam cursando graduação na UNISINOS e as tarefas acadêmicas com as quais eles se envolviam continuaram sendo balizadoras das escolhas de Fernando.

De uma maneira geral, seus amigos escotistas se esforçavam (e eram relativamente bem sucedidos) em se envolver nos projetos de pesquisa mais distintos que a UNISINOS oferecia.

Vagner já fazia pesquisa. [...] Cirilo já trabalhava em alguns laboratórios... já sabia como funcionava. Tinha pesquisa em produção de... substituição de ingredientes. Vamos dizer assim: um cara quer fazer um determinado produto. Seja lá... uma bolacha. Mas ele vê que a farinha é muito cara. Será que ele não consegue substituir a farinha por algo semelhante? [...] Evaldo trabalhou muito na Biologia. O Antônio fazia estágio com os caras na Topografia. Depois ele fez um trabalho sobre redes neurais e a gente trocava muita ideia de como era isso.

Conversando com esses amigos, Fernando parece ter aprendido a importância de se envolver em projetos de pesquisa para distinguir sua formação da formação básica que a universidade ministra a todos os alunos de graduação. Nesta análise, consideramos essa persecução de projetos de pesquisa como uma manifestação particular da disposição à performatividade de Fernando. De fato, essa preocupação em se envolver em projetos de pesquisa será transversal a toda a sua trajetória na educação superior.

A tudo isso, Fernando acrescenta que, como condição de partida, é preciso ser um pouco asceta para sobreviver à graduação em Física (“Tu vais concordar comigo que o cara tem que se inclinar a aceitar, a pensar, a se curvar e estudar. Não sai de graça um curso de Física!”). Com efeito, essa *disposição para o ascetismo* em Fernando não se limita a abrir mão de momentos de lazer para dedicar-se aos estudos. Por exemplo, em alguns períodos de sua passagem pela UNISINOS, Fernando ganhava pouco dinheiro em seu emprego (“houve um período em que eu ganhava 180 reais por mês, mas destinava 150 destes para pagar meus estudos”).

Frustração e persistência

É difícil precisar em que momento do seu curso de graduação Fernando começa a perseguir projetos de pesquisa mais sistematicamente. Porém, é na segunda metade desse curso que essa disposição fica mais evidente na sua experiência frustrada com o professor Irineu. A história de Fernando com esse professor começa em uma palestra sobre a produção de semicondutores. Segundo Fernando, Irineu teria participado da montagem de uma fábrica de semicondutores na China e estaria promovendo a importação da mesma tecnologia dos Estados Unidos para o Brasil (“Ele tinha um vínculo com o CEITEC. Queira ou não, era uma porta para mim”).

Fernando se interessou pelo assunto e se ofereceu para trabalhar com esse professor. Ele pretendia fazer seu trabalho de conclusão de curso nesse tema. Irineu pediu o currículo de Fernando e o levou para o coordenador do curso de Engenharia. Segundo Fernando, sua chegada foi bastante comemorada e os dois professores começaram a discutir a possibilidade de pagar um bolsa para Fernando. Algum tempo depois, Irineu começou a “cortar” Fernando (“Ele me via e escapava para outra sala. Ele não tinha tempo. Não conseguia me atender...”).

Eu ia conversando com ele... Ele ia me questionando se eu sabia um monte de Matemática... Eu disse: 'Olha, eu estou fazendo a cadeira de cálculo IV, teoria eletromagnética...' 'E como é que você acha que nós vamos calcular o potencial sobre um silício dopado? Com regra de três?!' Eu disse: 'Não, professor. Eu acredito que deva ter métodos... uma equação diferencial, um rotacional, um gradiente... tem que ver o que a gente quer' 'É... com pouca coisa no bolso a gente não vai muito longe...' E dava a entender que eu não estaria qualificado o suficiente. [...] Daí eu terminei de ler cinco capítulos que ele tinha me pedido de um livro. [...] Eu disse: 'Eu precisaria, além de ler isso aí, conversar com o senhor...' mas ele disse: 'É... com esses cinco capítulos tu nem arranhaste a superfície'. Essa frase eu não esqueço.

Fernando ficou muito decepcionado com esse professor (“fiquei um mês pensando no que ele disse”) e acabou defendendo seu trabalho de conclusão de curso sob orientação de outro menos prestigiado. Fernando não se deixou abater por essa experiência negativa e continuou procurando se integrar a algum dos projetos de pesquisa da UNISINOS. Chegou a tentar aprender algumas linguagens de

programação por conta própria para concorrer à vaga em projetos de física computacional, mas não obteve nenhum sucesso.

Tendo esgotado as possibilidades de trabalhar em projetos mais prestigiados, Fernando voltou-se a um projeto de apoio à graduação em que eram produzidos materiais instrucionais de mecânica para calouros dos cursos de ciências e Engenharias. Ao lado de monitorias em disciplinas, esse era o projeto que absorvia vários dos alunos menos distintos da UNISINOS. Paralelamente, esse projeto era coordenado pela professora Nadia, uma pessoa pouco simpática e exigente com quem poucos alunos gostavam de trabalhar (“Ela era um pouco seca. Não sorria muito. Dizia o que tinha que dizer [...] Ela era muito exigente com seus alunos. Eu trabalhei com ela por dois anos. Confesso que não foi fácil”).

Diferente de outros sujeitos de pesquisa, Fernando parece não dar importância muito especial aos professores sensíveis às limitações dos seus alunos. Pelo contrário, ele demonstra muito orgulho de ter conquistado o respeito dos professores menos queridos. Quando Fernando saiu do projeto, a professora Nádia pediu que ele ficasse por mais um tempo porque estava muito difícil encontrar alunos (“Claro! Era a dificuldade de trabalhar com ela”).

Ingresso, permanência e evasão da UFRGS

Em seguida à sua colação de grau, Fernando entra com processo de ingresso de diplomado na UFRGS para cursar o bacharelado em Física (“Eu pensei: 'Vou fazer o bacharelado, continuar estudando, tentar me encaixar em uma pesquisa, tentar alguma coisa dentro da UFRGS’”). Nessa época ele já era professor de Física no Colégio 20 de Setembro, onde ele tinha cursado o ensino médio. Nesse colégio, Fernando foi o primeiro professor de Física com licenciatura. Todos os anteriores eram engenheiros e biólogos.

Para entrar na UFRGS (curso de bacharelado), Fernando abriu mão de uma fração importante de sua carga horária no trabalho. Assim, além do investimento de tempo e esforço, entrar no curso de Física significou reduzir sua renda em

aproximadamente 20%. Nesse período ele saía de casa cedo pela manhã e voltava para casa pelas 23 horas.

Ao contrário do que ocorreu na UNISINOS, Fernando não teve dificuldade em fazer amizade com os colegas da UFRGS. Segundo ele, na UFRGS, o ritmo de estudos é diferente e as pessoas se encontram fora dos horários de aula para estudarem juntas com mais frequência. Na UFRGS, Fernando manteve sua preferência pelos professores menos benquistos. Comenta sobre o professor Wagner de estatística, que seria conhecido por ser o mais exigente dos professores dessa disciplina (“O pessoal dizia assim: 'Essa disciplina, se tu fizeres com fulano, fulana, ciclano, no horário da noite, da tarde, seria uma barbada! Mas esse horário aqui, tu pegas ele [Wagner] e tu vais comer pedra!’”). Esse foi justamente o professor que Fernando escolheu (“Ninguém gostava muito dele porque ele era ruim, severo, cobrava... Cara, eu sempre me dei bem com esses professores”). Segundo Fernando, Wagner era bastante claro e organizado em suas apresentações ainda que seu método pressupusesse a autonomia dos alunos (“Tu vais lá! Estudas. Te quebras. Vais atrás. Nada cai de bandeija”).

Fernando se queixa constantemente de que na UNISINOS não havia pesquisa e que, na UFRGS, ele teria mais oportunidades. Segundo ele, a possibilidade de se integrar a um projeto de pesquisa foi importante para que ele insistisse em estudar nessa universidade.

Quando Fernando ingressa na UFRGS, ele já trabalhava como professor de Radiologia em uma escola técnica próxima a Ivoti. Na UFRGS, em vista do seu interesse por radiologia, Fernando buscou se integrar ao escritório da CNEN e ao Serviço de Proteção Radiológica sem muito sucesso. O responsável por um desses gabinetes “despistava” Fernando dizendo estar sem tempo (“Bah! Então eu estou chateando o cara. [...] Não dá. Não é por aqui”). Fernando desistiu de se integrar a essa atividade. Ele também procurou outras oportunidades, mas não teve sucesso (segundo ele, devido ao tempo limitado que dispunha para essas atividades extracurriculares). Enfim, como é possível perceber, a história de Fernando na UFRGS não foi muito diferente da UNISINOS no sentido em que ele buscou se integrar aos projetos da instituição, mas as pessoas o despistaram e ele desistiu.

Fernando também comenta que é bastante usual os alunos da UNISINOS enfrentarem dificuldades quando saem de lá para continuar seus estudos em instituições como a UFRGS:

Vou ser bem sincero: eu acho que [o curso da UNISINOS] poderia ser um pouco melhor, comparado com um bom da UFRGS, mas [...] instituições são também aquilo que conseguem ser. Os alunos ali não evoluem assim. Tem muita gente que acha que está ali só para conseguir um canudo e dar aula no ensino médio. [...] Então, fica uma ideia de que o curso pode ser superficial. Bom, eu tenho colegas que [saindo dali] fizeram mestrado, outros cursos, e fica devendo... fica devendo... porque tu não alcanças. Mas, ainda assim, eu me dediquei ao máximo. Nunca rodei e tive boas notas em muitas disciplinas. Deu certo.

Fernando cursou disciplinas do bacharelado em Física na UFRGS por dois anos sem ser reprovado nenhuma vez. A única cadeira que Fernando foi aprovado com C foi a cadeira de estatística do professor Wagner. Em todas as outras, Fernando foi aprovado com conceitos A ou B. Por outro lado, ele só chegou a fazer disciplinas de quatro créditos, que geralmente são mais fáceis, deixando as disciplinas de seis créditos para um momento posterior devido às suas restrições de horário impostas pelo trabalho como professor do Estado em Ivoti (“Eu dava aula aqui. Então eu não tinha três tardes livres”). Assim, apesar de sua formação potencialmente deficiente, Fernando não considera ter abandonado o bacharelado em Física tanto por dificuldade com as disciplinas, mas pelas limitações de tempo impostas pelo trabalho (“Eu nunca consegui encaixar os horários [...]. Por dificuldade, eu não achei 'ah, vou parar, está muito difícil, não é o que eu gosto'. Eu adoro”).

Justamente na época em que seria necessário negociar com a escola de Ivoti uma carga horária ainda mais reduzida para fazer as disciplinas de seis créditos, surge a possibilidade de fazer especialização à distância pela UAB (curso de Física para educação básica). Fernando se matricula nessa especialização e abandona o bacharelado em Física imediatamente. Dois anos depois, Fernando conclui o curso de especialização. Quando questionado por que se dedica a perseguir títulos escolares para além do necessário para ser professor do estado, Fernando acrescenta que quer ser professor em um curso de graduação (“Eu quero desafio. Eu quero aprender coisas.

Eu quero ir além”). Quando questionado por que abandonou o curso de Física, Fernando acrescenta simplesmente que a especialização atribui um título mais valorizado e, em vista da dificuldade de conseguir liberação de tempo no trabalho, a especialização mostrou-se mais rentável. Olhando para o conjunto da trajetória de Fernando (sobretudo para sua origem social manifesta na escolaridade e nos ofícios dos seus familiares) é possível perceber que a trajetória escolar de Fernando é fortemente mediada por uma disposição a ascender socialmente por meio da escola (sua disposição à performatividade e seu ascetismo são elementos que compõem o quadro). Atualmente, Fernando é professor da rede estadual (em Ivoti) e em um curso técnico de radiologia. Pretende cursar mestrado em Física na UFRGS e lecionar Física em uma universidade.

Razões da evasão de Fernando

O Quadro 4 apresenta a síntese dos pontos de análise que emergem do retrato de Fernando Weschenfelder: sua origem social, suas crenças e disposições para agir, alguma informação sobre suas competências escolares e uma descrição breve das circunstâncias materiais não incorporáveis que existiam na época de sua evasão da UFRGS. A partir desse quadro, é possível fazer as seguintes afirmações sobre as razões da evasão de Fernando:

- (1) Apesar da sua origem social, Fernando não abandona o curso de Física por fracasso escolar nem por falta de disposição para se dedicar aos estudos;
- (2) Fernando abandonou o curso de bacharelado em Física, em primeiro lugar, porque enfrentava dificuldades para liberar-se de seu trabalho e, ao lado disso, a abertura pelo IF-UFRGS de um curso de especialização à distância representou uma chance de contornar essa dificuldade;
- (3) Em vista de sua disposição para investir na ascensão social por meio da escola e do seu propósito de ser professor universitário, é razoável que Fernando tenha abandonado o curso de bacharelado em favor da especialização.

Com tudo isso, temos uma caracterização bastante completa das razões da evasão de Fernando.

Quadro 4. Síntese dos pontos de análise no retrato de Fernando Weschenfelder

	Descrição
Origem Social	Classe popular. Fernando Weschenfelder pode ser considerado um sujeito de origem popular: filho de uma servente de limpeza e um padeiro. Há poucos elementos escolares nas práticas de sua família. Com efeito, Fernando é o único de sua família que logrou diploma de graduação (licenciatura em Física cursada em universidade particular).
Disposições para agir	<p>Disposição à subversão escolar. Ao longo do primeiro ano no Colégio 20 de setembro (época em que seus pais estavam se separando), Fernando passou a não usar o uniforme, faltava as aulas para ir a festas e não queria saber de estudos. Essa disposição à subversão escolar entre em estado de vigília a partir do ano seguinte em virtude de muitas mudanças ocorridas: (1) Fernando é reprovado e passa a estudar de noite e trabalhar de dia, distanciando-se da rotina de convivência com seus amigos mais subversivos; (2) Fernando se integra a um grupo de jovens escoteiros portadores de um patrimônio de disposições e competências escolares diferenciado. Todos estudavam em escolas prestigiadas e pareciam levar os estudos muito mais à sério do que Fernando vinha levando.</p> <p>Disposição à competitividade. Integrando-se a um grupo de escoteiros, Fernando se confronta com as competências escolares de seus novos colegas. Mesmo os colegas menos dedicados à escola sabiam realizar tarefas que Fernando desconhecia. Apesar disso, Fernando logrou integrar-se às relações competitivas (em matéria de ciência, Matemática e informática) que caracterizavam a vida desse círculo de amigos.</p> <p>Disposição à performatividade. A partir do seu ingresso no ensino superior, fica evidente que, além de competir com colegas, Fernando desenvolveu uma disposição para perseguir o reconhecimento dos professores mais temidos entre os alunos. Esta pode ser considerada uma atualização da sua disposição à competitividade.</p> <p>Disposição para perseguir ascensão social por meio da escola. A história de Fernando como um todo demonstra que ele, dentro dos seus limites, esteve bastante disposto a investir no mercado escolar como forma de ascensão social. Investiu uma parte importante dos seus recursos financeiros em sua primeira graduação. Tentou o bacharelado, mas concluiu a especialização. Atualmente, almeja ser professor universitário.</p>

	Descrição
Disposições para crer	Disposição para crer na importância de se envolver em projetos de pesquisa. Aparentemente, Fernando incorporou também de seus amigos escoteiros a crença de que é fundamental se envolver nos projetos de pesquisa de sua instituição. Contudo, a dissonância entre essa crença incorporada e o fato de Fernando não possuir o tempo livre nem as competências esperadas de um bolsista de IC (veja o caso do professor Irineu da UNISINOS) geraram nele episódios sensíveis de frustração.
Competências	Um aluno mediano. No contexto da escola pública em que estudava, Fernando era um aluno destacado, talvez o mais dedicado da turma. Contudo, no contexto de seus amigos escoteiros, que foram alunos de escolas particulares e cursos técnicos de alto padrão, ficava aquém até mesmo dos menos capazes. Fernando não logrou passar no vestibular da UFRGS, mas nunca foi reprovado em nenhuma das cadeiras de quatro créditos que cursou. No universo da UFRGS, parece tão difícil argumentar que Fernando seja um aluno excepcional quanto argumentar que ele seja um caso de fracasso escolar.
Circunstâncias materiais não incorporáveis	Dificuldade para conciliar trabalho e estudo. Fernando tem trabalhado durante o dia desde sua reprovação no ensino médio. Na época em que estava cursando licenciatura na UNISINOS, precisou do dobro de tempo para concluir o curso. Na UFRGS, enfrentou muita dificuldade para obter liberação da escola onde trabalha.
	Oportunidade de cursar pós-graduação. Durante o curso do bacharelado, o próprio Instituto de Física da UFRGS abre um curso de especialização à distância.

RETRATO 02 - Yuri Barreto

Yuri é um homem porto-alegrense de 39 anos. Portador de deficiência auditiva, ele é exceção entre seus familiares e amigos por nunca ter concluído nenhuma formação superior. Embora vários episódios importantes da trajetória escolar de Yuri estejam relacionados à sua deficiência auditiva (que é contornada com o uso de amplificador auricular), essa deficiência não explica completamente suas sucessivas evasões. Os pais e irmãos de Yuri têm curso superior completo e especialização nas universidades mais prestigiadas da cidade. Sua casa é repleta de “apetrechos” científicos incomuns e é rica em livros de diversas áreas de conhecimento da educação superior. Yuri estudou por quase toda a sua vida escolar em instituições particulares renomadas, dando início a três cursos de graduação: Engenharia Elétrica, Informática e Física. No último desses cursos, ficou retido na disciplina de equações diferenciais, evadindo recentemente após cinco reprovações. Envergonhado, jamais procurou nenhum tipo de apoio ou orientação da instituição. Atualmente, Yuri é sócio do próprio pai em uma pequena empresa do ramo da informática, na qual desempenha função técnica.

Família: Afetuosidade e patrimônio cultural

Desde criança, Yuri Barreto nunca mudou de residência, morando até hoje com seus pais e seus dois irmãos. Yuri tem muita afeição à casa de seus pais, pois ele considera ter ajudado a construí-la. No início da trajetória profissional do pai de Yuri (que trabalhava originalmente como desenhista industrial), a família ganhava pouco e a ajuda dos filhos na construção e manutenção da casa foi mais necessária.

Aquela casa é muito importante para mim. Eu tenho uma horta, cultivo pimenta. Tenho vários tipos de pimenta [...]. Já fiz muita arrumação na casa também. É onde eu criei meus cachorros. É um lugar bom de morar. Eu moro em um lugar muito bom. Um lugar tranquilo.

Na casa de Yuri há realmente muitos livros (em quantidade e variedade) e ele parece se orgulhar muito de enumerá-los. Cada morador da casa mantém um acervo amplo e distinto. A biblioteca pessoal de Yuri parece ser a mais diversificada (com aproximadamente 380 volumes), refletindo seus vários interesses escolares. A biblioteca de Yuri compreende livros de Veterinária, Física, Matemática, dicionários,

gramáticas, Óptica, Astronomia, pedras preciosas, manuais de hardware e livros de Engenharia herdados do pai. Yuri fala com muita satisfação de sua biblioteca, destacando que, entre suas leituras preferidas estão: um livro de óptica, que ele usou para colimar um de seus telescópios; “A bíblia do Java”, que ele consulta regularmente; um livro sobre sistemas operacionais; o livro “A evolução da Física” de Einstein e Infeld; o livro “Gemas do mundo” e alguns manuais de hardware.

Na biblioteca da mãe de Yuri (com um pouco mais de 300 volumes), predominam livros de Filosofia, Sociologia, História Geral e Pedagogia. Na biblioteca de sua irmã (com aproximadamente 200 volumes), há vários livros de Direito. Em geral, não há livros de literatura nos acervos da família (“nem mesmo as obras consideradas clássicas”). Há também, na casa dos Barreto, 10 computadores modernos interligados em rede (em média, 2 unidades por morador) e, além de livros e computadores, Yuri preserva alguns equipamentos científicos pouco comuns de se ter em casa, tais como: um osciloscópio (mantido em seu pequeno laboratório particular de eletrônica); um par de telescópios amadores (que ele usa em observações astronômicas eventuais com seus amigos); quatro computadores antigos, modelo MSX (ainda em funcionamento em virtude da manutenção constante prestada por Yuri).

Como é possível perceber, comparados às famílias de outros estudantes de Física, os Barreto mantêm em sua casa quantidade e variedade incomuns de bens culturais (sobretudo os relacionados à cultura escolar e à ciência). Porém, é importante destacar que esses bens não são artigos de decoração, mas fazem parte da história profissional (vide a relação entre as trajetórias escolares dos parentes de Yuri e suas bibliotecas pessoais) e dos hábitos sociais dos membros da família (“tenho telescópio, faço observações de Astronomia com uns amigos”). Mesmo assim, mais que preservar bens culturalmente valorizados em casa, a família de Yuri acumulou formas bastante diferentes de capital ao longo de sua história de vida.

À época da entrevista, Roberto Barreto (pai de Yuri) possuía 72 anos. O pai de Roberto (avô de Yuri) foi escrivão de polícia, delegado e vice-prefeito em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. A mãe de Roberto (avó de Yuri) trabalhou como dona de casa por toda a vida, “mas era uma ótima pianista”. Roberto logrou graduar-se em

Engenharia civil pela PUC pouco antes dos 30 anos. Apesar de não ter se formado cedo, Roberto foi o primeiro de seus irmãos a obter diploma superior. Em virtude desse evento, houve festa e grande alegria na família que marcaram a memória de Yuri (com aproximadamente 8 anos de idade).

Atualmente, Roberto é um senhor bastante ativo: joga muito bem o futebol de salão (“faz muitos gols e geralmente o time dele ganha os campeonatos”) e ocupa-se como acionista em três empresas. Na mais importante dessas empresas, Roberto é um dos sócios majoritários. Trata-se de uma empresa de capital aberto do campo da Engenharia que opera no ramo das estruturas tubulares, sua especialidade. Roberto também trabalha/investe em duas empresas menores. Em uma dessas empresas é sócio de Yuri, que trabalha no ramo da informática.

A mãe de Yuri, Amanda Barreto (que possuía 71 anos à época da entrevista), obteve grau de bacharel em pedagogia pela UFRGS dois anos depois de seu marido. O pai de Amanda faleceu antes de Yuri nascer (“Minha mãe conta que ele trabalhava na viação férrea. Eu não sei se ele era maquinista ou guarda-freio, mas ele trabalhava no trem”). A avó materna de Yuri era funcionária pública do que hoje seria o INSS.

Tanto Roberto quanto Amanda tem especialização: Roberto, em segurança do trabalho e estruturas tubulares; Amanda, em orientação educacional e psicologia. Além de Yuri, Roberto e Amanda tiveram outros dois filhos: Leonardo (36 anos) e Patrícia (32 anos). Yuri é o mais velho dos três (com 39 anos à época da entrevista). Leonardo vai se formar em medicina até o final do ano pela PUC. Patrícia, a irmã “caçula”, obteve grau de bacharel em direito pela PUC e logo foi aprovada no exame da OAB. Em consequência disso, Patrícia advoga há 7 anos (em escritório próprio, dividido com uma colega). Leandro, irmão de Yuri, chegou a morar fora da casa dos pais pelo período em que esteve casado. Porém, separando-se, voltou à casa dos pais onde mora atualmente. Patrícia deixará a casa dos pais em breve. No entanto, Yuri nunca saiu de casa e pretende continuar morando com os pais ainda por algum tempo.

Se afinidade e afetividade entre familiares são questões importantes na transmissão do capital cultural de uma geração a outra (PIOTTO, 2008), destaca-se que é com muita doçura e sorriso fácil que Yuri se refere aos seus parentes. Ele conta que

sempre teve uma relação muito boa com os pais e irmãos. No entanto, é do pai que Yuri fala mais – talvez por acreditar que ele é a pessoa mais importante na gênese do seu interesse por ciências e Engenharias (“Ele [Roberto] quem me estimulou a trabalhar com eletrônica, de início, quando os computadores não eram populares. A gente montava guindastes com motorzinhos. Isso era em 1977 [...] Eu era um piá, né? Sem dúvida, ele me incentivou muito a seguir esse ramo”). Assim, é impossível não perceber que o afeto de Yuri por seus familiares, as trajetórias profissionais deles e os bens culturalmente valorizados mantidos em casa estão intimamente conectados.

Enfim, com tanto capital cultural e relações afetivas tão favoráveis em sua família, era esperado que Yuri fosse um clichê sociológico, possuindo todas as características que corriqueiramente são atribuídas aos alunos mais destacados, tais como: ascetismo, autodidatismo e autonomia na relação com o professor, perspicácia e facilidade de aprendizado, docilidade no que tange às sanções escolares legítimas, capacidade de fazer escolhas profissionais informadas, ousadas e bem ajustadas às suas chances de sucesso. Contudo, devido a um conjunto de razões que não poderiam ser resumidas brevemente, a trajetória escolar de Yuri compreende três evasões do ensino superior. Sua evasão do curso de Física foi a última das três e a única que decisivamente resultou de fracasso escolar.

Mudanças de escola na educação Básica

O primeiro episódio escolar do qual Yuri se lembra ocorreu aos seus 5 anos. Tendo julgado que Leonardo (seu irmão mais novo) havia sido maltratado, Yuri pegou um pedaço de madeira e “espancou” a professora. Em consequência disso, foi expulso do maternal (“Minha mãe ficou muito decepcionada... com a escola, né? Ela me deu crédito.”). Yuri não se lembra de ter recebido nenhuma repreensão da mãe com respeito à sua atitude. Até hoje, todos os familiares riem dessa história.

Em virtude da sua expulsão do maternal, Yuri foi transferido para uma escola pública estadual próxima à sua residência, onde permaneceu somente até a 3ª série. Na medida em que os negócios da família melhorassem, Yuri seria transferido (tão bem como seus irmãos) para escolas particulares mais caras e prestigiadas. Assim, na 3ª série, ele foi transferido para uma escola confessional particular, onde concluiu o Ensino

Fundamental. Contudo, foi nessa escola confessional que, pela primeira vez, Yuri relata ter se sentido rejeitado por alguns colegas e professores em virtude da sua deficiência auditiva. Yuri não fornece detalhes sobre essa experiência de rejeição, mas acrescenta que, da 6ª à 8ª série, cursou a disciplina de ciências com um botânico (prof. Rogério). Esse professor é considerado a pessoa de quem Yuri aprendeu a ser um “entusiasta da ciência”:

O professor Rogério foi o professor de ciências que mais me entusiasmou com ciências. Mesmo não me formando em Física, eu tenho telescópio, faço observações de Astronomia com uns amigos. [...] Tudo que um nerd tem [risos], eu tenho. [...] O Rogério foi quem me colocou nesse caminho.

Yuri concluiu o ensino fundamental no referido colégio confessional. Em 1987, na transição para o ensino médio, Yuri é transferido com seus dois irmãos para um dos colégios mais eminentes e bem pagos de Porto Alegre. Nesse ano, a situação financeira da família havia melhorado drasticamente (“Apesar da crise que havia na época, foram feitos bons negócios.”). Yuri explica os motivos da transferência:

Meus pais não estavam satisfeitos com a qualidade do ensino no colégio anterior porque os professores estavam faltando e porque eles não tinham muito domínio das aulas. Havia também muita negligência. Eu me lembro do caso de um professor que simplesmente virou as costas e nunca mais voltou. Nós ficamos sem aula de inglês por uma semana.

Yuri estima que o valor da mensalidade do novo colégio era duas ou três vezes maior que no colégio anterior (“Eu acredito que seja uma das escolas mais caras de Porto Alegre”). Todos da família (pais e irmãos) decidiram de comum acordo que a mudança era necessária. Na nova escola, Yuri estudou Química com o prof. Fabiano, que também o incentivou muito a investir na área de ciências. Com esse professor, Yuri construiu uma maquete de uma refinaria que ele e seus colegas tiveram a oportunidade de visitar (“[Ele gostou tanto que] até hoje ele tem essa maquete guardada no colégio”). Com o prof. Pedro Henrique, construiu uma bobina de Tesla. Ainda sobre esse colégio, Yuri fornece outros nove nomes de professores que são considerados bons e importantes.

Comparando o novo colégio com o anterior (em que concluiu o ensino fundamental), Yuri relata não ter o mesmo sentimento de rejeição em virtude da sua deficiência. Segundo ele, havia lá um atendimento especial para quem escutava mal: “A educação era boa. Eu me dava bem com os professores. Passei com ‘A’ em quase todas as cadeiras. Eu era um bom aluno, né?”.

Engenharia elétrica e a falência da família

Aos 17 anos, Yuri é aprovado para o curso de Engenharia elétrica na PUC, onde sua deficiência auditiva voltou a ser um problema. Sua avaliação geral da própria experiência nessa instituição é bastante negativa (“A PUC foi o pior lugar em que eu estudei”).

Yuri obteve aprovação em Cálculo com nota 9,8 na turma da profa. Alhandra (“Ela não facilitava. Ela dava a matéria, cobrava a matéria, explicava. Ficava triste quando um aluno ia mal. Era uma professora profissional. A melhor professora que eu tive, com certeza, no ensino superior”), mas considerou-se prejudicado por ser reprovado na disciplina da profa. Verônica, que faltava muito às próprias aulas. Yuri também teve muita dificuldade com a profa. Rogéria de álgebra linear, que não entendia que ele escutava mal (“ela achava que eu era um cara de má vontade”). Após ser reprovado duas vezes por essa professora, Yuri foi aprovado com nota alta na mesma disciplina pela profa. Alhandra, que “tinha um alto índice de aprovação em suas turmas”. Yuri também se sentiu prejudicado pelo prof. Cristiano, que “era gente boa, mas dava uma aula péssima [,,]. Parecia que ele estava carneando uma ovelha [...]. [A aula dele] não tinha uma sequência”. Ainda na PUC, Yuri considera que sua pior experiência foi com o prof. Jamil, na disciplina de eletrônica analógica:

Ele enchia o quadro de matéria, mas não conseguia polarizar nem um transistor. [...] Ele era... Bah! Muito incompetente na parte prática. Na parte teórica, ele sabia o livro de cabo a rabo. Mas, na parte prática, ele não sabia nada, né? E ele se irritava com quem era bom na prática. Eu não era bom na teoria, mas na prática eu era bom.

Yuri foi reprovado mais de uma vez na cadeira de eletrônica analógica com o prof. Jamil, abandonando o curso de Engenharia elétrica sem jamais conseguir aprovação nessa cadeira. Ao lado de todos esses nomes, Yuri citou ainda mais 4

professores da PUC com os quais teve experiências positivas sem, contudo, fornecer nenhum detalhe sobre esses professores.

Apesar de haver tantas experiências negativas com seus professores, Yuri não atribui sua evasão do curso de Engenharia elétrica a elas, mas à falência patrimonial de sua família. Em 1992, na derrocada do governo Collor, o principal investimento da família de Yuri vai à falência em virtude de prejuízos relacionados à política econômica. Desde essa época, Yuri passou a trabalhar para desonerar o pai, que continuou pagando suas mensalidades na PUC. Dos aproximadamente 7 anos cursados de Engenharia elétrica, 4 ou 5 foram realizados em paralelo a algum tipo de emprego. A propósito, foi nesse período de trabalho e estudo que Yuri se defrontou com o prof. Jamil de eletrônica analógica.

Meu pai tinha uma empresa que quebrou na época do plano Collor, lá por 1992, e o negócio foi se arrastando de 1992 em diante. [...] Entre 1996 e 1997, Fernando Henrique assumiu [...] e houve uma série de problemas no mercado de ações. Meu pai tinha investimentos. Perdeu dinheiro. E era ele quem pagava a PUC pra mim, né? Eu já estava trabalhando há 4 ou 5 anos, mais ou menos, e cada vez mais deixando os estudos de lado. Foi isso aí que me prejudicou. Eu já não estava muito satisfeito na PUC por conta daqueles professores de quem eu falei anteriormente, né? Tinha uma cadeira ali que eu não conseguia passar: com o tal do Jamil.

Em 1997, a situação econômica da família ficou insustentável e o pai de Yuri teve que interromper o pagamento das mensalidades da PUC. A partir daí, cada um de seus três filhos (todos em idade universitária e cursando a mesma universidade particular) deveria se responsabilizar por trabalhar e financiar seus próprios estudos. É importante acrescentar que os investimentos na educação dos filhos não foram o principal corte dos Barreto. A família, que trocava de carro todo o ano, manteve o mesmo veículo, eliminando também viagens e passeios. Deixaram de fazer manutenções necessárias na casa e reduziram gastos com alimentação.

Como se não fosse o suficiente, no mesmo ano em que Roberto Barreto suspende o pagamento do curso dos filhos, Yuri sofre uma lesão na coluna (devido a um acidente em um curso de paraquedismo). Esse acidente acarretou dificuldades para caminhar por algum tempo. Contudo, sendo bem sucedido o tratamento, essa

dificuldade foi superada. Hoje, a única restrição de Yuri é não retomar suas práticas esportivas anteriores. Também nesse ano, Yuri recebe uma proposta profissional que exigia ser formado ou estar cursando informática. “Coincidentemente” ou devido a tudo isso, é no ano de 1997 que Yuri abandona o curso de Engenharia na PUC e vai cursar informática na UNISINOS (uma universidade menos prestigiada e mais barata).

Minha família sempre teve um padrão bom, mas aquele período do Collor colocou minha família numa dívida muito séria. Em 1997, a crise atingiu um pico máximo. Eu estava lesionado, sem dinheiro e desmotivado. Eu saí da PUC. Foi um ano difícil pra mim, mas foi um ano de superação também.

É importante destacar que, ao menos nessa época, a UNISINOS era uma instituição mais acessível que a PUC – com mensalidades muito mais baixas (metade do preço) e avaliações muito menos seletivas. Quando Yuri abandona a PUC, apesar de não ter perspectivas de aprovação na disciplina de eletrônica analógica, ele já estava relativamente próximo de concluir o curso, cursando disciplinas do quarto ano. Seus pais nunca aceitaram bem sua decisão.

Eles sempre criticaram o fato de eu ter abandonado um curso e ido para outro. Eles não gostaram disso. Eles achavam que eu deveria ter concluído [...] Mas depois, com a perspectiva de emprego, eles acabaram aceitando... e ficaram satisfeitos, pelo menos enquanto eu estava na UNISINOS.

Informática e suas condições favoráveis à aprendizagem

Em 1998, com aproximadamente 26 anos, Yuri passa no vestibular da UNISINOS em Informática. Acrescenta a isso, sorrindo, que foi aprovado em primeiro lugar (“Na UNISINOS não é muito difícil passar em primeiro lugar”). Dentre os professores citados dessa instituição, o prof. Goulart foi considerado o mais importante (“ele dava uma aula boa, era bem didático, era justo. Ele cobrava o que aplicava em aula”). O prof. Goulart produzia o próprio material didático e fornecia muitos exercícios. Em comparação com outros professores, que fornecem uma bibliografia mais extensa em que os alunos têm que consultar simultaneamente vários livros para reunir os subsídios necessários à disciplina, Yuri considera a produção de um material próprio uma vantagem para o aluno:

Fica tudo muito mais conciso. Por exemplo, se ele tivesse indicado 15 livros, nunca um aluno vai conseguir ler 15 livros! [...] Não tem como. O cara tem que trabalhar, tem outras cadeiras pra fazer, né? Tem a vida pessoal. Tem namorada. Tem que lavar o cachorro no fim de semana. Nunca que ele vai ler os 15 livros. Ele vai pegar os 2 mais prováveis e vai tentar se virar por ali. [...] Ele [o professor] tornava o material mais fácil e eu não vejo vergonha em se seguir o caminho mais fácil quando você está estudando. Tem gente que diz 'ah, ele [o aluno] é preguiçoso, ele não vai pesquisar nos outros livros'. Bem, o aluno pode até pesquisar, se ele tiver mais interesse, mais curiosidade, mais empenho, mais condições, né? Mas quando ele [o professor] dá o material pronto, fica uma condição de disputa muito mais justa entre os alunos. Tu tens um rendimento melhor.

Além de Goulart, Yuri fornece mais três outros nomes de professores da UNISINOS, que considera importantes para sua história escolar e com quem teve experiências positivas. Segundo Yuri, “todo mundo era legal” e não houve, na UNISINOS, reprovações sucessivas e experiências negativas como na PUC. Yuri permanece cursando informática até 2002, quando recebe uma proposta profissional excepcionalmente atraente que exigiria dedicar-se exclusivamente ao trabalho (“Eu precisava do dinheiro e também teria uma colocação profissional que ia me garantir uma boa continuidade dos meus negócios. Eu tive que parar”).

As razões do ingresso na UFRGS

Yuri sempre quis estudar na UFRGS. Antes de cursar a PUC, ele tinha feito vários vestibulares para cursos na UFRGS (“Sempre sonhei em ser aluno da UFRGS. Meus pais estudaram aqui. Eu tinha expectativa de estudar aqui.”). Após um ano de dedicação exclusiva ao trabalho, Yuri começou a sentir falta dos estudos (“Bah, eu tenho que estudar, eu tenho que fazer algum curso”). Ele nunca quis ser físico por já estar bastante satisfeito com sua carreira atual (“Eu não entrei aqui [na UFRGS] para fazer uma carreira profissional porque eu já tenho uma carreira profissional [...] e estou bem”). Yuri queria ser reconhecido como uma pessoa com formação superior (“Eu queria aprender alguma coisa que fosse respeitável e o curso de Física me pareceu respeitável”). Como é possível perceber, essa preocupação de Yuri em concluir um curso superior, mais por reconhecimento que pela profissão propriamente dita, é bastante compreensível e emerge justamente quando, aos 30 anos, ele percebe que

não tinha nenhuma graduação em curso. Nessa mesma idade, os irmãos, pais e amigos de Yuri já seriam graduados.

Em princípio, qualquer curso serviria aos propósitos de Yuri. Porém, como ele se tornou um entusiasta de ciências já muito novo, acumulando leituras de divulgação científica e adquirindo o *hobbie* de colecionar e utilizar tecnologias relacionadas à Física (tais como telescópios e osciloscópios), Yuri achou por bem prestar vestibular para Física na UFRGS, sendo aprovado em primeira chamada entre 15º e o 20º lugar (no universo das 100 vagas oferecidas naquele ano e disputadas com densidade 3,26 candidatos/vaga). Ao menos no que diz respeito àquilo que o vestibular avalia, Yuri não poderia ser colocado entre os alunos menos competentes do curso.

Transformações e concorrências no patrimônio de disposições

A trajetória de Yuri é marcada por uma *disposição para investir no mercado escolar* que se transforma ao longo de sua vida. Como é possível perceber, à semelhança de seus familiares, Yuri acumulou bens culturalmente valorizados tais como livros e equipamentos de laboratório. Além disso, em virtude de um processo educativo familiar que começou desde a infância (“A gente [Yuri e seu pai] montava guindastes com motorzinhos. Isso era em 1977”), Yuri chegou a perseguir a mesma trajetória profissional de seu pai, cursando Engenharia elétrica e esforçando-se para permanecer no curso apesar de algumas adversidades.

Como é possível perceber, o período de falência dos negócios da família mostrou-se bastante relevante para a transformação de disposições antigas e para a emergência de novas disposições no patrimônio de Yuri. É a partir desse período de crise que Yuri desenvolve uma vida profissional mais ou menos independente de (e concorrente com) sua vida escolar. Em Yuri, a *disposição para investir no mercado de trabalho* emerge como condição necessária para manutenção de seus estudos (para o pagamento das mensalidades da PUC). Contudo, suas experiências escolares negativas ao longo de todo o curso de Engenharia elétrica e a radicalização da crise patrimonial da família parecem ter contribuído para que o trabalho ganhasse uma importância cada vez maior. Em razão dessa priorização do trabalho, Yuri: (1) troca o curso de Engenharia elétrica pelo curso de informática, que seria mais congruente com

suas oportunidades profissionais; (2) abandona indefinidamente o curso de informática em favor de uma oportunidade profissional que exigiria dedicação exclusiva.

Assim, podemos sustentar que é, principalmente, essa transição da relação originalmente harmoniosa para uma relação conflituosa entre disposições para investir no *mercado de trabalho* e no *mercado escolar* que caracterizam as primeiras duas evasões de Yuri.

UFRGS: Fracasso escolar sistemático e eliminação

A partir de 2004, já com 31 anos, Yuri começa as disciplinas do curso de bacharelado em Física da UFRGS, tendo ótimas experiências com professores de Óptica e Astronomia. Talvez pela exigência de trabalhar e estudar, a única atividade extracurricular realizada por Yuri durante sua permanência na UFRGS foi o desenvolvimento de um software em Java para uma professora de Óptica.

Em 2007, ele atinge, pela primeira vez, a cadeira de equações diferenciais. Embora disciplinas equivalentes às de cálculo e física básica já tivessem sido cursadas por Yuri na PUC, é importante destacar que, até a cadeira de equações diferenciais, ele não carregava nenhuma reprovação em seu histórico, acumulando conceitos A e B (“Minha nota mais baixa foi um C em Física III”). Na cadeira de equações diferenciais, ele teve três meses de aulas exemplares com o regente da disciplina (“de todos os professores, ele era o melhor”). Contudo, antes do fim do semestre, a turma foi assumida pelo prof. Ramiro, um “gurizão” que ia dar aula de camiseta, bermuda e chinelo de dedo (“totalmente descomprometido. [...] A gente via que ele sabia da coisa, mas ele era indisciplinado”) e frequentemente faltava às aulas ou ministrava aulas reduzidas.

Esse é um problema sério que tem aqui na universidade: as aulas de noite. A impressão que eu tenho é que ninguém quer dar aula de noite. [...] Os próprios alunos chegam de noite cansados, mal-humorados. Estão loucos para ir embora para casa, né? Mas tem aqueles que querem estudar, o que é o meu caso, né? [...] A maioria só queria assinar a presença e ‘se mandar’. Então, o professor fica meio decepcionado com isso, né? Ele fica meio constrangido em cumprir o horário. Tinha dias que eu tinha meia hora de aula. Meia hora de aula de equações diferenciais não é nada!

Dos cinco semestres em que Yuri cursou (e foi reprovado em) equações diferenciais, três foram com o prof. Ramiro sob esse regime de aulas reduzidas. Ao lado disso, mesmo quando as aulas eram ministradas por todo o horário previsto, Yuri chamou atenção à dissonância entre a quantidade de exercícios que o próprio professor era capaz de resolver em uma aula e o exigido em prova.

O professor geralmente leva uma aula inteira para resolver um problema. Raramente consegue resolver dois problemas. Na prova, a gente tem que resolver cinco problemas no mesmo período da aula. Ele [o professor] não conseguia resolver mais do que dois e a gente tinha que resolver cinco pra tirar um conceito bom.

Em consonância com o panorama geral de sua narrativa (em que suas experiências de sucesso e fracasso escolar são atribuídas predominantemente aos seus bons ou maus professores), Yuri acrescenta ao seu depoimento uma queixa sobre a exigência de autodidatismo, ora implícita, ora explícita, nas práticas docentes da UFRGS:

Se é para eu ser autodidata, eu me viro sozinho. [...] Tinha que fazer o quê? Faz uma prova por semestre. Tu estudas em casa e vai lá: passou, passou; não passou, não passou. Seria muito mais fácil do que vir para a aula com um professor que é descomprometido, que não planeja a aula, que não tem um plano pedagógico. Não é porque a pessoa saiu da idade escolar que ela não precisa de um apoio pra aprender. [...] Pra que professor se tu aprendes melhor sozinho?

Apesar de ser um estudante visivelmente dócil, Yuri adota um tom algo contestador no que diz respeito aos professores que não fornecem o suporte esperado. Como é possível perceber, essa *disposição para crer na ilegitimidade de seus professores* em circunstâncias muito específicas (ainda que recorrentes) cumpre na narrativa de Yuri a função de dissimular o fato de que ele sempre foi um aluno altamente dependente de professores excepcionais. Paralelamente, é possível perceber que essa disposição de deslegitimação ganha alguns matizes diferentes ao longo da história de vida de Yuri.

