

DENIS ALVES PERDIGÃO
ALEXANDRE DE PÁDUA CARRIERI
LUIZ ALEX SILVA SARAIVA



O CANTO DA SEREIA?

A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UMA
(IM)POSSIBILIDADE DE MUDANÇA NA
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA
RALÉ BRASILEIRA

2024



Denis Alves Perdigão
Alexandre de Pádua Carrieri
Luiz Alex Silva Saraiva

O CANTO DA SEREIA?

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UMA (IM)POSSIBILIDADE DE
MUDANÇA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA RALÉ BRASILEIRA**

EDITORA
U F J F

Juiz de Fora
2024



Reitora: Girlene Alves da Silva
Vice-reitor: Telmo Mota Ronzani
Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa: Priscila de Faria Pinto
Pró-reitora Adjunta de Pós-graduação e Pesquisa: Isabel Cristina Gonçalves Leite



Equipe Editorial do Selo FACC

Ângela Maria Carrato Diniz
Angelo Brigato Ésther
Antônio Gasparetto Junior
Fabrício Pereira Soares
Karina Furtado Rodrigues
Angelino Fernandes Silva
Leandro Ribeiro da Silva
Márcia Cristina da Silva.

Suplentes

Cristina Sayuri Ouchi Côrtes Dusi
Mateus Clovis de Souza Costa
Nathalia Carvalho Moreira
Nuno Manoel Martins Dias Fouto
Thiago Duarte Pimentel

Projeto Gráfico, Editoração e Capa: Lorena Fernandes Simoni

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Perdigão, Denis Alves.

O canto da sereia? [recurso eletrônico] : a educação superior como uma (im)possibilidade de mudança na trajetória profissional da ralé brasileira / Denis Alves Perdigão, Alexandre de Pádua Carrieri, Luiz Alex Silva Saraiva. – Juiz de Fora : Ed. UFJF, 2024.

Dados eletrônicos (1 arquivo: 1,8 MB)

ISBN: 978-85-93128-74-5

1. Ensino superior - Brasil. 2. Desigualdades sociais. 3. Carreira profissional. I. Carrieri, Alexandre de Pádua. II. Saraiva, Luiz Alex Silva. III. Título.

CDU: 378(81)

Bibliotecário responsável: Fabiola Rubim Silva - CRB-6 3230



Rua Isaías Régis de Miranda, 680
Hauer, Curitiba, PR, Brasil
contato@reflexaoacademica.com.br



Campus Universitário, bairro São Pedro
Juiz de Fora, MG, Brasil
editora@ufjf.br / propp@ufjf.br / ufjf.br/editora



Faculdade de Administração e Ciências Contábeis
Campus Universitário, bairro São Pedro
Juiz de Fora, MG, Brasil

SUMÁRIO

PREFÁCIO	1
1. O DILEMA DE JUSCILÉIA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR ANTE A BARREIRA DA DESIGUALDADE SOCIAL	3
2. A DESIGUALDADE SOCIAL NA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU	19
2.1 NA ESCOLA SEGREGADORA E NA HERANÇA SOCIAL, O CAPITAL CULTURAL COMO FONTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.....	28
2.2 AS LIMITAÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU	45
3. A RALÉ BRASILEIRA: DE ONDE VEM, PARA ONDE VAI?	49
3.1 CHARLES TAYLOR E A HIERARQUIA VALORATIVA NA MODERNIDADE PERIFÉRICA: A MORALIDADE CONTEMPORÂNEA NA VIDA COTIDIANA	56
3.2 O EMPREENDEDORISMO, O AUTOEMPREGO E O EMPREGO PRECÁRIO NA RALÉ BRASILEIRA: EM BUSCA DA OPORTUNIDADE DE SOBREVIVER	65
4. A EDUCAÇÃO COMO UMA PROMESSA DA MODERNIDADE.....	70
4.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO NA MODERNIDADE	71
4.2 A RENOVAÇÃO DA PROMESSA EDUCACIONAL NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	75
5. ABORDAGENS METODOLÓGICAS ADOTADAS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	88
6. OS ENTREVISTADOS E SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA	107
6.1 JUSCILÉIA: DO MITO SEDUTOR AO DIPLOMA SEM VALOR	107
6.2 ISAÍAS: ENTRE O SINHO E SUA REALIZAÇÃO, UMA MENSALIDADE PARA PAGAR	127
6.3 CAROLINA: DE PILOTO DE FOGÃO A SERVIDORA DA UNIÃO, UMA TRAJETÓRIA BOA DE SE CONTAR	151
6.4 JOSÉ: O ADMINISTRADOR PRISIONEIRO DE SUA HERANÇA FAMILIAR	180
6.5 LUCAS: A EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE O EMPREENDEDORISMO DE SOBREVIVÊNCIA E O EMPREENDEDORISMO DE OPORTUNIDADE	199
7. CINCO VIDAS, CINCO HISTÓRIAS, CINCO DESTINOS: O DIPLOMA E AS (IM)POSSIBILIDADES DE REINSERÇÃO PROFISSIONAL	226
REFERÊNCIAS.....	236
LISTA DE ABREVIATURAS	246
SOBRES OS AUTORES.....	247

PREFÁCIO

Este livro é fruto de uma pesquisa que teve por objetivo descobrir, no discurso dos discentes do ensino superior privado, pertencentes à *ralé brasileira*, elementos narrativos que apontassem para as possibilidades ou impossibilidades de sucesso na mudança de suas trajetórias profissionais após seu ingresso em um curso de formação superior.