Embora não haja evidência suficiente para uma afirmação categórica, é razoável supor que a disposição de Yuri para contestar a legitimidade de seus professores pode ser atribuída a sua escolarização formal ter ocorrido predominantemente em instituições

particulares, incorporando elementos da relação comercial cliente-vendedor para a relação aluno-professor que Yuri espera estabelecer. Assim, é enquanto estudante da UFRGS que essa disposição de Yuri para a deslegitimação do professor ganha contornos mais precisos, tornando-se contestação da exigência de autodidatismo (“Pra que professor se tu aprendes melhor sozinho?”). Com efeito, essa disposição de Yuri para contestar o autodidatismo pode ser um elemento importante para compreender as razões do seu fracasso escolar na UFRGS.

Em 2009, com 37 anos, após acumular cinco reprovações em equações diferenciais e tendo essa cadeira se tornado pré-requisito para qualquer outra que ele quisesse fazer, Yuri abandona o curso envergonhado do próprio desempenho (“Não pedi ajuda para ninguém; fiquei com vergonha de não ter passado nessa cadeira e abandonei o curso”). Diferente dos outros dois episódios de evasão, em que havia muitas coisas ocorrendo na vida pessoal e profissional de Yuri (acidente físico, falência da família, propostas de emprego), no caso de sua evasão da UFRGS ele mesmo não identifica nenhum obstáculo além da sua própria dificuldade com a disciplina.

Minha maior dificuldade foi passar nas provas. Eu não tinha agilidade mental suficiente para resolver cinco equações por prova e também não tinha memória para lembrar de todos os casos possíveis de solução de equação diferencial na prova. Essa foi minha maior dificuldade.

A esses depoimentos, Yuri acrescentou que guarda seus cadernos de equações diferenciais até hoje, prontificando-se a apresentá-los como evidência. Ele também declarou que, para a disciplina de equações diferenciais, estudava duas vezes por dia: revisava a matéria pela manhã por uma hora e, de noite, fazia os exercícios. Sua única reserva era nunca estudar aos domingos. Enfim, apesar de sua experiência negativa em equações diferenciais, Yuri gostava muito de estudar na UFRGS (“Foi um dos melhores lugares em que eu já estudei”). Ele gostava do clima de liberdade e altruísmo que ele não observou nas outras universidades em que estudou:

Não é que eu queira falar mal, mas a PUC, por exemplo, é uma instituição muito hierárquica, muito conservadora. [...] Os professores não querem ensinar o aluno, eles querem mais é cumprir a tarefa deles. [...] Aqui não. Aqui eu vejo que os professores estão sempre bem dispostos. A gente fazia perguntas e eles respondiam. Como é que eu vou te explicar isso? O clima é melhor.

Queixa-se, porém, da desorganização completa e da falta extrema de recursos materiais elementares na universidade pública.

Razões do fracasso escolar

Apesar de sua origem social abastada e das oportunidades excepcionais que teve na educação básica, a (terceira) evasão de Yuri resultou claramente de fracasso escolar. Paralelamente, a autobiografia que Yuri nos tenta “vender” conduz a acreditar que todas as suas experiências de fracasso escolar, desde a educação básica, podem ser imediatamente atribuídas às práticas equivocadas de seus professores. Com efeito, não se observa em seu relato qualquer reprovação ou experiência negativa com um professor que não seja atribuída ao próprio professor quando resulta em reprovação (vide, por exemplo, os casos de Verônica, Rogéria e Ramiro). Em contraste, o destaque às numerosas experiências de sucesso escolar com outros professores reforça o caráter circunstancial dos insucessos de Yuri.

É possível perceber que, em geral, os professores com quem Yuri teve experiências positivas são considerados mais atenciosos, dedicados, organizados e sensíveis às necessidades especiais dos alunos, comunicando-se bem em sala de aula. Por exemplo, no comentário de Yuri sobre o trabalho do prof. Goulart, fica claro que professores mais dedicados e competentes tornam mais simples e produtivo o trabalho dos alunos, criando “uma condição de disputa muito mais justa” entre esses alunos. Porém, é preciso ter clareza de que, apesar de o referido comentário de Yuri estar pesado de razão, ele cumpre, no todo da sua autobiografia, justamente o propósito de justificar seus sucessivos episódios de fracasso escolar e dissimular que, em realidade, ele nunca deixou de ser um aluno altamente dependente de professores particularmente virtuosos e que, justamente por isso, ele só foi capaz de algum sucesso escolar em condições muito especiais.

Em reflexão sobre as origens sociais da falta da “memória” e “agilidade mental” responsáveis pelas suas reprovações recorrentes na UFRGS, Yuri compara a realização de uma prova de equações diferenciais à programação computacional, atividade usual em sua vida profissional.

Programador tem uma mania. Ele não guarda informação. Ele busca informação. [...]. Quando ele vai construir, ele modifica alguma coisa que ele já tem. Ele faz testes e refina aquilo aos poucos. Então, o programador nunca tem o programa todo na cabeça. Ele enxerga partes do programa, do código, e refina, melhora. Isso aí, no cálculo, não funciona. [...] não tem de onde copiar.

Atualmente, Yuri programa em mais de 10 linguagens distintas. Iniciou-se aos 12 anos de idade, programando em FORTRAN. Desde então acumulou experiência em Cobol, Java, Assembly, C, PHP, SQL e suas variações. Como o seu comentário explicita, existe uma distância sensível entre as competências e disposições práticas cultivadas pela profissão de Yuri e as competências e disposições que a disciplina de equações diferenciais tenta inculcar.

Embora Informática e Matemática Analítica tenham muito em comum, suas práticas cotidianas (e, portanto, as disposições que inculcam) são radicalmente diferentes. Com o desenvolvimento rápido da informática nas últimas décadas, tem se tornado cada vez menos eficaz que os programadores trabalhem como antigamente, produzindo seus programas *ad initio*. Pelo contrário, basta à maioria dos programadores copiar soluções que outros já construíram, adaptando-as para seus propósitos mediante testes sucessivos. Aparentemente, em razão da sua longa prática no ramo da informática (que tem início na adolescência), Yuri desenvolveu mais disposição (e competência) para buscar respostas prontas que para lembrar de/ pensar em procedimentos complexos, para testar que para deduzir.

Poucos amigos na educação superior

Quando questionado sobre as pessoas que foram importantes na sua história escolar, Yuri fornece uma lista surpreendente com nome e sobrenome de 11 professores da educação básica, 9 professores da PUC, 4 professores da UNISINOS e 5 professores da UFRGS. Em sua maioria, os nomes citados são considerados bons professores por Yuri. A lista de amigos, contudo, é bastante mais reduzida.

Yuri não considera ter muitos amigos e suas amizades mais importantes não foram consolidadas no ensino superior (“Amigos de verdade eu só fiz no segundo grau”). Mesmo sendo poucos, é possível perceber a tendência de que todos os amigos

de Yuri tenham formação superior completa: Matheus, Igor e Moisés são médicos; Alberto e Fábio são engenheiros; Karla é bióloga. Em contraste com seus professores, Yuri não deu o mesmo destaque aos seus amigos como pessoas importantes na sua história escolar.

Na UFRGS, Karla foi a única pessoa com quem Yuri desenvolveu amizade, mas ela não era do curso de Física. Segundo seu próprio depoimento, Yuri se relacionava pouco com seus colegas de sala da UFRGS mesmo quando era necessário fazer trabalhos em grupo:

Eu sempre fiz trabalho individual. Quando era trabalho em grupo, eu fazia o trabalho. Eu devo ter feito mais de 50 trabalhos e colocava o nome dos colegas [...] porque os caras não contribuía em nada. [...] Não tem 1 trabalho que tenha sido feito em grupo que não tenha sido eu o único protagonista [...]. Eu marcava o laboratório para fazer experiências e os caras não compareciam. Eu fazia a experiência sozinho. [...] Não fiz amigos.

Como é possível perceber, a integração efetiva de Yuri em comunidades de estudantes tanto na UFRGS quanto nas outras universidades foi bastante precária. Em sua maioria, os personagens importantes na história escolar de Yuri são seus professores. Referências a colegas de graduação quase não ocorrem. Igualmente, a participação de Yuri em programas institucionais (de pesquisa, ensino e extensão) é nula ou eventual. Seus cenários de estudo parecem relativamente restritos à sala de aula e sua própria casa, enquanto poderia estar gozando de maior apoio de colegas mais experientes tanto para o sucesso nas disciplinas quanto para sua permanência no curso (TINTO, 1993).

Amizade e aceitação da deficiência

Quando solicitado a fornecer mais informações sobre seus (poucos) amigos, Yuri refere-se em primeiro lugar a Matheus, que é considerado um irmão. Amigo desde o ensino médio, Matheus é uma pessoa muito querida na família há mais de 25 anos.

Ele era muito ruim em física e eu era muito bom. Então, eu ensinava física para ele e ele conseguia passar nas cadeiras. Nós ficamos amigos por causa do laboratório de física. [...] No segundo grau eu era tão bom que era monitor [...] Eu ensinava os meus colegas a fazer os exercícios.

Atualmente, Matheus é médico ortopedista formado pela PUC e trabalha em uma clínica própria. Foi ele quem apresentou Yuri à sua primeira namorada. Foi também com ele que Yuri aprendeu a fazer suturas em pele de porco. Yuri considera o pai de Matheus um grande cirurgião por ter operado com sucesso sua coluna após o acidente de pára-quadras em 1997. Yuri também considera Matheus uma pessoa especialmente importante porque ele o ensinou, em atitudes concretas, “que pessoas diferentes, pessoas com defeito ou pessoas inteligentes são pessoas”. Tudo isso porque Matheus tem uma irmã que é deficiente mental e que foi tratada sempre com muito carinho.

Eu não conseguia lidar com a ideia de aceitar uma pessoa com deficiência mental, apesar de eu ser deficiente auditivo, né? Eu não compreendia como deixavam uma criança deficiente mental nascer. Eu achava que elas tinham que ser sacrificadas. Uma das maiores lições que ele [Matheus] me ensinou foi perceber que eu estava errado, que essas pessoas com deficiência também mereciam atenção e carinho.

A esse depoimento, Yuri acrescenta que Matheus foi um amigo muito importante para que o próprio Yuri aprendesse a aceitar melhor sua condição de deficiente auditivo (“Eu nunca me aceitei bem por ser deficiente auditivo. A gente se sente meio incapaz. Até as pessoas te olham meio atravessado... Porque tu não escutas direito”).

Uma namorada (fora) da UFRGS

Karla foi uma namorada que Yuri conheceu na UFRGS um pouco antes de começar a cursar equações diferenciais (“Tudo começou com uma troca de pneu. Ela estava com o pneu furado. Eu troquei o pneu para ela e, depois, eu a convidei para sair. E ela aceitou. Nós namoramos por 2 ou 3 anos, mas não deu certo. Daí nós continuamos amigos até hoje”). Karla e Yuri eram mesmo bastante diferentes:

A flecha do cupido era bem grande, sabe? Eu gosto muito dela até hoje. Eu aprendi com ela a ser mais espontâneo. Eu sou um cara meio fechado, né? Meio sério. Tenho poucos amigos. [...] Ela tinha muitas amigas. Era muito legal sair com ela. Sempre tinha muita gente. Ela fazia rapel. Eu, algumas vezes, segurei a corda pra ela. Era muito divertido [...]. Ela era uma pessoa espontânea.

Bióloga formada pela UFRGS, Karla está atualmente fazendo doutorado em uma universidade da Itália. Ela é mais nova, com 8 anos a menos que Yuri e o namoro

ocorreu entre 2004 e 2007, mas Yuri nega que esse namoro tenha qualquer impacto sensível sobre seu desempenho acadêmico.

Eu e a Karla, a gente tinha meio que um pacto. Eu não dava opinião no trabalho dela e ela não dava opinião no meu trabalho. Eu não perguntava do trabalho dela e também não falava do meu trabalho [...]. Por exemplo, eu, às vezes, falo sobre clientes com meu pai, com minha mãe. [...] Com a Karla eu não falava sobre isso. É como se eu quisesse construir outro mundo com ela. [...] Nós falávamos sobre passeios, viagens, ir ao cinema, novela... Ela fazia rapel. Às vezes ela ia no mato coletar orquídeas. Até hoje eu tenho orquídeas que ela me deu no meu jardim. Ela tinha cachorro, eu também tinha. A gente andava de bicicleta... Eu sempre evitei misturar negócios, trabalho e estudo com relacionamento.

Dentre os amigos de Yuri, Karla seria a única com vínculo de estudante na UFRGS, mas ele não falava sobre questões da universidade com ela. A isso, Yuri acrescenta que eles não frequentavam nenhum lugar tipicamente frequentado por estudantes universitários. A única vez que eles se encontraram em meio a estudantes foi no dia da troca do pneu.

Deficiência auditiva: Um elemento transversal à trajetória

Yuri não é surdo, mas tem uma perda importante de audição desde que nasceu. Ao longo da entrevista, mesmo sem estar portando seu aparelho auditivo, não houve diferença perceptível entre a compreensão dele e a de qualquer outro sujeito. No fragmento a seguir, ele explica por que, durante a entrevista, sua deficiência auditiva não foi percebida:

A pessoa que tem deficiência auditiva, ela tende a ter uma coisa que é o seguinte: 'complete a frase'. Quando tu falas alguma coisa, eu entendo três palavras num conjunto de dez. O resto eu tenho que deduzir, entendeu? Eu leio os lábios. Então se a pessoa fala com os lábios muito fechados, é uma dificuldade adicional.

De maneira geral, alguma capacidade de antecipar o que o falante está prestes a dizer é importante em qualquer relação de comunicação. Entretanto, no caso do ouvinte amplificado, essa necessidade é muito mais crítica. Assim, pode-se afirmar que Yuri compreende tanto mais de cada aula quanto menor é sua dificuldade em antecipar o que o professor está prestes a dizer. Em outras palavras, ele aprende mais quando já

sabe o que será ensinado (vide o sucesso de Yuri nas disciplinas de cálculo e física básica na UFRGS após ter, com alguma dificuldade, passado pelas mesmas disciplinas na PUC).

Segundo Yuri, sua deficiência auditiva sempre atrapalhou (“O fato de não ouvir o que o professor fala, isso atrapalha muito. Mesmo com o aparelho auditivo, eu vou te dizer que minha audição é 50%”) mas ele mesmo não coloca sua deficiência em questão quando explica sua história escolar (“Isso aí não é culpa da universidade, é culpa minha mesmo”). Ao lado disso, Yuri explicita as necessidades especiais de um ouvinte amplificado:

Com o aparelho, fica muito melhor, né? Mas o aparelho é completamente ineficaz se tu estiveres num ambiente ruidoso. Vai numa sala de aula de equações diferenciais sexta-feira de noite entre 9h30 e 10h45. Está todo mundo falando [...] Isso dá um ruído, né? Aquele ruído, para quem usa aparelho auditivo, liquida com a fala do professor porque o aparelho, ele amplifica tudo. [...] É difícil de entender. Quando ele fala de frente, eu tenho uma chance de entender, mas quando ele fala de costas para o aluno e de frente para o quadro, eu não entendo nada. [...] Então eu só posso contar com a documentação escrita ou com o que eu o vejo escrever no quadro.

Como é possível perceber a partir desse depoimento, apesar de se comportar da mesma maneira que qualquer outra pessoa em uma conversa pessoal, Yuri tem algumas necessidades especiais que poderiam perfeitamente ser atendidas pela instituição.

Trabalho e realização profissional

Desde a sua saída da UNISINOS até a data da entrevista, Yuri trabalha no ramo da informática em um negócio próprio em sociedade com seu próprio pai. Sua empresa é bastante pequena. Sua infraestrutura ocupa um dos cômodos da casa dos Barreto e consiste de um escritório e um pequeno laboratório de testes. A empresa de Yuri (que ele jamais revela o nome) é especializada no fornecimento de hardware e software para controle de rede, administra a instalação de bancos de dados, monta firewalls e clusters, configura roteadores e faz manutenção em equipamentos e programas para usuários institucionais de grande porte.

Tal como ocorre a vários proprietários de pequenas empresas, a vida profissional de Yuri está longe de ser tranquila. Yuri divide com o pai a responsabilidade de gerenciar clientes e fornecedores. Segundo Yuri, Roberto Barreto é um ótimo negociador (“Ele é mais comunicativo que eu. Ele é uma pessoa que negocia melhor que eu”). Além dos sócios, que estão ativamente envolvidos com o negócio, a empresa familiar de Yuri tem um secretário (chamado Cleiton), que é “um tipo de faz-tudo”. O trabalho de Cleiton é mais burocrático que técnico. Por exemplo, ele é o encarregado de levar e trazer notas fiscais e equipamentos. Como possui pouco conhecimento em informática, Cleiton não realiza os serviços técnicos característicos da empresa. Assim, todas as visitas e serviços prestados ficam a cargo de Yuri.

Yuri tem uma postura bastante ascética com relação à sua empresa, trabalhando sem folga em finais de semana e madrugadas sempre que há serviço. Quando começou a trabalhar, Yuri ficou mais cansado “só estudar é muito mais fácil”. O trabalho também passou a exigir um nível de responsabilidade maior e acabou com o tempo de lazer. A isso, ele acrescenta que sua dedicação ao trabalho pode trazer implicações para sua saúde e convívio social.

Esse tipo de trabalho tem implicações para a saúde? Tem. Tem implicações sociais? Tem. Porque tu convives muito mais com máquinas que com pessoas. E até é bom. Porque as pessoas são muito mais complicadas que as máquinas. Tem suas vantagens, né? Pessoas são difíceis de lidar.

Desde a primeira entrevista, Yuri fala com bastante orgulho do seu trabalho. Esse sentimento de realização é consonante com sua segurança de não ter ingressado no curso de física em busca de uma profissão. Contudo, não se considera completamente realizado profissionalmente em dois sentidos. Em primeiro lugar, porque deseja estabelecer sua empresa em uma loja própria, fora da casa dos pais (“Eu tenho essa ambição de ter um local com toda a estrutura para desenvolver o meu negócio [...]. Um dia eu chego lá”). Em segundo lugar, gostaria de graduar-se em alguma coisa que ele considere respeitável (“Eu até fico meio envergonhado de não ter conseguido me formar. Eu sei que eles [os pais de Yuri] ficaram chateados comigo, mas eu não consegui. Quem sabe um dia eu consiga!”).

Razões da evasão de Yuri

Mesmo que Yuri não tenha se referido explicitamente à sua deficiência auditiva para justificar os percalços de sua trajetória escolar, é possível perceber que suas necessidades especiais são transversais ao conjunto de sua narrativa no sentido em que estão relacionadas, direta ou indiretamente, a vários eventos de sua trajetória escolar. Por exemplo: seu sentimento de rejeição por colegas e professores no ensino fundamental; sua boa adaptação no ensino médio contingente à existência de um programa especial para alunos que “escutam mal”; e suas dificuldades na PUC com a professora Rogéria, que não entendia as necessidades especiais de Yuri, tratando-o como “um cara de má-vontade”.

Assim, é tentador especular, por exemplo, que a trajetória escolar de Yuri não reflete as expectativas associadas ao capital cultural acumulado por sua família justamente por causa de sua deficiência, recuperando, com isso, os mesmos esquemas de pensamento criticados por Lahire, substituindo toda a história complexa e real de Yuri por um retrato falso e pressupondo que a deficiência auditiva de Yuri determinaria imediatamente seu fracasso escolar. Uma simplificação dessa magnitude implicaria ignorar, por exemplo, o papel da falência dos negócios da família na evasão de Yuri da PUC e das novas oportunidades de emprego nas evasões da PUC e da UNISINOS.

Vista mais de perto, a história de Yuri é cheia de nuances importantes e, como é possível perceber, não conseguiríamos compreender o processo que levou Yuri a três evasões sucessivas sem observar mais de perto as disposições e competências adquiridas e transformadas ao longo da sua história de vida. Essas e outras informações pertinentes que emergem do retrato de Yuri podem ser visualizadas no Quadro 5.

Quadro 5. Síntese dos pontos de análise no retrato de Yuri Barreto.

	Descrição
Origem Social	Classe dominante. Quase todos os amigos da família de Yuri têm curso superior (principalmente em medicina, direito e ciências). Os pais de Yuri têm pós-graduação e sua casa é repleta de livros que fazem parte da vida diária da família. O pai de Yuri é capitalista <i>strictu sensu</i> e uma fração importante da renda familiar vem de seus investimentos no mercado de capitais. Justamente em virtude disso, o patrimônio econômico da família tem se mostrado sensível aos períodos de prosperidade e dificuldade da economia brasileira.
Disposições para agir	Disposição para investir no mercado escolar. Essa disposição é transversal a toda história de Yuri e altamente compartilhada pelos Barreto (vide, por exemplo, as bibliotecas pessoais dos membros da família e suas trajetórias escolares bem sucedidas). Embora Yuri tenha sido sempre um aluno dedicado (na época em que cursava equações diferenciais na UFRGS, por exemplo, estudava diariamente de segunda a sábado), sua disposição para investir no mercado escolar não teve sempre uma relação harmoniosa com outras disposições.
	Disposição para investir no mercado de trabalho. A partir da época em que Yuri desenvolve uma vida profissional paralela, surgem as condições para que seus investimentos educacionais entrem em concorrência com seus investimentos profissionais. Ao longo da história de vida de Yuri, observamos um avanço de sua disposição para investir no mercado de trabalho e um recuo gradativo de sua disposição para investir no mercado escolar.
	Baixa disposição a se integrar ao sistema social das instituições de ensino. Como é possível perceber, Yuri não acumulou muitos amigos e colegas pelas instituições de ensino por onde passou. Nas disciplinas de física experimental, fez a maioria dos trabalhos sozinho. A maioria dos amigos que ele reporta são integradas ao núcleo familiar, sugerindo que, apesar das várias experiências escolares de Yuri, seu espaço de socialização preferido ainda é a família.
Disposições para crer	Crença na importância de possuir formação superior. Yuri gostaria de graduar-se em alguma coisa que ele considere respeitável. Após ter consolidado sua empresa de informática, ele não persegue um diploma em vista de uma profissão, mas simplesmente em vista do prestígio de possuir uma formação superior e da necessidade de reduzir a dissonância entre sua história escolar e a história de praticamente todos os seus familiares e amigos.

	Descrição
	Disposição para crer na ilegitimidade de certos professores. Ao menos no nível do discurso, Yuri mostrou-se bastante disposto a contestar a legitimidade de alguns de seus professores, destacando sua falta de organização, competência prática e sensibilidade para as dificuldades dos alunos. Porém, é na UFRGS que essa disposição crítica vai tomar nuances mais específicas e se torna disposição para contestar a adoção do autodidatismo como princípio educacional.
Competências	Um programador competente. Yuri parece ser um programador muito habilidoso e há muito tempo está acostumado às técnicas e hábitos de pensamento dessa profissão. Aparentemente, as competências de Yuri em matéria de programação concorrem com as competências presumidas pela disciplina de Equações Diferenciais.
	Um bom aluno altamente dependente de bons professores. Yuri não poderia ser colocado entre os alunos menos competentes de suas turmas. Na UFRGS, por exemplo, foi aprovado entre os 20 primeiros colocados (de aproximadamente 100 vagas). Contudo, os professores com quem Yuri teve experiências positivas são sempre os mais atenciosos, dedicados, organizados e sensíveis às necessidades especiais do alunado. Se, por um lado, Yuri é capaz de resultados escolares positivos, por outro, esses resultados só ocorrem nas situações muito especiais em que o professor consegue atender às necessidades especiais de Yuri.
Circunstâncias materiais não incorporáveis	Deficiência auditiva. A deficiência auditiva é transversal à história de Yuri como um todo e provavelmente contribuiu para que seu sucesso escolar tenha ocorrido somente em condições bastante especiais.
	Falência dos negócios da família. A necessidade de suspender o pagamento das mensalidades do curso de Engenharia pode ser considerado um fator determinante para a evasão de Yuri da PUC.
	Proposta de emprego. Nas duas primeiras evasões de Yuri, o surgimento de uma proposta de trabalho aliado à consolidação de uma disposição maior para investir no mercado de trabalho pode ser considerada uma circunstância material determinante.

A partir do Quadro 5 e de todo o retrato, parece bastante claro que a evasão de Yuri da UFRGS (a última das três ocorridas) deve-se principalmente ao seu fracasso escolar renitente na disciplina de equações diferenciais. Suas duas primeiras evasões, no entanto, ocorrem sob circunstâncias muito variadas e são muito elucidativas das condições em que Yuri ingressa na UFRGS:

(1) Na época de sua primeira evasão, além de ter sofrido um acidente grave na coluna, Yuri vinha acumulando experiências de fracasso escolar no curso de Engenharia elétrica da PUC. Igualmente, devido à falência financeira de seus pais, Yuri desenvolveu uma vida profissional paralela para desonerar seus pais. Essa condição vai estabelecendo, gradativamente uma relação de concorrência entre as disposições para o investimento escolar e profissional. No ano em que os Barreto precisam suspender completamente o pagamento das faculdades de seus filhos, Yuri recebe uma proposta profissional interessante que exigiria estar cursando graduação em informática. Esse é o contexto da primeira evasão de Yuri da PUC para a UNISINOS. Ele muda para um curso mais barato, mais fácil e mais congruente com suas novas aspirações e oportunidades e profissionais.

(2) Na época de sua segunda evasão, Yuri recebe uma proposta de trabalho que exigiria dedicação exclusiva por algum tempo. Nesse contexto, apesar de não ter acumulado fracassos escolares importantes na UNISINOS e apesar de não haver dificuldades com o pagamento das mensalidades, Yuri abandona o ensino superior por tempo indeterminado.

Com tudo isso, temos uma caracterização bastante completa das razões das evasões de Yuri.

RETRATO 03 - Júlio Ventura

À época da entrevista, Júlio Ventura era um homem de 42 anos, morador da casa do estudante com origem nas frações menos escolarizadas da classe média. Seus pais são pequenos comerciantes que não completaram o Ensino Fundamental. Sua irmã é cabeleireira e não foi além do Ensino Médio. Júlio passou algumas necessidades na infância, mas teve uma adolescência modesta. Acumulou várias reprovações ao longo da sua trajetória pela Educação Básica, cursada integralmente na escola pública, atribuindo todos esses episódios de fracasso ao seu desinteresse pela escola. Paralelamente à oitava série, Júlio realizou um curso técnico em ajustagem mecânica, que concluiu com orgulho no prazo previsto e sem reprovações. Após esse curso, aprendeu a tocar guitarra de maneira autodidata e se dedicou por quase 20 anos à carreira de músico, tocando na noite e apresentando-se em pequenos shows. A rentabilidade de seu ofício artístico foi sempre de fraca a modesta e, após bastante tempo, decidiu retornar à escola para obter diploma de ensino superior. Cursou EJA. Prestou vestibular para Física (licenciatura noturna) e foi aprovado na primeira tentativa. Ficou muito frustrado por não conseguir aprovação nas disciplinas de Cálculo e Física I. Seguindo conselhos de colegas, solicitou transferência de matrícula para a licenciatura em Geografia. Júlio está progredindo satisfeito no curso de Geografia.

Infância pobre e adolescência modesta

O núcleo familiar de Júlio Ventura é composto apenas por seu pai, sua mãe e sua irmã. Demerval, pai de Júlio, sempre foi um comerciante autônomo (“muito trabalhador e sem nenhum senso de humor”). No começo da vida profissional dos pais de Júlio, a vida da família era muito difícil (“Eu lembro que minha mãe não podia nem me dar um iogurte quando eu era criança”). Nessa época, Valéria, mãe de Júlio, trabalhava como dona de casa. Porém, quando Júlio tinha entre 12 e 20 anos, Demerval logrou montar um minimercado e Valéria deixou de ser dona de casa para trabalhar com seu marido e seus filhos:

Literalmente tu não podias comer algumas coisas na tua infância porque tu não tinhas dinheiro para pagar por elas, certo? De repente, no início da sua adolescência, tu tens um mini-mercado do lado do teu pátio. Qualquer coisa, tu abres a porta por dentro do pátio e pega um

iogurte para comer. Isso a minha mãe nem podia me dar quando eu era criança [...] A gente não passava mais necessidade.

Em contrapartida, a partir da aquisição do mini-mercado, Valéria e Demerval passam a trabalhar todos os dias sem descansar nos finais de semana ou férias durante oito anos (“eu me lembro de ter três oportunidades em que meu pai fechou no domingo [...] três dias em oito anos”). Pela época em que Júlio tinha 20 anos, Valéria e Demerval trocaram o minimercado por uma padaria, da qual só se desfizeram recentemente. Quando Júlio tinha em torno de 30 anos, Valéria e Demerval se divorciaram, mas permaneceram sócios em seus negócios.

Após o divórcio, Júlio Ventura morou ainda por muitos anos com sua mãe, mas, atualmente, ele tem residência em uma das casas do estudante da UFRGS. A propósito de suas moradias, as casas da família Ventura sempre foram modestas. Sua primeira casa era de madeira e era alugada. Em seguida, moraram em casas de alvenaria (também alugadas). Por algum período, moraram de favor no terreno de uma das avós de Júlio. Por último, tornaram-se proprietários de uma casa produzida por uma construtora de casas populares, que “comprava e aterrava uma porção de terra em bairros periféricos, construindo centenas de casas iguais”.

Trajetórias profissionais marginais à escola

Valéria e Demerval têm aproximadamente a mesma idade, sendo 25 anos mais velhos que Júlio (que tinha 42 anos à época da entrevista). Diferente de outras famílias mais escolarizadas, em que a história da família é construída em torno do processo de escolarização de seus integrantes (veja a história de Yuri Barreto, por exemplo), a história da família de Júlio não possui tantas referências escolares. Embora Demerval seja “um cara muito trabalhador”, Valéria e ele nunca completaram o ensino fundamental. Beatriz Ventura, a única irmã de Júlio, é cabeleireira (assim como várias de suas primas e tias maternas) e possui ensino médio completo. Há alguns anos, ela deu início a um curso superior (“em administração, eu acho”), mas não conseguiu concluí-lo por dificuldade de conciliar trabalho e estudo.

Nas famílias de Valéria e Demerval, são recorrentes três profissões usuais entre os membros menos escolarizados da classe média: (1) pequenos comerciantes; (2)

cabeleireira e manicure; e (3) policiais civis. Comentando sobre sua irmã, Júlio destaca que trabalhar em salão é mais vantajoso do que a baixa exigência de escolaridade sugere. Segundo ele, Beatriz ganha muito bem como cabeleireira (“três vezes mais do que eu vou ganhar como professor assim que formado! [risos]”).

Embora nunca tenha deixado de ser dona de casa, a avó paterna de Júlio foi a primeira mulher em um dos clubes de tiro de Porto Alegre a aprender a atirar (“Minha família é muito belicosa. A velha gostava de atirar em pessoas”). Na família de Júlio, mesmo os que não eram policiais, usualmente andavam armados (Júlio inclusive). Em 1989, durante uma rebelião carcerária, um dos tios de Júlio morreu em serviço e esse episódio impactou bastante a família. Em conversa com seu primo, Júlio consegue convencê-lo a não seguir a carreira de policial (“Ele vai correr sério risco de vida trabalhando diretamente no sistema carcerário e sério risco de vida por trabalhar com gente corrupta, né? Isso é inevitável”). A propósito, Júlio não soube informar qual era a formação escolar exigida para ingressar na polícia civil na época de seus tios.

Além de as profissões típicas da família de Júlio exigirem pouca escolaridade, também foi possível perceber, ao longo da entrevista, que Júlio não sabe com precisão informações que poderiam ser consideradas importantes sobre a escolaridade de vários dos seus parentes (vide, por exemplo, sua dúvida com relação ao curso superior iniciado por sua irmã). Essa desatenção de Júlio sugere que qualificações escolares não são fundamentais para determinar as posições (de prestígio, mérito, reconhecimento) dos parentes de Júlio no interior de sua família.

Um exemplo flagrante dessa desatenção é o caso de Daniel, irmão de Demerval, que trabalhou como engenheiro na Petrobrás. Mesmo nesse caso, Júlio não soube confirmar se Daniel realmente tinha formação superior (“Me parece que ele trabalhou como engenheiro dentro da Petrobrás, mas naquela época eu não sei se era exigido curso superior. Eu sempre ouvi falar que ele era genial em Engenharia”). Enfim, dentre os pequenos comerciantes da família, contam-se os pais de Júlio, a irmã de Demerval – que era proprietária de um pequeno açougue e atualmente administra uma residência para estudantes – e a mãe de Valéria, que era dona de casa e doceira (“Minha mãe

seguiu os passos dela [da avó]. Foi dona de casa e, depois, teve uma padaria. Mas minha mãe acabou se profissionalizado mais”).

Sucesso e fracasso escolar no ensino fundamental

Júlio cursou a educação básica em várias escolas públicas conforme os vários endereços em que seus pais residiram. Teve sua pré-escola interrompida por quase um ano em uma dessas mudanças. Entre 7 e 8 anos de idade, Júlio era reconhecido pelas professoras como “o aluno que aprende mais rapidamente e com mais habilidade” em sua turma. Nessa época, Valéria lia revistinhas em quadrinhos para Júlio, que aprendeu a ler e escrever mais rápido que todos os seus colegas (“meus colegas não eram assim; eu era assim”).

Júlio também era conhecido por ser uma criança tímida e que dificilmente se sociabilizava (“fora do ambiente escolar, eu preferia ficar em casa vendo televisão”). Em virtude de um episódio de epilepsia, começou a ser acompanhado semanalmente por um psiquiatra e um psicólogo, que se mostraram muito interessados em sua timidez. A preocupação com a sociabilidade de Júlio chegou ao ponto de seu pai lhe dizer: “vai para a rua e não volta até que você tenha encontrado um amigo!”. Até o segundo ano do ensino fundamental, o quadro todo se manteve: Júlio tinha as melhores notas da turma, mas poucas amizades.

Júlio estudou em várias escolas públicas diferentes. Em contraste com a boa impressão que causou durante sua alfabetização, a trajetória escolar de Júlio no Ensino Fundamental foi marcada por dificuldades, desinteresses e fracassos escolares a partir da terceira série (“Comecei a tirar notas piores e não gostar mais do ambiente escolar”). Como parte desse processo, Júlio repetiu a quinta e a sétima séries.

Dessa época, Júlio se lembra de um episódio marcante com uma professora de Português que inspirava muito medo nos alunos (“Ela era uma alemoa rígida e irascível. Eu não gostava dela e ela não gostava de mim”). Certo dia, na quinta série, essa professora solicitou que os alunos escrevessem uma redação sobre o que achavam dela e Júlio expressou sua opinião com franqueza. Entre outros impropérios, disse que ela cheirava mal (“eu acabei com ela”). Como resultado, foi proibido pela diretora de

entrar na escola sem o acompanhamento de seus pais. Indignada, Valéria Ventura foi até a escola tirar satisfação com a diretora nesses termos:

Quem manda na escola? É tu ou ela [a professora de Português]? Pelo jeito, ela manda em ti. [...] Eu sei que o Júlio não é muito bom aluno, mas por que ela perguntou o que alunos de quinta série acham de um professor? O que ela tem na cabeça?! O que ela queria que ele escrevesse?

Como resultado da intervenção de Valéria, Júlio não foi posto em suspensão. Por outro lado, segundo Júlio, essa atitude de sua mãe era pouco usual (“Minha mãe nunca me defendia com relação a questões escolares. Eu sempre estava errado”). Nem todas as experiências de Júlio nas séries finais do ensino fundamental são negativas. Outra lembrança que Júlio tem da época em que cursou duas vezes a quinta série refere-se a um professor de Matemática chamado Rogério. Ele era muito afeminado e, apesar da “chacota” da turma, conseguiu conquistar o respeito e a afeição dos alunos (“Ele foi o único professor de Matemática que eu tive no ensino fundamental que procurava o aluno pessoalmente”). Rogério era mais atencioso que todos os outros professores.

Ele [o prof. Rogério] foi, nesse colégio, a pessoa que mais acreditou em mim e deu apoio. [...] Em vez de simplesmente me reprovar, eu lembro de ele falar assim 'Sabe por que tu errastes aqui? Porque tu tomastes um caminho [...] errado. Porque tu não observastes direitinho'. Ai ele me dava uma explicação minuciosa, entende? 'Porque quando tu somastes dois mais dois, dois e dois é quatro. Tu te confundistes e colocastes outra coisa. A partir daqui tu vais errando. Vê?' [...] Ele [prof. Rogério] foi importante por isso: Ele desvendava a coisa e mostrava muito interesse no desenvolvimento do aluno.

À época da sétima série, embora alguns professores achassem que Júlio era um menino inteligente, seu descomprometimento e baixo rendimento escolar eram abertamente apontados. Certa vez, Leocárdio, professor de Matemática, tinha escrito no quadro uma tarefa que os alunos deveriam realizar em casa. Andando pela sala enquanto os alunos copiavam, Leocárdio chega à mesa de Júlio e questiona: “Por que tu estás copiando? Tu não vais fazer mesmo”.

Eu gostaria de encontrá-lo agora e dizer 'cara, eu estou na UFRGS'. Mas, de boa, só para ele não achar que eu virei assaltante ou coisa assim. [...] Pra ele, eu era um *looser* total. Ele tinha discussões homéricas com a professora de ciências na sala dos professores 'Mas

como? O Júlio é nota 10 em tudo! 'Não! Esse guri é preguiçoso!'. Eles não conseguiam se decidir sobre mim porque eu gostava da matéria dela e não gostava da dele, entende?

Subvertendo e contestando práticas escolares

Aos 11 anos, Júlio gostava de fazer maquetes de cidades e estradas e algumas brincadeiras relacionadas à ciência (“Eu gostava de inventar experimentos, fazia foguetes, coisas assim”). Para lançar foguetes, ele ateava fogo em uma lata de spray no interior de um tubo de PVC, usado para controlar a direção do lançamento. Nessa época, Júlio ganhou a Enciclopédia Britânica de seu pai como presente de natal após ter sido aprovado na escola (“o que era coisa difícil”). Junto com a enciclopédia, Júlio ganhou um pequeno laboratório com pequenos experimentos (“havia, por exemplo, hastes de vidro e grafite para eletricidade estática”). A partir de um manipulador de telégrafo, Júlio criou uma campainha (“Eu descobri que, se eu passasse a tensão por ali, o eletroímã iria atrair o batente, mas assim que ele saísse, cortava a tensão e ele voltava”). Júlio passou o fim de sua infância e boa parte da adolescência lendo a Enciclopédia Britânica e entretendo-se com as suas atividades.

Quando questionado sobre quais outros esforços Demerval fazia para promover a educação de seus filhos (presentear o filho com um exemplar da Enciclopédia Britânica é certamente um esforço sensível em vista da posição econômica dos Ventura), Júlio acrescenta que era obrigado pelo pai a estudar todos os dias durante duas horas. Porém, é com muito orgulho que Júlio conta como enganava seu pai nesses momentos:

Tinha um relógio enorme e eu ia até ele e adiantava cinco minutos e, depois, mais cinco minutos... Sabe? Dali a pouco eram três horas e ele [Demerval] passava: ‘tá bom, não é mais hora de estudar’. Só que não eram três, eram duas horas e meia! Ao longo do dia, eu ia atrasando o relógio de volta aos poucos. Se eu atrasasse o relógio de uma vez só, ele poderia perceber [...]. Ele nunca descobriu. Eu tenho que contar isso para ele qualquer hora [risos].

Ao contrário de Júlio, Beatriz “ia bem na escola”. Apesar de nunca ser uma aluna de notas altas, ela nunca foi reprovada em nenhuma série.

Minha irmã ia bem na escola, mas ela não pensava muito, sabe? É mais fácil ir bem na escola quando tu és mais mediano [...] Aquele cara

que nunca rodou em nenhum ano, em nenhuma cadeira, provavelmente, ele é medíocre – a não ser que ele seja ‘A’ o tempo inteiro, certo? Mas, se o cara é muito contestador, ele vai ter problemas. Minha irmã é inteligente, mas ela não é uma pessoa que lê ou que contesta as coisas. Se tem que fazer, ela vai fazendo, sabe? [...] [Ser contestador] não é tu contestares seus professores, é tu raciocinares sobre o porquê de tu estares fazendo aquilo, sabe? Por que tu estás sentado ali e não está fazendo alguma coisa melhor, entende? Aprendendo que ditongo é... sabe? Tem gente que não pensa. [...] Mas tem gente que cai na bobagem de perguntar ‘por que eu estou aprendendo o que é ditongo e hiato em língua portuguesa?’ Nunca te ocorreu isso quando você estava estudando essas coisas no ensino básico?

Como é possível perceber, ao longo de sua educação básica, Júlio experimentou muita resistência para reconhecer a relevância do conteúdo ensinado (ao nível de conteúdos tão elementares quanto separação silábica). Sobre o estudo de funções na Matemática do ensino médio, Júlio se lembra de ter perguntado: “mas vou usar isso para quê?!”. De fato, não era sem razão que Júlio se questionava sobre a necessidade de estudar Matemática. A possibilidade de realizar um curso superior na área de ciências era tão remota na infância de Júlio que só entraria no seu horizonte algumas décadas mais tarde. Além disso, mesmo quando passa a considerar cursar Física, Júlio demonstravelmente subestimou a importância de se saber Matemática para ser bem sucedido no curso.

Essa disposição a se opor às exigências de alguma autoridade estabelecida (os pais, a escola, as tendências da indústria musical) será chamada genericamente *disposição de contestação*. Trata-se de uma característica transversal à vida de Júlio Ventura, mas adota diferentes matizes em cada contexto e momento de sua história. Por exemplo, na disciplina de Cálculo, Júlio não considerou ter adotado a mesma postura contestadora que adotou no ensino fundamental. Sobre a relevância da disciplina de Cálculo, ele afirma que “era uma cegueira, tu não enxergas muito longe, mas tu sabes que vai usar um dia”. Certamente, não foi por achar irrelevantes as disciplinas que Júlio abandona o curso de Física.

SENAI: A educação profissional

À época da oitava série, Júlio conseguiu ingressar em um curso técnico de mecânica oferecido pelo SENAI (“O curso era muito forte e tu tinhas que estudar outras matérias como Geografia, Português, etc, em outro lugar à noite”). Como o SENAI exigia que o seus alunos estivessem cursando a oitava série paralelamente em uma escola regular, Júlio se transferiu para outra escola que oferecia a oitava série em período noturno, onde foi reprovado mais uma vez. Nessa época, Júlio tinha três períodos de estudos por dia (“Acordava às seis e meia da manhã e chegava pelas onze e pouco da noite em casa estudando que nem um louco!”). Quando questionado por que motivo ele teria sido reprovado novamente, Júlio insiste que todas as suas reprovações na educação regular ocorreram por seu desinteresse nas atividades da escola (e não por falta de “capacidade cognitiva”, para usar sua própria expressão).

Dos três anos em que estava no SENAI, Júlio passou os dois primeiros cursando a oitava série em período noturno. Durante o terceiro (e último) ano de seu curso de mecânica, Júlio frequentava o primeiro ano do ensino médio. Porém, ao se formar no SENAI, Júlio é reprovado mais uma vez na escola regular (“Eu não estava interessado na aula à noite, nem um pouco. Durante o dia, era muito pesado o curso do SENAI. Quando chegava a noite, eu não tinha paciência para a aula, embora as matérias fossem mais fáceis”). No ano seguinte à sua formatura, Júlio começa a trabalhar em empresas de metalurgia e tenta cursar o primeiro ano do ensino médio pela segunda vez ainda durante a noite, mas acaba abandonando a escola (“rodei por excesso de falta”). No total, Júlio acumulou quatro reprovações na educação básica por fracasso escolar.

A partir dos depoimentos de Júlio, é possível perceber que as práticas do SENAI estavam bem ajustadas à origem social modesta dos alunos que ali ingressavam. O caso de Pedro é bastante ilustrativo dessa questão. Pedro era colega muito pobre filho de pai analfabeto (“ele mal tinha dinheiro para pegar o ônibus”). Sabendo que o futuro desse aluno não era muito promissor (“Ele era de um bairro violento e a única chance que ele tinha de ter uma vida um pouco melhor era se ele concluísse o SENAI”), os professores se mobilizaram para conseguir uma bolsa de estudos rapidamente para

Pedro. Porém, além de dar suporte aos alunos, os professores exigiam uma postura séria com relação aos estudos:

Ele [Pedro] era malandro. [...] O professor Vasques tinha dito assim: 'Vocês têm que comprar esquadro, régua e compasso para desenho técnico. Dessa ou dessa marca. Qualquer outra não é aceita porque essas têm o mínimo de precisão e qualidade [...]'. E ele [Pedro] me apareceu na outra aula com tudo da Xalingo [marca de baixa qualidade], certo? E o professor: 'É isso que tu compraste?! Da Xalingo! Dá isso aqui' E quebrou tudo. A gente ficou apavorado e ele [Pedro] também. E o coitado era pobre! Foi o que deu para ele comprar, sabe? Na outra aula, ele [Pedro] apareceu com as coisas mais caras. Os melhores eram dele. O professor deu pra ele. Fez aquilo lá, mas depois procurou ele no final da aula e disse: 'Vem cá. Tu não tens condição de comprar? Então espera aí que eu vou dar um jeito'. Eu me lembro que ele [Pedro] cuidou daquilo lá até o fim do curso. Ele gostava muito daquele professor.

Então, no mesmo episódio, o professor conseguiu impressionar a turma, deixando clara a seriedade necessária do trabalho ao mesmo tempo em que conquistou o apreço dos alunos, demonstrando sensibilidade à sua situação. Os professores e colegas do SENAI são as únicas pessoas em toda a experiência escolar passada de Júlio com quem ele diz manter amizade (“Somos amigos até hoje e nos encontramos eventualmente”).

Segundo Júlio, uma das diretrizes do SENAI era não formar somente operários, mas adultos responsáveis. Com razão, além de terem origens sociais mais ou menos modestas, os ingressantes do SENAI tinham a particularidade de serem adolescentes (de 15 a 16 anos) que aprenderiam a operar máquinas muito perigosas. Assim, além de ensinar as técnicas de operação, os professores precisavam instruir seus alunos recorrentemente quanto aos procedimentos de segurança. Nessas instruções, os professores costumavam evocar o senso de coletividade da turma, pois vários procedimentos de segurança visam proteger não somente o operador da máquina, mas seus colegas (“Se tu não atentares para as condições de segurança de uma máquina, um colega teu poderia vir a se ferir com aquilo, entende? Com essa idade, tu ainda és meio avoado e não percebe”).

Todas as vezes que um aluno ignorava um procedimento de segurança, ele era penalizado em sua nota final. Porém, mais do que descontar pontos, os professores repetiam quantas vezes fossem necessárias as razões dos procedimentos de segurança para que os alunos compreendessem os riscos pessoais e coletivos de lidar com cada máquina. Se os alunos faltassem uma aula, os professores investigavam as razões da falta. Se o aluno faltou “por vadiagem”, os professores “davam uma bronca” no aluno além de registrar a falta. Se o aluno faltasse por problemas em casa, os professores tentavam ajudar para resolver o problema. Se o aluno estava faltando porque o pai é alcoolista, como no caso de Júlio, os professores conversavam com o aluno para instruí-lo sobre as consequências negativas do álcool para que esse aluno não seguisse o mesmo caminho do pai (“Eu não lembro de outra instituição onde eu passei em que as pessoas, mesmo sem ter um preparo especial, conseguissem abordar isso e te ajudar”).

Enfim, segundo a descrição de Júlio, a participação dos professores na formação dos alunos do SENAI estava muito além das preocupações curriculares usuais sobre aquisição de conhecimento e habilidades. Eles parecem ter sido capazes de abordar seus alunos com sensibilidade, criando um ambiente amistoso e favorável à permanência. Apesar de ter achado incômoda a rotina pesada de estudos que manteve no período em que estava no SENAI (“É que nem fazer uma benzetacil, incomoda!”), é com muito orgulho que Júlio relata ter concluído seu curso de mecânica nos três anos previstos, sem nenhuma reprovação (“muito mais difícil que a escola, aliás, bem mais difícil que muitas cadeiras da UFRGS em conteúdo e eu não rodei!”). Paralelamente, o curso técnico no SENAI é a única experiência escolar que Júlio encara com algum senso de dever (“eu tinha que terminar!”).

Razões de ingresso e conclusão da educação profissional

Aos 24 anos, Júlio obtém diploma de ajustador mecânico pelo SENAI. Porém, ser operário da indústria mecânica não era propriamente seu projeto de carreira. Desde seus 12 anos, o sonho de Júlio era tornar-se guitarrista profissional:

Desde os 12 anos de idade, eu queria ser guitarrista de banda. Só que meu pai não me dava uma guitarra e eu não tinha condição de comprar.

Eu trabalhava no mercado dele de tarde e estudava pela manhã. Ganhava uma mesada – que não era uma mesada, era o pagamento pelo meu trabalho – mas o dinheiro não dava para comprar um instrumento musical que, naquela época, era caríssimo. Então, eu decidi entrar no SENAI porque eu soube que, no SENAI, tu ganhavas um auxílio, uma bolsa, de meio salário mínimo. E eu achei que, estudando no SENAI, eu juntaria o dinheiro para comprar uma guitarra. Era isso que eu queria fazer da vida.

Assim que ingressou no SENAI, Júlio ganhou de seu pai uma guitarra usada como presente de natal. Portanto, embora Júlio tenha ingressado no SENAI para comprar uma guitarra, não foi por ela que ele permaneceu no curso. A respeito disso, Júlio aponta duas razões para sua permanência. A primeira dessas razões é a relação positiva distinta que estabeleceu com seus colegas e professores de curso:

Eu tinha muita amizade lá dentro. [...] As pessoas se conhecem, os professores conhecem os alunos. [...] Talvez por isso eu não tenha desistido. [...] Mas eu me lembro que eu gostava de estar lá [no SENAI]. Eu não gostava de estudar as matérias, mas gostava de estar lá.

Em segundo lugar, mas não menos importante, Júlio comenta sobre a rigidez de seu pai, que insistia que Júlio estudasse o suficiente para ter uma profissão (“se eu saísse do SENAI, estava ferrado!”). Quando questionado sobre o que seus pais fariam se abandonasse o curso, Júlio responde: “talvez eles me colocassem para fora de casa [...]. A coisa ficaria complicada!”.

Por outro lado, essa obrigação familiar de concluir e ser bem sucedido em um curso não se transmite para as outras experiências escolares de Júlio (“Quando eu parei de estudar à noite [abandonando completamente a educação regular no primeiro ano do ensino médio], meu pai não chegou a surtar porque era uma escolha minha. Ele achou ruim que eu parasse de estudar, [...] mas foi ‘de boa’”).

As razões por que Valéria e Demerval sustentavam baixas expectativas para a trajetória escolar de Júlio posterior à educação profissional não são difíceis de entender. Ao lado de as posições profissionais típicas da família não exigirem muita escolaridade, Júlio acumulou péssimos resultados ao longo de seu ensino fundamental. Além disso, o alcoolismo de seu pai e seus tios fazia com que as expectativas para o futuro de Júlio fossem mesmo muito ruins. Júlio morava em um bairro perigoso em que envolvimento

com o tráfico e uso de drogas era usual. Segundo Júlio, seus pais valorizavam bastante o fato de ele não ser dependente de entorpecentes. Enfim, como a carreira de músico parecia ser minimamente promissora em vista de tudo isso, Valéria e Demerval parecem ter decidido fazer vista grossa para a escolha do filho:

Tu imaginas assim: ‘oh, que horror, ter um filho que larga o emprego para ser músico’, certo? Por outro lado, eu não bebia. [...] As pessoas nunca me viram chegar bêbado em casa. Eu nunca tive problemas com drogas enquanto outras pessoas tinham, né? [...] Todas as notícias que chegavam para eles [Valéria e Demerval] diziam que eu era um absurdo de músico. Então, [a escolha de ser músico] era uma coisa até difícil de confrontar. Como é que tu vais confrontar um filho que até pode ser um pouco preguiçoso, gosta de acordar tarde, e decidiu ser músico... mas sempre falam que o cara é um mostro tocando? [...] E a banda em que ele está tocando está tocando direto e quem vê fica impressionado [...]. Eles [Valéria e Demerval] nunca tiveram nenhum tipo de problema policial comigo igual outros amigos tiveram. Então, eu acho que eles não tinham muito o quê reclamar de mim.

Enfim, com uma guitarra usada e um certificado profissional em mãos, Júlio dá início a uma longa jornada em que ele se dedicará progressivamente mais à carreira de guitarrista e menos à escola e à ajustagem mecânica.

Da mecânica para o Rock

No ano seguinte em que terminou seu curso técnico, Júlio começou a trabalhar durante o dia como ajustador mecânico em uma indústria que fabricava peças para moto-serras. Como ele frequentava as aulas do ensino regular durante a noite, restavam-lhe somente os finais de semana para se dedicar ao rock. Em aproximadamente um ano, Júlio começou a ganhar um pouco de dinheiro trabalhando na noite como guitarrista e logo abandonou seu emprego com o propósito de se dedicar exclusivamente à música.

Por quinze anos, Júlio foi músico profissional: tocava na noite, fazia pequenos shows, mas levava uma vida bastante modesta. Ele morava com sua mãe e fazia vários “bicos” para complementar sua renda de músico. Nesse período, Júlio foi representante comercial de uma fábrica de bijuterias, entregador de jornal (trabalhando por um salário mínimo) e dava aulas de música eventualmente. Na época mais abastada de sua carreira de músico (algo em torno de seus 32 anos de idade), Júlio atingiu uma renda

mensal média próxima ao que ganhava como ajustador mecânico (“Tinha noites em que eu ganhava 30, tinha noites em que eu ganhava 90 [reais]. [...] Eu ganhava bem. Ganhava a mesma coisa que eu ganharia na metalurgia, só que pra tocar. Eu tocava sextas e sábados e fazia ensaios periódicos.”).

Júlio se considera um sujeito bastante autêntico no sentido em que suas escolhas profissionais mais importantes parecem não ter origem familiar. Com efeito, seu interesse pela música e, em particular, pelo rock parece ser exógeno à sua família e Júlio se orgulha muito de ter seguido uma trajetória profissional distinta de seus pais:

Fiz muitas coisas que meu pai fazia. O mais incrível é que eu consegui quebrar aquilo que [...], quase como destino, se impõe por tu seres filho de alguém [...]. Eu consigo quebrar isso. [...] Por exemplo, eu deveria estar trabalhando no minimercado agora, ou em uma padaria. Eu não seria músico ou estaria estudando na UFRGS, entende? [...] Eu consegui me tornar completamente diferente do meu pai.

Essa tendência a crer-se autêntico e autônomo, livre de influências familiares, e perseguir projetos profissionais diferentes das carreiras típicas de sua família é bastante presente na narrativa de Júlio Ventura e será chamada ao longo da análise de disposição de autenticidade e autonomia. Como é possível perceber, a partir do depoimento acima, essa disposição parece ser responsável por escolhas tão diversas quanto dedicar-se ao rock e ingressar em um curso superior.

Contestação, autenticidade e autonomia institucionalizadas no rock

Júlio Ventura nunca teve um professor de música (“na época eu até tentei procurar um professor, mas os horários não batiam”) e se orgulha muito de ter aprendido a tocar a guitarra de maneira autônoma, autodidata, em ensaios de garagem e apresentações públicas:

A verdade é que, quando eu me decido a fazer alguma coisa, eu consigo fazer mesmo de maneira autodidata, ou principalmente de maneira autodidata. [...] E aprender música é extremamente difícil. Tanto é que a maioria das pessoas não consegue aprender. O cara pode se formar em dois cursos de Engenharia. Pode fazer Engenharia e direito e não vai aprender a tocar. Pronto. Por que é difícil e exige muita dedicação.

Com efeito, uma diferença radical entre as experiências de Júlio no rock e na escola é a ausência da figura do professor enquanto avaliador. Embora houvesse músicos mais experientes que conquistaram a admiração de Júlio (quer pela técnica, quer pela “atitude”), Júlio nunca se sentiu cobrado ou avaliado ao trabalhar com essas pessoas e não se lembra de resistir às suas instruções como resistia à instrução escolar. Como é possível perceber a partir do fragmento a seguir, a relação de Júlio com aqueles que mais se aproximaram de professores no mundo do rock aparece revestida de uma docilidade sem análogo na sua trajetória pela educação básica:

Tipo, o Rolando Castelo Junior, esse baterista, assim, eu toquei com ele, e, de vez em quando, ele me policiava no sentido de que ‘bah, isso aqui não está muito bom, por que você não faz daquele jeito...?’ Mas isso é coisa de músico tocando junto, sabe? Coisa de aparar as arestas. Via de regra, eu concordava com eles. Sou muito flexível para trabalhar com outros músicos.

Não é o caso de afirmar que Júlio tenha deixado completamente de lado sua disposição de contestação, mas, na transição da escola para o rock, essa disposição sofre uma adaptação importante. Por exemplo, os músicos que Júlio admira podem ser considerados “estóicos”, ortodoxos, firmes em seus ideais, não fazendo concessões às demandas da grande indústria musical (“Não importa a tendência de mercado, tu podes esperar que eles farão algo sempre muito bom dentro do mesmo gênero ou surpreendente. Mas tu sempre esperas algo coerente com os ideais que eles têm”).

Com efeito, Júlio Ventura se integrou preferencialmente em bandas de “rock alternativo” comprometidos em contestar as tendências dominantes da indústria musical (veja, a seguir, sua transição de um projeto minimamente rentável do ponto de vista financeiro para trabalhar em bandas autorais, que “sempre estiveram por fora”). É nesse contexto que emerge a docilidade de Júlio Ventura. A propósito, esse esforço coletivo em perseguir autenticidade e contestação encontra-se bem caracterizado no fragmento de uma matéria publicada pela revista Rolling Stone Brasil sobre uma das bandas autorais que Júlio integrou:

A banda prefere não se enquadrar nos rótulos roqueiros e também não se identifica com o termo “rock gaúcho”. Criou, portanto, uma definição para si mesma: a “não-onda”, que define grupos que “sempre estiveram

por fora”. Nas palavras do baixista, “pode ser que, por milagre, um dia sejamos a bola da vez, mas não temos essa pretensão”.

Apogeu e declínio da carreira musical

Nos anos em que Júlio “ganhava bem” como músico, chegando próximo do salário de um ajustador mecânico, seu rendimento era devido à sua participação em uma banda *cover* (banda que toca música de outras bandas mais populares). Segundo Júlio, essa banda *cover* chegou a realizar 100 apresentações em um ano. Apesar do sucesso, após essa experiência, Júlio decidiu investir em bandas autorais (bandas que produzem as próprias músicas, mas que nem sempre se tornam conhecidas pelo grande público), apesar de essa escolha significar uma redução nos seus ganhos financeiros (“Eu decidi investir em projetos que, financeiramente, não tinham tanto retorno, mas tinham certa visibilidade no meio musical”).

A essa época, Júlio tinha em torno de 37 anos. Ele tocou em 3 bandas diferentes e gravou 5 discos. Um desses discos foi encontrado por um empresário norte-americano, que ficou muito impressionado com o trabalho do grupo e propôs divulgá-lo no exterior. Assim, a banda assinou um contrato com esse empresário, mas nunca obteve dele nada de concreto (“pra mim, financeiramente, não aconteceu nada e não houve nenhuma proposta para sair do país”). Outro disco de outra banda “foi considerado por críticos de música do Rio e São Paulo como o melhor disco de música feito no Rio Grande do Sul nos últimos 10 anos”. Também nesse período, Júlio foi contratado para tocar com quem, na opinião dele, é “o melhor baterista do rock brasileiro”. Contudo, tocando com esse baterista, Júlio chega a uma conclusão muito importante para seu retorno à escola:

Depois de tocar com esse cara por um bom tempo, em Brasília, eu cheguei à conclusão que, no país, não importa que tu toques bem, ou que tu tenhas talento, ou que tu sejas esforçado. [...] Não adiantava porque não é possível ganhar dinheiro suficiente para viver. [...] Não é possível viver dignamente de música no país.

O trabalho em Brasília durou mais de um mês, mas o que Júlio ganhou nessa viagem foi o suficiente somente para se alimentar com simplicidade em Brasília (a moradia ele ganhava de uma garota que ele mesmo conheceu por lá), fazer turismo cívico gratuito e voltar para Porto Alegre com os bolsos vazios e 70 discos de vinil na

bagagem (“Eu não esbanjei lá. Fui tri controlado”). Voltando de Brasília, Júlio recebeu elogios de um crítico de música que disse não encontrar em Brasília outro guitarrista como ele. Porém, também percebeu que seu sucesso como guitarrista de bandas autorais não passaria disso e que ele não conseguiria se sustentar dessa atividade.

No período em que se dedicou a bandas autorais, Júlio conviveu com um tecladista chamado Gilberto, que era professor da UFRGS. Júlio ficou interessado pelo padrão de vida de Gilberto e “pelas coisas legais” que seu dinheiro lhe proporcionava fazer. Paralelamente, Júlio se identificava bastante com algumas coisas que Gilberto desenvolvia:

Eu era o membro da banda que tinha mais afinidade com ele porque, ele e o pai dele inventavam coisas e vinham me mostrar porque eu também gostava de fazer. Os outros não entendiam muito aquilo, sabe? Por exemplo, o pai dele construiu um amplificador valvulado para ouvir discos de vinil em casa. Então ele dizia, assim: “olha, aqui eu uso capacitores tais e tais..” e eu entendia por que ele usava. Para os outros [membros da banda] era falar grego. Então a gente gostava de trocar ideias.

Segundo Júlio, Gilberto foi o responsável por fazer despertar o interesse pela vida acadêmica. Em uma das conversas que tiveram, Gilberto sugere: “Bah, cara, tu devias fazer faculdade. Tu te interessas por um monte de coisas e tu gostas de estudar”. Contraditoriamente, o ensino fundamental de Júlio havia sido marcado por forte falta de disposição para os estudos. Contudo, ao longo dos últimos anos, ao menos no contexto da música, Júlio tinha aprendido a ser disciplinado. A rotina de ensaios e apresentações exigia que ele praticasse rigorosamente quase todos os dias para que pudesse tocar bem (“Era um exigência técnica, né?”). Enfim, mais que sugerir o ingresso no ensino superior, Gilberto serviu como um modelo de referência profissional, como evidência de que retornar à escola seria uma alternativa possível e rentável.

O retorno tardio à escola

Pelos 38 anos, decepcionado com o campo da música, Júlio decidiu voltar a estudar. Como só tinha concluído seus estudos até a oitava série, Júlio ingressou em um EJA para ganhar o diploma de Ensino Médio mais rapidamente e estar habilitado a

prestar o vestibular. Apesar de seu histórico de reprovação do Ensino Fundamental, de sua relação resistente e subversiva com conteúdos e práticas escolares na infância, de ter passado quase 20 anos longe da escola, de não ter cursado o ensino médio regular, de não ter cursado pré-vestibular, Júlio foi aprovado para o curso de Física (licenciatura noturna) na primeira tentativa. Como é possível perceber a seguir, ele atribui esse sucesso ao seu mérito e inteligência:

No EJA em que estudei, segundo o professor de história, eu sou recorde de notas altas da história do colégio desde 1974. Então, se eu não consegui passar, digamos, pelo cálculo I, não é por falta de capacidade, entende? [...] Que fique claro. Porque, às vezes, as pessoas podem dizer assim: 'Essas pessoas não passaram no cálculo porque... né?'. Na verdade, eu insisto que o método utilizado não é eficiente. E ponto.

A escola onde Júlio cursou o EJA era relativamente completa. Além do EJA, ela oferecia ensino médio regular, técnico e pré-vestibular. Como maneira de incentivar os alunos do EJA a se dedicarem aos estudos, a direção tinha a política de distribuir diplomas especiais para os alunos mais bem sucedidos em cada disciplina. No ano em que estudou lá, Júlio acumulou metade dos certificados oferecidos, que foram entregues em uma cerimônia especial. Júlio pegou sua pilha de certificados (“Eu fui o melhor em Física, História, Geografia...”) e entregou ao seu pai, que só teve desgosto com ele no colégio (“Tirando o SENAI, era só repetência”).

As aulas de Física do EJA eram ministradas por uma professora formada em Engenharia chamada Leiliane. Foi ela quem incentivou Júlio a cursar licenciatura em Física. A mesma sugestão foi feita pelo diretor do curso, que afirmou: “Cara, vai fazer Física que é emprego certo. Não tem professor de Física no mercado. [...] Tanto que a Leiliane é engenheira. [...] Os professores de Física formados em Física estão trabalhando em lugares que pagam mais”. Até entrar na UFRGS, Júlio não teve contato com nenhum professor formado em Física.

Nas palavras do próprio Júlio, ele “não tinha muita noção do que se fazia no curso de Física”. Quando questionado sobre as razões da sua escolha, Júlio comenta que gostava das aulas de ciências do ensino fundamental e estava aprendendo a gostar de Matemática no EJA. Mas ele próprio observa que a abordagem de ciências

dada na escola é radicalmente diferente da abordagem da universidade e que essa diferença contribuiu para que ele e outras pessoas tenham expectativas equivocadas sobre o curso de Física:

Quando tu ouves falar em Física antes de entrar na faculdade, tem muita história misturada. Quando tu estudas quem descobriu o rádio, [...] ou quem participava do projeto Manhattan, tu começa a te interessar por Física. [...] O interesse que a gente tem por Física, muitas vezes, é mais lúdico. Tu não pegas um aluno do ensino médio e ele já tem consciência de que a Física é pura Matemática. A maioria não vai ter consciência disso.

Passagem pelo curso de Física

A falta de informações sobre o curso que caracterizou a escolha de Júlio pela carreira de Física não desaparece automaticamente assim que ele ingressa na UFRGS (“Eu tenho só uma sensação de falta de visibilidade. Sabe quando tu estás em um lugar em que você não enxerga muito longe? [...] Eu só conseguia pensar no aqui e agora”). Em seu primeiro semestre no curso de Física, Júlio teve aula com o professor Adalberto, conhecido por ser um pesquisador excepcional e um professor hermético em suas explicações.

Eu tive aula com o Adalberto, conhece? Meu primeiro professor de Física. Minha primeira noite dentro da UFRGS: Adalberto, certo? Ele chega no quadro e fala assim [Júlio se levanta da cadeira para encenar o professor, falando de costas para os alunos]: 'Como vocês estão cansados de saber, a soma vetorial...' e eu olhei para o meu colega do lado... Eu nunca tinha ouvido falar em soma vetorial. Eu vim do EJA! Como assim 'como vocês estão cansados de saber?'. Daí eu me lembrei daquele personagem, John Nash. [...] Ele tinha esquizofrenia, né? [...]. Ai eu pensei assim, falei para o meu colega: 'Cara, ele olha para trás e vê sentados Leibnitz, Newton, Einstein... [...] Mas é nós que estamos aqui! [risos].

Sendo reprovado na cadeira de Física I com o professor Adalberto, Júlio segue a recomendação de colegas mais experientes do curso de Física e se matricula na turma do professor Fabiano, que “faz o difícil parecer um pouco mais fácil”. Segundo Júlio, Fabiano teve o mérito de mostrar que “A Física não é um bicho de sete cabeças”. Com ele, Júlio aprendeu algumas ideias e métodos importantes, mas não foi o suficiente para conseguir aprovação na disciplina. Ainda sobre sua experiência com o professor

Adalberto, Júlio relata que ficou com a impressão de que ele era um gênio, mas não conseguia se comunicar com a turma.

Eu vi que ele sabe muito de Física. É como tu teres aula com o Jimmy Hendrix de guitarra e descobrir que ele não é um bom professor. Mas tem caras medíocres que são bons professores. Então, é melhor tu aprenderes 20% de um cara medíocre que 0% de um cara que sabe muito!

Júlio também foi reprovado em Cálculo I e situações semelhantes ao episódio com o professor Adalberto nunca deixaram de ocorrer. A frequência com que Júlio e seus amigos tinham que enfrentar a dissonância entre o que era exigido deles e o que eles, em vista da sua trajetória escolar anterior, eram capazes de realizar colocou-os bastante reflexivos. Não foi de todo sem razão que começaram a considerar que a eliminação de grande parte dos alunos era planejada por não haver vaga nas etapas seguintes do curso:

É um sistema que te passa a impressão que não tem vaga nas próximas etapas. Nós chegávamos a essa conclusão. [...] O sistema é assim: por eliminação. Quem já sabe mais segue a diante porque, se todo mundo passar, não tem lugar para todos [...]. Se sistema foi pensado para a eliminação, em forma de funil, ele é extremamente eficiente. [...] Se não é, as pessoas são muito incompetentes.

Júlio fez amizades importantes no curso de Física. Logo que chegou, formou-se um grupo de pelo menos seis estudantes de licenciatura em Física que se encontravam regularmente no restaurante universitário, nas salas de aula e outros lugares do campus para “xingar os professores”, estudar em conjunto, discutir questões de prova e conversar sobre assuntos pessoais (“A gente era muito unido. [...] Tanto é que eu estou na Geografia há três semestres e a gente ainda se encontra regularmente”). Desse grupo de amigos, duas meninas estão evadidas (uma mudou-se para São Paulo e outra está também no curso de Geografia) enquanto os outros persistem na Física (ainda que estejam todos defasados com relação ao histórico previsto para o curso).

Júlio permaneceu no curso de Física (licenciatura noturna) por 3 semestres sem nunca ser aprovado em Física I ou Cálculo I. No último desses semestres, estava matriculado em cadeiras da Geologia e da Geografia. Quando questionado sobre as razões que o levaram a considerar mudar para um desses cursos, Júlio fica bastante

constrangido. Ele explica ter se dado conta de que é necessário escolher um curso que você já domina minimamente e não um curso sobre o qual você tenha interesse e deseja aprender:

Ah, 'eu quero aprender Química, então vou para o curso de Química'. Mas eles não vão te ensinar Química porque o sistema é para ser autodidata. Então eu não poderia ir para algum outro curso. Eu tentei fazer isso para Física e vi que não dava certo. [...] [Eu tentei] algo para o que eu já tivesse mais talento.

Ao lado de se considerar mais talentoso para Geografia, Júlio possui um primo (chamado Bernardo) que, exceção entre seus familiares, é guitarrista de banda de rock e professor de Geografia formado pela UFRGS. Bernardo é o único parente de Júlio que seguramente possui formação superior. Quando se encontram, conversam sobre música e sobre os professores. Apesar dessas conversas, Júlio considera que foi mais estimulado por seus colegas da casa do estudante que pelo seu primo a abandonar o curso de Física e ingressar na Geografia.

Mais razões para a evasão

A mais evidente das razões que levaram Júlio a abandonar o curso de Física é seu fracasso escolar persistente nas disciplinas de Física e Cálculo mesmo quando contava com o suporte de professores reconhecidamente mais competentes em ensinar (ver o caso do prof. Fabiano). Porém, diferente do que ocorreu em seu Ensino Fundamental, marcado por desinteresses e subversões, Júlio estava interessado no curso de Física e não usava o fato de não perceber a necessidade desta ou daquela disciplina como razão para não se dedicar aos seus estudos. A prática da música tinha lhe ensinado a ser mais disciplinado. Porém, justamente por isso, seu fracasso escolar nesse momento de sua vida teve um impacto desmoralizante e foi vivido com bastante frustração.

Paralelamente à questão do fracasso escolar, Júlio acrescenta que sua trajetória de vida é marcada por interesses difusos e que ele tem dificuldade de se dedicar contínua e sistematicamente à mesma atividade por períodos longos:

Por isso que eu toco em tantas bandas ao mesmo tempo. Elas são completamente diferentes entre si. Eu não conseguiria tocar em uma

banda só e tocar só um tipo de coisa sempre. Uma banda é de heavy metal tradicional e o baixista dessa banda é super feliz tocando só isso a vida inteira. Eu não consigo imaginar como o cara não fica louco fazendo só isso, entende? [...] Eu não consigo fazer isso aí. Eu tenho necessidade de fazer outras coisas porque... eu não sei. Eu sou músico. Tem muita coisa boa para se fazer.

Foi também com base na variedade de interesses de Júlio que seus amigos da casa do estudante lhe sugeriram abandonar a graduação em Física em favor do curso de Geografia.

A Geografia é muito mais abrangente. Ela parece ter muito mais a ver comigo que a Física, que eu acho tão bitolante, que tu tens que fazer cálculos e cálculos e cálculos... pelo menos nos primeiros três anos, ou quatro, que tu ficas rodando, ou cinco... [risos] sem saber direito o que está acontecendo, sabe? Fica sempre na mesma coisa. Não combina muito comigo. E a Geografia, [...] no mesmo dia, tem uma cadeira que é de humanas e outra cadeira que é de geologia física. É um curso que tem mais a ver comigo, porque tem de tudo. Realmente, a Física estava sendo meio massacrante.

Legitimação escolar das diferenças sociais

Segundo Bourdieu, a escola contribui para a reprodução das relações de classe na medida em que dissimula o fato de que algumas diferenças escolares são, em sua origem, devidas a diferenças sociais. Colocado nesses termos mais ou menos abstratos, pode não ser evidenciado o alcance e os prejuízos emocionais que esse processo de dissimulação pode trazer para o estudante.

Como já foi antecipado, diferente das reprovações do Ensino Fundamental, atribuídas ao desinteresse (“Tudo o que eu me proponho fazer eu consigo”), Júlio estava se dedicando às disciplinas de Cálculo e Física I quando foi reprovado nelas. Ele estudava e discutia questões de prova junto com seus colegas. Tinha aprendido a ser responsável e disciplinado no curso do SENAI e nos ensaios de guitarra. Não via por que motivo a exigência de autodidatismo (tão difícil para outros alunos) seria um obstáculo para ele, que tinha aprendido a tocar guitarra sozinho. Se, em um primeiro momento, seu fracasso em Física I poderia ser atribuído ao professor Adalberto, no segundo semestre, mesmo cursando a disciplina com um professor reconhecidamente capaz de fazer “o difícil parecer mais fácil”, Júlio foi reprovado. Enfim, todos os recursos

que ele usava para racionalizar seu fracasso, transferindo-o para outras fontes estavam esgotados. É nesse contexto de crise que ele decide realizar disciplinas da Geografia e Geologia paralelamente ao seu último semestre no curso de Física:

Eu queria fazer uma auto-avaliação nesse último semestre. Na Física, eu só me dava mal. Eu já estava duvidando da minha capacidade cognitiva. Eu precisava saber se eu era, assim, inteligente como eu achava que era, se eu tinha capacidade para aprender. Ou se não, se eu fui um engodo esse tempo inteiro, né? E ali estaria a dura realidade: Eu não tinha condição de fazer uma faculdade. Eu tive dúvida se eu tinha capacidade de fazer uma faculdade, entende? Porque era tão massacrante essa rotina da Física que eu já duvidava da minha própria capacidade.

Nesse contexto, a migração para o curso de Geografia não representa somente abandonar um curso que se mostrava inviável, mas o resgate da auto-imagem positiva de Júlio, de sua disposição para crer na própria competência, que é transversal a (quase) todo o seu retrato.

Eu fiz uma cadeira de desenho geológico, que era um pouco difícil. Eu comecei com a pior nota da turma e fechei o semestre com a melhor nota da turma: 9,8 na nota final, [...] o que é bem difícil na UFRGS, em qualquer curso, você deve saber. Isso é bastante incentivador porque eu fechei o meu último semestre de Física, como de praxe, rodando nas cadeiras da Física. Só que, na cadeira de um outro curso que meus colegas achavam difícil, eu fui tri bem porque me esforcei e deu resultado. Na Física, eu não vi isso. Tu te esforçavas, te esforçavas e, de novo, não dava. [...] Isso aí foi a pá de cal que faltava sobre o curso de Física. Decidi trocar de curso mesmo e cuidar do meu futuro.

À época da entrevista, Júlio tinha cursado três semestres do curso de Geografia, era bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) e só tinha sido reprovado em uma cadeira. Como o PET exige que seus bolsistas tenham, no máximo, uma reprovação, Júlio passou a reduzir a quantidade de créditos cursados por semestre. Segundo ele, essa estratégia produziria um atraso sensível entre seu tempo de curso e sua posição no histórico escolar. Porém, mesmo atrasado no curso, estava em uma situação muito melhor que na Física. Júlio está bastante satisfeito com seu curso atual e pretende cursar as disciplinas do bacharelado em Geografia durante os últimos semestres do curso de licenciatura.

Razões da evasão de Júlio

O Quadro 6 apresenta a síntese dos pontos de análise que emergem do retrato de Júlio Ventura.

Quadro 6. Síntese dos pontos de análise no retrato de Júlio Ventura

	Descrição
Origem Social	Fração menos escolarizada da classe média. Júlio é filho de pequenos comerciantes que não completaram o ensino fundamental. Antes de se estabelecerem como comerciantes autônomos, os pais de Júlio encontravam alguma dificuldade para dar de comer a seus filhos. A família de Júlio, como um todo, mantém profissões de baixa escolaridade e os pais de Júlio nunca lhe exigiram estudar além do curso profissionalizante.
Disposições para agir	Disposição de contestação. Essa disposição a se opor às exigências de alguma autoridade estabelecida (os pais, a escola, as tendências da indústria musical) é transversal à vida de Júlio Ventura, mas adota diferentes matizes em cada contexto e momento de sua história. Em sua educação básica, experimentou forte resistência para perceber por que era importante e necessário aprender o que era ensinado. Em casa, enganava seu pai quanto aos horários do estudo. Na música, embora fosse bastante dócil no trato com seus pares e bastante disciplinado nos ensaios, Júlio sempre esteve mobilizado no sentido de criticar as tendências principais da indústria musical. Em tudo isso, observa-se sua disposição à contestação. Paralelamente, nem na música nem na escola a trajetória de Júlio é marcada por grandes sucessos.
	Ascetismo e hedonismo. A trajetória de vida de Júlio é marcada por expressões de ascetismo e hedonismo em contextos e épocas bastante diferentes. Na educação básica, não se dedicou à escola. Mais tarde, no contexto de suas práticas musicais (ele se dedicava regularmente aos ensaios e treinamentos). No contexto do ensino superior, considera-se relativamente mais dedicado.
Disposições para crer	Disposição para crer-se autêntico e autônomo. Essa tendência a crer-se livre de influências de familiares, aprendendo a tocar guitarra sem professor e perseguindo projetos profissionais diferentes das carreiras típicas de sua família, é bastante presente na narrativa de Júlio Ventura. A essa imagem de si, Júlio ancora escolhas tão diversas quanto dedicar-se ao <i>rock</i> e ingressar em um curso superior.

	Descrição
	Disposição para crer-se excepcionalmente inteligente. Júlio se considera excepcionalmente inteligente. Aprendeu a ler cedo. Aprendeu a tocar guitarra sozinho. No EJA, foi o aluno mais brilhante que sua escola já conheceu. Ao longo do seu ensino fundamental, salpicado de reprovações, atribui seus fracassos exclusivamente ao seu desinteresse pela escola. Contudo, quando ingressa no curso de Física e, dedicando-se, sofre sucessivas reprovações, tem sua imagem de si posta a prova (“será que eu fui um engodo esse tempo todo?”). Assim, a crise dessa auto-imagem excepcional parece um elemento disposicional importante para compreender as circunstâncias e as razões que levam Júlio do curso de Física para o curso de Geografia.
Competências	Competência escolar excepcionalmente baixa. Apesar da auto-imagem de Júlio dizer o contrário. Só há evidências em sua narrativa de que ele jamais adquiriu as competências mínimas para realizar o curso de Física. Foi reprovado quatro vezes na educação básica. Kursou o ensino médio na modalidade EJA após 20 anos longe da escola.
Circunstâncias materiais não incorporáveis	-

A partir do Quadro 6, é possível fazer as seguintes afirmações sobre as razões da evasão de Júlio:

- (1) Tal como ocorre em toda a sua trajetória escolar (e tal como esperado em virtude de sua origem social pouco escolarizada) a evasão de Júlio do curso de Física da UFRGS está intimamente ligada ao seu fracasso escolar persistente;
- (2) Nem no mercado escolar nem no mercado musical Júlio pode ser considerado muito bem sucedido e, em congruência com a posição periférica que manteve nesses dois campos, a narrativa de Júlio é atravessada por manifestações heterodoxas que temos chamado *disposição à contestação*;
- (3) Segundo os depoimentos de Júlio, sua escolha pelo curso de Física foi pouco acertada e estava amplamente baseada no seu desconhecimento sobre a realidade desse curso (sua ênfase na representação Matemática, por exemplo);

(4) Observando as disposições de Júlio (sobretudo suas disposições para crer), é possível perceber que uma motivação importante para que ele tenha perseguido outro curso está em sua experiência no curso de Física ter posto à prova a imagem de inteligência e autonomia que Júlio parece ter mantido de si próprio ao longo de toda a sua vida.

Com tudo isso, temos uma caracterização bastante completa das razões da evasão de Júlio.

RETRATO 04 - Gabriela Oliveira

Gabriela é uma menina de classe média que, na época da entrevista, tinha 21 anos de idade. Seu pai é vigilante de banco e sua mãe é funcionária de uma escola municipal na região metropolitana de Porto Alegre. Tanto o pai quanto a mãe de Gabriela tem somente o ensino médio completo, mas sempre foram altamente mobilizados em torno do sucesso escolar da filha. Desde pequena, Gabriela foi incentivada a ler e gostar de ler, a apresentar boa caligrafia, a ser diligente em seus estudos e a obter notas altas nas avaliações escolares com o propósito de ter uma vida mais confortável no futuro. Como resultado desse investimento agressivo no mercado escolar, Gabriela tornou-se uma aluna excepcionalmente performática. Contudo, cursando toda educação básica na rede pública, Gabriela por muito pouco não é reprovada no vestibular para o curso de Física da UFRGS. Assim que ingressa no curso de Física, Gabriela experimenta algum fracasso escolar, mas intensifica seus estudos e passa a obter aprovação nas disciplinas de Cálculo e Física Básica. No segundo ano de curso, Gabriela tem aula com um professor excepcionalmente entusiasmado e competente, com quem ela percebe que não gosta de Física tanto quanto seus colegas. Nessa turma, Gabriela se percebe menos disposta a estudar as leis da natureza e mais disposta a investigar suas aplicações tecnológicas. A partir dessa experiência, Gabriela decide mudar para um dos cursos de Engenharia. Tendo planejado cuidadosamente sua transição, Gabriela foi aprovada recentemente para Engenharia Mecânica.

O núcleo familiar e seus laços afetivos

Gabriela Oliveira é uma menina de classe média que, à época da entrevista, tinha 21 anos de idade. Ela nasceu e morou durante toda sua vida com seus pais em uma cidade muito pequena (população inferior a 30 mil habitantes) nas proximidades de Porto Alegre (50 km a oeste). Seu núcleo familiar mais próximo é composto por sua irmã mais nova (Mariana, com 11 anos de idade), seus pais (Amanda e Ricardo Oliveira) e sua avó materna (Maria José). A mãe de Gabriela é funcionária pública da prefeitura no cargo de telefonista, trabalhando em uma escola da rede municipal. Anteriormente, ela trabalhou como auxiliar financeiro e secretária em lojas de

ferramentas, supermercados e consórcios de carro. Em um desses empregos, conheceu Ricardo Oliveira, que é vigilante há mais de 15 anos.

As configurações familiares dos pais de Gabriela (Amanda e Ricardo Oliveira) são bastante diferentes. Amanda é filha única e seu pai, que trabalhava como pedreiro ou ajudante de pedreiro, faleceu quando ela tinha apenas sete anos de idade. A partir da morte do marido, Maria José (avó materna de Gabriela) passou a ganhar uma pensão que a mantém até hoje. Em virtude dessa pensão, a Maria José nunca precisou trabalhar fora e não se sabe que tenha passado por qualquer tipo de necessidade. Em contrapartida, a família de Ricardo é mais numerosa (com seis irmãos) e todos precisaram trabalhar cedo para ajudar a manter a família (“Meu pai é meio exagerado, então eu não sei até que ponto o que ele diz é verdade. Passar fome ele não passou, mas passou aquilo de ter a comida bem contada e ter que deixar para o mais novo. Coisas desse tipo”). Antes de ser vigilante, Ricardo fez bicos como pedreiro e garçom, trabalhou em empresa de consórcio, em um supermercado e no comércio varejista. Tanto Amanda quanto Ricardo têm apenas o ensino médio completo.

Conforme já foi dito, a avó materna de Gabriela nunca trabalhou fora, mas sempre morou junto à sua filha. Quando Amanda precisava se dedicar mais ao trabalho, era Maria José quem cuidava de Gabriela, contribuindo para que avó e neta desenvolvessem um vínculo afetivo muito especial (“Foi ela [Maria José] quem me ensinou a andar de bicicleta sem rodinha, era ela quem me levava na escola. [...] Eu tenho uma ligação muito forte com ela”). Por outro lado, da parte dos pais de Gabriela, esse vínculo não é tão positivo por motivos fáceis de compreender. Além de algumas manias atípicas (tais como “jogar água na frente da casa todos os dias para limpar o mal-olhado”), Maria José, que morou por toda a sua vida sozinha com a filha, tem muito ciúme dela com Ricardo. Ela não se dá muito com o genro e, eventualmente, se intromete na vida do casal (“Ela [Maria José] acha que meu pai é a pessoa mais linda do mundo e que dá em cima de todo mundo. Não sei o que minha avó tem na cabeça. Então, por conta dessas coisas que ela ficava dizendo para a minha mãe, minha mãe acabou brigando com ela, sabe?”). Na época da entrevista, Amanda limitava-se a falar somente o indispensável com sua mãe e a solução que Amanda e Ricardo Oliveira

encontraram para contornar esse impasse foi dividir o terreno em que moravam para construir outra casa, onde Maria José mora até hoje.

A grande família e sua heterogeneidade patrimonial

A avó paterna de Gabriela (Dona Noemi) é funcionária pública de uma prefeitura vizinha a Porto Alegre, ocupando o cargo de servente de limpeza. Noemi teve sete filhos e vários netos que, apesar de morarem próximos uns aos outros, reúnem-se muito pouco. O avô paterno de Gabriela, que se chama Alceu e quase não é mencionado na entrevista, está aposentado, mas trabalhou como pedreiro ou metalúrgico e “deve ter a quarta ou quinta série”. Noemi e Alceu tiveram oito filhos ao todo com diferentes patrimônios econômicos e culturais.

A tia mais velha de Gabriela, chamada Silvana, possui magistério e é professora de séries iniciais. Recentemente (cerca de dois anos antes da época em que a entrevista foi realizada), Silvana concluiu curso superior de pedagogia, mas já trabalhava como professora há bastante tempo. Ela teve dois filhos: Douglas, que tem 30 anos, é motoboy e tem um filho (“Acho que não terminou o ensino médio. Se terminou, foi com o supletivo”); e Nicole, que tem algo entre 15 e 16 anos de idade e está cursando ensino médio.

O segundo filho de Noemi e Alceu (chamado Nilson) é bacharel em direito e é uma pessoa importante dentro do sindicato dos operários de Porto Alegre. O primeiro filho de Nilson, vindo do primeiro casamento, tem 22 anos, possui ensino médio completo e um curso de massoterapia (“ele é meio zen”). Do segundo casamento, Nilson teve outros dois filhos, que têm 15 e 9 anos de idade e, diferente de todos os outros primos, estão estudando em escola particular.