A estabilização e desenvolvimento da economia brasileira, a partir da década de 1990, propiciou o aumento de investimentos na indústria e nos serviços e criou a demanda organizacional por mão de obra qualificada. Interessado em atender essa demanda, o governo federal incentivou a expansão do setor privado de ensino, e novas faculdades surgiram, ampliando significativamente o número de vagas disponíveis.

Programas governamentais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a flexibilização nas regras de concessão do Financiamento Estudantil (FIES) pelos bancos públicos, favoreceram o ingresso de muitos jovens e adultos das classes populares em cursos de graduação. Tais indivíduos creditaram na educação superior a esperança de que ela poderia lhes proporcionar uma oportunidade de mudança em suas trajetórias profissionais e, conseqüentemente, de vida.

Como o ensino superior, por si só, não garante imediatas ou futuras possibilidades de ascensão profissional ao discente oriundo de famílias pobres, tornou-se pertinente descobrir o que muda na trajetória profissional do aluno pertencente à *ralé brasileira* a partir de seu ingresso no ensino superior privado.

Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa com cinco estudantes da Faculdade Anhanguera de Belo Horizonte, matriculados em cursos presenciais de currículo pleno, beneficiados com, pelo menos, 50% de bolsa do PROUNI ou 50% de financiamento pelo FIES. Adotou-se a história de vida, em sua modalidade oral, na coleta de dados, que foram analisadas por meio da análise crítica do discurso.

A pesquisa evidenciou que as possibilidades de reinserção profissional por meio da educação superior não estão vinculadas a uma simples relação de causa e efeito. Ao procurar ingressar em um novo campo profissional, em especial, nos relacionados a atividades de nível superior em que se compete com a classe média, os indivíduos da

ralé brasileira devem procurar desenvolver os *habitus* apropriados àquele campo, sob risco de não conseguirem ingressar nele ou de se legitimar na profissão.

Além do *habitus*, os indivíduos devem buscar meios de ampliar seus diferentes tipos de capital que lhes possam conferir capital simbólico, pois ele determina suas chances de sucesso no mundo social. Como os leitores poderão perceber, a partir das cinco histórias de vida coletadas e analisadas na pesquisa, concluiu-se que as possibilidades ou impossibilidades de sucesso na mudança da trajetória profissional de alunos da ralé brasileira por meio da educação superior estão condicionadas às expectativas criadas por esses alunos e a qualidade de seus esforços para torná-las realidade.

Prevalecem os princípios da meritocracia institucionalizada na sociedade que mantém sua característica de segregação social e exige da ralé brasileira um esforço muito maior que o empreendido pela classe média para ter acesso às mesmas oportunidades.

Boa Leitura!
Os organizadores

1. O DILEMA DE JUSCILÉIA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR ANTE A BARREIRA DA DESIGUALDADE SOCIAL

Ao sair do edifício de onde acabara de passar por mais uma entrevista de seleção de estagiários, destinada a alunos do curso de Administração, Jusciléia tinha uma certeza: “De novo, não vou ser chamada”. Era sempre a mesma coisa. Ela enviava vários currículos, era chamada para participar dos processos e, após a entrevista com a pessoa responsável pela seleção, ouvia a célebre frase: “Estamos entrevistando várias pessoas para a vaga. Caso o seu perfil se enquadre em nossas necessidades, entramos em contato”. Pronto! Nunca mais ligavam. Perfil! Estava cansada de nunca ter o perfil. Foi tão difícil chegar até ali. E agora que faltava tão pouco tempo para se formar, nada de estágio. “Como vou me formar se não consigo estágio?”. Pensou no Francisco. Talvez, ele pudesse ajudá-la. Falaria com ele, à noite, quando chegasse à faculdade. Mas agora não podia pensar nisso. Estava atrasada para fazer a faxina na casa da Dona Célia. “Não vejo a hora de não precisar mais fazer faxinas!”.

Quando chegou à faculdade, naquela noite, Francisco passou pela biblioteca e tomou emprestado o último número de uma das revistas de carreira e negócios que tem o hábito de ler. Francisco é administrador. Após trabalhar durante 18 anos como gestor em unidades de negócios de um grande banco, decidiu pôr em prática o plano de carreira que construía pouco antes de se graduar: fazer mestrado e atuar como docente no ensino superior. Estava cansado do estresse organizacional, com suas metas infundáveis, conflitos, falta de tempo para a família e o lazer. Mais do que isso, desejava sentir-se útil à sociedade. Por acreditar que a educação tem o poder de transformar vidas, proporcionar crescimento cultural, moral e profissional às pessoas, identificou na profissão de professor universitário uma forma de fazer algo que lhe desse grande satisfação. Enquanto ainda trabalhava no sistema financeiro, pôs em prática seus planos. Concluiu o mestrado em Administração e iniciou sua carreira de docente. Estava nessa faculdade há menos de um ano. Tão logo chegou, em agosto de 2010, foi

convidado a assumir a coordenação do curso, que acabara de vagar, devido à sua experiência na gestão. Aceitou o desafio, que via como uma forma de aprender mais sobre a gestão educacional.