O terceiro tio mais velho de Gabriela, que se chama José Roberto, talvez não tenha terminado o ensino médio. Ele tem um filho adotado recém-nascido (“porque a mulher dele não pode ter filhos”) e é operário de uma metalúrgica. O quarto filho mais velho da família paterna de Gabriela é seu pai (Ricardo Oliveira). O quinto, é chamado João Gilberto. Ele teve envolvimento com drogas, mas acredita-se ter largado o vício. João Gilberto é o mais pobre da família (“Não que minha família seja rica, mas ele é o

mais pobre”). Casou-se com uma faxineira com quem tem filhos dois e três anos mais novos que Gabriela (“Minha avó eventualmente precisava ajudar com comida e roupa. Eles não chegaram a passar fome, mas eles não tinham muito. Às vezes faltava leite para as crianças...”). Um dos filhos de João Gilberto já é pai (aos 20 anos) e a outra está casada. Nenhum deles têm o ensino fundamental completo. O menino trabalha em uma metalúrgica e a menina trabalha no Mc'Donalds.

A sexta filha de Noemi e Alceu é chamada Moema. Ela é técnica em enfermagem e tem uma filha de 22 anos, chamada Roberta, que estuda administração em uma faculdade particular desconhecida e desprestigiada na zona norte da capital a qual Gabriela sempre se refere com um pouco de ironia. De todos os primos, Roberta foi a única com quem Gabriela teve alguma amizade, mas acabaram se afastando devido a intrigas e ao fato de Roberta ser cleptomaníaca (“Às vezes eu dava falta de coisas na minha casa, sabe? Um anel, um brinco, um batom. E ela sempre teve condições de comprar. [...] Dai, quando ela ia lá em casa tinha um cuidado. As coisas que eu não queria que fossem embora eu deixava trancadas...”).

Além de fazer intrigas dentro da família, Roberta “sempre teve o problema de querer se achar”. Quando Gabriela passou para a UFRGS, Amanda, sua mãe, comemorou muito e contou para todos os parentes. Roberta, que “gosta de contar vantagem”, parece ter ficado com raiva “apesar de nunca ter tentado”. Em vista de situações como essa, Gabriela evita comentar que estuda na UFRGS.

Tu já estudas aqui. Tu já és taxado de metido. só por estudar aqui. [...] Ela [Roberta] estabeleceu comigo uma relação de competição, mas só da parte dela. Ela estuda nessa tal de Facemos ai [risos]. Diz que 'os professores de lá são os melhores, os mais bem graduados...'.
[...]

O sétimo filho dos avós paternos de Gabriela chama-se Dionei. Ele tem um filho com 10 anos de idade e possui curso superior completo em administração (na mesma instituição desprestigiada onde estuda Roberta, sua sobrinha) e trabalha com Nilson no sindicato dos operários. Enfim, o oitavo filho de Noemi e Alceu chama-se Antônio e está fazendo curso superior em alguma área que Gabriela não soube especificar (“se não é nessa 'Facemos' é em outra que eu também não conheço”). Ele também é operário de uma metalúrgica.

Com a descoberta de que a avó paterna de Gabriela (Noemi) estava com câncer e que ele havia se espalhado pelo corpo, a família começou a se reunir mais frequentemente, mas isso não era a regra. Em geral, Gabriela não conviveu sistemática ou prolongadamente com seus parentes paternos (“eu nunca tive necessidade de ter tio, avó, avô... meus pais supriam qualquer necessidade afetiva que eu poderia ter”).

A educação familiar de Gabriela e Mariana

Gabriela tem uma relação de muito afeto e cumplicidade com sua irmã mais nova (“A gente tem aquela coisa bem forte. O que ela faz, ela me conta. Às vezes eu acoberto as coisas dela para a mãe [risos], mas eu aviso, né? 'Eu sei. Da próxima vez eu conto' [risos]”). Em realidade, Gabriela participa ativamente do desenvolvimento de um senso de responsabilidade escolar na irmã. Por exemplo, “ela [Mariana] adora a internet, mas agora está de castigo” porque entrou na internet sem a autorização da mãe (“Ela só pode entrar na internet para fazer pesquisa para a escola quando ela precisa e tem trabalho. Se ela quer jogar, a mãe reduziu o horário dela e eu tenho que estar do lado”). Segundo Gabriela, sua irmãzinha é bem estudiosa e também se empenha em tirar boas notas.

Ela fala 'Ah, não. Eu só quero tirar a média', mas quando chega a nota e ela tira nove na prova, ela fica brava e quer fazer recuperação porque ela tinha que tirar dez. Ela só fala da boca para fora que não se importa com a nota, mas, na verdade, ela se importa.

Mariana já gosta de ler e é muito incentivada a isso tanto por sua mãe quanto por sua irmã mais velha.

Se está lendo um livro que ela gosta, a gente sempre incentiva. Eu dou sempre um livro novo para ela. Eu não dou muito presente pra minha irmã, mas na questão de livro, se ela gostou muito, daí eu abro mão. [...] Normalmente, quando eu dou presentes para ela, eu dou livros.

Voltando a falar de si mesma, Gabriela lembra que, quando ela tinha a idade de sua irmã, já gostava muito de ler e seus pais costumavam acompanhá-la na realização das tarefas escolares, dando suporte e exigindo resultados. Eles olhavam seus cadernos e, se ela não tinha entendido a matéria, eles mesmos explicavam (“Tanto o meu pai quanto a minha mãe me incentivaram a ter capricho pelas coisas. O que eu fiz de caderno de caligrafia até a minha letra ficar do jeito que eles achavam que era

boa!”). Por outro lado, apesar de saber dos esforços de seus pais, Gabriela parece ter se apropriado tanto desse “gostar de ler” que não o atribui tanto a seus pais quanto a ela mesma.

Pesquisador: O que seus pais fizeram para que você gostasse de ler?

Gabriela: Eu sempre gostei de ler! Tanto que eu era uma das pessoas na escola que tinha a maior ficha na biblioteca.

A isso, Gabriela acrescenta que, quando foi lançado o primeiro livro da série “Harry Potter”, ela tinha ainda 9 anos (tal como o próprio protagonista) e logo se tornou fã da série (“Todo o ano eu tinha um livro novo! Éramos eu e minha mãe. Eu lia e ela lia depois. Quase que ela comprava dois livros!”). Quando questionada por que motivo seus pais faziam tanta questão que suas duas filhas gostassem de ler e obtivessem bons resultados na escola, Gabriela lembra que o orçamento da família “nunca foi folgado” e que, embora nunca tenham conversado abertamente sobre essa questão, ela tinha a impressão de que seus pais queriam para ela e para sua irmã uma vida mais tranquila em que não fosse necessário fazer tanto esforço para ter algum conforto. Gabriela ilustra esse esforço lembrando que seu pai fazia hora-extra nos finais de semana para juntar dinheiro e viajar com a família (“Lógico que eles sempre me incentivaram para eu estudar e ter um emprego melhor que o que eles têm para eu não precisar passar [...] o trabalho que eles passaram”).

A organização escolar dos espaços da casa

A casa dos Oliveira fica em um bairro de classe média que, afastado do centro da cidade, abrigou uma “boca-de-fumo” por alguns anos (“Isso incomodava um pouquinho apesar de nunca ter acontecido nada ali [...] Eles tentavam ser discretos até”). Além do tráfico propriamente dito, Gabriela nunca ouviu falar de nenhum outro crime na sua vizinhança (assalto, roubo, assassinato) que pudesse ser relacionado a essa boca-de-fumo. O bairro como um todo era muito tranquilo.

A casa tem vários livros e um escritório de estudos onde a maioria desses livros é guardada (“Lá tem uma estantinha com todos os livros e materiais que a gente precisa para estudar”). Além dessa sala, há também um galpão nos fundos do terreno onde os Oliveira guardam algumas coisas que não são de uso muito frequente. Nesse

lugar, Gabriela tem guardado, por exemplo, todos os cadernos e livros didáticos que usou desde a primeira série do ensino fundamental (“Tenho muito livro didático”). Outras coisas de uso mais recente são guardadas no escritório, tais como a coleção de Fundamentos de Física do Halliday (“Eu não vendo! Posso não usar mais, mas eles estão lá”), dicionários e enciclopédias antigas.

Ao lado do interesse pela leitura, quando Gabriela estava cursando o magistério, seu pai lhe deu um quadro negro de presente que foi instalado em uma região coberta nos fundos da casa (“Quando eu dava aula, meu pai comprou um pra mim. Não sei pra quê. Acho que para treinar a letra, para escrever no quadro e ficar legível”). Atualmente, o quadro é mais utilizado pela irmã de Gabriela para brincar de professora. Gabriela parece ter bastante dificuldade em se desfazer de seus materiais de estudo da escola (mesmo daqueles que são geralmente descartados, como os cadernos utilizados no ensino fundamental). Assim, temos até aqui alguma evidência de que Gabriela e seus pais apresentam certa disposição a acumular capital cultural tanto no estado objetivado (veja a disposição para guardar e acumular livros) quanto no estado incorporado (a disposição para ler e ensinar a gostar de ler é ela mesma uma forma de capital cultural).

Os primeiros passos na escola

Gabriela estudou até a primeira série de fundamental em uma escolinha de educação pública bastante atípica que funcionava dentro da casa de uma professora do município (chamada Rafaela) por quem Gabriela tem muito carinho e amizade até hoje. A convivência de Gabriela com essa professora foi bastante prolongada, estendendo-se no tempo e no espaço para além dos limites da sala de aula. Assim, ao lado dos pais de Gabriela, Rafaela parece ser um personagem especialmente importante para compreender as disposições e apetências que Gabriela desenvolve com relação aos estudos e à docência.

Gabriela tinha entre 4 e 5 anos quando ingressou na escola. Sua avó materna era responsável por buscá-la na casa da professora ao fim da manhã, mas esquecia-se frequentemente. Nesses casos, todos os outros alunos iam embora e Gabriela passava o dia sozinha com a professora. Elas almoçavam, lanchavam, jantavam juntas e passavam todo o dia conversando (“Eu tinha uma outra relação com a professora. Eu

tinha ela como mais que uma professora, como uma pessoa que cuidava mesmo de mim, né?”).

Embora Gabriela não o tenha explicitado, é possível perceber que existe pelo menos uma continuidade sensível entre sua experiência familiar e sua primeira experiência escolar. Nos dois contextos, existe uma fraca demarcação entre espaço familiar e espaço escolar no sentido em que atividades escolares são incorporadas à rotina da família (veja as experiências de leitura de Amanda e Gabriela) e atividades escolares são vividas afetivamente como se fossem relações familiares (veja a afetividade da relação entre Gabriela e Rafaela).

Na transição para a segunda série do fundamental, Gabriela é transferida para uma escola estadual mais próxima de sua casa, onde cursaria todo o ensino fundamental. Ao chegar nessa escola, além de levar algum tempo até que fizesse novos amigos, Gabriela percebeu que tinha sido mais bem alfabetizada que seus pares e, em vista disso, passou a respeitar ainda mais o trabalho da professora Rafaela. A propósito da amizade que fez com sua primeira professora, Gabriela continua visitando a casa de Rafaela até hoje (“Alguns anos depois, eu passava lá, conversava com ela. Ela me dava livros e algumas folhinhas que sobravam e dizia 'para você fazer em casa de tema' [Gabriela ri]”).

Ainda um pouco mais tarde, na época em que Gabriela cursava o magistério, as duas amigas interagiam bastante. Rafaela dividia muitas de suas experiências com Gabriela, ajudando-a, por exemplo, a elaborar planos de aula (“Até hoje eu vou na casa dela. É uma pessoa muito especial. Foi na minha formatura do ensino médio e ficou feliz quando eu passei no vestibular”). Desde que Gabriela ingressou na UFRGS, as conversas com Rafaela tornaram-se menos frequentes. Hoje em dia, elas se encontram uma vez por ano aproximadamente.

Ensino fundamental: performatividade e distinção

Da segunda até a oitava série do fundamental, Gabriela estudou em uma escola estadual. Segundo ela, ser transferida para essa escola foi a primeira grande mudança de sua vida escolar. Das séries finais do ensino fundamental, Gabriela se lembra de

uma professora de Matemática chamada Giselda (“ela era uma professora bem brava, mas era cativante”). Gabriela achava as provas da professora anterior muito fáceis e gostava de Giselda porque “ela dava mais matéria e as provas eram mais difíceis”.

Com efeito, é a partir dos seus relatos de experiências no ensino fundamental que Gabriela começa a deixar bastante evidente o que chamaremos *disposição à performatividade e distinção escolar*, que consiste em perseguir bons resultados escolares e a distinção que lhe é correlativa. A saber, essa disposição será transversal, *mutatis mutandis*, a toda a narrativa de Gabriela.

Eu sempre estudei. Na verdade eu nunca fui... Eu falava que não estudava, mas, até hoje, eu não sou daquela pessoa que não estuda para uma prova. Eu fico nervosa. Eu estudo. Eu não consigo ir para uma prova sem estudar. Eu me irrita se eu tiro uma nota abaixo de sete. Eu sei que não é normal isso, mas, pelo tanto que eu estudo, às vezes eu espero de mais de mim e isso foi sempre assim. Eu sempre esperei muito de mim. Dai essa professora estava mais... não digo no meu nível, mas ela [a professora Giselda] me instigava mais a querer fazer as coisas, a querer estudar mesmo, e saber, e ir bem.

Ao observar a história familiar e escolar de Gabriela até aqui, não resta dúvida de que essa performatividade deve estar relacionada, em alguma medida, aos esforços dos seus pais e educadores em lhe inculcar valores e práticas que mais provavelmente produziriam sucesso escolar. Porém, quando Gabriela é questionada sobre a origem de sua performatividade (evidentemente, não foi usado esse termo na entrevista) ela não consegue identificar uma origem fora de si para essa disposição.

Pesquisador: Da onde você acha que começou essa tua exigência consigo mesma em matéria escolar? [pausa] Você consegue identificar uma época da sua vida em que você não era assim? [pausa]

Gabriela: Não. Eu sempre quis dar o meu melhor e eu sempre quis ser a melhor da turma desde pequeninha. Eu tinha que me manter sempre como a melhor da turma. [...] Eu precisava ir bem, mas eu não sei por quê. Não era para manter uma imagem, por ser arrogante ou qualquer coisa assim. É uma coisa minha, sabe?

Embora a própria Gabriela tenha reconhecido em outro momento que seu sucesso escolar era desejado e bastante valorizado por seus pais (veja a educação familiar de Gabriela e Mariana), aparentemente, não é tanto para satisfazer os pais que ela persegue esse sucesso. Muito menos é para impressionar seus colegas que ela se

dedica a obter boas notas. Assim, a inculcação da disposição à performatividade parece ter sido tão bem sucedida em Gabriela que ela está relativamente inconsciente do processo social que produziu essa disposição. Ela parece abordar sua performatividade como se fosse um traço imanente à sua personalidade. Ainda com respeito a isso, Gabriela até considera que algumas pessoas podem perseguir bons resultados escolares para se mostrar superiores aos colegas. No entanto, Gabriela faz questão de destacar que esse não é o caso dela e que ela mesma costuma mentir as notas para não passar por vaidosa diante da turma:

Quando eu vou bem em uma prova, eu não gostava de contar para os outros quando me perguntavam. Até hoje eu não gosto. Tem muita gente que conta 'ah, eu tirei dez, eu tirei nove' já se achando, sabe? Eu nunca gostei disso. Eu gostava de ser para mim a melhor, mas os outros não precisavam saber. Se eu fazia muito bem uma prova e alguém me perguntava, eu mentia nota pra pessoa não achar 'Ela se acha porque tirou um nove, tirou um oito!'. Até hoje eu faço isso.

Por exemplo, na seleção para ingresso no magistério ao final do ensino fundamental, Gabriela foi aprovada em primeiro lugar, mas quase ninguém ficou sabendo porque ela não contou para nenhum de seus colegas da escola. Por outro lado, embora Gabriela evite contar seus sucessos aos seus pares, ao longo da entrevista, esses pares nunca deixam de ser um elemento de comparação fundamental para ela, que ri quase todas as vezes em que fala das incapacidades de seus primos e de seus colegas de sala. A isso tudo, Gabriela acrescenta, rindo, que também brincava bastante de bonecas e jogava bola na rua quando era criança (“Eu era uma criança normal. Só estudava um pouquinho mais que as outras”).

Futebol e transposição da performatividade

Nas últimas séries do ensino fundamental, Gabriela passou integrar o time de futebol feminino do colégio, com o qual disputou alguns campeonatos (“na verdade, eu jogava tudo. Se me chamassem para jogar taco eu estava indo!”). Assim, outra pessoa importante para Gabriela era o professor de Educação Física (Ricardo), que treinava o time de futebol feminino.

Ele era a pessoa mais carrasca, o professor mais linha-dura que eu vi na minha vida. [...] Tu não podias abrir a boca na aula dele. Não podia

mesmo. Tinha que chegar no horário porque, se chegasse um minuto depois, tu tinhas que pagar flexão. Tu podias só respirar. E era uma educação física que a gente reclamava muito. A gente dava não-sei-quantas voltas na quadra. A gente ia para o campo fazer corrida. A gente arremessava dardo, disco. Era quase uma academia aquilo. Ele era sargentão. Mas a gente gostava dele. Não sei como. A gente se envolvia com os jogos e as viagens com ele. Nas viagens, linha-dura, né? Ele não desviava o olho nenhum segundo. Ninguém conseguia escapar [...]. Até ir ao banheiro ele sabia que a gente tinha ido. Ele era sargentão mesmo.

Gabriela considera que jogava futebol muito bem e que buscava dar o melhor de si tanto no futebol quanto nos estudos (Eu tinha um time de futebol e a gente saía para competição e, até nisso, eu tentava dar o máximo de mim. Eu sou um pouco assim”). Com efeito, ela não conseguiu identificar outro contexto em sua vida em que sua performatividade não fosse um traço dominante.

Gabriela não fez nenhuma consideração especial sobre seus colegas do ensino fundamental (“todo mundo morava no mesmo bairro e todo mundo se conhecia”). Porém, Gabriela chama atenção a uma amiga chamada Josiane.

Com ela eu tinha uma competição de quem era a melhor. Nós éramos as nerds da turma, né? A amizade dela foi bem marcante e é até hoje. Vivíamos uma na casa da outra o tempo todo. [...] A gente fazia sempre as mesmas coisas. A gente saía junto, jogava futebol junto...

Assim como Gabriela, Josiane foi uma figura de liderança no time de futebol e em sala de aula, perseguindo sempre obstinadamente os melhores resultados (“a gente era muito parecida”). Uma diferença entre as duas é que a família de Josiane é, ainda que de classe média, um pouco mais abastada que a família de Gabriela. A mãe de Josiane é secretária executiva, trabalhando junto à direção de uma grande empresa em Porto Alegre e o pai dela é laboratorista e proprietário de uma revenda de carros em sociedade com seus irmãos (“ela é filha única e os pais dela sempre tiveram mais condições”).

Após concluir o ensino fundamental na mesma escola estadual em que Gabriela estudava, Josiane foi transferida para uma escola particular, onde cursou todo o ensino médio. Atualmente, Josiane está há quatro anos tentando ingressar na UFRGS para o curso de odontologia. Segundo Gabriela, o argumento de concorrência de Josiane fica

sempre próximo da nota de corte. Se ela não tivesse cursado o ensino médio em escola particular, com a política de cotas para escola pública, Josiane já teria ingressado na UFRGS (“Acho que esse é o último ano que ela vai tentar. Se não passar, ela vai para uma particular. Ela tem condições de pagar”).

Amigos e namoro fora da escola

Com a conclusão do ensino fundamental, Gabriela vai para o magistério e Josiane, para uma escola particular mais prestigiada sem perderem contato uma com a outra. Josiane tinha começado namoro com um menino cinco anos mais velho chamado Luís. Por meio desse namoro, Gabriela conheceu e também começou a namorar o melhor amigo de Luís, que, chamado Thomás, também tocava na mesma banda e era igualmente mais velho que Gabriela.

A partir desses relacionamentos, Gabriela começou a construir um círculo de amigos com os quais não tinha vínculo escolar, mas com quem ela passava uma grande parte do seu tempo livre (“A gente ia um para a casa do outro, saíamos para comer e jogar boliche”). Mais tarde, à época da entrevista, todos esses amigos teriam o ensino médio completo. Por outro lado, a maioria desses amigos não tinha pretensões de estudar além da educação básica e, quando muito, dedicariam-se a algum curso técnico. As profissões mais comuns nesse círculo de amigos são auxiliar de administração, auxiliar financeiro e operador de fotocopiadora. Além de Josiane, que está atualmente determinada a cursar odontologia, o namorado de Gabriela é o único que está fazendo um curso superior, cursando Arquitetura em uma faculdade pouco conhecida.

Gabriela considera que teve um papel muito importante no desenvolvimento escolar de Thomás, seu namorado (“Eu dei um... um puxão de orelha nele. Meu namorado era um caso perdido”). Quando começaram a namorar, Thomás tinha sido reprovado no ensino médio. Ele não estava mais estudando, não estava trabalhando e não se importava com essa situação.

Dai o meu pai falou com ele: ‘tu só vai ficar com a minha filha se tu passar na escola!’ [risos]. Dai ele passou. Mas, igual, não queria nada da vida. Dai eu disse: ‘tu tens que trabalhar, tens que fazer alguma

coisa!'. E ele começou a trabalhar. Só que eu não queria que ele só trabalhasse. Eu queria que ele estudasse.

Assim, que Thomás começou a trabalhar, Gabriela se mobilizou para incentivá-lo a fazer um curso superior. Thomás dedicou-se a um cursinho preparatório e prestou vestibular na UFRGS para o curso de publicidade sem ser aprovado. Segundo Gabriela, Thomás não tinha a mesma vigilância e incentivo em casa e isso prejudicava muito seu desempenho (“Na casa dele, há sete irmãos. Para os tempos de hoje é muito. Então é cada um por si. Ele mora com a avó. Ele some dois dias de casa e está tudo bem. Bah! Se eu sumo uma hora de casa minha mãe já está ligando para a polícia”). Em seguida, Thomás fez a prova do ENEM e, com a baixa pontuação que tinha, conseguiu se inscrever em um curso de arquitetura em uma faculdade pouco prestigiada na zona norte de Porto Alegre.

Agora ele está adorando o curso e eu estou dando graças a Deus porque o guri entrou nos eixos! Agora ele está procurando emprego, mas ele já tem uma mentalidade diferente. Ele não quer parar de estudar. Ele quer fazer ENEM de novo porque ele quer trocar de universidade. Eu acho que isso vem um pouco do peso de ele ter uma namorada que estuda na UFRGS. Ele diz que, às vezes, isso pesa, né? Dai a gente não fala muito sobre isso...

Magistério e o interesse pela Física

Quando Josiane foi transferida para a rede particular ao final do ensino fundamental, Gabriela decidiu cursar a modalidade Normal do ensino médio (Magistério), que duraria quatro anos e meio. Ela gostava da ideia de ser professora, mas queria mesmo estudar Direito. Assim, ao menos em princípio, sua estratégia era concluir o magistério e dar aulas por algum tempo. Com o dinheiro que ganharia dando aulas, pagaria um curso de Direito e mudaria de carreira em seguida. Contudo, suas experiências positivas no magistério foram fazendo com que Gabriela considerasse mais seriamente ser professora e, em particular, professora de Física.

Na época do magistério, Gabriela estudou com uma professora de Física chamada Estefânia, que estava em vias de se aposentar e torcia para que Gabriela começasse e concluísse logo uma licenciatura em Física para ser sua substituta no curso de magistério (“Quando eu troquei de curso [da Física para a Engenharia] ela

ficou feliz, mas triste com quem iria assumir as turmas dela. Ela estava contando com a minha formatura. Ela queria que eu desse aula lá”). Aparentemente, Estefânia apostava que Gabriela seria uma boa professora de Física porque, já em sala de aula, Gabriela havia demonstrado alguma habilidade em se fazer entender pelos colegas. De fato, Gabriela era um tipo de monitora não-oficial da própria turma.

Estefânia explicava e a turma não entendia. Eu não sei qual foi a dificuldade deles em entender o que ela falava, mas eles não entendiam. Ai eu explicava e as criaturas entendiam. Então... [risos] Eu realmente não sei a dificuldade que eles tinham porque a gente mal viu Matemática e física. O que a gente viu foi muito supérfluo e não havia dificuldade nenhuma, mas eu vejo que as pessoas têm dificuldade até naquilo que não tem dificuldade nenhuma [risos]. Eram aplicações de fórmula, tu não tinhas que pensar.

A título de exemplo, Gabriela lembra-se de ter explicado a seus colegas como obter a aceleração do gráfico de posição por tempo em um MRUV (“Eu usava as carinhas, sorrindo e triste, para explicar a aceleração do gráfico. Ela tentava explicar a mesma coisa e ninguém entendia”). Gabriela também dava suporte para as colegas fora de sala de aula antes das provas. Essa experiência, em particular, parece ter criado em Gabriela uma *disposição para crer-se competente em ensinar física* que foi fundamental para sua escolha de curso.

Enfrentamento da autoridade do professor

Com a professora de Português (chamada Yone) Gabriela relata uma “relação de amor e ódio”. Apesar de ser uma aluna bastante aplicada, Gabriela conversava muito e atrapalhava o transcurso das aulas.

Eu fazia tudo. Se estava entendendo, começava a conversar. Daí, no ensino médio eu encontrei uma amiga que era como eu. [...] Ela [a professora Yone] não gostava. Claro! A gente atrapalhava a turma toda. Só que a gente discutia na aula. Eu, e essa minha amiga. A gente não gostava. A gente achava ela [Yone] muito autoritária quando, na verdade, a gente gostava dela e ela gostava da gente.

Pelo terceiro ano do magistério, Gabriela integrou-se a um grupo de outras três colegas que sentavam lado a lado e conversavam bastante juntas. Além dessas conversas paralelas, o quarteto costumava enfrentar os professores em tudo quanto não concordassem (“Se a gente não gostasse de alguma coisa, a gente falava. [...] Se

a gente achasse que estava com a razão, a gente dava aquela batida de frente”). Para ilustrar esse tipo de situação, Gabriela comenta sobre o dia em que uma professora brigou com toda a turma porque um grupo de alunas havia sujado uma parede da escola. Essa professora disse a todos os alunos que eles seriam péssimos professores. Gabriela e suas amigas ficaram indignadas e começaram uma discussão com a professora em voz alta em plena sala de aula porque achavam injusto serem repreendidas por um erro que não tinham cometido.

Aparentemente, a professora Yone, com quem Gabriela se enfrentava muito, teve um papel muito importante para que Gabriela aprendesse a estabelecer uma relação diferente com a autoridade de seus professores. Antes de ter aplicado uma das avaliações que comporia a nota trimestral de Português, Yone perguntou em sala de aula quem não ficaria de recuperação em nenhuma disciplina naquele semestre. Gabriela e mais duas amigas rapidamente levantaram a mão e Yone questionou (“Mas como vocês sabem se vocês não fizeram minha prova ainda?!”). Como resultado, todas as pessoas que levantaram a mão ficaram de recuperação em Português naquele trimestre (“Eu não sei se foi de propósito. A gente achava que ela fazia essas coisas de propósito”). Gabriela ficou muito irritada e estudou bastante para a prova de recuperação (a primeira de toda sua vida escolar). Feita a prova, Gabriela achava que a tinha gabaritado, mas Yone lançou nota 7 no boletim (“ai eu fiquei muito brava porque ela tinha me dado um sete!”). Gabriela nunca conseguiu que Yone lhe mostrasse essa prova.

Ao mesmo tempo em que era muito exigente na avaliação do desempenho e no controle do comportamento de seus alunos, Yone era conselheira da turma e tinha com os alunos uma relação de cuidado. Ela aconselhava a turma tanto em questões pessoais (“Coisas do tipo 'eu briguei com uma amiga'”) quanto nos atritos da turma com outros professores (“Yone era tipo uma mãe”).

As conversas paralelas e os enfrentamentos aos professores foram uma constante entre as meninas do quarteto, que sempre sentavam lado a lado, até o dia em que Yone se irritou e determinou que elas sentariam uma atrás da outra, argumentando que era para o bem delas. Gabriela e suas amigas ficaram muito

irritadas e protestaram porque todo mundo na turma conversava, mas só elas estavam proibidas. Algum tempo depois, as notas das meninas do quarteto subiram e elas começaram a perceber a importância de mudar de atitude (“Depois disso, a gente sempre quis sentar uma atrás da outra porque a gente viu que era melhor assim”). Por outro lado, a austeridade com que enfrentavam a autoridade de seus professores não desapareceu completamente após essa experiência.

Liderança, austeridade, crise e constrangimento

Das meninas do quarteto, a única sobre quem Gabriela comenta mais detalhadamente chama-se Priscila (“ela é minha melhor amiga até hoje”). Quando Yone precisou pedir exoneração da escola (em vista de problemas administrativos) foram justamente Gabriela e Priscila que mais sentiram falta dessa professora e foram visitá-la em sua casa (“Nós ficamos sabendo que ela estava doente e fomos lá. Dai ficamos sabendo que nós éramos as alunas de quem ela mais sentia falta. De tanto a gente brigar, acabamos tendo um carinho por ela bem grande”).

Gabriela considera-se muito parecida com Priscila em matéria da liderança que exerciam sobre os colegas de sala. Gabriela e Priscila estavam sempre em contato com a direção resolvendo questões do interesse da turma tais como o funcionamento da máquina fotocopadora e a disponibilidade de armários para os alunos. Além disso, nos trabalhos em grupo, eram elas a dar as direções para os outros membros do grupo.

Tu estás fazendo um trabalho em grupo. Eu preferia fazer para os outros do que saber que o outro não iria fazer e que ia ficar uma porcaria. Então eu que dizia 'você vai fazer isso, isso e isso'. Eu que dividia os assuntos. Eu que falava: 'Não! Isto está errado. Faça tudo de novo'. Ela [Priscila] também tinha um pouco disso. Dai a gente era meio parecida.

Essa disposição que se manifesta inicialmente no enfrentamento da autoridade dos professores, transformando-se posteriormente em disposição para resolver problemas de interesse da turma e determinar como os trabalhos de grupo deveriam ser conduzidos será chamada aqui *disposição à liderança e austeridade*. A propósito disso, Gabriela não gostava de trabalhar em grupo, mas Priscila foi a única pessoa com quem Gabriela conseguia trabalhar sem dificuldades (“com ela, as coisas fluíam,

aconteciam”). A partir dessa época, Priscila e Gabriela tornaram-se grandes amigas, encontrando-se quase todos os dias: durante a semana, na escola; nos finais de semana, passavam o tempo uma na casa da outra. À semelhança da família de Gabriela, os pais de Priscila têm somente ensino médio completo (sua mãe é esteticista e seu pai, controlador de máquina).

Com o passar do tempo, em vista da austeridade com que se impunham aos seus colegas, Gabriela e Priscila começaram a ficar isoladas de todos, percebendo esse isolamento só um pouco mais tarde. Pelo quarto ano do magistério, foi necessário montar uma comissão de formatura (“a professora Yone falou que uma de nós duas tinha que estar na comissão porque as coisas não iriam funcionar se nenhuma de nós estivesse lá”). Em seguida, a professora Yone é exonerada antes de a comissão se formar e uma votação é aberta para designar os membros da comissão (“Na votação, eu e a Priscila, a gente não conseguiu... teve uma o voto da outra. E foi ai que a gente viu que ninguém queria a gente por perto”).

A partir dessa experiência, Gabriela e Priscila começaram a pensar em mudar de escola. Essa votação foi recebida com grande surpresa por Gabriela, que se considerava agradável aos outros e julgava se dar bem com todo mundo (“a gente não entendia o porquê”). Nessa época, querendo mudar de escola, Gabriela e Priscila procuraram a coordenação, que enviou uma psicóloga para tratar da questão junto à turma (“O pessoal começou a falar abertamente um monte de coisas, sabe? [...] 'Ela sempre gosta de fazer um monte de coisas sozinha'; 'Elas sempre acham que elas que têm que fazer as coisas'”). Algum tempo depois, com algumas dinâmicas de grupo promovidas pela coordenação da escola, Gabriela e Priscila foram re-integradas à turma. Por outro lado, Gabriela não comenta sobre nenhum outro episódio de liderança e austeridade que tenha ocorrido após essa crise. Com efeito, parece que a crise de aceitação da turma colocou a disposição à liderança e austeridade de Gabriela em estado de vigília.

Ingressando na licenciatura em Física

Ao fim do magistério, Gabriela e Priscila passaram juntas no vestibular para cursos diferentes (licenciatura em Física e biblioteconomia) sem terem feito nenhum

curso pré-vestibular. Nessa época, Gabriela se considerava muito despreparada para a prova da UFRGS, tanto que sua aprovação foi recebida com um pouco de surpresa por ela mesma (“Quando eu entrei para Física na UFRGS, foi, assim, na sorte. Eu não esperava entrar. Eu fui fazer um teste porque meu pai me encheu muito o saco dizendo que eu tinha que pegar uma experiência no vestibular”).

As razões de Gabriela atribuir seu sucesso nesse vestibular à “sorte” (em contraste com o que sua performatividade escolar poderia sugerir) não são difíceis de compreender. A formação em ciências e Matemática do magistério, segundo Gabriela, era muito superficial. Em quatro anos de meio de curso, ela estudou Física, Matemática, Química e Biologia somente por um ou dois anos. Em vista disso, seu conhecimento de Física não se estendia além da cinemática (“Eu sabia fazer gráficos. Então, eu só sabia fazer as duas primeiras questões da prova [de Física]. Essa prova foi uma coisa que, as pessoas não acreditam, mas eu chutei quase todas as questões e aí eu tive a sorte de poder passar”).

Contudo, mesmo consciente de que sua formação deixava a desejar, Gabriela gostava de ensinar e acreditava-se competente em Física (tendo seu potencial reconhecido inclusive pela professora Estefânia). Gabriela achava muito gratificante ensinar um conteúdo considerado difícil a seus colegas e perceber que eles aprendiam quando ela ensinava (“Foi ali que eu decidi ser professora de Física”). Assim, Gabriela tinha boas razões para considerar a licenciatura em Física uma escolha profissional razoável.

Eu achava que tinha facilidade na época do magistério, né? Eu tinha uma professora de Física que eu tinha um carinho muito grande por ela [Estefânia]. Ela era muito querida e eu gostava do jeito que ela dava aula. Ela estava sempre alegre. Sempre para cima. Sempre tentando mostrar o lado bom daquela matéria que todo mundo odiava e que eu era, assim, a única que adorava Física, que achava interessante. Tudo isso apesar de, mais tarde, entrar aqui e ver que eu não tinha visto nada de Física, né? O que eu vi não foi um décimo do que eu vejo na Física I. Então ela [a professora] me estimulou bastante.

Em vista de sua disposição à performatividade e distinção escolar, não surpreende que, diferente de todos os outros entrevistados, Gabriela soubesse informar sua colocação no vestibular e as notas que obteve em casa uma das provas. Ela

passou para o curso de licenciatura nas últimas colocações. Acertou 15 questões na prova de Português, três em Física, quatro em Química e sete em Matemática. Nas outras provas, ela se saiu um pouco melhor obtendo pouco mais de 400 pontos no total.

O curso de Física: ajustando-se a novas maneiras de estudar

No primeiro semestre, devido à necessidade de concluir o estágio do magistério, Gabriela se matriculou somente em disciplinas que mais provavelmente não ofereciam nenhuma dificuldade. No segundo semestre, ela já tinha se aproximado de alguns colegas e se matricularia pela primeira vez nas disciplinas de Física I e Cálculo I. Dos colegas de Gabriela, Alan e Bernardo foram bastante importantes para que ela ajustasse suas maneiras de estudar às exigências da instituição.

Alan e Bernardo passavam bastante tempo livre junto a Gabriela, dando a ela algumas “dicas de como estudar”. Insistiam que Gabriela estudasse diariamente sem deixar acumular matéria, mas ela não seguiu seus conselhos tão prontamente (“No início, eu fui mal em Física porque eu achava que se eu estudasse três dias antes da prova eu conseguiria ir bem. Aí eu zerei a primeira prova e vi que a coisa não era bem assim”). Nessa época, Gabriela já não estava mais entendendo a matéria. Não conseguia acompanhar as aulas. Porém, incentivada pela insistência de seus colegas, Gabriela tentou estudar cinco dias antes da segunda prova e conseguiu tirar uma nota um pouquinho melhor (“Aí eu vi que, se eu tivesse estudado como eles estavam me dizendo desde o início, eu teria passado no semestre”). Como ela já estava reprovada em Física, preferiu dedicar-se à disciplina de Cálculo, na qual logrou ser aprovada (“se eles não tivessem me incentivado e orientado eu acho que teria rodado em cálculo também. A amizade deles foi bem importante”). Gabriela foi aprovada em Física I na segunda vez em que se matriculou e, apesar das deficiências em sua formação, não reprovou em nenhuma outra disciplina ao longo do curso.

Na disciplina de Física II, teve uma experiência ruim com o professor Steil, que não explicava bem a matéria (“Ele é uma pessoa que me marcou negativamente. Foi ali que eu comecei a ter vontade de sair da Física. [...] A aula dele era chata. Ele não conseguia explicar. Tu não entendias a matéria”). Gabriela procurou outros professores mais acessíveis para tirar suas dúvidas e queixar-se da maneira como Steil ministrava

as aulas na esperança de que alguma providência fosse tomada (“A gente reclamava, mas eu vi que, na Física, não adianta. O Steil ficou mais dois anos dando aula de Física II”). Foi a partir da experiência com o professor Steil que Gabriela começou a cogitar abandonar o curso de Física.

Desistindo da Física: estranhamento de disposições e apetências

Apesar de ter sido com o professor Steil que Gabriela começou a cogitar abandonar o curso de licenciatura em Física, ela não atribui a ele sua evasão desse curso. Em seguida, Gabriela cursou Física III com o professor Miguel, que, segundo ela mesma, é um professor excepcionalmente competente e entusiasmado.

O Miguel dava uma aula que era diferente de tudo o que eu já vi. Acho que eu nunca vi uma aula tão boa. A aula dele era diferente. Não era convencional. Ele instigava a gente a querer saber onde estava a nossa dúvida e trazia sempre coisas diferentes.

Por inesperado que possa parecer, é justamente estudando com esse professor excepcional que Gabriela decide mudar de curso e de carreira. Na cadeira de Física III, Gabriela teve alguma dificuldade por nunca ter estudado fenômenos eletromagnéticos, mas considera ter superado todas essas dificuldades, sendo aprovada ao final do semestre com conceito B. Com respeito a isso, as estratégias de ensino e avaliação adotadas pelo professor Miguel parecem ter sido muito eficazes no sentido contribuir para que Gabriela desenvolvesse disposição para estudar com maior regularidade (até esse momento ela se limitava a fazer as listas de exercícios e a estudar em torno de cinco dias antes das provas).

O bom é que, no método em que ele trabalhava, a aula era quarta e sexta e eu tinha tarefa para fazer na terça, na quinta e no sábado. Então eu não parava de estudar Física. Eu estudava Física o tempo todo e isso me ajudou. Se eu estivesse com outro professor, eu iria fazer só aquelas listas e era capaz até de ter reprovado na cadeira. Foi bom. De certa forma ele estimulava a gente. [...] Foi bem puxado aquele semestre.

Com efeito, as dificuldades devidas à formação científica fraca de Gabriela do curso de magistério foram progressivamente superadas ao longo de todo o curso de Física e, em particular, durante a cadeira de Física III (como evidência disso, considere a aprovação dela com conceito B em Física III e sua disposição para estudar mais

regularmente). Assim, a decisão de Gabriela por abandonar o curso de Física durante a disciplina de Física III não poderia ser atribuída a dificuldades com o conteúdo. Pelo contrário, trata-se fundamentalmente de uma relação de estranhamento entre as disposições e apetências de seus colegas e as suas próprias.

Quando eu me decidi, eu estava fazendo Física III com o professor Miguel. Ele é maravilhoso e ele conseguiu abrir minha mente para eu ver que eu não servia para Física. Ele dava uma aula tão boa e dava para ver tanto que ele gostava do que fazia, que ele gostava de Física, que eu percebi que eu não gostava como ele e como os meus colegas, que eram apaixonados por aquilo, sabe? [...] Quando ele trazia coisas diferentes e mostrava exemplos que eu via que eu não estava ligada naquilo, sabe? E o pessoal queria saber mais. Queria saber como funcionava. Queria saber o porquê. Queria que ele deduzisse tal coisa... enquanto eu 'Ah! Tá ali. Tudo bem. Funciona. Deu'. Eu não queria saber a Física que estava toda por trás daquilo. E quanto ele falava, eu via empolgação nele e empolgação nos meus colegas em saber da Física por trás das coisas... aí eu vi que não era para mim.

Como é possível perceber, o estranhamento de Gabriela com seus colegas de sala e o professor Miguel pode ser atribuído a duas características desse grupo que Gabriela não encontrava na mesma intensidade em si: (1) uma apetência entusiasmada pela Física (“eu não gostava [da Física] como ele e como os meus colegas, que eram apaixonados por aquilo”); (2) uma disposição característica das ciências básicas para perseguir o entendimento dos princípios subjacentes aos fenômenos observados (“Eu não queria saber a Física que estava toda por trás daquilo”). O segundo elemento, bastante caro à análise disposicionalista que desenvolvemos aqui, será chamado disposição a perseguir princípios primeiros.

A experiência na turma do professor Miguel foi bastante intensa e, após um mês de aula, Gabriela já tinha certeza que queria mudar para um curso em que não fosse tão importante ela estar apaixonada por estudar os fundamentos das leis da natureza, mas simplesmente as coisas como elas funcionam. Assim, ela escolheu fazer algum curso de Engenharia.

Eu já não gostava de dar aula de Física, mas eu gosto de Física. Até porque não teria como eu ir para a Engenharia se eu não gostasse de Física [risos]. Mas eu vi que me interessava quando a coisa estava aplicada, sabe? Quando eu via que o negócio estava funcionando, [...]

utilizando a Física para alguma coisa útil. Até então, Física era um pouco vago. Eu queria ver quando eu não desprezava a resistência do ar, quando tinha atrito, quando a minha massa não era constante, eu queria ver as coisas dessa forma. Então, se eu quero ver as coisas aplicadas, eu tenho que ir para uma Engenharia.

Uma transição bem planejada

A transição de Gabriela para a Escola de Engenharia foi relativamente bem planejada. Para escolher o curso de Engenharia para o qual ela se candidataria, Gabriela juntou informações disponíveis na internet, visitou laboratórios de Engenharia, o museu do motor, conversou com professores e alunos do curso, esteve no evento “Universidade de Portas Abertas” fazendo tantas perguntas quantas foram possíveis (“Eu não estava ali como o resto do pessoal que vinha de turma do ensino médio só para ver uma palestra. Era a minha vida profissional que estava em jogo”), analisou as disciplinas ministradas em cada curso e as perspectivas de atuação profissional de seus egressos (“O salário eu também vi, mas não foi o que me fez sair da Física. [...] Isso aí ajudou a minha escolha, mas não foi o ponto principal, nem eu fui para a Engenharia porque se ganha bem”). Ao final desse processo, decidiu-se pela Engenharia Mecânica, que ela considera ter um campo de atuação mais amplo (“Eu também vi que era uma das Engenharias que mais aplicava Física o tempo todo. [...] Eu gosto de Física e não queria deixar isso de lado”).

Gabriela não tinha a pontuação necessária para conseguir transferência interna do curso de Física para a Engenharia Mecânica, sendo necessário fazer novamente o vestibular. Apesar de estar decidida, Gabriela não considerou vantajoso desligar-se imediatamente. Concluiu dedicadamente a cadeira de Física III com o professor Miguel e as outras cadeiras em que estava matriculada naquele semestre. No seguinte, matriculou-se somente em uma disciplina da faculdade de educação e em um cursinho de pequeno porte que ela mesma era capaz de pagar com sua bolsa de iniciação científica. Esse cursinho foi sua prioridade ao longo daquele semestre.