Ao chegar à sua sala, verificou, sem surpresa, que já havia alunos o aguardando. Muitos alunos o procuravam para pedir opiniões, esclarecer dúvidas e reportar problemas. Até aí nada diferente da rotina a que estava habituado no banco. Após cumprimentar a todos e à sua secretária, iniciou os atendimentos. “É interessante como os problemas parecem ser sempre os mesmos”, pensou. Após atender o último aluno, consultar seu e-mail e tomar providências a respeito de alguns assuntos, desejou tomar um café. Afinal, já eram 21h, e se deu conta de que não havia saído de sua mesa desde que chegara. Ao aproximar-se da porta, sua secretária comunicou-lhe que mais uma aluna pedia para falar-lhe. Francisco retornou à sua mesa e pediu que a deixasse entrar.

Quando ela entrou, Francisco logo a reconheceu. Não sabia seu nome, mas já a havia visto pelos corredores da faculdade. Jusciléia é uma mulher de 35 anos de idade, divorciada e mãe de três filhos. É afrodescendente e está sempre com um sorriso no rosto. Seus trajes e maneira de falar denunciam tratar-se de uma pessoa simples, humilde, embora, em seus olhos, vê-se o entusiasmo daqueles que têm um sonho. Ela apresentou-se e, um pouco constrangida, foi logo ao assunto. “– Francisco, eu venho pedir uma ajuda, pois não sei mais o que vou fazer”.

Jusciléia relata que está terminando o 7º período do Curso de Administração. Refere que vem tentando conseguir estágio para iniciar suas atividades profissionais na área, bem como para cumprir a exigência legal de realizar estágio obrigatório supervisionado no intuito de formar-se. Francisco estranha essa dificuldade. A faculdade tinha convênios com várias empresas de recrutamento e seleção e, dessa forma, encaminhava várias ofertas de vagas para os alunos. Em seus atendimentos aos alunos, ainda não lhe tinham relatado esse tipo de dificuldade. Ficou curioso. Fez várias perguntas a Jusciléia e começou a entender melhor o que se passava.

Jusciléia trabalha desde os 14 anos como empregada doméstica. Iniciou tal atividade cuidando de crianças e, posteriormente, realizando limpeza na casa dos outros. Contudo, de fato, trabalha desde a infância, bem como seus irmãos, para ajudar os pais na alimentação da família. A fome visitava sua casa com frequência, e o sonho da mãe, que acreditava na educação como meio de transformação social, era que os

filhos concluíssem a 8ª série do ensino fundamental. Jusciléia era ainda mais sonhadora. Via homens e mulheres executivos nas novelas e sonhava, um dia, também ser um deles.

Desde que se tornara empregada doméstica, essa era a sua única profissão, embora complementasse sua renda com outras atividades, como vendedora de cosméticos dentre outras. Apesar de todas as adversidades, não se conformou apenas com o primeiro grau. Completou o segundo grau e sonhou em fazer uma faculdade de administração. O sonho tornou-se realidade quando o governo federal criou facilidades para que estudantes de baixa renda pudessem atingir essa meta. Jusciléia é bolsista do PROUNI¹. No entanto, desde que chegou à faculdade, não consegue oportunidades de emprego ou estágio na área da administração. Ela estuda e supre as necessidades básicas de sua família por meio das atividades como diarista (empregada doméstica sem vínculo empregatício formal).

Francisco ficou sensibilizado com a história de Jusciléia. Prometeu-lhe auxílio e ela retirou-se. Conquanto não conhecesse, ainda, outros casos como o relatado por Jusciléia, entendeu que o mesmo deveria acontecer com outros alunos de sua faculdade e das demais concorrentes. Afinal, a flexibilidade na obtenção do FIES e a oferta da bolsa PROUNI permitiram que diversos alunos com condições sociais semelhantes à de Jusciléia tivessem acesso ao ensino superior privado.

Francisco olhou para a revista que havia tomado emprestada da biblioteca mais cedo. Era uma edição recente, e a matéria da capa o fez dar um leve sorriso, pois insinuava que ensinaria como mudar de carreira em várias das etapas etárias da vida, aproveitando-se da boa fase de crescimento do mercado. A capa convidava o leitor, ainda, a consultar o manual de transição de carreiras elaborado pela equipe da revista.

Francisco viu um *folder* publicitário de sua faculdade que estava sobre sua mesa e o texto, também, fazia uma promessa ao vestibulando. Por curiosidade, acessou a internet. A pesquisa que fez ao *Google* retornou peças publicitárias de várias faculdades e, em sua maioria, havia uma promessa. Selecionou algumas frases que lhe chamaram mais a atenção: *Aqui o reconhecimento vem antes do diploma; Copa do mundo em 2014. Olimpíadas em 2016. Brasileiro gosta de grandes vitórias. Conquiste a sua; O topo é o seu lugar; O futuro vai sorrir para você.*

¹ PROUNI – Programa Universidade para Todos

Consultou a página de internet de outra revista especializada em recursos humanos e pesquisou suas capas. Uma edição de 2009 tinha o tipo de chamada que procurava: *foco nos melhores*. Lembrou-se de uma frase dita por Jusciléia quando conversavam: “– Se ninguém me der uma oportunidade, como vou crescer?”. Pensou consigo mesmo: “– Será que o mercado está disposto a dar uma oportunidade para Jusciléia?”.

A história que acabamos de apresentar aos leitores deste livro é real, embora tenhamos introduzido elementos ficcionais na narrativa para tornar sua leitura mais agradável. Tomamos o cuidado de não mencionar o nome verdadeiro da personagem Jusciléia e, por uma questão meramente literária, atribuiu-se a um dos autores, que vivenciou a história, o nome de Francisco.

Tomamos a liberdade de iniciar a apresentação da pesquisa com este caso por duas razões. Em primeiro lugar, pensamos que o caso permite que o leitor tenha o interesse despertado para o fenômeno social que objetivamos estudar neste livro, por meio de uma abordagem literária, antes de serem apresentados os demais dados que fundamentam a pesquisa reportada nesta obra; em segundo lugar, a origem da pesquisa se dá justamente no estranhamento que o primeiro autor deste livro teve, enquanto docente e pesquisador, ao ouvir Jusciléia no encontro narrado. O dilema vivido por Jusciléia transcendeu a simples preocupação de um docente para com sua aluna e despertou o desejo de saber mais sobre o fenômeno social que se mostrava promissor de ser estudado.

O *estranhamento* possivelmente se deu porque, embora eu não tenha passado pelas dificuldades que Jusciléia e sua família enfrentaram, o primeiro autor se identificou com sua história de vida, visto que meus pais e avós conheceram muito bem essa realidade.

Assim como para a mãe de Jusciléia, como se verá na parte deste livro que trata da história de vida dessa importante colaboradora da pesquisa, para tantos outros pais e mães de famílias pobres, a educação está vinculada a um *ethos*, conceito que emprego aqui no sentido de um *axioma* de caráter moral (OLIVEIRA, 2012). Para uma melhor compreensão sobre a que se refere esse *ethos*, apresento um fragmento da introdução da tese de Oliveira (2012, p. 19), onde ela relembra os ensinamentos recebidos de sua avó.

O estudo me era apresentado como um “bem precioso” que propiciaria uma mudança significativa de vida. Tendo minha avó (e outros membros de minha família) já passado por tanta dificuldade e escassez material, a redenção das gerações mais jovens residiria na aquisição de bens simbólicos: o estudo, nesse caso, figura como posse real e duradoura que possibilitará o alcance de melhores condições de vida. Em outras palavras, o estudo é apresentado como caminho para a ascensão social, para a aquisição de um novo e melhor *status*.

Embora algumas famílias pobres confiassem na educação suas esperanças de uma vida melhor para seus filhos, o acesso a essa educação, mais particularmente a educação superior, não lhes era acessível. A história de Jusciléia remete a um fenômeno social recente de expansão do ensino superior que buscaremos contextualizar a seguir para apresentar os objetivos norteadores desta pesquisa.

A estabilização da economia nacional e o bom desempenho econômico ocorridos a partir da década de 1990 favoreceu o consumo de produtos e serviços, em especial, por uma parcela significativa da população que, até então, estava apartada de tal possibilidade devido à sua condição social. A esse respeito, Mangabeira Unger (2010, p. 9) cita que:

Um dos acontecimentos mais importantes no Brasil das últimas décadas é o surgimento, ao lado da classe média tradicional, de uma segunda classe média. **Morena**, vinda de baixo, refratária, a sentir-se um pedaço do Atlântico norte desgarrado no Atlântico sul, essa **nova classe média** compõe-se de milhões de pessoas que lutam para abrir ou para manter pequenos empreendimentos ou para avançar dentro de empresas constituídas, pessoas que estudam à noite, que se filiam a novas igrejas e a novas associações, e que empunham uma cultura de autoajuda e de iniciativa [o grifo é meu].

Conquanto considere interessante essa afirmativa de Mangabeira Unger (2010), que consta do prefácio do livro *Batalhadores brasileiros: nova classe média ou Nova classe trabalhadora?*, de Souza (2010), cabe criticá-lo em dois pontos antes de prosseguirmos. Primeiramente, estamos falando de pessoas negras. O termo *moreno* nos dá a impressão de um mascaramento da realidade social ao tentar branquear a classe social² objeto do estudo de Souza em seu livro e, também, desta pesquisa. Ao falarmos da classe de excluídos e desfavorecidos da realidade social brasileira, estamos tratando, em sua maioria, de pessoas negras, sejam elas de pele um pouco mais claras

² Como veremos mais adiante no texto, a expressão ‘classe social’ não é utilizada aqui como divisão social baseada apenas em critérios econômicos. Adota-se a perspectiva de Bourdieu, para quem as categorizações relativas à divisão social devem levar em consideração, além do fator renda, outros atributos simbólicos como os capitais cultural e social.

(pardos) ou mais escuras (pretos). Estabelecer isso é importante nesta pesquisa visto que nossa sociedade é, de fato, preconceituosa, embora não assuma tal postura (SOUZA, 2003, 2006).

A segunda crítica refere-se à resposta à pergunta provocativa do título do livro. Estamos tratando de uma nova classe média ou de uma nova classe trabalhadora? A esse respeito Souza (2010, p. 20) diz que

[...] dizer que os “emergentes” são a “nova classe média” é uma forma de dizer, na verdade, que o Brasil, finalmente, está se tornando uma Alemanha, uma França ou uns Estados Unidos, onde as “classes médias”, e não os pobres, os trabalhadores e os excluídos, como na periferia do capitalismo, formam o fundamento da estrutura social. Nossa pesquisa empírica e teórica demonstrou que isso é mentira.