No segundo vestibular de sua história escolar, os resultados de Gabriela foram sensivelmente superiores (“eu fiz uma média boa porque eu cheguei a entrar pelo acesso universal dessa vez”). Ela fez pouco mais de 600 pontos no total, acertando 15

questões em Física e 20 em Matemática (contra três e sete acertos no primeiro vestibular). Gabriela foi aprovada com folga, antes da 80ª posição em 120 vagas. Por ter sido aprovada para ingresso no segundo semestre, Gabriela teve a oportunidade de se matricular ainda em disciplinas da Física que poderia aproveitar para seu curso de Engenharia. Na época da entrevista, Gabriela estava realizada como caloura do curso de Engenharia Mecânica.

Razões da evasão de Gabriela

O Quadro 7 apresenta a síntese dos pontos de análise que emergem do retrato de Gabriela Oliveira.

Quadro 7. Síntese dos pontos de análise no retrato de Gabriela Oliveira

	Descrição
Origem Social	Classe média. Podemos considerar que a família de Gabriela é de classe média justamente por exclusão de posições extremas. Ricardo e Amanda não têm certificados escolares além da educação básica, mas não poderiam ser considerados pobres. A organização dos espaços da casa reflete os incentivos sistemáticos que realizam para que suas filhas gostem de ler e obtenham bons resultados escolares.
Disposições para agir	Disposição para acumular capital cultural. Há várias evidências de que Gabriela incorporou de seu núcleo familiar uma disposição importante para acumular capital cultural tanto na sua forma objetivada (vide livros e materiais didáticos guardados em casa) quanto no estado incorporado (a disposição para ler e ensinar a gostar de ler é ela mesma uma forma de capital cultural). Essa disposição parece orientar também o incentivo sistemático que Gabriela dedica ao seu namorado para que ele também persiga um curso superior.
	Disposição à performatividade e distinção escolar. Toda a narrativa de Gabriela parece permeada por perseguir bons resultados e distinção escolar. Essa disposição parece presente tanto na sua dedicação aos estudos quanto na sua maneira dissimulada de se comparar aos colegas para avaliar se suas competências neste ou naquele domínio são satisfatórias.

	Descrição
	<p>Disposição à liderança e austeridade. Essa disposição se manifesta inicialmente no enfrentamento da autoridade dos professores. Posteriormente, transforma-se em disposição para resolver problemas de interesse da turma e determinar como os trabalhos de grupo devem ser conduzidos. Após a experiência frustrante no fim do magistério, essa disposição parece ter entrado em estado de vigília e já não estava ativa quando Gabriela ingressa na UFRGS.</p> <p>Falta de disposição a perseguir princípios primeiros. Gabriela gosta de Física, mas não como seus colegas. Mais ainda, ela não encontrava em si uma disposição característica das ciências básicas para perseguir o entendimento dos princípios subjacentes aos fenômenos observados (“Eu não queria saber a Física que estava toda por trás daquilo”). A falta dessa disposição parece ter sido determinante para sua evasão.</p>
Disposições para crer	Disposição para crer-se competente em ensinar Física. No magistério, Gabriela dava suporte para as colegas fora de sala de aula antes das provas. Essa experiência em particular parece ter criado em Gabriela uma disposição para crer-se competente em ensinar Física que foi fundamental para sua escolha da licenciatura em Física.
Competências	Uma aluna dedicada e competente. Gabriela parece ter se esforçado além da média para obter os melhores resultados escolares que estavam ao seu alcance em cada época de sua história escolar. Sua formação em ciências e Matemática, por outro lado, era repleta de deficiências que ela mesma reconhece. Gabriela é aprovada nas últimas colocações no vestibular para Física, mas estuda bastante e consegue superar a reprovação do primeiro semestre. A partir daí realiza uma trajetória consistente de sucesso - ainda que, para isso, tenha que investir muitos esforços para superar as deficiências deixadas pela educação básica. Como resultado dessa dedicação, Gabriela consegue ser aprovada para Engenharia Mecânica antes da 80ª posição.
Circunstâncias materiais não incorporáveis	Uma experiência muito positiva em Física III. Segundo Gabriela, foi diante de uma experiência excepcionalmente positiva na Física que ela se deu conta de estar “no curso errado”.

A partir do Quadro 7, é possível fazer as seguintes afirmações sobre as razões da evasão de Gabriela Oliveira:

- (1) Apesar de a formação pregressa de Gabriela não ser muito distinta e de essa formação ter lhe legado uma série de deficiências em matéria de Física e

Matemática, sua evasão da UFRGS não pode ser considerada uma questão de fracasso escolar;

(2) Tal como esperado a partir da disposição da família de Gabriela em investir agressivamente no mercado escolar, a evasão de Gabriela está inscrita em uma trajetória traçada desde a infância de ascensão social por meio da escola (veja, por exemplo, que ela evade da Física para a Engenharia Mecânica);

(3) Ainda que Gabriela não o houvesse planejado, o curso de Física operou como um degrau importante em sua escalada de ascensão social por meio da escola, contribuindo decisivamente para o seu sucesso no vestibular de Engenharia Mecânica (tanto na aquisição de competências em Física e Matemática quanto na aquisição de uma maior disposição para estudar);

(4) Apesar de o projeto de ascensão social por meio da escola estar traçado desde muito cedo, não é ele quem determina sozinho a evasão de Gabriela;

(5) Gabriela decide-se por abandonar o curso de Física quando não encontra em si a mesma disposição para perseguir princípios primeiros que encontra em seus colegas e professores mais distintos e entusiasmados.

Com tudo isso, temos uma caracterização bastante completa das razões da evasão de Gabriela Oliveira.

RETRATO 05 - Daniel Walker

Daniel Walker tem origem na classe popular. Sua mãe era provavelmente uma profissional do sexo. Ela o concebeu aos 17 anos, deixando-o para ser criado pela mãe e irmãos. O ambiente familiar era bastante hostil. Faltava luz, gás e a pouca comida que havia era disputada diariamente. Essa situação se estendeu pelo menos até Daniel completar seus 14 anos. A trajetória escolar de Daniel foi inconstante. Ele repetiu duas séries do ensino fundamental. Em meados do ensino médio, abandonou a escola para dedicar-se ao trabalho. Com respeito a isso, Daniel já trabalhava desde os 10 anos de idade, recolhendo materiais recicláveis no condomínio em que morava. Com o dinheiro que ganhava, comprava comida para si e pagava os custos nos escoteiros, que eram a forma de lazer mais acessível que Daniel encontrou. Após alguns anos fora da escola, Daniel resolve voltar e concluir o ensino médio na modalidade EJA. Nessa época, conhece Roberta, com quem se casaria. Por influência dela, Daniel junta dinheiro para cursar pré-vestibular. Naquele ano, ele foi aprovado para licenciatura em Física. Casado com Roberta, Daniel ingressa no curso diurno de Física na expectativa de conseguir um emprego durante a noite. Frustrado e desempregado, ele tem uma crise de estresse e entra em coma. Voltando do coma, inicia o curso de licenciatura na UNISINOS, cursando-o aproximadamente até a metade. Assim que soube da abertura do curso noturno na UFRGS, Daniel presta vestibular novamente e é aprovado. Nessa época, além de ser reprovado várias vezes na disciplina de Cálculo I, não consegue ajustar seus horários de trabalho às suas aulas e acaba abandonando novamente o curso. Atualmente, Daniel tem grau de tecnólogo e trabalha com tecnologia da informação em uma grande empresa de telefonia. Em vista de sua origem social, considera-se muito bem sucedido (muito mais bem sucedido do que estaria se tivesse concluído a licenciatura em Física).

Desclassificação familiar e seus transtornos

À época da entrevista, Daniel Walker tinha 37 anos de idade. Trata-se de um alemão alto, realmente muito forte e bem vestido que, apesar das aparências, destacou ser originalmente de classe popular (“Eu tenho pinta de burga, mas eu sou pobre. Bem, eu era. Eu tenho uma carinha de nórdico, mas o início da vida foi *punk*”). Daniel foi

criado pela avó e tios maternos, que eram como irmãos mais velhos, em um apartamento grande de três quartos (“Eu sempre morei no mesmo lugar até me casar”). O avô materno de Daniel “era muito machista” e tratava de prover todo o necessário à sua família de sete filhos sem que sua esposa trabalhasse (“ela [a avó] era meio dondoca, tinha uma vida rica”).

Apesar de não ter lembranças próprias dessa época, Daniel relata ter uma vida de fartura até seus quatro anos de idade (“se bem que eu me lembro que ele [o avô] trazia barra de chocolate, que era um coisa fantástica naquela época. Parecia uma coisa de outro mundo!”). Em torno dos quatro anos de Daniel, seu avô materno morre, deixando somente o apartamento que lhes serviria de moradia pelos anos seguintes.

Imagine só. Ela [a avó] nunca tinha trabalhado. Vivia só em casa. Tinha sete filhos e, de uma hora para a outra, dizia ‘o que eu vou fazer para alimentar essas crianças?!’. Eu não sei como era o INSS naquela época, mas foi ali o sufoco. Por muitos anos ela não ganhava nada do governo. O que eu me lembro é que ela vendia perfume, fazia meias de tricô... Era isso aí. E a casa vivia bagunçada, suja. Ela tinha empregada quando o avô era vivo. Acostumou-se a isso.

Em virtude das dificuldades de prover para os filhos e neto, a avó de Daniel deixava sem pagar as contas de luz e gás com alguma regularidade (“Sem luz: banho gelado. Quando tinha gás, a gente tomava de panela”). Quando não havia gás, a comida era preparada em uma “espiriteira” (“É um tipo de uma cumbuquinha, uma coisinha de metal em que tu botas álcool. É o que os bóias-frias fazem para esquentar comida”). Quando a avó de Daniel recebia algum dinheiro no início do mês, tratava de fazer a compra mais farta que podia e seus filhos comiam com ansiedade.

Uma vez por mês, quando ela recebia. Ela não era organizada. Ela fazia um baita de um ranchão. Naquele dia a gente comia até passar mal. Não sabia se no outro dia teria comida. Dito e feito. Ela não distribuía a renda pelo mês. Comia tudo e era isso.

Nos últimos cinco ou dez dias de cada mês, quando a comida acabava, restava somente a farinha (“Essa nunca faltava”). Daniel logo aprendeu a fazer pão no forno ou em uma panela aquecida pela espiriteira.

É o que a gente chamava de pão à caçadora nos escoteiros, que, na verdade, é um aglomerado de massa e era isso. Era aquilo que o cara

comia. Quando tinha gás, dava para fazer no forminho, daí ficava gabarito! Na espiriteira, a gente fazia na panela. Essa era a comida que muitas vezes eu comi.

Daniel geralmente não almoçava arroz, feijão e carne como muitas famílias brasileiras fazem. Sua avó saía cedo para vender e nem sempre voltava em tempo para preparar um almoço. Seus filhos mais velhos também saíam para trabalhar e almoçavam fora, ficando os mais novos e os desempregados em casa. Se ela completasse as vendas cedo, voltava e trazia comida para café. Mas, às vezes, ela não voltava até o meio dia e seus filhos e neto ficavam esperando. Além disso, quando a avó chegava, a comida não era dividida solidariamente pelos familiares, mas disputada.

Não tinha o que comer [Daniel ri]. O cara ri hoje, mas é *punk*. Quando ela voltava, mesmo sendo tarde, ela trazia uma comida que, na verdade, era o café. Então ela trazia pão e leite. Dai, praticamente a minha vida inteira meu almoço era café com leite. De vez em quando, a minha tia fazia um galetinho... No domingo. Não tinha comida e, quando tinha, era café com leite. Dai, chega a minha avó com um monte de pão e leite. Dai vai aquela correria ali. Cada um pega o que consegue, se fecha no quarto e era isso! Contabilizou-se que minha avó trouxe 15 cacetinhos e meu tio pegou 10, sobrando cinco para dividir entre quatro? Não tinha harmonia. Quem viesse primeiro levava. Se eu estivesse na rua e não visse minha avó chegar, eu ficava sem. [Daniel ri] É hilário, né? [...] Dai eu ia para a rua onde eu subia nas árvores para apanhar abacate e goiaba. Meu, acho que eu sobrevivi por causa disso. Goiaba e abacate era o que eu mais comi na infância!

Portanto, identifica-se entre os membros da família de Daniel uma medida importante de falta de solidariedade e priorização de si mesmo à qual podemos chamar *disposição ao individualismo*. Como será possível perceber, a maneira com que Daniel se apropria dessa disposição será fundamentalmente influenciada por outras experiências sociais.

Uma família desagregada e desagregadora

Ao lado dessas privações materiais, o próprio comportamento da mãe de Daniel o atormentou por muito tempo durante a infância. A mãe de Daniel era provavelmente uma profissional do sexo. Ela teve Daniel muito nova (com aproximadamente 17 anos) e ele nunca soube quem era o seu pai biológico (“A mãe era praticamente uma prostituta. Saía com qualquer um. Não sei se cobrava porque naquela época eu não

tinha noção”). Ela passava longos períodos fora de casa sem que ninguém soubesse onde estava, mas retornava eventualmente, causando transtornos para Daniel e seus familiares.

De vez em quando ela vinha bêbada. De vez em quando ela vinha espancando. Quando ela vinha, os irmãos dela expulsavam-na de casa. Dai, para se segurar dentro de casa, para poder dormir, ela dizia que ia me levar. Como eles gostavam de mim, 'Ah não! Ele fica...' e davam umas briguinhas... ai vinha o oficial de justiça tentar me tirar da casa. Ambiente super fantástico!

Como é possível perceber, além de não se responsabilizar pela educação do próprio filho, a mãe de Daniel o usava com o propósito de garantir para si o teto da casa dos irmãos (de onde já teria sido expulsa). Todas as vezes que a mãe de Daniel retornava à casa, seu desenvolvimento escolar despencava (“Quando ela aparecia, eu deslanchava no colégio. Para ruim, né? Era diarreia, falta de concentração, não dormia direito...”). Esse período mais intenso de privações e tormentas durou enquanto Daniel tinha de quatro a 14 anos de idade. Ao final dessa época, a bisavó de Daniel entra em cena, realizando uma partilha de bens. Nessa partilha, a bisavó deixa para a avó de Daniel um pequeno prédio comercial que, alugado, aumentaria sensivelmente a renda da família a partir dali. Continuaram vivendo com simplicidade, mas sem tantas privações.

Em torno dos 21 anos, Daniel se casaria com Roberta. Quando questionado sobre o contato que manteve com seus familiares após seu casamento (quando já não moravam mais juntos), Daniel acrescenta que sua família é bastante desagregada e que eles se encontram só muito raramente.

A avó não dava amor, sabe? [...] Não era negativo, mas não era positivo. Não te dava elogios, mas não te depreciava. Ela não te batia. Nunca me bateu. Mas ela não era uma pessoa que passava amor. [...] E a família toda, ela ficou muito solta [...] no sentido de não ser unido. Apesar de morar todo mundo junto, era cada um por si e Deus por todos.

Apesar de todos os transtornos familiares, todos os tios e tias de Daniel têm o ensino médio completo ou formação equivalente. Dois deles cursaram EJA e serviram às forças armadas em posições de baixa patente (soldado e cabo). O primeiro, abriu um

negócio próprio ao sair das forças armadas. O segundo foi aposentado por ter sido diagnosticado com algum tipo de transtorno de personalidade que Daniel não soube especificar (“Ele é esquizofrênico, eu acho”). Outro tio, já falecido, formou-se técnico em eletrônica, mas também “era um encostado do governo” por causa de algum tipo de problema mental. Uma de suas tias tem curso de magistério e leciona para séries iniciais. A própria mãe de Daniel trabalhava como recepcionista em estabelecimentos comerciais (consultórios e restaurantes, por exemplo). Outra de suas tias (20 anos mais velha que Daniel) estava cursando ensino superior na época da entrevista, mas Daniel não tem muito contato com ela.

Decursos da educação básica

Daniel cursou todo o ensino fundamental no colégio Abravanel (uma escola pública da rede estadual em Porto Alegre), que ficava próxima à casa de sua avó. Muito em virtude do ambiente familiar pouco favorável ao sucesso escolar, Daniel repetiu a terceira e a quinta série do ensino fundamental. Na segunda vez em que cursou a terceira série, Daniel se lembra de ter aulas com uma professora “que fez muita diferença” chamada Maria do Rosário. Essa professora foi mais atenciosa que as anteriores e, entrando em contato com a avó de Daniel, soube das dificuldades enfrentadas pela família dele. Daniel acredita que, a partir dessa conversa, Maria do Rosário planejou uma estratégia de ação específica para torná-lo mais participativo em sala de aula.

Ai ela usou aquela tática [...] de jogar a bola da vez para o cara. 'Responde então o Daniel!' E começou a me botar para dentro do assunto, entendeu? Porque eu ficava lá no cantão, lá no fundão. Ela começou a me jogar para dentro e eu comecei a me aproximar automaticamente, mudando e vindo pra frente da turma. Ai passei tranquilo.

Do Abravanel, Daniel também se lembra da diretora da escola, chamada Verônica, que o repreendia frequentemente sobre seu comportamento escolar (“Eu era o bagunceirinho da aula. [...] Então, às vezes eu ia para a diretoria, trovava com a professora e voltava”). Daniel se lembra de algumas travessuras, todas muito inofensivas: jogava papel molhado no ventilador, colocava cola na cadeira e dava nó no cadarço dos colegas. Daniel acrescenta que nunca se envolveu em confrontos físicos.

Enquanto outros sujeitos de pesquisa citam vários colegas importantes ao longo da sua história escolar, Daniel não cita ninguém. Quando questionado se não haveria um amigo (ou inimigo) importante em sua trajetória na escola, Daniel destaca que nunca foi muito de se integrar a grupos de colegas:

Eu sempre questionava muito essa coisa da amizade [...] Talvez por ter corrido muito atrás das coisas sozinho e não ter muito apoio familiar, eu acabei sendo um cara independente. Eu não contava com amigos para as coisas. Daí eu me fechava para amizades. [...] Por exemplo, eu deixei escapar alguma coisa e o cara percebeu que eu estou com fome. 'Cara, vamos lá que eu te pago um rango!' Eu digo: 'Não. Eu não preciso da ajuda de ninguém'. Eu sempre quis subir sozinho.

Com efeito, essa *disposição a ser e crer-se independente dos outros* vai sofrendo transformações ao longo da vida de Daniel, mas é transversal a toda a sua narrativa e parece ter origem nas hostilidades do seu ambiente familiar. Como o Abravanel não oferecia ensino médio regular, Daniel foi transferido para o colégio Paraguaçu, que, por estar situado em uma região mais nobre da cidade, apesar de também ser uma escola estadual, atendia a famílias mais “burguesas” se comparadas à família de Daniel (“Burguês [...] é ter roupa, comida, banho tomado, lanche de tarde... o básico. Para uns é básico, para outros é burguês porque ele não tinha nada, né?”). A propósito dessa questão de classe, que é frequentemente retomada pelo sujeito de pesquisa ao longo de toda a entrevista, Daniel andava bastante revoltado durante sua adolescência.

O legal é que eu superei isso tudo. Até meus 18 anos, eu andava de camuflado e coturno querendo dar pau em todo mundo [...] mas eu nunca fui agressivo. Era revoltado com a sociedade, com o contexto, com a política, com a roubalheira. Eu nunca briguei de verdade.

Por outro lado, a maneira de Daniel se vestir para ir à escola (camuflado e coturno ou tênis rasgados) não era somente uma forma de protesto. Como ele não tinha dinheiro para comprar roupas, vestia o que sobrava do fardamento de um de seus tios, que servia ao exército nessa época. Pela metade do ensino médio, com aproximadamente 16 anos de idade, Daniel decide sair da escola para se dedicar mais ao trabalho. A propósito, desde os 10 anos ele fazia vários “bicos”. Por exemplo, era usual que Daniel juntasse panelas velhas e papéis descartados pelos moradores do condomínio onde morava para entregá-los à reciclagem e conseguir dinheiro. Quando

saiu da escola, Daniel continuou fazendo bicos. Ajudava senhoras a carregar as compras do mercado, carregava sacos de areia para construção e mobília para mudanças. Carregava caixas de som para um pessoal da prefeitura, e papel para reciclagem (“Eu era um papeleiro um pouquinho mais sofisticado. [...] Havia empresas que tinham muito papelão, sabe? Ou muito jornal. [...] Chega uma hora, eles ligam para alguém para buscar [...] e a gente ia”).

Após dois anos de interrupção nos seus estudos, Daniel retorna ao Agravanel para cursar EJA, onde conclui a educação básica. Durante o EJA, fazia “bicos” na locadora da esposa de um dos seus tios maternos (“Ele acreditava mais em mim que a tia. Ele quem via potencial em mim desde pequeno”). Até a época em que começou a trabalhar na locadora dos seus tios, Daniel era um menino franzino. Estudando, ele aprendeu que isso poderia ser uma questão de má alimentação e começou a se alimentar melhor (“Comecei a trabalhar só para comprar alimento. Quase todo o dia eu trabalhava lá, mas a grana já dava pra eu me alimentar. Daí eu cresci”).

Em torno dos 21 anos, Daniel conclui o Ensino Médio na modalidade EJA. Sob influência de uma menina chamada Roberta, que se tornaria sua esposa em alguns meses, Daniel ingressa em um curso pré-vestibular intensivo (com quatro meses de duração) e consegue aprovação para o curso diurno de licenciatura em Física na UFRGS. Na época em que foi aprovado para esse curso, Daniel estava casado e empregado em uma fábrica de refrigerantes há três meses (“Abracei casa sem nada. Saí com um balde e um rádio para morar”). Roberta e Daniel se conheceram em uma atividade dos escoteiros e, como será possível perceber ao longo deste retrato, ela parece ter exercido uma influência importante na trajetória de Daniel para o ensino superior.

A vida de escoteiro: diversão barata e disciplina.

Dos 11 aos 21 anos, Daniel integrou grupos de escoteiros. Como é possível perceber, esse período é transversal a quase tudo o que narramos até aqui. Estende-se desde as grandes privações financeiras da infância, que duraram pelo menos até seus 14 anos de idade, passando por toda a educação básica (sua evasão do ensino regular

e re-ingresso no supletivo), chegando até a época em que Daniel se casa com Roberta e é aprovado no vestibular para o curso diurno de licenciatura em Física na UFRGS.

As sedes dos grupos de escoteiros eram sempre lugares simples. Consistiam basicamente de um espaço para guardar as barracas. As atividades eram realizadas na rua “com coisas baratas: panela, água...”. Dos vários grupos de escoteiro que Daniel integrou, todos tinham sede em espaços pequenos cedidos por escolas particulares e congregavam uma parte expressiva dos alunos dessas escolas (“é difícil tu encontrares escotismo em colégios públicos porque os colégios particulares veem aquilo como algo a mais para oferecer”). Diferente do que ocorre com Fernando Weschenfelder, Daniel não dá importância para o fato de que havia, entre seus colegas dos escoteiros, uma quantidade expressiva de alunos de escola particular, tornando muito menos evidentes as maneiras com que os escoteiros podem ter contribuído para a trajetória escolar de Daniel (vide sua disposição para ser e crer-se independente dos outros). Segundo ele, a participação era sempre livre “e isso faz com que entrem pessoas de fora... Eu, por exemplo, sempre estudei em colégio público e estava lá”. A propósito de suas limitações econômicas, Daniel escolheu o escotismo justamente porque apresentava a melhor relação custo-benefício.

Era a forma mais barata de lazer e que apresentava o maior retorno. Por exemplo, se tu fazias escolinha de futebol, o uniforme era mais caro, a mensalidade também era mais cara e o tempo que eu fico lá é muito curto, né? No escotismo, quando tinha um acampamento, era sábado e domingo. Quando tinha um feriado, era acampamento de três dias e o acampamento não tem um custo tão elevado: é deslocamento e comida. [...] Então fica muito barato isso, embora, naquela época, fosse caro pra mim. Tinha que juntar ferro velho, jornal velho para poder acampar, né? Teve acampamento que eu não fui porque eu não tinha dinheiro. Mas ainda assim, o retorno que me dava era muito bom. [...] O escotismo não tem fins lucrativos. Os chefes não são remunerados. Em uma escolinha de futebol, o professor é remunerado.

Os primeiros anos em que Daniel integrou os escoteiros foram marcados por experiências bastante disciplinadoras. Dos 11 aos 14 anos, Daniel era muito desordeiro (tanto na escola quanto nos escoteiros). Pelos 14 anos, como punição por seu mau comportamento recorrente, Daniel teve sua promessa escoteira (que era representada por um lenço e um distintivo) arrancada pelo chefe da patrulha em uma cerimônia

diante de todos os colegas (“Dai o cara arranca de ti e tu te sentes o último!”). Além disso, era usual que, nos acampamentos, os escoteiros que não cumprissem as regras de convivência estabelecidas (por exemplo, que fizessem “corpo mole” para realizar as tarefas delegadas a eles, tais como buscar lenha, água ou carregar o equipamento) fossem punidos ficando sem comida ou realizando flexões (“era um coisa meio quartel”).

É principalmente a partir desses episódios, que Daniel vai desenvolvendo uma medida, ainda que muito elementar, de disposição à responsabilidade que será importante em sua trajetória escolar e profissional.

Desde pequeno, tu comesças a ter uma noção de qual é tua responsabilidade no contexto social. No escotismo tu aprendes muito isso. [...] Tu te sentes responsável por algo e a conquista de algo vai se dar porque várias pessoas participaram daquilo. Na empresa, eu não sou puxa-saco, não sou político, não consigo vender o meu peixe, mas faço um ótimo trabalho. [...] Na empresa, cada um tem sua responsabilidade. Quando cai alguma coisa na minha mão, eu faço. [...] Isso fez a diferença. [...] No acampamento, se o cara faz uma gororoba, todo mundo vai comer aquela gororoba. Depois o cara paga dez! [risos]. Se a comida saiu errada porque outro cara trouxe lenha porcaria, trouxe lenha molhada, ele também vai pagar dez! [...] Então cada um tem sua responsabilidade.

A aquisição dessa *disposição para assumir responsabilidades frente a um grupo de pessoas* é realmente um grande divisor de águas na história de vida de Daniel. Como é possível perceber, seu ambiente familiar era indisciplinador (sua avó, por exemplo, mostrava-se indiferente às ações de seus filhos) e desagregador (no sentido em que, mesmo sob o mesmo teto e sob as mesmas dificuldades, Daniel e seus familiares viviam “cada um por si”). Assim, nos escoteiros, Daniel desenvolve, ao mesmo tempo, um senso de responsabilidade e uma razão para estabelecer uma relação de colaboração com um grupo de pessoas que depende dele para alguma coisa e do qual ele também depende (“Essa experiência foi um grande divisor de águas entre o eu que não era repreendido e o eu que foi cortado e ouviu: ‘não, não é assim que se faz’. Daria até para tu imaginares como eu estaria se o cara não tivesse me arrancado a promessa naquela época”).

A aquisição dessa disposição para assumir responsabilidades será determinante para que Daniel estabeleça com sua mulher e filhos uma relação bastante diferente daquela que estabelecia com seus tios e sua avó (“Hoje eu repreendo os meus filhos com a maior tranquilidade porque eu sei que um dia ele vai me agradecer, né? Graças à repreensão que o cara me fez na época, eu consegui mudar”). Além disso, o senso de responsabilidade de Daniel sobre sua esposa e filhos é perceptivelmente determinante para vários acontecimentos de sua trajetória escolar.

Possíveis origens do interesse pela Licenciatura em Física

Como é possível perceber, não há razões evidentes na história familiar nem na história escolar de Daniel (até a educação básica) para que ele persiga com tanta persistência (como se verá) o curso de graduação em Física. Quando questionado por que motivo teria escolhido cursar licenciatura em Física, Daniel enfatiza que escolheu esse curso, sob orientação de sua esposa, por ser um dos menos concorridos no vestibular. A isso, ele acrescenta que não escolheu a UFRGS por causa do seu prestígio, mas por ser uma instituição pública e por ele julgar não ter condições de cursar universidade particular. Assim, orientado e estimulado por Roberta, mulher com quem se casaria daí a alguns meses, Daniel juntou dinheiro dos “bicos” que fazia na locadora de seus tios para pagar um curso pré-vestibular intensivo relativamente caro (na mesma instituição onde Roberta já estudava). Daniel e Roberta prestaram vestibular juntos, mas somente Daniel foi aprovado (“o curso dela era mais concorrido”).

Evidentemente, o curso de Física não é o único em que a concorrência é baixa e Daniel teria ponderado outras razões em sua escolha. Tratando dessas razões de segunda ordem, Daniel lembra que sua professora de Física do EJA “ensinava com amor” e que ela foi muito importante para que ele se desse conta de que gostava de Física. Por outro lado, ele mesmo vinha fazendo desde criança uma série de experimentos com um de seus tios, que era técnico em eletrônica e contribuiu desde muito cedo para desenvolver em Daniel certo fascínio pela Física.

Quando eu era pequeno, sempre ficava inventando coisa, desmontando radinho... Tem a experiência da batata com o ledzinho, sabe? [...] Meu tio, ele era um eletrônico. [...] Ele fazia umas engenhoquinhas só com caco velho. Ele pegava essas lâmpadas fluorescentes. [...] Ele dizia:

'me acha uma lâmpada queimada e me traz aqui que eu vou acender pra ti'. Ele não me mostrava o que era. Eu não sei se era choque que ele dava na lâmpada, mas ela voltava a ficar acesa pelo resto da vida! Sem estar conectada a nada. [...] Ele nunca me passou o segredo. Morreu e eu não sei até hoje.

Esse tio de Daniel instigou-o a abrir seus brinquedos e retirar peças, testar se elas não poderiam funcionar de maneira diferente (“Daí eu fui percebendo que dentro das coisas tinham coisas! Esse negócio de não conseguir ver uma coisa inteira e querer desmontar surgiu daí”). Ainda criança, Daniel começou a fazer carrinhos de papelão com “motorzinho” e “luzinhas”, vendendo o que produzia para seus vizinhos de condomínio.

Anos mais tarde, nos escoteiros, Daniel aprendeu uma série de atividades que envolviam conhecimentos científicos e matemáticos aplicados. Aprendeu que, salgando o gelo, obtinham uma maneira mais eficiente de conservar alimentos enterrados sob a terra. Aprendeu a se orientar pelas estrelas, de noite, e pelo limo que cresce na lateral das árvores, de dia. Aprendeu noções de ângulo fundamentais para fincar as estacas da barraca e para a construção de estruturas funcionais mais sofisticadas de taquara e corda (chamadas pioneirias) que atendam às necessidades dos acampados (“Tudo com amarra. Dependendo do ângulo em que tu colocas, tu escolhes a amarra certa para que [a estrutura] não deslize”). Ele fabricava pontes, fornos, portais e abrigos dessa maneira. Por tudo isso, Daniel tinha razões para gostar de ciências e crer-se minimamente competente em suas disciplinas.

Ao lado dessas experiências, que vão desde o desmontar dos brinquedos à construção de estruturas em taquara e amarras, Daniel parece ter certo fascínio por ensinar o que sabe aos outros. Ele é muito crítico da educação que recebeu da escola e sua vontade de ser professor passa pelo desejo de proporcionar a outras pessoas uma educação melhor. A exemplo disso, suas críticas dirigem-se justamente ao fato de os professores da UFRGS estarem comprometidos com a reprodução das suas condições de aprendizagem e que nisso “não há evolução”:

Essa coisa de o cara ficar guardando conhecimento, muito eu vi isso na UFRGS. Tu já aprendeu? Já quebrou a cabeça? Entrega a coisa mais fácil pro cara. O aluno que está ali, que vai receber as coisas mais

fáceis, ele não vai ficar ali, ele vai mais adiante. Não tem que ficar inventando a roda se a roda já foi inventada. Entrega a coisa mais adiante, que essa geração vai descobrir coisas mais adiante. Não. Tu estás fazendo o cara vir lá do básico, vir lá do zero 'porque eu fiz assim, porque meus pais fizeram assim, porque meus mestres fizeram assim' e todo mundo tem que fazer também? Não há evolução! [...] Então é isso. O professor é um cara que vai buscar conhecimento e não vai passar para ninguém. Vai fazer os caras se matarem estudando porque ele se matou estudando.

É para ser diferente dos professores que teve que Daniel deseja ser ele também um professor. Falando sobre seu filho, Daniel acrescenta que gosta muito de ensinar tudo o que sabe e, chegando a incomodar algumas pessoas com sua disposição professoral, comenta que tem se controlado para não incomodar o próprio filho com explicações desnecessárias:

Porque eu sou muito chato. Eu aprendo e eu quero passar o conhecimento, tirar o cara para aluno. Para a minha esposa era chato porque tem pessoas que não querem ouvir, né? E eu queria filosofar! Aprendi uma coisa de Física nova e queria trovar, queria... e não tem mais. Chega uma hora que tu começa a não ter com quem conversar as coisas. [...] Tu consegues caminhar na rua sem fazer cálculo? Sem pensar nessas coisas? [...] Pro meu guri, eu disse: 'não vou ensinar nada para não me tornar numa aversão de querer aprender'.

No trabalho, Daniel também se considera um professor compulsivo. Tanto que tem sido chamado à atenção por seu chefe algumas vezes para não perder o foco naquilo que é mais urgente quando alguém surge para lhe solicitar ajuda em alguma coisa (“Eu estou no meio de um trabalho com o diretor e alguém me vem 'cara, como eu faço isso aqui?’ e eu paro para explicar porque eu gosto de ensinar. Tu vê isso em alguma empresa? Tu não vê alguém parando para ensinar os outros”).

Assim, como é possível perceber, ao lado da sua experiência de pequeno-inventor com seu tio, do interesse específico que desenvolveu pelas ciências nos escoteiros e, mais tarde, no EJA, Daniel apresenta em mais de um contexto de sua vida o que chamaremos *disposição para ensinar*. Juntas à baixa concorrência no vestibular, essas características de Daniel parecem explicar, em parte, sua escolha (insistente) pelo curso de licenciatura em Física.

A (possível) influência de Roberta nas escolhas de Daniel

Todas as razões para cursar licenciatura em Física exploradas até aqui dizem respeito mais diretamente às disposições, competências e apetências adquiridas por Daniel. Ao lado dessas razões, é possível demonstrar que era muito importante para Roberta, esposa de Daniel, que ele fosse bem sucedido em sua vida profissional e escolar. Quando se conheceram, Roberta e Daniel estavam nos escoteiros e, até aquele momento, Daniel não estava tão decidido a levar à frente um curso superior. No início do namoro, Daniel estava concluindo o supletivo enquanto Roberta e sua melhor amiga (Patrícia), mesmo sem pertencer a famílias propriamente ricas, vinham da educação básica regular e estavam se preparando para o vestibular da UFRGS. Roberta ridicularizava a si mesma para Patrícia nos seguintes termos:

Ela [Roberta] brincava com a amiga dela [Patrícia] 'bah! Supletivão não'. Uma ria da outra: 'Tu pegas qualquer namorado, menos um que esteja fazendo supletivo!'.

Devido à influência e incentivo de Roberta, Daniel juntou dinheiro para cursar o mesmo pré-vestibular que elas estavam cursando. Naquele ano, ele foi aprovado na UFRGS para licenciatura em Física, mas elas foram reprovadas. Pelo que Daniel informa, Roberta fez uma escolha de risco ao se casar com ele, que se vestia mal (tênis velho e camuflado), andava despenteado, não tinha posses (casou-se com um balde e um rádio) nem muito estudo. Mais tarde, Roberta e Daniel tiveram filhos saudáveis e foram crescendo profissionalmente. Roberta nunca foi aprovada no curso que pretendia da UFRGS, mas trabalha atualmente como esteticista. Tanto Roberta quanto Daniel estão muito bem estabelecidos financeiramente e vivem uma “vida de contos-de-fadas”, têm casa e carro, viajam todos os anos e provêm para seus filhos o conforto e a tranquilidade que não tiveram na infância.

Patrícia, por sua vez, casou-se com um estudante de medicina e engravidou dele, mas “o cara é meio boiola”. Patrícia até comprou um apartamento para eles morarem juntos, mas não tem muitas perspectivas de que essa relação se desenvolva. Além disso, a criança nasceu com alguns problemas graves de saúde e Patrícia acabou se afastando um pouco de Roberta por inveja da vida que ela leva.

Ela [Patrícia] vê que o cara do ‘supletivão’ proporcionou para a melhor amiga dela uma vida de contos-de-fadas. Tipo, escolhe o Shrek em vez do príncipe que tudo vai dar certo! Eu era todo desleixadão, cabelo arrepiado, andava camuflado. *Minha esposa me moldou nas qualidades externas*, porque o interno não tem volta. Mas ela [Patrícia] escolheu se guiar pelo externo: o cara é bonitinho, o cara tem carro, o cara é formado... deu tudo errado (*grifos nossos*).

Assim, embora não tenhamos aqui evidência suficiente para fazer afirmações sobre o patrimônio de disposições de Roberta, podemos perceber que a trajetória escolar persistente de Daniel na educação superior foi provavelmente mediada pelas estratégias bem-sucedidas, ainda que arriscadas, com que Roberta investiu no mercado escolar e matrimonial.

Física: Evasões diferentes, razões diferentes

Daniel digitava muito bem e havia muita demanda por digitadores no mercado. Assim, ele tinha certeza de que seria contratado para trabalhar em período noturno nessa função (“Pensei: ‘Não tem como não conseguir emprego!’”). Assim, tomou a seguinte decisão de risco: pediu demissão da fábrica onde trabalhava, ingressou no curso diurno de licenciatura em Física e começou a procurar emprego noturno de digitador (“Coisa de estudante que baixa os olhos e acha que vai virar o mundo”). Em oposição às suas expectativas, Daniel ficou procurando emprego por “um, dois, três, quatro meses” sem conseguir nada. Ao fim desse período, ele tem um pico de estresse e é internado em coma por 13 dias.

Ninguém sabe [o motivo do coma] ao certo. Ficou registrado no hospital como se fosse uma meningite. Na verdade, foi estresse puro. Só quem viveu o momento é quem sabe. A esposa tentando me acordar no meio da madrugada e eu com o corpo durinho. Vieram duas ambulâncias [...] pra me carregar de tão duro que eu estava na cama.

Retornando do coma, com 23 anos de idade, Daniel recupera seu antigo emprego na fábrica de refrigerantes em período diurno, abandonando o curso de Física pela primeira vez. Nessa mesma época, começou a cursar licenciatura em Física na UNISINOS (“A grana era apertada. Não conseguia fazer todas as cadeiras. Fazia algumas”). Daniel ficou lá por quase quatro anos, conseguindo cursar os créditos que corresponderiam a pouco menos da metade do curso. Nessa época, ele soube da

abertura do curso de licenciatura noturno da UFRGS. Em vista de sua falta de perspectiva para continuar pagando pela graduação na UNISINOS, ele fez outro pré-vestibular intensivo e foi aprovado.

Na época em que ingressou na UFRGS pela segunda vez, Daniel já tinha em torno de 28 anos e trabalhava com banco de dados em empresas de telefonia. Ele teve muita dificuldade em se ajustar aos horários de aula do curso noturno. A empresa onde ele trabalhava era muito distante e exigia que ele pegasse dois ônibus. Ao lado disso, sua chefia não flexibilizava seus horários de trabalho. Assim, Daniel chegava regularmente em suas aulas com atrasos de uma hora ou mais.

Chegando 17 horas para bater o ponto e ir para a faculdade [o chefe diz] 'não, pera ai, tem mais uma coisinha para fazer aqui...' porque o cara está, na verdade, mais é com inveja de ti que está fazendo numa federal porque o cara não fez. E quando tu vês, perdeu uma aula importante. Perdeu uma prova importante e tu vais desanimando.

Nas aulas de laboratório, esses atrasos geravam mais transtornos por prejudicar o trabalho do grupo:

Eu chegava lá pelas sete horas da noite para uma cadeira que começava às 17:45. Encontrava aqueles alunos super amigáveis, né? A primeira parte era para a gente coletar dados, né? Dai o professor dizia 'senta aqui com eles' e os cara-de-bunda dos caras me olhando. Tudo ajudou, né? Não tem muito coleguismo. Os caras acham que tu estás chegando por malandragem. Eu até compreendo, mas daí fui desanimando.

Daniel fez quatro vezes a cadeira de cálculo I, mas atribui suas reprovações à sua formação anterior e não à imperícia de seus professores em ensinar o conteúdo (“Eu adoro Matemática, só que o meu ensino inicial foi muito ruim. [...] Só pra tu teres uma ideia, nos quatro meses de cursinho eu aprendi mais Matemática que em 10 anos de colégio”). Dividido entre trabalho e estudos, Daniel tinha dificuldade para reservar tempo para estudos extra-classe e, aos 30 anos, o nascimento do seu primeiro filho “dificultou um pouco mais para estudar”. Foi a partir dessa época, mas não exclusivamente por essa razão, que Daniel começou a desistir do curso de Física.

Estou indo para a aula, mas o guri está mal, a esposa está mal... dai eu fico. [...] Só quem tem filho é que sabe. Às vezes é exatamente naquele dia em que tu dizes 'vou parar para estudar' e pá! Ficou com dor de

garganta. Tu levas para o hospital de madrugada. Teve os 'ite' da vida. Um monte de doença que eu nunca tinha ouvido falar. [...] Dai eu fui largando... mas muito impacto foi da empresa e do horário da UFRGS.

Um caso de evasão virtual

Em vista das dificuldades que enfrentou para coordenar trabalho e estudos, Daniel foi reduzindo gradativamente a quantidade de disciplinas cursadas na UFRGS. Quando percebeu que não estava chegando a lugar algum, começou a se matricular “de birra” em tantas disciplinas quantas era possível com o propósito claro de reprovar por falta de frequência em todas elas na esperança de ser percebido pela universidade um dia.

Nessa época, nasce a filha de Daniel e ele começa a buscar alternativas efetivas para retomar sua escolarização superior. Quando tinha em torno de 34 anos (em 2009), Daniel já tinha desistido do curso de Física, ingressando em um curso tecnológico em “análise e desenvolvimento de sistemas” que, por sugestão de sua chefe, seria mais rentável e estaria mais ligado às suas atividades na empresa de telefonia.

Por quê [eu escolhi esse curso]? Porque eu trabalho direto com banco de dados. [...] São quase quinze anos trabalhando com informações, né? Então informática tinha tudo a ver comigo. [...] Eu sempre gostei de programar, mas sempre gostando de Física. Em 2009 é que me deu um alerta da minha chefe falar: 'por que você não faz um negócio em informações pra ganhar dinheiro?' mas eu ainda estava naquelas: 'Eu quero estudar para ser professor'.

Daniel estudou por um ano nesse curso tecnológico, mas “a grana foi apertando” em vista dos gastos com sua filha ainda recém-nascida e ele se transferiu para um curso equivalente ministrado à distância. Atualmente, Daniel possui grau de tecnólogo em “análise e desenvolvimento de sistemas” (concluído à distância) e cursa especialização em “bancos de dados” (também à distância) com conclusão prevista para o ano de 2013.

A história escolar de Daniel no ensino superior é marcada na mesma medida por persistência e fracassos. Até que concluísse sua formação de tecnólogo, Daniel iniciou e abandonou quatro cursos da educação superior: licenciatura em Física na UFRGS (diurno), licenciatura em Física na UNISINOS, licenciatura em Física na UFRGS

(noturno) e o curso tecnológico presencial em “análise e desenvolvimento de sistemas”. Essa persistência permite falar, sem muitas dúvidas, em uma *disposição para investir no mercado escolar*. Evidentemente, essa disposição não poderia ter vindo da família de Daniel, muito menos de sua experiência escolar na educação básica. Aparentemente, é no contato com Roberta e em vista de Daniel estar disposto a satisfazer as ambições de sua esposa que ele adquire a referida disposição para (re)iniciar um curso superior tantas vezes quantas forem necessárias.

Na época da entrevista, embora ainda quisesse ser professor de Física, Daniel se mostrou bastante confortável com sua profissão – mesmo porque “o campo de tecnologia da informação está bastante aquecido”. O salário que recebia, por exemplo, era radicalmente superior ao que poderia ganhar como professor (algo da ordem do que ganha um professor universitário recém-contratado com doutorado nas universidades federais). Paralelamente à sua especialização à distância, Daniel estava se preparando para realizar um curso de curta duração em São Paulo no valor de 12 mil reais que seria financiado pela empresa onde ele trabalha. Somente oito pessoas no Brasil foram selecionadas para receber esse curso e é com muito orgulho que ele acrescenta ter sido o único profissional escolhido da região sul.

Um cara do Rio Grande do Sul ganhou: Eu. [...] Cara, eu fico pensando: olha da onde eu sai! Dai eu gostava muito do delta, que é a variação 'final menos inicial', né? Ai eu comecei a inventar umas coisas pra eu poder sobreviver, né? [...] Eu pensava assim: o cara é burguês, teve ajuda dos pais, ganhou ensino, o cara está trabalhando na empresa do pai e o que o cara é hoje? [...] Delta-Vida do cara? Zero. Dai eu pensei: eu, não ganhei bosta nenhuma, minha mãe sempre me aprontando, meus tios também aprontando, e hoje eu estou formado, dois filhos, casa própria, carro, fazendo pós e pensando em um mestrado [...] a empresa me valorizando um monte. Bah! Isso é show de bola, né?

Atualmente, Daniel Walker se considera um homem realizado em sua profissão. Do ponto de vista financeiro, encontra-se muito mais bem sucedido do que provavelmente se encontraria se não tivesse abandonado o curso de Física. Pretende, contudo, retornar à UFRGS para concluir a graduação que começou. Ele acredita que, com o prestígio que possui hoje na empresa em que trabalha, não teria as mesmas

dificuldades em flexibilizar seus horários. Seu plano é retornar à licenciatura em Física e concluí-la como um *hobbie*, mas não para o exercício da docência.

Razões da evasão de Daniel

O Quadro 8 apresenta a síntese dos pontos de análise que emergem do retrato de Daniel Walker.

Quadro 8. Síntese dos pontos de análise no retrato de Daniel Walker

	Descrição
Origem Social	Classe popular. Apesar da suposta “vida de fartura” da família de Daniel à época em que seu avô era vivo, a desclassificação de seu núcleo familiar (que durou por toda a sua infância e mais) e as grandes privações em questões tão básicas quanto alimentação permitem classificar Daniel como um sujeito de origem popular.
Disposições para agir	Disposição para assumir responsabilidades frente a um grupo de pessoas. Como o próprio Daniel destaca, essa disposição é um divisor de águas em sua história de vida. É por meio dela que ele, pela primeira vez, desenvolve um senso de disciplina que não recebeu de seus familiares e passa a estabelecer relações de colaboração com outras pessoas.
	Disposição para ensinar. Ao lado de experiências práticas diversas com a ciência, que vão desde o desmontar dos brinquedos na infância à construção de estruturas em taquara e amarras nos escoteiros, Daniel parece ter certo fascínio por ensinar o que sabe aos outros. Tem que se controlar para não “tirar para aluno” todas as pessoas ao seu lado o tempo todo. Ele também é muito crítico da educação que recebeu da escola e da universidade e sua vontade de ser professor passa pelo desejo de proporcionar a outras pessoas uma educação melhor.
	Disposição para investir no mercado escolar. Daniel não é somente alguém que iniciou e abandonou o curso de Física. Ao longo de sua vida, ele se mostra profundamente persistente em concluir um curso superior. Essa persistência permite falar, sem muitas dúvidas, em uma disposição para investir no mercado escolar. Aparentemente, é no contato com Roberta e em vista de Daniel estar disposto a assumir a responsabilidade de satisfazer algumas das ambições de sua esposa que ele adquire a referida disposição para (re)iniciar um curso superior tantas vezes quantas forem necessárias.

	Descrição
Disposições para crer	Disposição para crer-se independente dos outros. Daniel nunca foi de se integrar a grupos de amigos na escola e, mesmo tendo aprendido a se integrar um pouco aos escoteiros, não aceitava sem resistência a ajuda dos outros em seus momentos de privação. Ainda que tenha sofrido alterações importantes ao longo da sua trajetória de vida, essa disposição para crer-se independente dos outros, forjada nas hostilidades do ambiente familiar, leva Daniel a não atribuir papel muito relevante a outras pessoas nas transformações de sua história de vida.
Competências	Um sujeito sem competências para cursar Física. A rigor, há no retrato de Daniel poucas informações sobre suas competências escolares. Sabe-se que ele cursou Cálculo I quatro vezes. A contar pela sua trajetória escolar interrompida (pelas suas reprovações no ensino fundamental e por ele ter concluído o ensino médio na modalidade EJA), estima-se que ele tenha entrado no curso de Física sem as competências necessárias para concluí-lo. No entanto, a questão dessa falta de competências não parece a mais fundamental para explicar as evasões de Daniel.
Circunstâncias materiais não incorporáveis	Não ter conseguido emprego noturno de digitador. Na primeira vez em que evade do curso de licenciatura em Física, Daniel tem uma crise de estresse e entre em coma por não conseguir emprego que lhe permitisse realizar o curso diurno de Física e manter sua família ao mesmo tempo. Não ter conseguido harmonizar seus horários de trabalho e estudo. Da segunda vez que evade do curso de física (no que temos chamado de <i>evasão virtual</i>), Daniel não consegue flexibilizar sua jornada de trabalho nem seus horários de estudo na UFRGS. Essa dificuldade culminou com sua desistência do curso.

A partir do Quadro 8, é possível fazer as seguintes afirmações sobre as razões da evasão de Daniel Walker:

- (1) Gerado em uma família desclassificada e desagregada, Daniel foi perturbado ao longo da sua infância por uma série de dificuldades que parecem tê-lo tornado bastante disposto a ser e crer-se independente dos outros;
- (2) Nos escoteiros, Daniel desenvolve uma medida de disposição a assumir responsabilidades frente a um grupo de pessoas. Essa disposição é fundamental para que ele estabeleça com sua mulher e filhos uma relação mais comprometida que a relação estabelecida com seus tios e sua avó;

(3) Mais surpreendente que as evasões de Daniel é sua persistência em perseguir formação superior. Sem essa persistência, não haveria tantas evasões. Aparentemente, essa persistência está relacionada à responsabilidade que Daniel atribui a si na relação com sua esposa e filhos. Nesse sentido, ele se mostra bastante disposto a satisfazer as ambições de sua esposa desde que se conheceram (veja o investimento que Daniel faz para cursar o mesmo pré-vestibular que Roberta em vista das piadas que Roberta e Patrícia faziam dele);

(4) Embora Daniel não tivesse competências para concluir o curso de Física, acumulando reprovações no ensino fundamental e ficando retido na disciplina de Cálculo I por pelo menos dois anos, não é tanto a essa questão que ele atribui suas evasões;

(5) Em última análise, as sucessivas evasões de Daniel devem-se à dificuldade de coordenar seus horários na universidade à sua necessidade de trabalhar para prover seu sustento e o de sua família.

Com tudo isso, temos uma caracterização bastante completa das razões da evasão de Daniel Walker.

Lições aprendidas com a análise individual

Não perdemos em lembrar que, apoiados nas contribuições de Bernard Lahire, pretendíamos aqui avançar para que sejam mais bem conhecidos os patrimônios de disposições (e competências) dos alunos que abandonam o curso de Física, as condições sociais de produção desses patrimônios e de que maneiras essas disposições individuais podem ser consideradas razões da evasão. Nesse sentido, havíamos plantado a seguinte questão de pesquisa: *Quais disposições portadas pelos alunos evadidos foram determinantes para sua evasão do curso de Física?*

Síntese e pertinência da análise disposicionalista

Nesse sentido, percebemos que (ao lado das competências adquiridas pelos sujeitos e das condições materiais não internalizáveis) as disposições cumprem um papel importante na determinação da evasão dos alunos. No caso de Fernando Weschenfelder (retrato 01), identificamos que, em vista de sua socialização em um grupo de escoteiros, ele adquiriu um conjunto de disposições inesperadas para sua origem social e inexistentes em seu núcleo familiar. Mostrou-se *performático* e *competitivo* como seus colegas que gozavam de posições mais prestigiadas no sistema escolar. Ao lado disso, Fernando mostrou-se *disposto*, em vista de sua integração a esse grupo de amigos mais educados, *a perseguir sistematicamente a ascensão social por meio da escola*. É em virtude dessa disposição que ele ingressa no curso de bacharelado em Física quando já era portador de um diploma de licenciatura. É também em virtude dessa disposição que ele abandona o curso no momento em que surge a oportunidade de cursar uma especialização na UFRGS à distância.

Yuri Barreto (retrato 02), o único sujeito de pesquisa com origem nas classes dominantes, apresenta três evasões de curso superior em sua trajetória escolar. Suas primeiras evasões, além de serem dependentes de condições materiais não internalizáveis (tal como a falência dos negócios da família) resultam de uma competição entre sua *disposição para estudar* e sua *disposição para trabalhar*, tornando-se esta gradualmente mais forte que aquela. Quando ingressa na UFRGS, Yuri já tinha atingido realização profissional e buscou o curso de Física principalmente em virtude de sua *disposição para crer que é necessário ter uma formação superior*

para ser respeitado diante de seus familiares e amigos. Pela própria natureza do seu trabalho, Yuri não tem grandes problemas em coordenar horários de estudo e trabalho e não lhe falta disposição para dedicar-se aos estudos. Diferente das duas primeiras evasões, a evasão do curso de Física deveu-se fundamentalmente ao seu fracasso escolar renitente na disciplina de equações diferenciais. Excepcionalmente, não identificamos aqui (a falta de) uma disposição como razão da evasão.

Assim como ocorre em Yuri Barreto, o caso da evasão de Júlio Ventura (retrato 03) é fundamentalmente um caso de fracasso escolar. Contudo, a partir de sua narrativa, conseguimos perceber que, muito mais que simples reprovações, suas experiências nas disciplinas de Cálculo I e Física I colocaram em cheque uma disposição fundamental para Júlio: a de *crer-se excepcionalmente autêntico, autônomo e inteligente* (apesar de sua própria história escolar depor em contrário). Esse conflito entre a imagem que Júlio preserva de si mesmo e as evidências de sua experiência escolar produziram um impasse e uma crise de auto-estima que só poderia ser resolvida na medida em que Júlio se encontrasse em outro curso. Como resultado, transferiu-se para a licenciatura em Geografia.

Gabriela Oliveira (retrato 04) é a mais bem sucedida entre os sujeitos desta pesquisa. Trata-se de uma aluna dedicada e competente em todas as suas experiências escolares. Ela e Yuri Barreto são os únicos sujeitos desta pesquisa para os quais parecia haver, desde a socialização familiar, uma pré-disposição sensível para realizar trajetórias escolares de sucesso. Ao longo de sua história escolar, Gabriela apresenta disposição para acumular capital cultural e para perseguir distinção escolar. Não entrou no curso de Física com o propósito de usá-lo como um degrau para atingir um curso mais prestigiado. Porém, em vista de não perceber em si a mesma disposição para perseguir princípios primeiros que identificou em seus colegas e professores mais distintos, Gabriela parte do curso de Física para a Engenharia Mecânica. Nisso, ela dá continuidade ao seu projeto familiar de ascensão social por meio da escola.

Daniel Walker (retrato 05) é, entre os sujeitos de pesquisa, o que tem origem social mais comprometida. O ambiente familiar hostil lhe rendeu uma *disposição a ser e crer-se independente de outras pessoas*. Essa tendência a não se integrar a grupos de

amigos e seus comportamentos desordeiros são transformados ao longo de sua experiência social em grupos de escoteiros. Em vista da *disposição* adquirida nesses grupos *para assumir responsabilidades*, Daniel foi capaz de estabelecer com sua esposa e filhos uma relação radicalmente diferente daquela que estabelecia com sua avó e seus tios. Com respeito a isso, foi por influência de sua esposa que Daniel passa a investir com insistência na conclusão de alguma formação superior. É justamente na medida em que tenta dar conta das expectativas de Roberta que Daniel passa a se comportar segundo uma disposição para investir no mercado escolar. Inicia quatro graduações antes de concluir sua primeira formação. Embora tenha sido reprovado repetidas vezes na disciplina de Cálculo I, sua falta das competências necessárias ao curso de Física (inferidas pela sua trajetória escolar repleta de interrupções) não parece ser a principal razão de suas evasões. Embora o ingresso de Daniel esteja sob o controle de disposições, suas evasões parecem estar mais diretamente determinadas pela dificuldade de coordenar seus horários de estudo aos seus horários de trabalho.

Enfim, como é possível perceber, nem todas as principais razões de evasão são disposições. Por exemplo, as evasões de Daniel Walker do curso de Física parecem estar mais sob o controle de condições materiais não-internalizáveis (dificuldades com os horários do trabalho e da universidade). Também podemos perceber que só faz sentido falar em razões disposicionais para a evasão dos sujeitos quando certas condições materiais não-internalizáveis são satisfeitas (veja, por exemplo, o caso de Fernando Weschenfelder que, disposto a ascender socialmente por meio do sistema educacional, abandona o curso de bacharelado em Física diante da oportunidade de cursar especialização à distância na própria UFRGS). Mesmo nos casos em que as razões da evasão dos sujeitos dificilmente poderiam ser consideradas disposições (considere, por exemplo, o caso de Yuri Barreto, que fracassa repetidas vezes na disciplina de equações diferenciais apesar de sua disposição para dedicar-se aos estudos), *a análise disposicionalista permitiu, sem dúvida, uma compreensão muito mais detalhada da trajetória escolar dos sujeitos de pesquisa. Permitiu, em cada caso, dar sentido sociológico à evasão, pondo em destaque, por exemplo, em que medida a evasão pode ser considerada um evento em uma trajetória de ascensão ou decadência social.*

Contribuições desta análise

A primeira contribuição que precisamos destacar da presente análise ao nível individual diz respeito à possibilidade de estabelecer uma relação mais crítica sobre o que sugerem as estatísticas generalizantes. Por exemplo, é seguro que alunos de classe dominante são mais propensos a desenvolver trajetórias mais bem sucedidas no curso de Física, ao menos na primeira metade do curso (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013). Em virtude desse dado, somos levados a identificar que as experiências no curso de alunos de classe popular e dominante tendem a ser radicalmente diferentes. Conjecturamos, com alguma razão, que a evasão de alunos de classe dominante e dominada deve ocorrer por razões diferentes. Muito mais que os filhos das elites, são os alunos de origem popular que devem estar mais sujeitos a evadir por fracasso escolar. Contudo, mesmo no conjunto dos poucos retratos sociológicos apresentados aqui, podemos perceber que esse esquema geral é facilmente desrespeitado ao nível individual. Por exemplo, contamos com o caso de Yuri Barreto que, filho das classes dominantes e educado em uma das escolas particulares mais eminentes de Porto Alegre, abandona a graduação em Física fundamentalmente por fracasso escolar. Fernando Weschenfelder, por outro lado, filho das classes populares, abandona o curso de graduação em Física para cursar especialização. Para ele, evadir do curso de graduação em Física significa abraçar uma formação mais prestigiada. Reduzidos telegraficamente às variáveis sócio-econômicas, por um lado, e variáveis da trajetória escolar, por outro, Yuri e Fernando serão simplesmente flutuações estatísticas do modelo geral. Contudo, analisados à escala individual, até mesmo os casos mais excepcionais como esses dois podem ser sócio logicamente compreendidos.

Outra contribuição importante desta análise e que não poderíamos deixar diminuir é o fato de ela apontar para a produtividade de expandir os horizontes analíticos além do binômio já consagrado família-escola. Como é possível perceber, não fosse nossa atenção a um terceiro espaço social, dificilmente conseguiríamos dar o tratamento sociologicamente adequado aos casos que não adquirem de suas famílias as disposições mais determinantes para sua trajetória escolar. Esse é certamente o

caso de muitas pessoas de origem popular, daquelas que não encontram em suas famílias qualquer tipo de pré-destinação a realizar trajetórias escolares prologadas até o ensino superior. Dentre nossos sujeitos de pesquisa, Daniel Walker e Fernando Weschenfelder são de origem popular. Fernando adquiriu do seu convívio com amigos dos escoteiros um conjunto de disposições adequadas a investir no mercado escolar com vistas à ascensão social. Daniel, que conheceu sua esposa também nos escoteiros, parece ter adquirido também em virtude do convívio com ela a disposição para investir em um curso de ensino superior. Sem essa disposição, ele não teria reiniciado um novo curso todas as vezes que uma de suas tentativas se mostrasse fracassada.

DO MODELO DE TINTO À TRADIÇÃO DISPOSICIONALISTA

Vincent Tinto teve o mérito de formular em meados da década de 1970 um modelo especificamente voltado para compreender os efeitos institucionais da evasão do ensino superior (TINTO, 1975) que se tornou paradigmático em seu campo por mais de trinta anos. Em comparação com seus contemporâneos, Tinto teve a vantagem de elaborar um modelo que permitisse ao mesmo tempo: (1) o tratamento acadêmico e empiricamente produtivo das razões institucionais da evasão; (2) o diagnóstico das instituições que apresentam altos índices de evasão; (3) o delineamento de diretrizes para orientar a implantação de programas de fomento à permanência.

Por suas próprias características, o modelo de Tinto despertou o interesse de públicos bastante diferentes. Em primeiro lugar, despertou o interesse de uma fração importante dos pesquisadores em sociologia da educação que estavam interessados em compreender melhor as razões institucionais da evasão. Em segundo lugar, o modelo de Tinto interessou a outros atores das instituições de ensino superior (professores, diretores, técnicos e representantes discentes) que, descomprometidos com a produção de conhecimento, encontraram nesse modelo os elementos necessários para alimentar sua intuição e orientar ações concretas nas instituições de ensino superior com vistas à redução das taxas de evasão.

O modelo interacionista de Tinto

O modelo de Tinto, de natureza sociológica, é dito *interacionista* porque evita duas posições extremas. A primeira delas imputa ao estudante, e somente a ele, as razões de sua evasão, tratando a evasão como resultado de deficiências individuais (socialmente adquiridas ou não) que o aluno traz em sua bagagem ao ingressar no ensino superior. Análises sob essa perspectiva frequentemente abordam a evasão como resultado de alguma *deficiência* do aluno, enfatizando que alguns alunos estão, antes mesmo de ingressar no curso, mais predispostos a evadir que outros.

Sem negar o fato de que a evasão pode ser controlada por variáveis individuais, Tinto se afasta também daqueles que responsabilizam única e exclusivamente a

instituição de ensino pela evasão de seus alunos. Tinto (1987) defende a posição equilibrada de que é na *interação* entre alunos e instituição de ensino que podemos encontrar as razões institucionais da evasão. No sentido de especificar essa interação, Tinto distingue dois espaços sociais que constituem igualmente cada instituição de ensino: (1) o sistema acadêmico; e (2) o sistema social.

O sistema acadêmico e o sistema social

Por *sistema acadêmico*, denota-se o sistema das práticas de ensino que visam a educação formal dos alunos (TINTO, 1987). Os cenários mais usuais do sistema acadêmico são salas de aula, bibliotecas e laboratórios didáticos. Seus personagens são todos os alunos, professores e técnicos nas situações em que o objetivo central é a educação formal do alunado. Assim, o sistema acadêmico pode ser considerado mais fundamental porque é nele que se realiza o propósito de educar os estudantes.

Ao lado do sistema acadêmico, podemos identificar também o *sistema social*, que diz respeito à vida diária dos atores da instituição (principalmente os alunos) fora dos ambientes da educação formal (TINTO, 1987). Os cenários desse sistema podem compreender casas de estudantes (institucionais ou não), cafeterias, restaurantes, praças e outros espaços de convivência. Os sistemas acadêmico e social não se reduzem um ao outro, são geralmente assimétricos (sendo frequentes os casos em que o sistema acadêmico é mais robusto e exigente), não têm suas fronteiras sempre claramente demarcadas e estão mutuamente relacionados de maneira que um acontecimento importante em um desses sistemas pode afetar sensivelmente a vida no outro.

Identificar a constituição e as relações entre os sistemas acadêmico e social desta ou daquela instituição pode ser um passo importante para caracterizar a vida nessa instituição. Por exemplo, é usual (e desejável) que os alunos compartilhem no convívio com seus colegas fora de sala de aula: (1) estratégias para lidar com o estresse da vida acadêmica; (2) informações não-escritas sobre o funcionamento da instituição tais como o perfil dos professores, oportunidades acadêmicas e estratégias de estudo que mais provavelmente produzirão melhores resultados nas avaliações; (3)

suporte afetivo para enfrentar problemas pessoais que eventualmente ocorrem e podem prejudicar a produtividade da vida acadêmica.

Contudo, em outras situações, o sistema social pode operar justamente no sentido de neutralizar efeitos pretendidos pelo sistema acadêmico. Essa situação se verifica nos casos das associações (formais ou informais) de alunos que se reúnem para depredar o patrimônio da instituição de ensino, fraudar avaliações e inculcar disposições hedonistas e subversivas mais radicais no que tange a dedicação aos estudos. Assim, por razões como essas, o bom funcionamento do sistema social da instituição e sua relação consonante com o sistema acadêmico pode ser fundamental para o sucesso e a permanência dos alunos no curso.

Integração e evasão

Ainda que algumas instituições possam apresentar um sistema social pouco expressivo ou muito informal, tanto o sistema acadêmico quanto o sistema social são importantes para compreender as razões institucionais da evasão porque eles dão emergência a formas diferentes de abandono do curso. De partida, a distinção dos dois sistemas leva a perceber que existem sempre dois tipos de integração que os alunos podem (não) experimentar em seus cursos de graduação (TINTO, 1987): (1) *integração acadêmica*, que consiste de o aluno satisfazer aquilo que, explícita ou implicitamente, é exigido dele pelo curso, compreendendo tanto o sucesso nas avaliações do curso quanto a interação com professores; e (2) *integração social*, que consiste de o aluno pertencer a comunidades formais ou informais de outros atores institucionais (geralmente outros alunos) com propósitos relativamente independentes da educação formal.

Com efeito, um aluno pode manter uma vida social intensa com seus colegas de curso fora da sala de aula sem que isso implique integrar-se efetivamente ao sistema acadêmico pelo desenvolvimento das competências, apetências e disposições formal e informalmente requeridas. Por outro lado, um aluno de desempenho acadêmico razoável pode enfrentar dificuldades no curso por não se integrar a uma comunidade de alunos em que ele possa encontrar suporte (afetivo e intelectual) para enfrentar as tensões impostas pela própria vida acadêmica.

A ideia central do modelo de Tinto - e que ele toma emprestado de uma analogia com a análise de Durkheim (1897) sobre o suicídio - é que *os estudantes tornam-se mais inclinados a evadir de seus cursos de graduação na medida em que falham em se integrar aos sistemas acadêmico e social da instituição*. Para especificar isso um pouco melhor, Tinto (1987) acrescenta que, ao ingressar no curso superior, os alunos são portadores de (1) *intenções* e (2) *comprometimento*.

Intenções e comprometimento: disposições para crer e agir

As intenções (também chamadas objetivos, expectativas, aspirações) são as crenças que o estudante mantém com relação ao seu futuro educacional e ocupacional durante e após o curso de graduação. Elas compreendem tanto as expectativas do aluno quanto suas chances presumidas de satisfazer essas expectativas. Segundo o próprio Tinto, intenções são alimentadas fundamentalmente pelo acúmulo de experiências que o aluno adquire em família, grupo de amigos ou outras comunidades importantes para sua socialização. Assim, nos termos da tradição disposicionalista, *as intenções podem ser consideradas disposições para crer que o aluno incorpora ao longo de seu processo de socialização (familiar ou não) e que caracterizam suas estratégias de investimento no mercado escolar*.

O comprometimento (também chamado motivação) traduz o quanto o aluno está disposto a se dedicar à conclusão de seu curso. Pessoas altamente comprometidas são justamente as mais dispostas a investir esforços e recursos em sua educação, perseguindo as metas estabelecidas e valorizadas pela instituição de ensino. Quanto maior for o comprometimento do aluno, maior será sua chance de concluir sua graduação nessa instituição. Tal como as intenções, o comprometimento é alimentado fundamentalmente pelas experiências que o aluno acumula ao longo de sua vida em família ou em outras comunidades relevantes para sua socialização. Assim, nos termos da tradição disposicionalista, *o comprometimento é um conjunto de disposições para agir que, incorporadas pelo aluno, caracterizam suas estratégias de investimento no mercado escolar*.

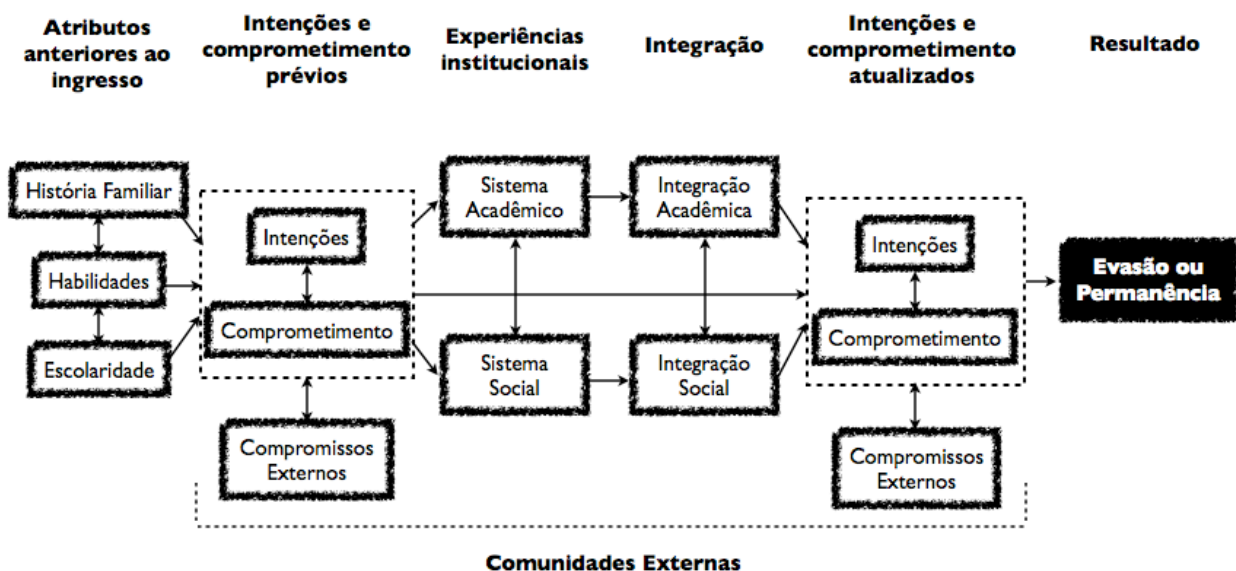
Síntese do modelo

Em suma, o modelo de Tinto sustenta que:

- (1) Os alunos ingressam no curso de graduação com intenções (ou objetivos) e comprometimento mais ou menos estáveis em vista de suas experiências sociais anteriores;
- (2) Em vista de suas experiências de (falta de) integração social e acadêmica, as intenções e comprometimento dos alunos são atualizados, contribuindo para a permanência ou evasão desses alunos.

Assim, é justamente na atualização das intenções e do comprometimento do alunado que podemos encontrar as razões institucionais de produção da evasão. Por se tratar de um modelo longitudinal sobre a interação do indivíduo com a instituição, o modelo de Tinto é frequentemente representado em um diagrama de fluxo que, da esquerda para a direita, indica uma sucessão temporal de acontecimentos que podem levar à evasão ou à permanência (Figura 1).

Figura 1. Representação usual do modelo de Tinto (1987) em diagrama de fluxo.



Como é possível perceber, o diagrama de Tinto (Figura 1) não ignora que, paralelamente à graduação, o estudante possa assumir compromissos importantes fora da instituição (tais como trabalho remunerado ou voluntário, compromissos familiares, atividades esportivas e culturais). De fato, esses compromissos externos podem contribuir para a atualização das intenções e comprometimento do alunado com respeito ao curso de graduação.

Princípios da retenção eficaz

Tinto reconhece que alguma evasão é sempre inevitável e que, para vários alunos, a evasão não está sob controle de variáveis institucionais. Contudo, é preciso reconhecer que há geralmente um número expressivo de estudantes que fariam bom uso de experiências acadêmicas e sociais mais integradoras. Assim, Tinto (1987) deriva de seu modelo (e dos estudos de caso que conduziu) três princípios que caracterizam boas práticas institucionais com respeito ao controle da evasão.

O primeiro desses princípios diz respeito ao *comprometimento com o bem-estar dos alunos*. As instituições de ensino devem estar comprometidas com o bem-estar de seus alunos acima de qualquer outro objetivo institucional. Isso significa, por exemplo, colocar o bem-estar dos alunos acima da produção de conhecimento, demanda importante nas instituições de ensino que são também grandes centros de pesquisa. Esse comprometimento não pode se manifestar somente nos textos e discursos oficiais, mas deve ser vivido efetivamente em todos os níveis hierárquicos da instituição.

O segundo princípio diz respeito ao *comprometimento com a educação de todos*. Instituições eficientes no controle da evasão ocupam-se igualmente com a educação de todos os seus alunos e não somente de alguns. Pondo em outras palavras, instituições de ensino comprometidas com a educação de todos não deixam a educação de seus alunos ao acaso ou predominantemente sob responsabilidade dos próprios alunos. Os atores dessas instituições encontram-se ativamente comprometidos com o aprendizado de todos. Por exemplo, instituições bem sucedidas em implementar o segundo princípio da retenção eficaz geralmente mobilizam recursos humanos e financeiros expressivos para que todos os seus alunos tenham oportunidades reais de adquirir as competências necessárias para satisfazer as demandas acadêmicas mais elevadas da instituição.

Instituições que satisfazem o segundo princípio são atentas ao que ocorre em sala de aula e estão usualmente mobilizadas em torno da questão, nem um pouco trivial, de identificar e difundir as estratégias de ensino e as habilidades docentes mais eficazes em promover o aprendizado dos alunos e mais prontas a envolver os alunos ativamente no seu próprio aprendizado. Por essa razão, instituições que implementam o segundo princípio da retenção eficaz dedicam-se a monitorar continuamente o aprendizado dos alunos, alimentando-os com avaliações contínuas que promovam seu aprendizado.

O terceiro princípio diz respeito ao *comprometimento com comunidades acadêmicas e sociais*. Ele estabelece que as instituições devem se comprometer em desenvolver comunidades capazes de promover a integração social e acadêmica de todos os alunos. Assim, um distintivo das instituições eficientes no controle da evasão é a valorização da vida comunitária (social e intelectual) dentro e fora de sala de aula. Nessas instituições, encontra-se arraigado o entendimento de que o aprendizado ocorre melhor quando envolve a vida diária dos estudantes, proporcionando suporte social e intelectual para seus propósitos educacionais.

Instituições eficazes em implementar o terceiro princípio consideram fundamental o envolvimento ativo e colaborativo do aluno na sala de aula. Elas perseguem estratégias de ensino capazes de envolver os alunos (individualmente ou em grupo) para que a sala de aula seja o espaço de convivência mais importante da instituição. Implementam programas de tutoria e reuniões informais entre alunos e professores no sentido de tornar os alunos membros valorizados da instituição. Enfim, como é possível perceber, as instituições mais exemplares no combate à evasão não estão unicamente comprometidas com a retenção dos alunos, mas dedicam-se a proporcionar a esses alunos a melhor experiência social e acadêmica possível.

Exemplos de boas práticas

Ao longo das décadas que sucederam sua primeira publicação, o modelo de Tinto e seus princípios da retenção eficaz foram retomados com vários propósitos diferentes. Um exemplo dessas apropriações é o trabalho mais recente de Braxton, Hirschy e McCledon (2004) onde encontramos um esforço importante de identificar

programas de retenção exemplares no contexto do ensino superior americano a partir dos três princípios da retenção eficaz de Tinto (1987). O conjunto dos estudos de caso desses autores ilustra como os princípios da retenção eficaz podem ser implementados de maneiras relativamente simples e criativas em função das particularidades de cada instituição.

O primeiro exemplo apresentado por Braxton, Hirschy e McCledon (2004) diz respeito a um comitê que, financiado e dirigido pelos próprios alunos, coordena projetos centrados na retenção de minorias étnicas (afroamericanos, ameríndios, latinos, vietnamitas). O eixo desses projetos é o aconselhamento de alunos por alunos. Nele, estudantes veteranos de etnias minoritárias são chamados a organizar seminários e prestar tutoria aos alunos novatos. Apesar de os projetos coordenados pelo comitê guardarem diferenças sensíveis entre si, todos eles visam ajudar os novatos a adquirir os conhecimentos, as habilidades e as conexões sociais necessárias para integrar-se à instituição e criticar as normas institucionais.

Outra instituição adotou a estratégia de construir espaços de convivência nos quais os alunos pudessem passar o dia confortavelmente. Tais espaços eram chamados “*home away from home*” e destinavam-se aos alunos que não tinham residência no *campus*. Tais espaços diferenciados de convivência compreendiam salas com computadores, mobília confortável, cozinha e outras facilidades que ajudassem os alunos a se sentirem em casa. Nessa mesma instituição, três comunidades foram criadas para que os alunos desenvolvessem mais conexões com outros alunos e professores.

Em uma terceira instituição, o programa de retenção girava em torno de um centro de aconselhamento psicológico que atendia todos os alunos que estariam em dúvidas em suas carreiras ou enfrentando dificuldades no curso. Com o propósito de identificar os alunos em risco de evasão tão bem como deixar claro para todos o comprometimento da instituição com sua permanência, todos os novatos recebiam uma carta perguntando: (1) se eles estariam considerando abandonar o curso superior; (2) se eles estariam dispostos a conversar com alguém sobre as razões de sua decisão. Usualmente 60% dos alunos que consideravam evadir procuravam o centro de

aconselhamento. Além de ajudar os alunos a entender as razões de suas escolhas profissionais, o centro de aconselhamento encarregava-se de recomendar estratégias de redução do estresse, psicoterapia, reforço escolar, aconselhamento com veteranos do curso ou aconselhamento religioso conforme a necessidade. Como resultado, os estudantes que frequentaram o centro de aconselhamento mostraram-se mais propensos a permanecer em seus cursos.

Contrastando com outras instituições, em que os programas de retenção mobilizam um volume expressivo de recursos humanos e financeiros, Braxton, Hirschy e McCledon (2004) acrescentam um programa de retenção mantido fundamentalmente por iniciativa do chefe da secretaria de assuntos educacionais. Os propósitos desse programa eram: (1) promover a afiliação dos alunos novatos à instituição; (2) identificar alunos em risco de evasão; (3) conectar os alunos novatos aos recursos institucionais disponíveis. Para atingir esses objetivos, o chefe de departamento ligava pessoalmente para cada um dos alunos novatos entre a quarta e a sexta semanas de aula. Por meio desse contato, os alunos tomam consciência de sua importância para a instituição e são conectados aos recursos institucionais disponíveis (tais como programas de tutoria, associações de alunos e centros de saúde). Para referência futura, o chefe do departamento mantém um registro dos comentários feitos por cada aluno na primeira ligação. Dependendo desses comentários, alguns alunos são acompanhados em outras ligações ou em encontros pessoais. No segundo semestre, todos os alunos recebem outra ligação que tem por referência os registros da primeira conversa. Ao longo do segundo ano no curso, todos os alunos recebem um cartão de aniversário assinado pessoalmente pelo mesmo chefe de departamento.

Enfim, Braxton, Hirschy e McCledon (2004) argumentam que o conjunto dos casos narrados aqui ilustra bem a aplicação dos três princípios da retenção eficaz de Tinto (1987): o comprometimento com o bem-estar dos alunos, com a educação de todos e com o funcionamento de comunidades acadêmicas.

O sistema americano de educação superior

Grande parte da evidência empírica que fundamenta o que se sabe atualmente sobre a evasão do ensino superior diz respeito ao sistema educacional americano.

Assim, não poderíamos avançar uma apropriação do modelo de Tinto para o contexto brasileiro sem identificar algumas distinções e aproximações importantes entre os dois sistemas educacionais em questão. De fato, quando observamos o sistema educacional americano e sua evolução ao longo da segunda metade do século XX, fica bastante claro por que razão o modelo de Tinto tornou-se e manteve-se paradigmático por mais de três décadas.

Ao contrário do que ocorre no Brasil, as instituições americanas de ensino superior mais tradicionais e eminentes são geralmente residenciais. Nessas instituições, os alunos têm residência no *campus* em comunidades que, formadas por outros alunos, estão direta ou indiretamente sob responsabilidade da própria instituição de ensino. Para várias famílias americanas, mais que uma necessidade prática, morar no *campus* durante o curso de graduação é uma experiência culturalmente valorizada (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005). Assim, o sistema social dessas instituições tende a ser bastante robusto e institucionalizado e a adaptação dos alunos ao convívio com seus colegas de fraternidade pode se tornar uma questão tão crítica quanto sua integração acadêmica.

Tal como ocorreu no Brasil, a educação superior americana sofreu uma expansão importante nas últimas décadas do século XX no sentido de incorporar, em posições mais ou menos marginais, uma quantidade muito grande de alunos de origens sociais menos privilegiadas que não teriam chances reais de ingresso no ensino superior em décadas anteriores. No Brasil, onde as instituições mais prestigiadas e tradicionais da educação superior são públicas e federais (salvo as duas exceções bastante conhecidas do estado de São Paulo), a expansão da educação superior correspondeu ao aumento desproporcional de instituições particulares (INSTITUTO, 2011). Nos Estados Unidos, a expansão da educação superior correspondeu à multiplicação dos chamados *commuter colleges*, instituições em que os alunos têm residência fora do *campus* (restringindo, de partida, suas chances e necessidades de integração às comunidades acadêmicas e sociais que constituem a instituição). É também nos chamados *commuter colleges* que mais frequentemente se encontram os alunos que precisam trabalhar para financiar seus próprios estudos.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, a pesquisa americana sobre os impactos da educação superior esteve predominantemente centrada nas instituições residenciais tradicionais (PASCARELLA; TARENZINI, 1991). Não é difícil perceber, por exemplo, que algumas escolhas feitas no modelo de Tinto (a atenção mais ou menos equilibrada ao sistema social e ao sistema acadêmico, por exemplo) são herança dessa época. Contudo, na passagem para a década de 1990, os pesquisadores voltam-se para os cada vez mais numerosos *commuter colleges* no sentido de identificar quais diferenças (de ordem sociológica, por exemplo) essas novas formas institucionais podem trazer consigo (PASCARELLA; TARENZINI, 2005). Uma das consequências dessa virada na pesquisa é a atenção maior à concorrência entre os compromissos sociais e acadêmicos da instituição de ensino e os compromissos que os alunos assumem fora da instituição (trabalho e família, por exemplo). Antecipando-se a essa expansão dos horizontes da pesquisa, Tinto (1986) incorpora “compromissos externos” ao seu modelo (ver Figura 1). A rigor, esse elemento não estava presente na primeira versão do modelo de Tinto (1975) e foi incluído com o propósito de ajustar o modelo à realidade das instituições não residenciais. Segundo a literatura contemporânea, é principalmente nas instituições de ensino não-residenciais que os compromissos externos são mais determinantes para a evasão dos alunos (BRAXTON et al., 2004).

Enfim, o Brasil possui diferenças importantes com relação ao sistema americano que precisam ser observadas quando “importamos” seus modelos de evasão. Tal como ocorre nos *commuter colleges*, a UFRGS (ao lado das outras instituições federais de ensino superior) é predominantemente não-residencial. Em virtude disso, os sistemas sociais de suas unidades acadêmicas podem se apresentar menos robustos e formalizados que nas universidades americanas mais tradicionais. Mais ainda, nas universidades federais brasileiras, os programas de residência no *campus*, quando ocorrem, não denotam distinção social, mas têm caráter assistencial. Por outro lado, a UFRGS distancia-se do perfil típico de instituições não-residenciais americanas principalmente por ser uma universidade altamente prestigiada no contexto do sistema educacional brasileiro. Com efeito, muito do que acontece na vida social e acadêmica dos alunos da UFRGS pode estar relacionado à posição destacada que essa universidade ocupa no contexto do sistema educacional brasileiro.

Por uma apropriação disposicionalista do modelo de Tinto

Ainda que seja fundamentalmente sociológico, o modelo de Tinto (1987) não mantém nenhum diálogo especial com a tradição disposicionalista da investigação sociológica. Portanto, considerando necessário “traduzi-lo” para incorporar a ele o que já sabemos da evasão dos alunos até o presente momento, ensaiamos aqui uma apropriação disposicionalista do modelo de Tinto.

No esquema de Tinto (1987), os “elementos de bagagem” que os alunos carregam ao ingressar no curso de graduação são fundamentalmente *intenções* (ou objetivos) e *comprometimento*. Porém, a partir das próprias definições que Tinto fornece, percebe-se que intenções e comprometimento são, respectivamente, disposições para crer e disposições para agir. Estabelecer essa relação é o primeiro passo para a apropriação disposicionalista que ensaiamos aqui. O segundo passo é acrescentar que as competências acumuladas pelos alunos (por exemplo, em matéria de Matemática, raciocínio lógico e ciência) podem ser determinantes para sua trajetória no curso de graduação (em Física). Assim, em vez de observar intenções e comprometimento, consideramos disposições (para crer e agir) e competências como “elementos de bagagem” dos alunos.

Avançando um pouco mais, uma apropriação disposicionalista do modelo de Tinto não estaria completa se não pudéssemos compreender as experiências de (falta de) integração acadêmica e social dos alunos em vista de características institucionais. Dessa maneira, como poderíamos caracterizar e diagnosticar as práticas de uma instituição de ensino superior na perspectiva da tradição disposicionalista? Que sentido poderíamos atribuir, segundo essa tradição, à (falta de) integração social e acadêmica que os alunos eventualmente experimentam ao longo do curso de graduação? Para avançar nesse sentido, propomos um conceito relativamente novo. Propomos falar em *disposições institucionais*.

Disposições institucionais à escala individual

As ações institucionais (ações tomadas em nome de uma instituição) são, em última análise, ações humanas e, por essa razão, encontram-se sob o controle de

disposições adquiridas socialmente pelos atores que compõem a instituição (sejam eles professores, alunos ou pessoal técnico). Evidentemente, tais disposições não determinam mecanicamente as ações individuais, mas indicam o que é razoável esperar que os atores façam em nome da instituição neste ou naquele contexto. Assim, sem determinar mecanicamente as ações dos atores, as disposições institucionais devem permitir traçar o que tipicamente ocorre no contexto dessas instituições.

Atribuir uma disposição a uma instituição não significa que todos os atores dessa instituição possuam tal disposição identicamente em seus patrimônios individuais. Para que uma disposição tenha força para marcar um ambiente institucional basta que ela seja compartilhada pelos atores que detêm a força necessária para impor suas ações e avaliações. Por exemplo, é usual em instituições de ensino que nem todos os alunos estejam igualmente dispostos a perseguir os melhores resultados escolares (os alunos mais obstinados nesse sentido ilustram o que temos chamado de disposição à performatividade). Contudo, basta que um grupo de atores (professores ou alunos) com força para impor que privilégios importantes (tais como concessão de bolsas, quebra de pré-requisitos nas disciplinas do curso) sejam condicionados ao sucesso excepcional nas disciplinas para que se configure claramente uma periferia de alunos com performance mais baixa (e geralmente menos motivados à persecução dos melhores resultados escolares) em oposição a um núcleo de alunos mais obstinados, de performance mais elevada e mais comprometidos em manter os critérios de avaliação que os privilegiam. Assim, falar em disposições institucionais significa sempre falar em *disposições dominantes* no contexto de uma instituição.