Portanto, Souza (2010) está se referindo a uma nova classe trabalhadora que, por vários fatores de ordem simbólica, não fazem parte da classe média. Essa nova classe trabalhadora, a que Souza (2010) atribui o título de *batalhadores*, emana da classe desfavorecida de privilégios e oportunidades – a *ralé*³ brasileira (SOUZA, 2006; 2009; 2010; 2011) – com o diferencial de serem aqueles que conseguiram vencer os obstáculos que os prendiam à pobreza absoluta. Esse grupo objetiva romper os grilhões que os prendem à realidade socioeconômica da classe popular e ascender socialmente. Se, entre as décadas de 1980 e 1990, essa classe social desprestigiada se entregava, em especial, ao empreendedorismo popular, ao autoemprego (trabalho autônomo) e ao emprego precário⁴ (PAMPLONA, 2001), como forma de subsistência, nas circunstâncias atuais da economia brasileira, não interessa mais a essa parcela peculiar da sociedade exercer as atividades profissionais desprestigiadas de valorização econômica e de baixo *status* social. Agora, esses trabalhadores almejam a possibilidade de abrir ou manter o próprio negócio ou constituir carreira em uma organização bem estruturada. Querem melhorar ainda mais seu padrão aquisitivo e consumir os mesmos produtos e serviços consumidos pela classe média. É no âmbito desse desejo de ascensão econômica e social que o investimento em educação superior tornou-se alvo de uma parcela desse grupo

³ O termo é adotado por Souza de forma não pejorativa.

⁴ Por empregos precários quero me referir aos empregos formais ou informais de baixo *status* social. Tais empregos são aqueles que além de modestamente remunerados, são relegados a serem exercidos pela ‘ralé’ por não fazerem parte do grupo de atividades profissionais destinadas às classes média e alta (MACIEL; GRILLO, 2009). O termo é sinônimo de atividades precárias, de trabalhos desqualificados e de ocupações precárias.

social, seduzidos pelo discurso hegemônico – *made in USA* - de *sucesso* (ITUASSU, 2012), que institucionalizou um modelo padronizado para esse sucesso e estabeleceu um perfil da pessoa que lhe é portadora atribuindo-lhe um sexo, um gênero, uma etnia, uma faixa etária e um nível de formação acadêmica. A luta por reconhecimento (HONNETH, 2003), influenciou a *ralé* brasileira, tanto quanto as demais classes sociais, no que se refere à incorporação do modelo americano de sucesso (ITUASSU, 2012), levando à crença, entre outras, de que a formação acadêmica pode lhes abrir as oportunidades relacionadas aos seus objetivos pessoais de ascensão socioeconômica.

Assim, muitos jovens e adultos, ante as novas condições de favorabilidade, buscaram na educação superior uma oportunidade de mudança em suas trajetórias profissionais e, conseqüentemente, de vida. Muitos deles, inclusive, figurando como o primeiro membro de suas famílias a ter acesso a uma faculdade, visto que o autoemprego, o empreendedorismo de sobrevivência e as atividades profissionais de baixo *status* social e econômico constituem a realidade profissional familiar comum dessa classe social. O fenômeno da expansão do ensino superior atende à crescente demanda dos gestores organizacionais por mão de obra qualificada e ao interesse governamental de que tal demanda seja atendida, colaborando para com o crescimento socioeconômico do País. Esse contexto motivou investimentos públicos e privados na área da educação, e muitas instituições de ensino superior surgiram para atender à crescente demanda (CARVALHO, 2006; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; CHAVES, 2010; INEP, 2013; SARAIVA e NUNES, 2011).

O aumento no número de instituições de ensino é um importante fator que auxiliou o acesso de muitos brasileiros da *ralé* ao ensino superior. Entretanto, vencida a barreira do vestibular, surge outra, também, relevante: condição financeira para se manter na faculdade. Como o número de instituições públicas cresce a uma pequena taxa se comparada à significativa expansão da rede privada, são estas últimas que absorvem a maior parte dos vestibulandos, em especial, os de baixa renda familiar. Visando atender a essa parcela *emergente* da população, em 2004, o governo federal instituiu, por meio da medida provisória n. 213⁵, o Programa Universidade para Todos

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm

(PROUNI) que, no mesmo ano, foi regulamentado pelo decreto n. 5.245⁶, criando bolsas de estudos integrais e parciais junto às instituições privadas por meio de incentivos tributários. Nesse sentido, Saraiva e Nunes (2011, p. 943) informam que o PROUNI “[...] é uma iniciativa do governo federal que visa à diminuição das desigualdades sociais com a inclusão de brasileiros no ensino superior, reduzindo a defasagem de oferta nas universidades públicas”.

Somada a essa iniciativa, outra igualmente importante foi a flexibilização das condições de oferta do Financiamento Estudantil (FIES) aos estudantes de baixa renda familiar, ampliando o prazo de pagamento, reduzindo a taxa de juros, dispensado avalistas em alguns casos, entre outras medidas, facilitando a entrada e permanência desse público nas faculdades particulares. O governo, inclusive, é criticado por priorizar o financiamento a instituições de ensino superior privadas por meio do FIES ao invés de priorizar a ampla abertura de vagas nas instituições federais de ensino superior. Programas como o REUNI são relativamente tímidos, e concorrem com uma verdadeira cadeia produtiva da educação privada no país, que conta com expressivo aporte governamental.