Evidentemente, falar em disposições dominantes não implica pressupor que a instituição seja um sistema em que todas as partes orbitam em torno do mesmo centro. Instituições mais numerosas poderiam ser consideradas análogas ao nosso sistema planetário, com satélites orbitando em torno de planetas e planetas orbitando em torno do seu Sol. Várias instituições de ensino encontram-se geralmente fragmentadas em comunidades menores de maneira que podemos falar em disposições dominantes no contexto dessas pequenas comunidades e das relações de dominação entre essas comunidades. Em institutos de Física, algumas das clivagens mais comuns são entre:

experimentais e teóricos, licenciatura e bacharelado, professores seniors e novatos, alunos de alta performance e baixa performance. Na medida em que essas clivagens institucionais definem comunidades realmente distintas é esperado encontrar, nessas comunidades, disposições práticas dominantes mais ou menos diferentes.

Por essa e por outras razões, as circunstâncias em que os indivíduos incorporam disposições institucionais aos seus patrimônios individuais deve ser resolvida empiricamente. A incorporação de disposições institucionais pode ocorrer tanto por processo educativo quanto por processo seletivo. Por exemplo, a disposição à performatividade pode ser adquirida tanto por meio do convívio institucional prolongado quanto pela eliminação daqueles que não detêm essa disposição. Além disso, não devemos pressupor impossível que alguns indivíduos integrem-se à periferia de uma instituição sem nunca adquirir suas disposições institucionais mais importantes.

Disposições institucionais à escala macro-sociológica

É fundamental compreender as clivagens e conflitos internos à instituição para poder identificar disposições institucionais (e, portanto, dominantes) em oposição às disposições que ocorrem na periferia da instituição. No entanto, como a instituição de ensino é sempre um espaço social intermediário (situado entre a escala individual e a escala macro-sociológica), da mesma maneira que podemos extrair informações importantes sobre as disposições institucionais, observando os conflitos travados entre os atores dessa instituição, podemos situar a própria instituição no espaço social das outras instituições para ver o que disso podemos aprender.

Nesse sentido, qualquer instituição (de ensino) pode ser situada no *espaço das instituições* semelhantes com as quais concorre e colabora. Por exemplo, podemos considerar todos os institutos e departamentos que ministram cursos de graduação em Física no Brasil e tentar avaliar a posição (de prestígio e reconhecimento) do Instituto de Física da UFRGS diante dessas instituições. Assim, falar do espaço social das instituições de ensino implica sempre um trabalho de classificação dessas instituições, o que, ao menos nas áreas de ciência básica, compreende observar as instituições que mais acumulam produção científica qualificada.

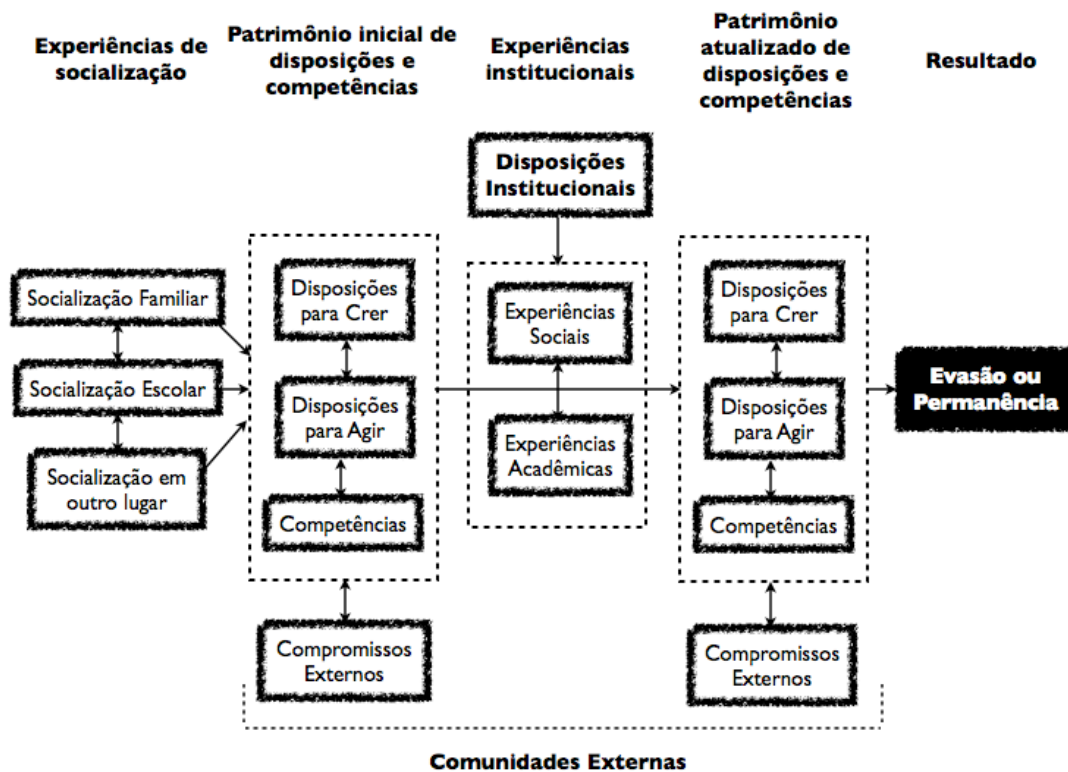
Embora essa questão também deva ser resolvida empiricamente, é razoável esperar que, à semelhança do *habitus* de Bourdieu, os patrimônios institucionais de disposições tenham alguma propriedade de posição. Em outras palavras, é razoável que algumas disposições institucionais estejam relacionadas a presença de um professorado bem qualificado e comprometido em manter sua posição de prestígio no universo dos atores que estão para além dos limites institucionais.

Interação aluno-instituição na perspectiva disposicionalista

No centro do modelo de Tinto (Figura 1) encontra-se a ideia de que a interação aluno-instituição atualiza as intenções e o comprometimento portados pelos alunos ao ingressar no curso. Igualmente, podemos afirmar que o patrimônio de disposições e competências dos alunos se atualiza ao longo de suas experiências no curso de graduação. Assim, *é justamente na interação dos patrimônios de competências e disposições dos alunos com as disposições institucionais que poderemos encontrar as razões institucionais da evasão discente do ensino superior*. A partir dessa asserção, o diagrama de fluxo do modelo de Tinto (Figura 01) foi adaptado para explicitar a apropriação disposicionalista que temos ensaiado até aqui. O resultado dessa re-elaboração do modelo de Tinto pode ser visto na Figura 02.

Finalmente, uma análise das disposições institucionais deve permitir identificar as situações mais recorrentes que mais se impõem aos alunos. Questões tão diversas quanto a oferta de disciplinas, a disponibilidade de espaços de estudo e convivência, as estratégias de ensino e avaliação adotadas em sala de aula e até mesmo a disposição dos colegas para estabelecer relações de competição ou colaboração podem ocorrer sob o controle de disposições institucionais. Assim, ainda que os alunos possam se comportar de maneiras muito diferentes diante das mesmas situações, as disposições que caracterizam a vida diária na instituição serão sempre co-responsáveis pelos alunos escolherem permanecer ou abandonar o curso.

Figura 2. Representação da apropriação disposicionalista do modelo de Tinto.



Da responsabilidade institucional

Uma questão importante que inegavelmente constitui a vida diária das instituições de ensino é a *responsabilidade institucional*. Afinal, em que medida as trajetórias escolares dos alunos poderiam ser imputadas às práticas adotadas pela instituição de ensino e às condições de trabalho dos alunos nessa instituição? Em que medida o sucesso e permanência dos alunos poderiam ser maximizados se as práticas dos atores que constituem a instituição de ensino (professores, técnicos e outros alunos) fossem orientadas por outras disposições para agir, crer e sentir? Mais ainda, em que medida interessa à instituição, em vista de suas prioridades reais e mais urgentes, comprometer-se em fomentar igualmente a permanência e o aprendizado de todos os seus alunos?

É tão presente essa preocupação em (não) responsabilizar a instituição pelas trajetórias de seus alunos que ela surge na voz dos atores institucionais mesmo sem ser evocada explicitamente pelo pesquisador. Um exemplo disso pode ser encontrado em Lima Junior, Ostermann e Rezende (2011). Nesse trabalho, que diz respeito a um grupo focal realizado com professores do curso de Física da UFRGS conhecidos por

serem particularmente sensíveis às dificuldades enfrentadas por seus alunos, identifica-se que até mesmo esses professores não chegam a apontar limitações da prática institucional sem tentar esgotar antes as razões pelas quais a evasão de alunos do IF está sob o controle de fatores exógenos à instituição.

Indo ao encontro da fala desses professores, os níveis de análise realizados até aqui nesta tese têm privilegiado fatores sensivelmente exógenos à instituição de ensino (por exemplo, a origem social dos alunos e as implicações da sua história de socialização para a configuração de seus patrimônios individuais de disposições e competências). Por outro lado, quando os índices de evasão de diferentes instituições são comparados, controlando-se os efeitos da origem social do alunado, resta geralmente uma fração da evasão que pode ser considerada imputável à instituição (BRAXTON; HIRSCHY; MCCLENDON, 2004).

Dessa maneira, é justamente por envolver fatores institucionais e não institucionais, variáveis controláveis e variáveis não-controláveis que o tratamento da evasão nos coloca bem no centro de um debate vivo, de uma tensão fundamental para qualquer instituição: a de preservar-se ou transformar-se. É nesse sentido que podemos sustentar que a tomada de consciência das diversas responsabilidades institucionais não poderia ser um motor menos importante para a transformação das instituições de ensino. Igualmente, é por ser tão fundamental a questão da responsabilidade institucional que deixamos o nível de análise institucional para o final desta tese.

ANÁLISE INSTITUCIONAL

Dentre as diversas investigações que poderíamos realizar a partir da versão disposicionalista do modelo de Tinto que avançamos nesta tese, optou-se por observar em que medida o Instituto de Física da UFRGS cumpre os princípios da retenção eficaz estabelecidos por Tinto (1987). Não perdemos em lembrar que os três princípios são os seguintes: (1) comprometimento com o bem-estar dos alunos; (2) comprometimento com a educação de todos; (3) comprometimento com as comunidades acadêmicas e sociais. Assim, ao avaliar a medida em que os atores do Instituto de Física realizam esses princípios, estaremos a um passo de identificar as boas práticas do IF, quando elas ocorrem, e quais disposições do Instituto de Física podem, segundo o modelo de Tinto, estar relacionadas à evasão discente.

Para dar conta desses propósitos, foi entrevistada uma amostra representativa dos alunos matriculados no curso de Física no segundo semestre de 2012. Para essas entrevistas, foi elaborado um roteiro inspirado principalmente nos princípios da retenção eficaz (TINTO, 1987) e na análise de Lahire (1997a) sobre as maneiras de estudar de alunos de diferentes cursos de graduação. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente. O documento produzido dessa transcrição foi submetido a uma análise categorial temática, que é a versão mais popular das análises de conteúdo (BARDIN, 2011). A análise foi realizada com o propósito de responder às seguintes questões de pesquisa: (1) Quais disposições institucionais podem ser inferidas a partir do relato dos alunos? (2) Quais são os exemplos de boas práticas que podem ser identificadas nessas entrevistas?

Questionário e sujeitos de pesquisa

A amostra de alunos entrevistada é constituída por 35 elementos retirados ao acaso do universo de 606 alunos com matrícula ativa no segundo semestre de 2012. Dessa maneira, os alunos entrevistados representam pouco mais que 5% do universo dos estudantes. Eles se encontram distribuídos proporcionalmente entre todos os seis cursos oferecidos pelo Instituto de Física: duas licenciaturas (diurna e noturna) e quatro

bacharelados (pesquisa básica, física computacional, astrofísica e nanotecnologia). Os sujeitos foram abordados ao acaso em vários ambientes (corredores, biblioteca, salas de aula e laboratórios de informática) e em todos os turnos (diurno e noturno).

O questionário aplicado era organizado em seis blocos. O primeiro deles levantava informações individuais como idade, habilitação e desempenho acadêmico. O segundo bloco, inspirado no trabalho de Lahire (1997a), inquiria sobre a gestão do tempo dos alunos com o propósito de avaliar suas maneiras de estudar (sozinhos ou em conjunto, em casa ou na universidade). Os blocos do terceiro ao quinto tratavam mais diretamente dos três princípios da retenção eficaz de Tinto (1987) e, no último bloco, perguntava-se o impacto de programas institucionais específicos (iniciação científica, iniciação à docência, bolsa-trabalho...) no desenvolvimento (social e acadêmico) do aluno no Instituto de Física. As perguntas do questionário podem ser encontradas no Quadro 8.

Quadro 8. Questionário aplicado aos alunos do IF-UFRGS com o propósito de identificar boas práticas e disposições institucionais relacionadas à evasão.

	Questões
Apresentação	Idade e habilitação. Está há quantos semestres no curso de Física? Está atrasado(a) no curso? Quantas aprovações tem acumulado com conceito A em disciplinas oferecidas pelo IF? E quantas reprovações?
Gestão do Tempo	Quais são seus compromissos fora da universidade (festas, trabalho e família)? Quantos créditos você cursou neste semestre? Quantas horas semanais de estudo extraclasse você dedica a esses créditos? Quando não está em sala de aula, em que lugar você prefere estudar? Por quê? Quando não está em sala de aula, prefere estudar sozinho ou acompanhado? Por quê? Você realiza alguma atividade acadêmica facultativa (tais como bolsa de iniciação científica, de iniciação a docência, bolsa-trabalho ou representação discente)? Quantas horas semanais você dedica a essa atividade? Quantas horas (por semana) você passa na universidade em atividades não acadêmicas (refeições, conversa com colegas, festas no campus...)?

	Questões
Bem-estar dos alunos	<p>Você considera satisfatórios os horários de matrícula em disciplinas do IF? Por quê?</p> <p>Você considera adequados os espaços disponíveis para estudo, alimentação e descanso? Por quê?</p> <p>Você considera que os programas de bolsas funcionam de maneira (financeira e academicamente) satisfatória? Por quê?</p> <p>Você considera satisfatório o comprometimento do instituto de Física com o bem-estar de seus estudantes? [caso negativo] O que poderia ser feito para melhorar isso?</p>
Educação de todos	<p>Quais são as maneiras de ensinar típicas dos professores do IF? Quais são as exceções?</p> <p>Você teve algum tipo de dificuldade com essas maneiras de ensinar? Por quê?</p> <p>Você considera satisfatório o atendimento acadêmico extraclasse (pelos professores em suas salas, pelos monitores de disciplinas, pela comissão de graduação e secretaria de graduação)? Por quê?</p> <p>Você acredita que o IF proporciona aos seus alunos as mesmas oportunidades de aprender? Por quê? [caso negativo] O que poderia ser feito para melhorar isso?</p>
Comunidades acadêmicas	<p>Quantas pessoas do IF você considera como amigo? Como você conheceu essas pessoas? O que vocês fazem juntos?</p> <p>Você considera essas amizades academicamente produtivas? Por quê?</p> <p>Você fez as disciplinas da Física sempre com os mesmos colegas?</p> <p>As maneiras de ensinar adotadas pelos professores favorecem a integração dos alunos? Em que medida?</p> <p>Você acredita que o IF deveria ser responsabilizar pela integração dos alunos de graduação? [caso negativo] Que iniciativas poderiam ser tomadas para aumentar a integração dos alunos?</p>
Programas institucionais	<p>De que maneira a atividade acadêmica extraclasse que você realiza tem contribuído para o seu desenvolvimento no IF?</p>

Como é possível perceber, a estrutura típica das questões é “Você considera satisfatório o... ? Por quê?”. Essa estrutura facilitou a codificação do corpus em indicadores de satisfação dos alunos com os vários itens avaliados. Isso, nos permitiu, por exemplo, avaliar em que medida os alunos encontram-se satisfeitos com os

programas de bolsa, com as disciplinas ofertadas ou com o atendimento extraclasse. Contudo, o tamanho reduzido de nossa amostra impôs alguns limites à inferência estatística. Essas limitações serão observadas e indicadas ao longo da análise.

Considerações gerais sobre a análise de conteúdo

Breve descrição histórica

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise desenvolvidas ao longo do século XX que se dedicavam originalmente à descrição quantitativa rigorosa de material jornalístico (BARDIN, 2011). O nascimento da análise do conteúdo é marcado por uma fascinação dos analistas com a tradução em número de propriedades textuais (superfície dos artigos, tamanho dos títulos, localização das páginas). Posteriormente, entre a primeira guerra mundial e a segunda, a análise de conteúdo voltou-se para a propaganda, intensificando sua busca por objetividade e seu rigorismo estatístico.

Embora a análise do conteúdo tenha se desenvolvido constantemente ao longo de todo o século XX, a década de 1950 é muito importante para a consolidação de algumas características fundamentais presentes nas técnicas contemporâneas de análise (BARDIN, 2011). Em primeiro lugar, ocorreu nessa época um esgotamento da análise de conteúdo enquanto técnica de *descrição* textual. Paralelamente, pesquisadores de horizontes disciplinares tão variados quanto a psicologia, a sociologia, a história e a linguística passam a se apropriar da análise de conteúdo, plantando nela novas considerações teóricas. Nesse processo de expansão disciplinar, a análise de conteúdo absorve a tensão entre abordagens qualitativas e quantitativas que caracterizava a pesquisa em ciências humanas. Nessa década, emerge o reconhecimento de que não se deve reduzir a objetividade do método à análise minuciosa de estatísticas. Um método pode ser considerado objetivo (no sentido de apreender sentidos que estão dados no texto) sem que seja necessário matematizar o texto em indicadores de frequência. Assim, a partir da década de 1950, abordagens quantitativas e qualitativas da análise de conteúdo passam a conviver. Uma tratava da *frequência* com que ocorrem certas características textuais (abordagem quantitativa) enquanto a outra tratava da *presença ou ausência* dessas características textuais

(abordagem qualitativa). No entanto, ambas concordavam que o texto possui um sentido objetivo (independente do leitor) que pode ser investigado objetivamente.

É também a partir da década de 1950 que a análise de conteúdo torna-se menos uma técnica *descritiva* e mais uma ferramenta de *inferência* (BARDIN, 2011). Em outras palavras, os analistas do conteúdo passaram a se interessar menos pela descrição dos textos propriamente ditos e mais pelas condições de produção desses textos, ou seja, pelas circunstâncias (sociais, psicológicas, políticas) em que esses textos são produzidos. Essas três características (análise estatística de frequências articulada com a análise qualitativa de ocorrências, pré-suposição da objetividade do sentido do texto e pretensão de inferir sobre as condições de produção do texto) são fundamentais à análise realizada nesta tese.

Análise categorial temática

No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, a mais antiga e mais simples é a análise categorial (BARDIN, 2011). Ela funciona por operações de desmembramento do texto em unidades e re-agrupamentos analógicos. Quando o texto é desmembrado em *temas*, podemos falar em *análise categorial temática*. Devido à sua simplicidade, essa técnica de análise é mais eficaz no tratamento de textos que carregam sentidos manifestos e simples. No caso da análise institucional pretendida nesta tese, a própria constituição do questionário (em perguntas do tipo “Você considera satisfatório o... ? Por quê?”) favoreceu que os alunos dessem respostas bastante diretas, facilitando a codificação das respostas dadas por esses alunos em categorias tão elementares quanto: (1) Satisfeito; e (2) Insatisfeito. Portanto, não foi necessário recorrer a uma ferramenta analítica mais sofisticada que a análise categorial.

Segundo Bardin (2011), qualquer análise de conteúdo pode ser organizada em torno de três estágios: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira tarefa a realizar na pré-análise é a delimitação dos documentos que serão analisados. Essa delimitação pode ser realizada tanto por *exaustividade* (por exemplo, tomando todos os documentos de interesse para os propósitos da análise) quanto por *amostragem representativa*. Nesta tese, optou-se por trabalhar com uma amostra representativa, ainda que reduzida, dos alunos de

graduação do Instituto de Física. A representatividade dessa amostra foi perseguida abordando alunos ao acaso nos principais espaços e horários de funcionamento do Instituto.

A etapa de pré-análise também compreende a preparação do material. No caso da presente análise institucional, o conjunto das entrevistas dos alunos (14 horas e 15 minutos de áudio) foi integralmente transcrito e editado, trocando os nomes dos professores e alunos citados por pseudônimos. Como sugerido por Bardin (2011), as transcrições foram submetidas a uma “leitura flutuante”, ou seja, uma leitura preliminar intuitiva visando levantar hipóteses pertinentes que provavelmente possam ser argumentadas a partir de evidências no material analisado. Uma vez identificadas essas hipóteses de trabalho, o analista deve planejar qual é a melhor maneira de codificar seu material para corroborar as hipóteses.

Se a pré-análise for bem realizada em todos os seus elementos, a etapa seguinte (exploração do material) será bastante simples (ainda que extenuante). É na segunda etapa da análise que o investigador aplica sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise, codificando o material segundo os critérios definidos. Na terceira etapa da análise, o investigador finaliza o tratamento dos dados brutos levantados na segunda etapa, realizando as inferências e interpretações pretendidas dentro dos limites da evidência empírica disponível.

Resultados de análise

A leitura flutuante realizada na pré-análise conduziu a um conjunto de seis asserções (ou hipóteses) que serão avaliadas com ferramentas quantitativas ou qualitativas conforme o caso: (1) Em geral, os alunos demonstram bastante disposição para se dedicar extensivamente às atividades sociais e acadêmicas do instituto; (2) Apesar de bastante informal, o sistema social do Instituto de Física pode ser considerado eficaz na integração do alunado; (3) Dentre as clivagens institucionais mais importantes do alunado, encontra-se a separação entre licenciatura e bacharelado; (4) Alunos da licenciatura encontram-se, com razão, mais insatisfeitos que alunos do bacharelado com a oferta de disciplinas; (5) Alunos de alta performance podem ser mais resistentes a intervenções que tenham por efeito a integração social em sala de

aula; (6) O autodidatismo, ainda que contribua para formar alguns alunos mais autônomos e competentes, cria uma atmosfera hostil para a maioria do alunado, legitimando que alguns professores, por comodidade, tratem com pouca prioridade suas atividades de ensino e deixem de fornecer o suporte necessário aos seus estudantes.

Sobre o comprometimento geral dos alunos

Uma questão que emerge recorrentemente na literatura sobre evasão é a da concorrência entre os compromissos externos dos alunos (trabalho e família, por exemplo) e seu comprometimento com as atividades da universidade. Segundo a literatura contemporânea, é principalmente nas instituições de ensino não-residenciais que os compromissos externos são mais determinantes para a evasão dos alunos (BRAXTON et al., 2004). No entanto, ao contrário do que se esperaria de uma instituição não-residencial, essa concorrência de compromissos parece não ser um problema para a grande maioria dos alunos do Instituto de Física da UFRGS.

Estima-se que aproximadamente 40% dos alunos do Instituto de Física (com desvio padrão de 8%) mantenha alguma prática esportiva com regularidade ou estudem algum instrumento musical. Embora uma fração também expressiva dos alunos (29%, com desvio padrão de 7%) declare compromissos familiares elementares como limpar a casa, preparar refeições e visitar os pais, nenhum aluno sugeriu que esses compromissos concorram com suas atividades acadêmicas (“Hum... bom, [de compromisso] eu tenho a família. Mas nada assim... Eu faço algumas coisas, mas nada programado, sabe?”). Igualmente, nenhum aluno entrevistado declarou ter filhos ou outro tipo de dependente que requeira atenção ou cuidados especiais.

Entre os alunos do Instituto de Física da UFRGS, é muito raro que possuam emprego. Estima-se que somente 9% (com desvio padrão de 5%) dos alunos tenham esse tipo de comprometimento. Com respeito a esses sujeitos, não houve mesmo entre eles queixa de que suas atividades acadêmicas entrem em conflito com seu trabalho fora da universidade. Em contrapartida, a quase totalidade dos alunos recebe algum tipo de remuneração da universidade (83%, com desvio padrão de 6%) em modalidades tão variadas quanto: bolsas de extensão, bolsas de assistência, bolsas de

iniciação científica e de iniciação à docência, bolsas de extensão e bolsas especiais para realização de serviços técnicos especializados. Dentre os bolsistas, encontram-se tanto aqueles que não dependem da bolsa para satisfazer necessidades básicas (como comer e vestir-se) quanto alguns alunos de famílias mais pobres vivendo quase que somente com o dinheiro da bolsa:

Eu só tenho a bolsa, né? Aprendi a me virar com ela. Só uso esses quatrocentos reais. Minha família não me ajuda por não ter condições... Mas como eu moro na casa do estudante, não tenho que pagar aluguel, pra mim está bom, sabe? Dá para me virar tranquilamente (sujeito #7, p. 26).

Houve entre os alunos quem se queixasse do impedimento de acumular bolsa e vínculo empregatício (“A coisa de tu teres compromisso só com a bolsa e não poderes trabalhar fora, isso eu acho um absurdo”). Houve também um aluno do bacharelado que estava bastante satisfeito com os horários das disciplinas, mas acharia melhor se ele tivesse a possibilidade de trabalhar caso fosse necessário. Salvo esses dois casos, apesar de os alunos estarem eventualmente insatisfeitos com os valores das bolsas (29%, com desvio padrão de 7%), todos se mostraram bastante conformes ao fato de que os horários de disciplinas dos cursos diurnos demandam ampla dedicação ao curso e não favorecem manter um emprego em paralelo. Mais evidência dessa conformidade e do comprometimento geral do alunado com o curso pode ser encontrada na Tabela 6, que apresenta estimativas dos valores médios das horas semanais de dedicação dos alunos às atividades acadêmicas e sociais no Instituto de Física.

Na Tabela 6, foram consideradas “atividades sociais” conversas informais nos corredores, refeições e festas realizadas no *campus* (onde os alunos têm geralmente oportunidade de interagir uns com os outros). Como o “tempo de dedicação à bolsa” foi computado somente no universo dos bolsistas, podemos inferir que os alunos bolsistas devem dedicar, em média, algo em torno de 40 horas semanais (com desvio padrão da média de 2 horas) a atividades estritamente acadêmicas. Os alunos que não têm bolsa, por sua vez, devem dedicar, em média, aproximadamente 30 horas semanais (com desvio padrão da média de 1 hora) para atividades acadêmicas. Em vista de tudo isso, infere-se a existência entre os alunos tanto de condições materiais quanto de disposições para agir favoráveis ao comprometimento no curso. *Concorrências entre*

compromissos externos e acadêmicos, se ocorrem, não atingem expressivamente o conjunto do alunado nesta instituição.

Tabela 6. Valores médios das horas dedicadas por semana aos alunos (segundo eles mesmos) a atividades acadêmicas e sociais.

	Número médio de horas semanais	Desvio padrão da média de horas
Tempo em sala de aula	19	1
Estudo extraclasse	10	1
Tempo de dedicação à bolsa	10	1
Atividades sociais	7	1

Um sistema social informal, mas integrador

Apesar de o Instituto de Física promover muitos espaços de encontro dentro e fora do *campus* (tais como palestras em livrarias, semanas acadêmicas) uma característica importante do sistema social do Instituto de Física da UFRGS é sua informalidade. Por exemplo, o Diretório Acadêmico da Física, que se encontrava fechado no período de realização das entrevistas, é conhecido por agregar poucos estudantes em vista de se acumularem ali os alunos menos dedicados ao curso de Física (“Tu tens o DAEF, mas ele é tomado por umas pessoas que passam o dia inteiro ali sem fazer nada então eu prefiro não entrar ali”, sujeito #16, p. 67). Outros espaços oficiais de encontro (tais como a maioria dos seminários e confraternizações de fim de semestre) não agregam uma fração expressiva do alunado, mas principalmente professores. Assim, as interações dos alunos do Instituto de Física fora das atividades acadêmicas dão-se principalmente no restaurante universitário, nos corredores e no café da Física (espaço onde os formandos do curso de Física vendem café para financiar sua formatura).

Apesar de toda essa informalidade, o sistema social do Instituto de Física é bastante agregador, consistindo de uma rede complexa de relações sociais mais ou menos produtivas do ponto de vista acadêmico. Os alunos do curso de Física possuem,

em média, 8 colegas de curso (com desvio padrão da média igual a 1) que são considerados amigos. Aproximadamente 60% dos alunos (com desvio padrão de 8%) conversa regularmente com seus amigos de curso durante as refeições ou intervalos de aula. Nessas interações, trocam informações sobre professores e compartilham estratégias sobre como lidar com as dificuldades do curso.

A gente conversa sobre problemas acadêmicos. Com algumas pessoas eu tenho bolsa junto, então a gente conversa sobre a bolsa. A gente conversa sobre a dificuldade de aprendizagem com determinados professores. E também. tem aquela questão do apoio, né? [...] São pessoas que estão ali para te animar, para te ajudar. Além disso, tem trocas de experiência do tipo 'Faz tal cadeira com tal professor porque eu já tive aula com ele' (sujeito #10, p. 40).

Além de algum suporte emocional, essas interações funcionam como espaços importantes em que os alunos tiram dúvidas que não poderiam tirar em sala de aula justamente por se tratar de um ambiente que não favorece o diálogo.

É sempre bom ter alguém para conversar e debater sobre o que a gente está aprendendo. Até porque a gente não pode fazer isso em sala de aula, então a gente faz isso entre a gente. A gente conversa. E sempre alguém tem alguma coisa a acrescentar, algum tipo de conhecimento que você não tinha e que você acaba aprendendo com essa relação. Para mim é bastante bom ter amigos com quem eu possa conversar e aprender (sujeito #4, p. 13).

Como há vários alunos do curso de Física que preferem estudar sozinhos, uma fração um pouco menor do alunado 31% (com desvio padrão de 8%) estuda regularmente junto com seus amigos de curso ("Todo mundo é empenhado. Discute bem. A gente vai até a biblioteca, discute, aprende. Tem algumas pessoas com quem tu vais sentar junto e não rende. Mas quando a gente estuda de fato, rende. Acho que é boa a discussão", sujeito #30, p. 125). Uma fração sensivelmente superior dos alunos (45%, com desvio padrão de 8%) encontra-se regularmente com seus amigos de curso para atividades de lazer fora do *campus* tais como cinema, festas, esporte e churrasco ("A gente faz churrasco. Se reúne para falar de Física algumas vezes. Às vezes estudamos juntos, vamos tomar banho de piscina juntos. Vamos ao cinema juntos", sujeito #15, p. 63-64). Em seu conjunto, essas declarações denotam que, *mesmo informal, o sistema social do Instituto de Física da UFRGS é bastante agregador e*

eficaz na integração social de seus alunos. No entanto, o mérito da instituição nessa integração social precisa ser analisado e criticado mais cuidadosamente.

Das clivagens institucionais: licenciatura e bacharelado

Apesar da eficiência na integração dos alunos, o sistema social do Instituto de Física é bastante fragmentado, apresentando alguns planos de clivagem tão característicos que dificilmente poderíamos compreender a estrutura e o funcionamento desse sistema social sem observar suas distinções internas. Nesta análise, a clivagem acadêmica e social que emergiu com maior relevância entre os alunos é a distinção entre bacharelado e licenciatura. Embora o Instituto de Física da UFRGS ofereça atualmente seis cursos diferentes, as diferenças mais expressivas ocorrem entre suas duas formações mais tradicionais.

Até a quarta etapa, que corresponderia aos dois primeiros anos de curso para os alunos sem reprovação, os cursos de licenciatura e bacharelado compreendem basicamente o mesmo conjunto de disciplinas (Cálculo e Física Básica). A partir da quinta etapa, ocorre uma separação radical entre esses dois cursos de maneira que os alunos da licenciatura e do bacharelado praticamente não se encontram mais em disciplinas obrigatórias. Entre as disciplinas do bacharelado encontram-se as tradicionais: mecânica clássica, teoria eletromagnética, termodinâmica, mecânica estatística e mecânica quântica. Essas disciplinas, bastante *abstratas* e de *formalismo matemático denso*, constituem o núcleo duro dos cursos de bacharelado em Física. Em contraste, nas disciplinas específicas da licenciatura, encontra-se geralmente uma abordagem mais *conceitual e fenomenológica* dos processos físicos com o propósito de dar aos alunos uma formação menos distante da sala de aula da educação básica.

Dessa distinção curricular tão fundamental (mas não somente dela) decorrem outras distinções. As diferentes maneiras de aprender dos alunos são um exemplo disso. Como as estratégias de ensino e avaliação são praticamente as mesmas entre as disciplinas finais e introdutórias dos cursos de bacharelado (todas geralmente envolvem aulas expositivas, deduções no quadro, pouca interação em sala de aula, muito estudo em casa, resolução de lista de exercícios e provas individuais) são os

alunos da licenciatura que mais experimentam uma sensação de rompimento na passagem da quarta para a quinta etapa do curso.

Até a metade do curso é assim: tu sentas, fazes exercício, exercício, exercício e vais bem na prova. Dai, chega na metade do curso e acaba quebrando isso porque tu vais te preocupar com outras coisas enquanto o pessoal do bacharelado vai fazendo até o fim a mesma coisa que estava acostumada a fazer desde o início do curso. Tu estudas até mecânica clássica de um jeito e depois aprende como você deveria ter estudado (sujeito #7, p. 27-28).

Muitas mudanças acontecem para os alunos da licenciatura após a quinta etapa do curso. Segundo seus depoimentos, a mudança no propósito das disciplinas e nos métodos de avaliação (“Você dá uma aula para os seus colegas. Então essa é a avaliação dessas cadeiras”, sujeito #13, p. 52) contribui para que *o ambiente da própria sala de aula* se torne mais integrador e favorável à colaboração.

As cadeiras de Física Geral e Experimental, elas não proporcionam uma integração da turma. Nas cadeiras destinadas à licenciatura, muda o contexto, muda o ambiente de sala de aula. Você se importa em dar uma aula boa para os seus colegas porque eles também te avaliam. Tu dependes deles. Então já cria um laço. Nas outras cadeiras, você passa toda a aula sem trocar uma palavra com o colega porque não há essa necessidade. Nem ele vai te avaliar nem você o vai avaliar. Tu tens que fazer o que o professor quer: fazer as listas, prestar atenção às aulas e fazer a prova. Nas cadeiras da licenciatura, a opinião do colega importa para o seu crescimento e acaba criando um laço entre a turma. Há uma união maior, a aula rende mais. É um outro ambiente. Muito melhor para aprender (sujeito #13, p. 54).

Ao mesmo tempo em que tornam o ambiente de sala de aula mais favorável à interação e colaboração, as disciplinas específicas da licenciatura são conhecidas e reconhecidas por serem mais fáceis e exigirem menos tempo de dedicação extraclasse (comparadas às disciplinas das primeiras etapas e às disciplinas do bacharelado).

Nesse semestre, [...] a disciplina que eu fiz foi Seminários II, em que tu te dedicas em média uma hora e meia, duas horas por seminário. Mas tu não tens seminários para apresentar toda a semana. Foram 10 seminários que a gente apresentou. Então se eu contabilizar duas horas de preparação por seminário, foram 20 horas de preparação ao longo de todo o semestre. [...] Astronomia fundamental eu não tive que estudar muito. Uma hora por semana em média... E as outras cadeiras, se eu não lembro é porque eu não tive que estudar muito. Mas isso não

é o usual. Nos primeiros dois anos do curso, tu te dedicas bastante em casa. Nesse semestre eu estudei uma hora por semana. Nos primeiros semestres eu devo ter estudado umas cinco ou seis horas por semana (sujeito #16, p. 66).

Observe que a dedicação de uma hora por semana a estudos extraclasse declarada por esse aluno está radicalmente abaixo da média institucional (Tabela 8). Ao contrário do que se poderia imaginar, não se trata aqui de um aluno descomprometido, visto que apresenta apenas uma reprovação e cinco aprovações com conceito A (em disciplinas específicas da licenciatura). Poderíamos acrescentar também que é bastante usual, entre os alunos da licenciatura, acumular conceitos de excelência nas disciplinas específicas de seu curso mesmo quando seu desempenho vai de regular a mediano nas disciplinas de Cálculo e Física Básica. Assim, a essa característica do curso de licenciatura (de oferecer menos dificuldade que o curso de bacharelado), ancora-se uma grande porção do desprestígio que os licenciandos têm diante dos bacharelados (“Infelizmente, quando eu entrei me perguntavam se eu era da licenciatura ou do bacharelado. Quando eu dizia ‘licenciatura’, vinha aquele preconceito com a licenciatura, sabe?”, sujeito #22, p. 98).

É importante destacar aqui que esse desprestígio não é um ente no mundo das ideias, mas ele se realiza objetivamente em várias situações concretas da vida dos alunos. Para ilustrar essas situações, considere o depoimento do sujeito #16, que, em nossa amostra, é o único que declarou ter sido transferido do bacharelado para a licenciatura. Segundo ele, na sua turma de ingresso, havia dois grupos muito bem definidos (“O grupo dessas outras pessoas fala mais em Física que a gente. A gente fala mais de bobagens, eu acho”). O “grupo dessas outras pessoas” também era o grupo dos alunos de mais alta performance e que mais frequentemente ostentavam diante dos colegas suas competências acumuladas em matéria de Física.

O grupo deles têm as pessoas que passaram nas primeiras colocações do vestibular. O primeiro e segundo colocados estão nesse grupinho aí. São pessoas que, se tu queres conversar sobre Física, se tu só queres trocar uma ideia, é muito difícil porque eles estão muito acima do teu nível de conhecimento. E, às vezes, tu acabas passando por ignorante. Às vezes tu deixas de falar alguma coisa por te sentires mal porque o cara vai te achar ignorante. Isso acontece. Aconteceu comigo e se falar com outra colega minha, ela vai falar a mesma coisa. Tu deixas de falar

alguma coisa por medo de ser mal-interpretado como alguém com inteligência mais baixa. Isso acontece. Por exemplo, digamos que tu tenhas uma dúvida sobre eletromagnetismo. Dai tu vais chegar nessas pessoas e elas já vão te dar uma patada 'Isso aqui é assim, assim, assim! Como é que tu não estás vendo isso?!' Dai tu comesças a te retrair. Ai a segunda vez que tu perguntas, ela te trata do mesmo jeito. Da terceira vez, tu nem perguntas para não ser tratado dessa maneira, sabe? Para não acabarem te achando um ignorante [...]. Na licenciatura, as pessoas parecem ser mais receptivas. Parece que mesmo que tu sejas meio lentinho ou que tu estejas em defasagem no teu aprendizado, elas [as pessoas da licenciatura] te tratam igualmente como se tu fosses o cara mais inteligente do mundo ou a pessoa mais burra do mundo. Elas não fazem essa diferenciação (sujeito #16, p. 70).

Segundo esse depoimento e outros que não transcreveremos aqui, mais que currículos diferentes, o bacharelado e a licenciatura denotam comunidades em que predominam maneiras de aprender bastante distintas. Podemos perceber, entre os alunos do bacharelado, a predominância de uma *disposição* sensivelmente agressiva e ostensiva à *performatividade*. Em oposição a esse cenário, encontramos entre os alunos da licenciatura uma *disposição* maior para *estabelecer relações de colaboração*.

Contudo, os prejuízos objetivos aos quais os alunos da licenciatura estão submetidos nos sistemas social e acadêmico do Instituto de Física não se limitam às interações verbais constrangedoras que narramos até aqui e não são completamente devidos às diferenças curriculares dos cursos, mas são vividos e reforçados em outros níveis hierárquicos. Ainda que não apresentemos as evidências definitivas aqui, não seria difícil argumentar que, no Instituto de Física, o professorado também se distingue entre professores com condecorações científicas mais elevadas, que geralmente ministram as disciplinas obrigatórias do bacharelado (ou da pós-graduação em Física), e professores menos prestigiados, ministrando disciplinas específicas da licenciatura.

Professores que tradicionalmente ministram disciplinas específicas e obrigatórias da licenciatura são: (1) professores sem doutorado; (2) professores com doutorado, mas de produção científica pouco relevante; e (3) pesquisadores em educação científica que, mesmo produtivos em seu campo, não são cientistas da natureza. Embora algumas distinções possam ser argumentadas entre esses três grupos, todos podem ser considerados marginalizados dentro do Instituto de Física no sentido em que

nenhum desses atores tende a acumular quantidades expressivas da produção científica básica e do reconhecimento internacional que caracteriza e consagra este instituto.

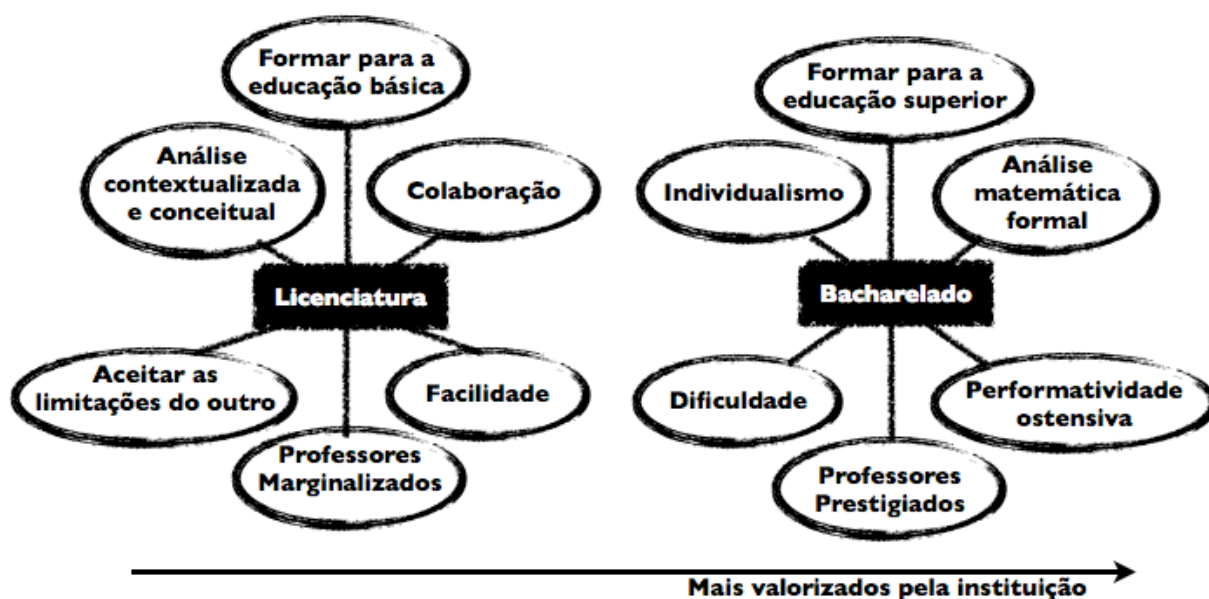
Com efeito, algumas analogias bastante produtivas são possíveis entre a clivagem principal do alunado (em bacharelado e licenciatura) e uma das clivagens do professorado (em professores com condecorações científicas mais elevadas e professores cientificamente mais marginalizados). Os alunos da licenciatura e do bacharelado, além de estarem geralmente separados entre si por não cursarem as mesmas disciplinas obrigatórias (a partir da quinta etapa), convivem com professores que ocupam posições bastante diferentes na instituição de tal maneira que a disposição mais agressiva e ostensiva à performatividade que encontramos entre alunos do bacharelado pode ser devedora da posição de prestígio dos seus professores. Em outras palavras, essa valorização do “talento” científico que razoavelmente corresponde à posição eminente do Instituto de Física (ao nível interinstitucional) não poderia ser igualmente presumida e inculcada em todos os seus alunos, mas principalmente sobre aqueles que têm maior contato com os professores-cientistas mais prestigiados desta instituição.

Em conformidade com a disposição (ostensiva) à performatividade inculcada e presumida principalmente entre os alunos do bacharelado, a maioria dos professores que oferecem bolsas de iniciação científica avaliam seus alunos a partir do histórico escolar: alunos com conceitos mais elevados ganham as melhores bolsas de iniciação. Segundo os próprios entrevistados, essa prática tanto prejudica os alunos que têm origens escolares menos privilegiadas (“Os [alunos] que se saem melhor, pelo menos nas disciplinas iniciais, são aqueles que tiveram mais base ou que estudaram melhor no ensino médio e vieram para cá mais preparados”, sujeito #4, p. 12), quanto ignora outras informações que podem ser determinantes para selecionar os alunos que tirarão maior proveito da oportunidade da bolsa (“Eu acho um absurdo que as oportunidades sejam todas determinadas pelo currículo, [...] Eu estou vendo muito pelas pessoas o quanto a nota não é tão importante diante do que tu fazes, sabe?”, sujeito #6, p. 22). No entanto, apesar dessas críticas relativamente contundentes, a valorização da

performance em disciplinas permanece sendo o critério institucional dominante para distribuir oportunidades e privilégios entre os alunos.

Enfim, a Figura 3 representa esquematicamente as distinções argumentadas até aqui que caracterizam uma clivagem importante dos sistemas social e acadêmico do Instituto de Física em licenciaturas e bacharelados.

Figura 3. Representação esquemática das oposições que configuram o espaço social do alunado no Instituto de Física da UFRGS.



Licenciatura, performatividade e a oferta de disciplinas

À luz do quadro de oposições representado na Figura 3, faz muito sentido o fato de que alunos da licenciatura apresentam reclamações que não ocorrem igualmente entre os alunos do bacharelado. Um exemplo desse tipo de situação que ficou bem caracterizado nas entrevistas diz respeito à oferta de disciplinas. Demonstravelmente, alunos da licenciatura são mais insatisfeitos que os alunos do bacharelado com relação ao que conseguem no sistema de matrícula. Essa diferença em frequência é estatisticamente significativa (com $p < 0,05$) e encontra-se representada na Tabela 7.

Tabela 7. Tabela de contingência para a associação entre a habilitação e a (in)satisfação do alunado com os horários de disciplinas oferecidas pelo IF.

		Satisfeito	Insatisfeito	TOTAL
Bacharelado	Ocorrências	16	5	21
	Desvio Padrão	1,2	-1,4	
Licenciatura	Ocorrências	3	10	13
	Desvio Padrão	-1,6	1,8	
TOTAL	Ocorrências	19	15	34

Como é possível perceber, os alunos da licenciatura encontram-se, com mais frequência, insatisfeitos com seus horários de estudos. Para compreender essa insatisfação, é preciso levar em consideração duas informações. A primeira delas é que, enquanto todas as disciplinas obrigatórias do bacharelado são oferecidas em cada semestre, as disciplinas obrigatórias e específicas da licenciatura são oferecidas em semestres alternados para atender tanto ao curso diurno quanto ao curso noturno¹⁵. Essa configuração dá, de partida, condições de trabalho muito díspares entre alunos da licenciatura e bacharelado, refletindo a prioridade com que a instituição distribui seus recursos entre esses dois cursos.

Como a reprovação em disciplinas e o atraso no curso é mais regra que exceção tanto no bacharelado quanto na licenciatura (73% dos alunos, com desvio padrão de 8%, encontram-se atrasados em seus cursos), os alunos de licenciatura acabam sendo obrigados a cursar disciplinas simultaneamente nos três turnos para não tornar suas defasagens ainda maiores devido às restrições que, impostas pelo próprio sistema de matrícula, não atingem os alunos do bacharelado da mesma maneira (“Tenho aula de manhã e depois só às dez da noite”, sujeito #8, p. 30, curso de licenciatura).

Em gestões anteriores, a Comissão de Graduação vinha contornando as dificuldades impostas aos alunos da licenciatura pela alternância das disciplinas do curso concedendo quebras de pré-requisito e colisão de horário a praticamente todos

¹⁵ Essa configuração remonta à criação do curso noturno, para o qual não foram feitas contratações expressivas de professores. A partir dessa época, as disciplinas da licenciatura passaram a ser oferecidas alternadamente para contemplar alunos dos cursos diurno e noturno.

os solicitantes. Contudo, seguindo a disposição institucional de valorizar mais os alunos de alta performance, a Comissão de Graduação tem sustentado não se comprometer a criar condições melhores para os alunos que estão atrasados no curso. Veja, por exemplo, o caso do aluno da licenciatura que, atrasado no curso, não conseguiu evitar colisão de horário entre disciplinas previstas para o mesmo semestre.

Então, eu achei bem ruim. Dai “Ah! Não quero saber”, foi meio que essa a resposta que eu recebi na secretaria. Eu gosto do Felipe. Aprendi a gostar dele, mas ele me disse “Desculpa, mas tem vários currículos aqui e, sinceramente, se tu estás fazendo aqui é porque tu rodaste e eu não priorizo quem rodou!”. Ai tu pensas: num curso com tanta desistência, se eu ainda estou aqui, é claro que é para mim! Mas não venha me dizer que tem estímulos [da instituição] para continuar (sujeito #6, p.18).

Assim, como resultado da disposição institucional de valorização da performance escolar (que legitima as restrições impostas atualmente pela Comissão de Graduação a todos os alunos) e da escolha histórica de se abrir um curso de licenciatura noturno sem expandir proporcionalmente o quadro de professores, os alunos da licenciatura têm sido objetivamente prejudicados (tanto que se encontram demonstravelmente mais insatisfeitos com a oferta de matrícula) justamente porque os mesmos critérios de mérito escolar são aplicados a todos, enquanto o sistema de matrícula oferece, de partida, condições de trabalho muito piores para os licenciandos.

Resistência às iniciativas formais de integração social

Os alunos mostram-se bastante divididos quanto à importância e necessidade de que a instituição de ensino se comprometa ou se responsabilize pela integração social do alunado. Nesse sentido, uma fração sensível dos alunos (27% com desvio padrão de 8%) considera preferível que o Instituto de Física estabeleça ações formais visando a integração do corpo discente.

Eu acho que [a integração social] é até uma maneira de as pessoas desistirem menos. No começo eu tive uma colega que eu acho que desistiu por causa disso. Só tinha homens na sala e eles não conversam muito com a gente, sabe? “Mulher é burra, não vou falar com ela” mais ou menos assim. Dai ela acabou decidindo e vai fazer vestibular novamente para mudar de curso. Ela vai para psicologia, se não me engano. Tem vários em situação parecida. No meu grupo, que

era de cinco pessoas, tinha essa que resolveu mudar para psicologia e outro que resolveu fazer letras (Sujeito #3, p. 9).

Por outro lado, uma fração significativamente superior (46% dos alunos, com desvio padrão de 9%) é bastante taxativa e defende que não cabe ao Instituto de Física tomar qualquer tipo de providência oficial ou formal visando a integração social do alunado.

Não é responsabilidade dele [do Instituto de Física] que eu me dê bem com um grupo de pessoas ou não. Tu vais pegar um cara que é anti-social e tu vais obrigar ele a se juntar com pessoas?! [...] Não tem nada que o IF possa fazer para pegar e te incluir socialmente. Eu acho que ou tu vais lá e te esforças e te expõe [...] ou tu não vai pra frente porque ninguém pode fazer isso por ti (sujeito #34, p. 141).

A maioria dos alunos concorda que manter relações academicamente produtivas com os colegas do curso é importante. O que essa fração de estudantes discorda é que a questão da integração social deva ser considerada uma matéria de responsabilidade institucional tal como prescreve o terceiro princípio da retenção eficaz de Tinto (1987). Essa predominância da ênfase no esforço individual não caracteriza somente a vida social do alunado, mas sua vida acadêmica (principalmente nos cursos de bacharelado). Dessa maneira, é tanto fora da sala de aula quanto dentro dela que os alunos podem apresentar alguma resistência a ações socialmente integradoras.

Na medida em que a pesquisa americana sobre evasão expandiu seus olhares para instituições não residenciais, os pesquisadores tornaram-se mais propensos a insistir que a sala de aula é o principal espaço de interação social e acadêmica e que quaisquer iniciativas institucionais de integração devem ser pensadas a partir do que acontece em aula (TINTO, 1997). Com o propósito de dialogar com essa perspectiva da pesquisa sobre evasão, insistimos em perguntar aos alunos se e em que medida as maneiras de ensinar adotadas pelos professores favorecem a integração dos alunos (vide o quinto bloco de perguntas no Quadro 8). Com resposta a essa questão, identificamos iniciativas que, sem terem sido planejadas com o propósito de contribuir para a retenção eficaz dos estudantes, têm características de boas práticas educacionais. Dessas, as mais recorrentemente citadas pelos estudantes são: (1) as

intervenções dos orientandos do professor Pedro Luna nas disciplinas de Física I e III; (2) as intervenções do professor Thiago Santos, também na disciplina de Física III.

Ainda que diferentes uma da outra, as intervenções dos professores Pedro e Thiago foram feitas em disciplinas de física básica, são fundamentalmente não-tradicionais e têm em comum reservar em todas as aulas algum tempo para que os estudantes discutam uns com os outros questões selecionadas. Na opinião dos próprios estudantes, “isso permitia um contato maior com os colegas” e “popularizar o trabalho dessa disciplina de Física III seria interessante” (sujeito #14, p. 58).

Por terem escolhido trabalhar com a disciplina de Física III, para a qual há geralmente poucas turmas, uma fração importante dos alunos que estão no Instituto de Física hoje (55%, com desvio padrão de 8%) teve aula com pelo menos um desses dois professores. Desses alunos, a grande maioria avalia positivamente a experiência que teve. Somente três dos alunos entrevistados, que, casualmente ou não, pertencem ao seletivo grupo dos veteranos sem reprovação do bacharelado, relatam não terem apreciado a inovação proposta pelo professor Pedro Luna (na qual o tempo para discutir e trabalhar junto com os colegas em sala de aula era sensivelmente superior).

Para compreender um pouco melhor a resistência desses alunos, considere o seguinte comentário feito por uma aluna que, até o quarto semestre, atingiu a marca excepcional de acumular grau máximo em todas as disciplinas do curso:

A gente não aprendeu muita coisa em Física Geral III porque ele [Pedro Luna] estava mais interessado em testar o método de ensino dele do que qualquer outra coisa. Era aquele método de entregar um questionário antes e explicar depois... Ficou bem confuso e saiu bastante da linha dos outros professores. Eu não gostei. [...] Claro que essa opinião não é só minha, mas eu não posso responder pelos outros alunos. Eu acho que mais da metade dos alunos se sentiu prejudicada. *É que a cadeira não se tornou difícil por causa disso. Eu acho que as notas das pessoas seriam as mesmas em uma cadeira tradicional. Acho que por isso as pessoas não se incomodaram tanto. A cadeira ficou até mais fácil e as pessoas preferem não estudar tanto e não ter que se esforçar tanto, né? Mas em termos de aprendizado, ela foi bem fraca* (sujeito #5, p. 16, grifos nossos).

Como é possível perceber, o sujeito #5 avalia negativamente a abordagem do professor Pedro Luna, em primeiro lugar, por ela ter se distanciado da “linha dos outros

professores”, que o sujeito #5 não critica e que lhe tem atribuído distinção escolar. O sujeito #5 pode não estar sendo movido por qualquer tipo de “instinto” de preservação de si, e pode não estar mesmo consciente de que a manutenção dos métodos de ensino tradicionais mais provavelmente lhe garantirão uma distância maior daqueles que, com o suporte escolar apropriado, poderiam aprender mais e melhor. Contudo, é retomando a valorização das dificuldades enfrentadas pelo alunado que o sujeito #5 argumenta e explica por que motivo a turma não se mobilizou contra a metodologia de ensino do professor Pedro. A contundência do argumento do sujeito #5 e sua possível relação com as relações de força travadas ao nível intra-institucional podem ser mais bem apreciadas se observarmos o seguinte comentário do sujeito #16:

Eu já escutei muitas vezes a seguinte frase quando tu tens muita coisa para estudar: ‘o que tu fazes da meia-noite às seis?’. Isso é uma brincadeira, mas é uma brincadeira que está institucionalizada, que diz ‘não, tu não estás estudando de mais’. [...] Eu acho que tu estudares de mais faz com que tu te sintas mal. Tu tendo que estudar demais e te privando de fazer algumas coisas que tu gostarias, deixando de se divertir, deixando de sair no fim de semana para estudar, isso faz com que, aos pouquinhos, tu vás entrando em uma situação de mal-estar. [...] Por outro lado, eu não sei dizer o que o instituto poderia fazer para melhorar o bem-estar dos estudantes. Se eu disser que deveriam reduzir a quantidade de estudo, as pessoas iriam querer me matar [...]. [Com o Pedro Luna] era um método um pouquinho diferente. A gente tinha três provas, a gente tinha aula no quadro, mas a gente tinha listas para resolver durante o período de aula e que a gente resolvia conjuntamente. Foi num semestre assim que eu acho que o meu aproveitamento foi bom.

Assim, ainda em congruência com o esquema representado na Figura 3, o argumento do sujeito #16 vai na contramão da valorização das dificuldades que o aluno tem que enfrentar para lograr sucesso escolar. Contudo, por mais tentador que possa parecer, não conseguimos aqui ajuntar evidência empírica suficiente para fundamentar a asserção de que os alunos mais resistentes às *ações de integração social em sala de aula são provavelmente os alunos de mais alta performance*.

Autodidatismo: uma disposição de distinção

Chamamos *autodidatismo* à competência e disposição para aprender apesar da falta do suporte que poderia ser oferecido pelo professor. Longe de ser uma

exclusividade do Instituto de Física da UFRGS, várias instituições de educação superior adotam o autodidatismo como *disposição de distinção* (princípio mais ou menos pré-consciente que orienta as práticas dos atores com vistas a distinguir os mais bem sucedidos). Várias instituições de educação superior avaliam com rigor, mas fornecem suporte aos estudantes de maneira mais ou menos descomprometida. Justificam suas práticas por meio do propósito razoável de formar profissionais autônomos. Inculcam também a disposição para crer que os alunos são os principais (e, eventualmente, únicos) atores realmente responsáveis pela sua própria formação. O que pudemos perceber ao longo da leitura flutuante do corpus e que argumentamos nesta seção é o seguinte: ainda que a disposição institucional de inculcar o autodidatismo e agir de acordo com essa inculcação contribua para formar alguns alunos mais autônomos e competentes, ela cria uma atmosfera hostil para a maioria do alunado, legitimando que *alguns* professores, por comodidade, sejam negligentes em suas atividades de ensino e deixem de fornecer aos seus estudantes o suporte necessário.

Se tivéssemos entrevistado todos os alunos do curso, estimamos que 63% desses (com desvio padrão de 8%) teriam mencionado o autodidatismo em seus depoimentos. Tomamos isso como primeira evidência de que, quando falamos de autodidatismo e sua inculcação, estamos falando de uma disposição institucional mais ou menos estável. Por outro lado, a maneira com que os alunos se referem às suas experiências autodidatas é bastante variada: com orgulho, mas principalmente com frustração e indignação. Ao mesmo tempo, associam o tema do autodidatismo a outros temas importantes que nos permitem perceber mais precisamente como é a experiência escolar desses alunos no Instituto de Física. É justamente a análise dessas associações temáticas que pretendemos nesta seção.

Em primeiro lugar, e mais frequentemente, os alunos alegam *negligência* dos professores. Argumentam que, embora haja professores muito competentes e dedicados no Instituto de Física, há também aqueles que não preparam suas aulas, improvisam explicações, confundem-se em deduções elementares e, em vista de tudo isso, prejudicam ou deixam de contribuir substancialmente para o aprendizado dos

alunos. Estima-se que essa crítica seja compartilhada por 34% do alunado (com desvio padrão de 8%).

Já tive professores que vieram despreparados para a cadeira, que não tinham montado um plano de ensino. Tu vias claramente que as aulas não foram planejadas, daí eu acho que tu perdes muito tempo com isso, quando a cadeira não é organizada. O professor chega na sala de aula sem saber o que vai passar. *Eu já tive caso de o professor abrir a wikipédia para ver o que precisaria ensinar* (sujeito #5, p. 17, grifos nossos).

Sobre as disciplinas específicas da licenciatura, alguns alunos têm reclamado da presença de professores sem formação específica para o ensino de Física (“Eu acho errado professores do bacharelado, que nunca deram aula em nenhuma escola por aí, dar aula de seminários”, sujeito #10, p. 38). Com efeito, a participação docente nos cursos de licenciatura é bastante permeável aos professores menos distintos do curso de bacharelado tanto pela marginalização da licenciatura quanto por não haver um número suficiente de professores no Instituto de Física especificamente habilitados para a formação de professores na educação básica.

Além da referida negligência e falta de formação de alguns professores, a disposição institucional ao autodidatismo também se relaciona à *indiferença* mais ou menos geral com respeito às competências e deficiências dos alunos. Em sala de aula, alguns professores se colocam bastante confortáveis em ignorar aquilo que os alunos não saberiam fazer sem o devido suporte. Ao nível institucional, não se identifica nenhum comprometimento oficial em mapear as competências e deficiências do alunado, o que geraria informações preciosas para planejar de maneira mais adequada as atividades de ensino e o próprio currículo do curso de Física. Aproximadamente 20% dos alunos (com desvio padrão de 7%) sustentam críticas dessa natureza.

Bem, eu fiz a cadeira de Física I três vezes. Na primeira vez, no primeiro dia de aula, o professor botou que a derivada de x na variável tempo era a velocidade e comentou que a ideia que a gente tinha de velocidade era uma ideia errada. Na verdade, era aquilo. Daí, todo mundo ficou olhando com cara de besta e um cara mais corajoso levantou a mão e perguntou o que era aquilo. O professor respondeu “Isso aqui é derivada. vocês não conhecem isso?!”. Daí a gente: “Não” [risos]. Daí ele: “Ah é. Vocês entraram agora. Daí a um mês vocês

vão ver então” e *continuou na mesma direção* (sujeito #11, p. 46, grifos nossos).

Alguns alunos também têm reconhecido que, em vista das dificuldades de aprender com profundidade, a tradição de autodidatismo os empurra em direção a uma *aprendizagem por memorização* de soluções de exercícios (“Eu rodei no primeiro semestre em quase todas as disciplinas. Só depois que eu fui aprendendo que eu deveria estudar para passar e nem tanto para aprender”, sujeito #8, p. 32). O alunado também tem identificado que, como resposta aos altos índices de fracasso escolar, outros professores têm concentrado suas aulas em torno de atalhos para que os alunos passem nas avaliações, deixando a questão de compreender mais profundamente os fenômenos da natureza a cargo dos próprios alunos.

Na Física, tu estudas basicamente métodos de resolução de exercícios e contas. São poucos os professores que fazem você raciocinar fora disso. Eu os vejo muito criando um sistema de facilitar as coisas para os alunos, mas no sentido de “ah! vocês não podem ficar rodando tanto, então façam desse jeito que vocês vão passar”. Por exemplo, eu acho que alguns professores se preocupam menos em ensinar Física e mais em passar os alunos, sabe? Não que eles facilitem nas provas, ou nas avaliações. [...] Enfim, eu acho que pelo menos nesses semestres iniciais os professores se preocupam muito em dar um chão para o aluno pisar em vez de ensinar Física direito. Fica muito por parte dos alunos o aprender, entender melhor o fenômeno...

Ainda que sutilmente diferentes, o que temos chamado autodidatismo, que consiste da capacidade e disposição para aprender sem mestres, e o que poderíamos chamar individualismo, que consiste da valorização maior do trabalho individual (ver Figura 3), reforçam-se mutuamente e constituem o patrimônio das disposições institucionais do IF-UFRGS. Há tanto uma relação entre autodidatismo e individualismo que não é raro encontrar alunos evocando argumentos individualistas para justificar que, apesar de todas as situações de negligência e indiferença relatadas até aqui, o Instituto de Física é eficaz em proporcionar as mesmas oportunidades a todos os seus alunos (“Eu acredito que, nas aulas, nas cadeiras, o aluno tem que ir atrás. Ele pode ir atrás do professor, se ele quiser ele pode perguntar mais para o professor. Isso depende do aluno, sabe? Não depende mais do professor”, sujeito #35, p. 144).

No entanto, como é possível perceber a partir da evidência apresentada até aqui, embora a disposição institucional de inculcar o autodidatismo e agir de acordo com essa inculcação contribua para formar alguns alunos mais autônomos, essa disposição cria uma atmosfera hostil para uma fração expressiva do alunado, legitimando que alguns professores, por comodidade, sejam indiferentes às necessidades dos alunos e negligentes em suas atividades, deixando de fornecer suporte quando possível e necessário.

Síntese e discussão da análise institucional

Quase todas as seis hipóteses levantadas na leitura flutuante do *corpus* foram corroboradas por evidência empírica. Essas hipóteses são enumeradas ao lado de seu suporte empírico no Quadro 8.

Quadro 8. Síntese dos resultados da análise institucional.

	Asserção	Suporte Empírico
1	Em geral, os alunos demonstram bastante disposição para se dedicar extensivamente às atividades sociais e acadêmicas do instituto.	Embora uma parte expressiva de alunos realize atividades esportivas e culturais regularmente, essas atividades não têm concorrido com as atividades acadêmicas. Somente 9% ($\pm 5\%$) dos alunos possui emprego. Enquanto isso, 83% ($\pm 6\%$) dos alunos estão impedidos de acumular emprego por receberem bolsa da universidade. Em média, os alunos dedicam de 30 a 40 horas a atividades estritamente acadêmicas.
2	Apesar de bastante informal, o sistema social do Instituto de Física pode ser considerado eficaz na integração dos alunos.	Em média, os alunos da Física têm 8 (± 1) amigos entre seus colegas de curso. O que usualmente fazem juntos: (1) conversar durante as refeições e intervalos de aula; (2) dividir experiências e informações importantes sobre o curso; (3) estudar em conjunto; (4) divertir-se no <i>campus</i> ou fora dele.

	Asserção	Suporte Empírico
3	Dentre as clivagens institucionais mais importantes entre os alunos, encontra-se a separação entre licenciatura e bacharelado.	Uma fração importante das disciplinas da licenciatura e do bacharelado não é comum entre esses cursos. Bacharéis tem formação mais abstrata e de formalismo mais denso. Licenciados têm formação mais conceitual e contextualizada. Enquanto os métodos de ensino das disciplinas da licenciatura favorecem o trabalho colaborativo em sala de aula, as disciplinas do bacharelado favorecem o trabalho individual. O curso de licenciatura pode ser considerado mais fácil enquanto o bacharelado é mais difícil. Há um desprestígio visível dos alunos da licenciatura frente aos alunos do bacharelado. Os professores mais prestigiados do Instituto de Física, em geral, disputam disciplinas do bacharelado. É mais usual encontrar entre os alunos do bacharelado uma disposição à performatividade ostensiva enquanto alunos da licenciatura são mais dispostos a aceitar as limitações dos outros.
4	Alunos da licenciatura encontram-se, com razão, mais insatisfeitos que alunos do bacharelado com a oferta de disciplinas.	Comparados aos alunos do bacharelado, os da licenciatura são significativamente (com $p < 0,05$) mais insatisfeitos com a oferta de disciplinas. Como resultado da disposição institucional de valorização da performance escolar e da alternância de disciplinas da licenciatura, os licenciandos têm sido prejudicados justamente porque os mesmos critérios de mérito escolar são aplicados a todos, enquanto o sistema de matrícula oferece, de partida, condições de trabalho muito piores para a licenciatura.
5	Alunos de alta performance podem ser mais resistentes a intervenções que tenham por efeito a integração social em sala de aula	Embora essa asserção seja razoável em virtude do conjunto das outras afirmações, não houve evidência empírica suficiente para sustentá-la.

	Asserção	Suporte Empírico
6	O autodidatismo, ainda que contribua para formar alguns alunos mais autônomos e competentes, cria uma atmosfera hostil para a maioria dos alunos, legitimando que alguns professores, por comodidade, tratem com pouca prioridade suas atividades de ensino e deixem de fornecer o suporte necessário aos seus estudantes	Em torno de 63% ($\pm 8\%$) dos alunos aborda o autodidatismo em seus depoimentos. 34% ($\pm 8\%$) dos alunos entrevistados alegam que há professores negligentes no preparo das aulas. Alguns alunos da licenciatura têm reclamado da presença de professores sem formação adequada nas disciplinas específicas de seu curso. Aproximadamente 20% ($\pm 7\%$) dos alunos sustentam que os professores são indiferentes às deficiências que os alunos trazem para sala de aula. Autodidatismo e individualismo estão intimamente associadas e se reforçam mutuamente no patrimônio das disposições institucionais.

As duas primeiras asserções do Quadro 8 são bastante simples e não fazem mais que afastar dois problemas que, segundo a literatura americana, atingem preferencialmente instituições não-residenciais de ensino superior. São esses: (1) o problema da concorrência entre compromissos escolares e não escolares (tais como emprego e família); (2) o problema da falta geral de integração social do alunado. As asserções seguintes dizem respeito mais diretamente às questões de pesquisa que orientam esta análise: (1) Quais disposições institucionais podem ser inferidas a partir do relato dos alunos? (2) Quais são os exemplos de boas práticas que podem ser identificadas nessas entrevistas?

As disposições institucionais ficam bem caracterizadas na medida em que detalhamos as oposições entre os cursos de licenciatura e bacharelado, com este dominando sobre aquele (ver Figura 3). A disposição ao individualismo (em oposição ao trabalho coletivo) e à performatividade ostensiva (em oposição a aceitar as limitações do outro) são exemplos do que temos chamado de disposições institucionais (disposições dominantes no contexto de uma instituição). Ao individualismo, ancorou-se a questão do autodidatismo, tema em torno do qual orbitam uma série de negligências e indiferenças da parte dos professores que poderiam ser facilmente evitadas.

Apesar de termos identificado as intervenções dos professores Pedro Luna e Thiago Santos como exemplos de boas práticas para retenção de alunos no sentido em

que elas contribuem (mesmo que não tenham sido planejadas especificamente com esse propósito) para uma maior integração desses alunos em sala de aula, precisamos reconhecer que iniciativas semelhantes são pouco comuns. É justamente em virtude de certas disposições institucionais (como o autodidatismo e o individualismo) que o Instituto de Física não poderia proporcionar as mesmas oportunidades de aprender a todos os seus alunos, visto que eles entram com patrimônios de disposições e competências radicalmente distintos. No entanto, ao contrário do que geralmente ocorre com as questões identificadas em análises macro-sociológicas (a luta de classes, por exemplo), os problemas e desigualdades que ocorrem ao nível institucional, mesmo que não possam ser completamente resolvidos, podem ser tratados com políticas adequadas.

CONCLUSÕES

Integrando os três níveis de análise

Não há dúvida de que poderíamos ter obtido resultados muito mais detalhados se fosse feita a escolha de levar a cabo somente um dos três níveis analíticos que realizamos nesta tese: estrutural, individual e institucional. Contudo, mesmo que tenhamos ficado com a impressão de que alguns dados devam ser revistos no futuro e que algumas asserções fariam bom uso de suporte empírico mais robusto, é justamente sobre a escolha de termos nos lançado a três níveis analíticos tão diferentes quanto necessários que podemos, desde já, ter em vista a complexidade das relações que se estabelecem na determinação das trajetórias escolares dos alunos do Instituto de Física da UFRGS, em particular, com respeito à sua evasão desse curso.

A primeira constatação que apresentamos aqui foi que a evasão ou a permanência no curso de Física não estão estatisticamente relacionadas à origem social dos alunos. Alunos de classes popular, média e dominante têm todos a mesma probabilidade de evadir. No entanto, constatamos também que, no universo daqueles que obtêm diploma, os alunos de classe popular ficam mais atrasados no curso. Com o propósito de refinar a conjectura de que os alunos de classe popular teriam mais dificuldade nas disciplinas do curso, passamos a uma análise do histórico escolar nas disciplinas de Física básica. Nessa análise (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013) percebemos que, de fato, filhos de classe dominante tendem a acumular resultados de excelência enquanto filhos de classe popular tendem a acumular reprovações. Em conjunto, essas evidências nos permitem sustentar que *os filhos da classe popular que ingressam no curso de Física devem ser sensivelmente mais propensos à evasão por fracasso escolar, enquanto os filhos das classes dominantes que evadem o fazem mais provavelmente para perseguir carreiras mais prestigiadas que a Física.*

Na passagem para a análise sociológica ao nível individual, depois de nos darmos conta de que faz sentido defender o tratamento sócio-lógico da individualidade, percebemos a importância de guardar alguma distância das conclusões apressadas e

equivocadas que poderíamos tirar das estatísticas generalizantes. É justamente na medida da heterogeneidade da experiência social individual que podem ser encontradas variações sócio logicamente inteligíveis que seriam tratadas como meras “flutuações estatísticas” em análises mais tradicionais. Do ponto de vista da teoria sociocultural, por exemplo, a análise sociológica à escala individual, que realizamos aqui a partir das críticas de Bernard Lahire à sociologia de Pierre Bourdieu, está colocada sobre um problema teórico contemporâneo muito importante: o das relações e das determinações mútuas entre o indivíduo e a coletividade. Em uma outra perspectiva, mais prática que teórica, essas análises individuais são importantes para orientar professores e gestores educacionais no que fazer sobre seus alunos que nunca são somente originados nesta ou naquela classe social, mas são mulheres, judeus, cristãos, escoteiros, militantes políticos, atletas, músicos e, em virtude de tudo isso, têm uma experiência social muito mais rica que qualquer esquema generalizante poderia supor. É, por exemplo, nas orientações (aquelas situações tão usuais da educação superior em que professor e aluno têm um contato quase íntimo) que a capacidade para compreender o ator social em sua individualidade deve ser particularmente produtiva.

Por exemplo, não poderíamos compreender adequadamente as trajetórias escolares de Yuri Barreto e Fernando Weschenfelder pressupondo que os filhos da classe popular que ingressam na Física evadem por fracasso escolar (embora isso seja realmente o mais provável) enquanto os filhos da classe dominante evadem *sempre* em direção a carreiras mais prestigiadas. Por outro lado, não argumentamos aqui que, escapando ao modelo macro-sociológico, algumas trajetórias escolares estariam intrinsecamente sujeitas ao acaso. Qualquer estatístico deve concordar que, salvo situações mais ou menos específicas, o acaso não é mais que o efeito daquilo que não quisemos (ou não soubemos) introduzir em nosso modelo. Assim, *a análise individual realizada aqui é justamente uma ferramenta poderosa para re-afirmar que as ações individuais* (sobretudo aquelas que se repetem sistematicamente de maneiras semelhantes) *são sócio logicamente configuradas*. O que precisamos fazer é olhar para os contextos certos e fazer as perguntas adequadas.

Com todas essas considerações em nosso horizonte, partimos para a análise institucional. Nela, foi possível identificar (preservando o nosso compromisso com a tradição disposicionalista que é transversal a toda esta tese) as disposições institucionais que podem ser imputadas ao Instituto de Física. Entre essas disposições encontramos: individualismo (em oposição ao aprendizado colaborativo), autodidatismo (em oposição ao aprendizado com participação qualificada e responsável do professor), performatividade ostensiva (oposta ao aceitar as limitações do outro), valorização da dificuldade e da análise científica formal (em oposição à análise conceitual), valorização da formação para o ensino superior (em oposição à formação para a educação básica).

Embora a análise institucional tenha sido certamente a mais singela desta tese em matéria de suporte empírico, a análise dos depoimentos dos alunos colocou em evidência que *o Instituto de Física não poderia fornecer a todos os seus alunos as mesmas oportunidades justamente em virtude de seu patrimônio de disposições*. Além dos alunos de baixa performance nas disciplinas (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013), os alunos da licenciatura (onde encontramos com menos frequência as disposições consideradas institucionais) são frequentemente sujeitos a condições de trabalho piores. Em vista de tudo isso, só muito forçosamente poderíamos afirmar que o Instituto de Física proporciona as mesmas oportunidades de aprender para todos os seus alunos. Se, por um lado, os dois primeiros níveis analíticos indicam que há muitas razões da evasão fora do controle dos professores e das instituições de ensino, a análise institucional indica que há algumas ações ao alcance da instituição que poderiam melhorar sensivelmente a experiência dos alunos no Instituto de Física com provável redução das taxas de evasão.

Identificando limitações e expandindo horizontes

Ao mesmo tempo em que contribui para expandir o conhecimento sobre as razões da evasão do ensino superior em Física, a presente tese de doutorado precisa reconhecer suas limitações até mesmo com o propósito de deixar aqui indicações para futuras investigações. Como já antecipamos, poderíamos ter obtido resultados mais detalhados se tivéssemos nos dedicado somente a um dos três níveis de análise realizados. Ao nível estrutural, sentimos a necessidade de levantar mais evidências de

que a experiência dos alunos no curso de Física está relacionada à sua origem social. Mais ainda, Consideramos importante investigar em que medida o ingresso de alunos de classe popular e a expansão do sistema de ensino podem ser relacionadas a sensação frequentemente compartilhada pelos professores do curso de que a “qualidade dos alunos” vem caindo ao longo das últimas décadas. Além disso, percebemos a importância de investigar o destino dos alunos do curso de Física e avaliar em que medida o diploma de Física pode conferir (ou não) as mesmas oportunidades para egressos com origens sociais diferentes.

A análise ao nível individual, que em nenhum momento pretendeu realizar generalizações a partir dos seus cinco estudos de caso, poderá ser expandida para se tornar mais numerosa. Com um número mais expressivo de casos, seria possível identificar as trajetórias típicas percorridas pelos alunos respondendo a perguntas tão importantes quanto: para onde vão quando abandonam o curso? Além disso, sabendo mais exatamente o que perguntar aos sujeitos, seria possível realizar entrevistas mais breves e numerosas, incluindo tanto alunos evadidos quanto alunos persistentes no curso. Esse *design* expandido favoreceria identificar, para além do que dizem as variáveis socioeconômicas, elementos generalizáveis sobre os perfis dos alunos que evadem e que persistem no curso.

A análise institucional é certamente a que mais faria bom uso de ter seus horizontes expandidos. A versão apresentada aqui, baseada somente em depoimentos dos alunos, precisaria ser expandida para incorporar depoimentos de professores em sua evidência empírica. Aumentando o suporte empírico desse nível de análise, poderíamos dar conta de identificar outras clivagens importantes no sistema social e acadêmico do instituto. Além da direção sincrônica, a análise institucional também poderia ser expandida no futuro na direção diacrônica (histórica), identificando as origens de situações configuradas atualmente. Por exemplo, com respeito à disparidade na oferta de disciplinas entre licenciatura e bacharelado (gerada pela abertura do curso noturno de licenciatura), poderíamos perguntar: por que razões e em que circunstâncias optou-se por abrir um curso noturno de licenciatura sem que fossem providas as vagas

para professor necessárias para essa expansão? Perguntas tão importantes quanto essa só poderiam ser resolvidas por meio de uma análise institucional histórica.

Identificando variáveis manipuláveis: O currículo

Tendo em vista a posição de prestígio do Instituto de Física da UFRGS, qualquer tipo de iniciativa para reduzir a performatividade (e, com ela, outras disposições valorizadas pela instituição) está provavelmente fracassada de partida por estar posta na contramão daquilo que mantém a posição de prestígio atual do Instituto. Além disso, o patrimônio de disposições de uma instituição não constitui variável manipulável. Assim, a melhor estratégia é aquela que preserva as disposições institucionais, mas identifica outras variáveis que, controláveis, aumentem as chances de alunos historicamente marginalizados gozarem dos benefícios de ser bem sucedido e se apropriar das disposições dominantes em sua instituição.

O currículo é uma variável manipulável que tem sido amplamente negligenciada pela pesquisa em ensino. Com respeito a isso, temos em Claussen e Osborne (2013) um exemplo atual de como a obra de Bourdieu pode ser bastante produtiva no sentido de nos ajudar a pensar a questão do currículo em educação científica. Ademais, na maioria das universidades, as alterações curriculares são mais ou menos independentes de aprovação em estâncias superiores, estão sempre ocorrendo em pequena escala e são geralmente negociadas em grupos pequenos de professores. Como destacamos na análise institucional, o currículo dos cursos de licenciatura e bacharelado não produz sozinho as clivagens correspondentes nos sistemas social e acadêmico. Contudo, algumas características curriculares (por exemplo, a grande separação entre licenciatura e bacharelado e a alternância das disciplinas específicas da licenciatura) estão intimamente relacionadas à manutenção e intensificação das referidas clivagens.

Além disso, uma lição muito importante que herdamos das reflexões de Bourdieu diz respeito ao que devemos esperar de um sistema de ensino que dá o mesmo tratamento a todos os seus alunos: quanto mais uniformes forem os métodos de ensino e avaliação, mais podemos esperar que esse sistema contribua para a reprodução de diferenças (sociais e escolares) anteriores à sua atuação. Em outras palavras, quando

proporcionamos as mesmas experiências escolares para pessoas que têm condições muito diferentes de aproveitá-las estamos efetivamente fornecendo oportunidades diferentes a essas pessoas. Para nos aproximarmos mais de proporcionar as mesmas oportunidades de aprender a todos é preciso, sem assumir nenhum tipo de paternalismo, dar condições diferentes àqueles que mais precisam delas.

Tendo em vista a importância de evitar tanto o *voluntarismo sociológico* (perspectiva segundo a qual a realidade social pode ser sempre corrigida pela ação consciente e voluntária) quanto o *imobilismo intelectualista* (que, comprometido com o rigor crítico das idéias, recusa-se a propor intervenções práticas), sustentamos a importância de que ações institucionais concretas sejam tomadas tendo em vista os resultados de pesquisa apresentados até aqui. Como a apresentação de uma proposta concreta demanda não somente uma consulta mais ampla à comunidade de professores e alunos, mas uma análise adequada dos vínculos impostos pela legislação e pelos protocolos da universidade, limitamo-nos a apresentar uma agenda de objetivos para o Instituto de Física da UFRGS sem especificar como esses objetivos devem ser atingidos. São esses:

- (1) Realizar uma observação permanente e sistemática da experiência dos alunos no curso e dos seus destinos após o curso (quer sejam evadidos ou diplomados) com vistas a produzir informações relevantes capazes de orientar as principais decisões institucionais;
- (2) Estabelecer estratégias que consistam em investir de maneira eficaz mais recursos nos alunos que ingressam no curso com as maiores deficiências, tendo em vista contribuir para que a experiência dos alunos no IF deva-se um pouco mais à dedicação dos alunos ao curso e um pouco menos ao capital cultural acumulado até o momento do ingresso;
- (3) Criar estratégias que visem a distribuição mais equilibrada de recursos entre alunos de licenciatura e bacharelado, garantindo, por exemplo, uma oferta de disciplinas menos díspar entre esses dois cursos.

Em vista dos resultados apresentados até aqui, a realização dos objetivos acima deve representar uma contribuição sensível para o controle da evasão discente naquilo que diz respeito ao Instituto de Física da UFRGS.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. M.; UENO, M. H. Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, pp. 159-175. 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: J. RICHARDSON (org.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986. pp. 241-258.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. pp. 13-33.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: M.A. NOGUEIRA; A. CATANI (org.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a. pp. 81-126.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: M.A. NOGUEIRA; A. CATANI (org.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. pp. 145-183.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: M.A. NOGUEIRA; A. CATANI (org.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c. pp. 145-183.

BOURDIEU, P. Condição de classe e posição de classe. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009. p. 3-26.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRAGA, M. M. *et al.* A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de Química da UFMG. **Avaliação**, v. 7, n. 1, pp. 49-72. 2002.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 jan. 2013.

BRAXTON, J. M.; HIRSCHY, A. S.; MCCLENDON, S. A. **Understanding and reducing college student departure**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. (ASHE-ERIC Higher Education Report, v. 30, n. 3)

CLAUSSEN, S.; OSBORNE, J. Bourdieu's notion of cultural capital and its implications for the science curriculum. **Science Education**, v. 97, n. 1, p. 58-79. 2013.

COCHRAN, W. G. **Sampling techniques**. 3rd. Ed. New York: John Wiley & Sons, 1977.

COLOSIMO, E. A.; GIOLO, S. R. **Análise de sobrevivência aplicada**. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

COSTA, A. F. da; LOPES, J. T. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, 2008.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555. 2004.

DURKHEIM, E. **Le suicide**. Paris: Félix Alcan, 1897.

EVERITT, B.S. **The analysis of contingency tables**. 2. Ed. London: Chapman & Hall, 1992.

FERREIRA, M. Gender issues related to graduate student attrition in two science departments. **International Journal of Science Education**, v. 25, n. 8, pp. 969-989. 2003.

HOBSON, A. J.; GIANNAKAKI, M.S.; CHAMBERS, G.N. Who withdraws from initial teacher preparation programmes and why? **Educational Research**, v. 51, n. 3, pp. 321-340. 2009.

HOSMER, D.W.; LEMESHOW, S. **Applied survival analysis: regression modeling of time to event data**. New York: John Wiley & Sons, 1999.

HUURRE, T. *et al.* Health, lifestyle, family and school factors in adolescence: predicting adult educational level. **Educational Research**, v. 48, n. 1, pp. 41-53. 2006.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução da educação superior**: Anos 1980-1998. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

LAHIRE, B. **Les Manières d'étudier**. Paris: La Documentation Française, 1997a. (Collection les cahiers de L'OVE, 2).

LAHIRE, B. **Sucesso escolar em meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997b.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, pp. 37-55. 2002.

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

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, p. 11-42. 2005.

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

LEWIS, J. L. *et al.* Rethinking trends in minority participation in sciences. **Science Education**, v. 93, pp. 961-977. 2009.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Professors' perspectives on dropout rates in undergraduate Physics courses. In: ESERA Conference, 2011, **Proceedings of...** Lyon: [s.n.], 2011. 1 CD-ROM.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, pp. 37-60. 2012.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. no prelo. 2013.

LIMA JUNIOR, P.; PINHEIRO, N.; OSTERMANN, F. Bourdieu en la educación científica: consecuencias para la enseñanza y la investigación. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 26, pp.145-160. 2012.

LIMA JUNIOR, P.; SILVEIRA, F. L. da; OSTERMANN, F. Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 34, n. 1, 1403. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Todas as universidades federais aderem ao REUNI**. Brasília, 26 dez. 2007a. Disponível em: <<http://www.fomezero.gov.br/noticias/todas-as-universidades-federais-aderem-ao-programa>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reuni**: reestruturação e expansão das universidades federais. Brasília: SESu, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

NARDI, R. Memórias da educação em ciências no Brasil: A pesquisa em ensino de Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 1, pp. 63-101. 2005.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OECD. **PISA 2009 results: overcoming social background - equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)**. Paris: OECD, 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2013.

PALHARINI, F. A. Elementos para a compreensão do fenômeno da evasão na UFF. **Avaliação**, v. 9, n. 2, pp. 51-80. 2004.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students: a third decade of research**. 2nd. Ed. San Francisco: Josey-Bass, 2005.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students**: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Josey-Bass, 1991.

PIOTTO, D.C. Trajetórias prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, pp. 701-707. 2008.

PRO-REITORIA de graduação. **Programa de apoio à graduação**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/programas/programa-de-apoio-a-graduacao>>. Acesso em: 08 out. 2011.

RUSSELL, M. L.; ATWATER, M. M. Traveling the road to success: a discourse on persistence throughout the science pipeline with African American students at a predominantly white institution. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 42, n. 6, pp. 691- 715. 2005.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, pp. 641-659. 2007.

SILVEIRA, F.L. Um exemplo de análise multivariada aplicada à pesquisa quantitativa em ensino de ciências: explicando o desempenho dos candidatos ao concurso vestibular de 1999 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 4, n. 2, pp. 161-180. 1999.

TINTO, V. Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, pp. 89-125. 1975.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

TINTO, V. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **The Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, pp. 599-623. 1997.

TINTO, V. **Completing college**: Rethinking institutional action. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul. **Perfil e representações dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: relatório Final. Porto Alegre: Pró-reitoria adjunta de graduação, 2003.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, pp. 107-125. 2005.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Centauro, 2001.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, pp. 226-237. 2006.