Todo esse contexto promoveu modificações no cotidiano da *ralé* brasileira e no ambiente acadêmico, em especial, nos últimos 20 anos. Estudos têm sido realizados na tentativa de compreender as reconfigurações ocorridas na academia e seu contexto atual, em especial, pela inserção da educação superior como um negócio lucrativo e propício para investimentos comerciais e financeiros (SARAIVA, 2011; AKTOUF, 2005; NICOLINI, 2003; PAULA e RODRIGUES, 2006), impactando as questões de natureza pedagógicas e o contexto da vida socioprofissional dos representantes das classes populares de nosso País (PAMPLONA, 2001; SOUZA, 2006, 2009, 2010). No entanto, como o fenômeno de inclusão significativa de membros oriundos da *ralé* em cursos de nível superior é recente, há uma carência de estudos que tenham como objeto tais estudantes universitários e que acompanhem as possíveis transformações que a formação superior pode propiciar em suas trajetórias profissionais, bem como descobrir se as eventuais transformações correspondem aos *sonhos* idealizados por esses alunos,

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2004/decreto/D5245.htm

influenciados por diversos discursos, ao buscarem redirecionar suas vidas por meio da educação acadêmica.

Entretanto, o dilema de Jusciléia evidencia que o simples fato de ingressar em um curso do ensino superior não garante imediatas ou futuras possibilidades de ascensão profissional ao discente oriundo de famílias pobres.

Nesse contexto, questionamos se a educação superior ofertada por instituições privadas, que têm a *ralé* brasileira como público-alvo de seus negócios, não se configura como um *Canto da Sereia*⁷, que se aproveita do *ethos* educacional a que nos referimos anteriormente para seduzir seus clientes com promessas de sucesso que não podem garantir. Portanto, a pesquisa abordada neste livro foi desenvolvida com base no seguinte problema: o que muda na trajetória profissional do aluno pertencente à *ralé* brasileira a partir de seu ingresso no ensino superior privado?

No que se refere ao *canto da sereia*, cabe ressaltar que uma tal sedução promoveria expectativas diferentes de pessoa para pessoa, de acordo com a subjetividade que é própria a cada indivíduo, sendo necessário, portanto, ouvir tais indivíduos para ter uma compreensão adequada do fenômeno. Com base nisso, a pesquisa teve como objetivo geral descobrir no discurso dos discentes do ensino superior privado, pertencentes à *ralé* brasileira, elementos narrativos que apontem para as possibilidades ou impossibilidades de sucesso na mudança de suas trajetórias profissionais após seu ingresso em um curso de formação superior.

A partir desse objetivo central, apresentamos os objetivos secundários tratados na pesquisa:

- entender as razões que levaram os alunos a cursar o ensino superior e suas expectativas em relação a esse ensino;
- levantar a trajetória profissionais dos indivíduos de interesse da pesquisa por meio de suas narrativas sobre suas histórias de vida;

⁷ A sereia é um ser mitológico feminino representado pela figura de uma mulher com a parte inferior do corpo em forma de peixe. Na obra de Homero (2002) as sereias eram belas e possuíam um canto sedutor, que utilizavam para atrair os marinheiros e afoga-los.

- evidenciar se houve mudanças na trajetória profissional dos indivíduos pesquisados que apontem uma mudança de *status* profissional após o ingresso no curso superior;
- identificar nos discursos dos entrevistados elementos que apontem para uma mudança social que esteja vinculada à relação entre sucesso profissional e educação superior.

Para responder empiricamente ao problema e objetivos apresentados, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, colhendo as narrativas da história de vida de alunos pertencentes à *ralé* brasileira matriculados em cursos de graduação de uma instituição privada de ensino superior, beneficiados pelo FIES e/ou pelo PROUNI, estando tais estudantes em distintas etapas de sua formação. Os posicionamentos epistemológicos que influenciaram a construção da pesquisa são explicitados a seguir.

Segundo Paula (2012, p. 22), a despeito das críticas apresentadas ao trabalho de Burrell e Morgan (1979) “[...] nenhuma abordagem sobre epistemologia nos estudos organizacionais pode se isentar de citá-lo, sob pena de cobranças por parte dos pesquisadores da área”. Assim, recapitulamos as clássicas classificações empreendidas pelos autores citados no intuito de organizar as abordagens paradigmáticas da área de ciências sociais.

Em seus esforços, Burrell e Morgan (1979) identificam quatro conjuntos de pressupostos que caracterizam posições antagônicas em diferentes dimensões da filosofia social, a saber: o debate ontológico, o debate epistemológico, o debate sobre a natureza humana e o debate metodológico.

Quanto ao debate ontológico, os autores contrapõem o realismo ao nominalismo. Os defensores do realismo postulam que o mundo social externo à cognição do indivíduo é um mundo real composto de estruturas concretas, tangíveis e relativamente imutáveis. Tais estruturas existiriam independentemente da percepção dos indivíduos. Tal abordagem defende ainda que a realidade independe de criação por parte dos indivíduos, visto existirem antes da existência e consciência de qualquer ser humano em particular. Para os postulantes do realismo, portanto, o mundo social tem uma existência que é sólida e concreta como o mundo natural (BURRELL e MORGAN, 1979).

Por sua vez, a abordagem nominalista defende que o mundo social externo à cognição do indivíduo é construído a partir de nomes, conceitos e títulos que utilizamos para estruturar a realidade. No nominalismo, as estruturas não existem de forma real e concreta, mas apenas conceitualmente, pelo ato de nomear para compreender. Os *nomes* são empregados, então, como ferramentas convenientes para descrever, dar sentido e negociar com o mundo externo.

Quanto ao debate epistemológico, Burrell e Morgan (1979) contrapõem positivismo e antipositivismo. O termo *positivismo* é empregado para se referir às abordagens tradicionais das ciências sociais inspiradas em A. Comte e É. Durkheim, que buscam estudar os fenômenos sociais por meio da procura por regularidades e relações causais entre seus elementos, que poderiam ser encontradas com o uso de métodos semelhantes aos utilizados nas ciências naturais.

A epistemologia antipositivista defende que o mundo social é essencialmente relativista e somente pode ser compreendido a partir do ponto de vista dos indivíduos diretamente envolvidos nos fenômenos sociais que se busca estudar. Os antipositivistas rejeitam a perspectiva positivista de neutralidade dos pesquisadores e da supremacia de sua capacidade de análise sobre os indivíduos que vivenciam as experiências sociais. Para o antipositivista, somente é possível entender a essência de um fenômeno social a partir do quadro de referência do participante na ação. Nessa perspectiva, a ciência social é vista como essencialmente subjetiva em lugar de um empreendimento objetivo (BURRELL e MORGAN, 1979).

O debate sobre a natureza humana gira em torno do *modelo de homem* defendido em uma dada teoria social. Nesse tópico, Burrell e Morgan (1979) colocam em oposição as vertentes determinista e voluntarista. A abordagem determinista vê o homem e suas atividades como sendo completamente determinadas pela situação ou pelo ambiente em que ele se situa. No sentido oposto, a abordagem voluntarista vê o homem completamente autônomo e detentor de livre arbítrio. Nesse ponto em particular relativo às atividades humanas, Burrell e Morgan (1979) defendem que os pesquisadores, além de se posicionarem implícita ou explicitamente a favor de um ou outro de tais pontos de vista, podem adotar um ponto intermediário que permite aceitar, tanto a influência de fatores situacionais (deterministas), quanto voluntários na prática social dos seres humanos.

A teoria ideográfica e a teoria nomotética contrapõem o debate metodológico de que tratam Burrell e Morgan (1979). A abordagem ideográfica defende a visão de que somente é possível compreender o mundo social pela obtenção de conhecimento, em primeira mão, do sujeito sob investigação, “[...] de modo que valoriza o seu *background* e a história de vida, além de enfatizar a análise das questões subjetivas e os seus *insights*” (PAULA, 2012, p. 23).

Por sua vez, a abordagem nomotética defende o emprego sistemático de técnicas e protocolos de pesquisas, a exemplo do que se faz nas ciências naturais, no processo de testar hipóteses de acordo com os postulados do rigor científico. Essa abordagem preocupa-se com a construção de testes científicos e com o uso de técnicas quantitativas para a análise de dados.

Os autores distinguem esses conjuntos de pressupostos em duas categorias de abordagens: a objetivista e a subjetivista. A abordagem objetivista se caracterizaria por ser realista, positivista, determinista e nomotética, enquanto a abordagem subjetivista se enquadraria como sendo nominalista, antipositivista, voluntarista e ideográfica.

Esta pesquisa foi escrita sob a perspectiva da abordagem subjetivista, embora tenha que esclarecer que, quanto à questão da natureza humana, prefiro adotar o *caminho do meio* entre o determinismo e o voluntarismo sugerido por Burrell e Morgan (1979) e que Bourdieu (2011a, 2011b, 2013) tenta fazer ao buscar romper a dicotomia existente entre sujeito e objeto. Reconhecemos a influência das estruturas sobre a ação dos indivíduos e entendemos que tais estruturas são construções sociais, portanto, igualmente influenciadas pelo corpo social que as cria. Pensamos que cada pessoa tem uma gama de possibilidades de ação possíveis de serem tomadas, de acordo com seu livre-arbítrio, embora concorde com P. Bourdieu que toda ação humana, de forma consciente ou inconsciente, é influenciada de alguma forma pelas estruturas sociais. No que se refere à questão da emancipação, coadunamos com a perspectiva pós-estruturalista (SOUZA; SOUZA e LEITE-DA-SILVA, 2013) de que os indivíduos conquistam micro emancipações, embora entendamos que essas micro emancipações representem apenas as conquistas cotidianas, ordinárias, sendo possível que, ocasionalmente, alguns indivíduos consigam empreender emancipações mais extraordinárias como as defendidas pela abordagem crítica frankfurtiana. Rompendo, porém, com um tipo de estrutura social para emergir em outra, pensamos que a realidade não está dada e, sim,

é construída e reconstruída pela subjetividade dos agentes sociais, tendo o que se chama de realidade, portanto, um caráter simbólico, tal qual as organizações. A exemplo de Saraiva (2009, p. 80) “[...] parto do ponto que a realidade pode até apresentar uma existência concreta, mas que só faz sentido quando os homens a percebem, a nomeiam, a interpretam e a explicam”.

Cabe agora nos posicionar sobre a abordagem paradigmática. Vergara e Caldas (2005) observam que, desde 1980, o campo de estudos organizacionais tem crescido vertiginosamente. Apesar do crescimento das vertentes interpretacionistas, críticas e pós-estruturalistas, o funcionalismo continua sendo o paradigma hegemônico nesse campo de estudos (CALDAS e FACHIN, 2005). Esses autores apontam que “[...] a adoção do paradigma funcionalista no Brasil teve até certo ponto qualidade questionável e critérios duvidosos” (CALDAS e FACHIN, 2005, p. 46). Segundo os autores, isso se deu devido à manutenção dos pesquisadores na ortodoxia estruturalista-sistêmica, com foco especial ao contingencialismo, que resultou na formação de pesquisadores funcionalistas cujos trabalhos consistiam na replicação de pesquisas. Essa formação transfere-se em nível de graduação, de forma que os novos pesquisadores e docentes repetiam o ciclo formando profissionais com uma bagagem ainda mais limitada e, desatualizada, do debate corrente da ortodoxia funcionalista (CALDAS e FACHIN, 2005). Em contraposição ao funcionalismo, o paradigma interpretacionista, bem como a teoria crítica, cresce desde a década de 1970 como focos de resistência a esse paradigma hegemônico. O interpretativismo questiona o objetivismo positivista do funcionalismo, enquanto a teoria crítica “[...] combate sua inclinação à regulação e à manutenção da ordem social” (VERGARA e CALDAS, 2005, p. 45). Para os interpretacionistas, a realidade social é complexa e subjetiva, uma vez que as pessoas interagem para interpretar e dar sentido ao mundo. Dessa forma, as organizações são processos que emergem da ação intencional das pessoas (VERGARA e CALDAS, 2005). No mesmo sentido, Hatch e Yanow (2003) apresentam sua abordagem sobre o interpretativismo nos estudos organizacionais. Defendem que os conhecimentos científicos avançam ao longo do tempo à medida que as concepções sociais se alteram. O interpretativismo surge, para os referidos autores, para apresentar uma nova concepção científica, uma vez que o estudo de fenômenos sociais não é explicável pelos pressupostos das ciências naturais. A subjetividade humana carece de estudos apropriados, que o funcionalismo não é

capaz de realizar, uma vez que é imprescindível conhecer os sentidos que as pessoas dão aos fenômenos para que se possa compreendê-los na essência. Nas pesquisas de caráter subjetivista, ao contrário do que defende a abordagem objetivista, estabelece-se uma relação entre pesquisador e pesquisados, relação esta – de confiança, de respeito e, mesmo, em algumas vezes, de afeto – imprescindível para que as informações fluam e o pesquisador possa ter acesso à dinâmica da subjetividade do outro.

Outro ponto importante relacionado à subjetividade diz respeito à neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa e aos pesquisados. Concordo com Saraiva (2009, p. 19) quando ele adverte sobre a impossibilidade de tal neutralidade.

Penso que às vezes temos mais trabalho nos preocupando como deixar o texto sem rastros de humanidade do que com o relato fiel de nosso percurso como seres humanos que pesquisam. E isso me parece problemático, não apenas porque objetivamente não temos a capacidade de neutralidade, mas porque assumimos que é possível produzir conhecimento dessa forma, mas por escrevermos com base em um simulacro de pesquisador desprovido de subjetividade, uma evidente impossibilidade.

É claro que não se defende a parcialidade do pesquisador, muito menos, uma parcialidade desonesta e despreocupada com os métodos e rigores científicos necessários à manutenção de uma qualidade de pesquisa. Mas, sim, que, como indivíduo, o pesquisador é alguém que tem uma história, pensa, sente, e é investido de ideologias e subjetividades que influenciam as suas reflexões e análises. Nesse sentido, esta tese não é neutra. Em cada escolha realizada, desde a opção pelo tema à metodologia a ser empregada, bem como na interpretação dos dados, esteve presente a subjetividade do pesquisador.

Assim, junto à questão da neutralidade, é importante pontuar o aspecto político da tese. Arendt (2012) defende que a política se baseia na pluralidade dos homens, objetivando harmonizar a convivência entre os diferentes. A pluralidade, ou melhor, a diversidade entre os indivíduos na sociedade em termos de gênero, etnia, gosto, classe social, nível de escolaridade, entre outras classificações, implica a necessidade de coexistência entre os *diferentes* e os *iguais*, cabendo à política o papel de conciliar os diversos interesses. Para a autora, “[...] a política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade *relativa* e em contrapartida às diferenças *relativas*” (ARENDR, 2012, p. 24). A política, portanto, se apresenta como relação do homem para com os outros homens, tanto em uma relação de igualdade, quanto de

desigualdade, e do homem para com seu espaço – seu campo de ação política e de exercício das relações de poder. Assim, para a autora, “[...] sempre que os homens se juntam, move-se o mundo entre eles, e nesse Inter espaço ocorrem e fazem-se todos os assuntos humanos” (ARENDR, 2012, p. 36), de forma que refletir sobre os atos humanos é também um exercício político, sendo o próprio ser humano um ser essencialmente político.

Este livro, ao buscar refletir e analisar sobre o esforço de membros de uma classe social desfavorecida – socialmente subjugada por uma elite dominante - em ascender socialmente por meio da educação superior, é um ato político, seja como uma tentativa de denunciar as desigualdades de oportunidades entre as diversas classes e desmistificar a meritocracia como entendida pela filosofia liberal, seja por dar voz e contar a história de membros desse grupo social que tem poucas oportunidades de ser ouvido na sociedade e, no caso específico desta tese, na academia.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com alguma influência do paradigma interpretacionista, ante sua valorização da pessoa humana e sua subjetividade, pela influência teórica de Pierre Bourdieu adota-se a abordagem estrutural-construtivista defendida por esse autor. Defende-se que o estrutural-construtivismo tem pontos relevantes de aproximação com a perspectiva pós-estruturalista, como: reconhecer que as estruturas são construções sociais, portanto, passíveis de modificações pelos agentes; que os indivíduos, embora sejam influenciados pelas estruturas, não são determinados por elas como defendido pelo estruturalismo; que os indivíduos são capazes de realizar micro emancipações.

No próximo capítulo apresentaremos a teoria social de Pierre Bourdieu, onde será possível uma melhor compreensão da perspectiva estrutural-construtivista. P. Bourdieu se interessava pelas desigualdades sociais e desenvolveu uma sofisticada teoria para explicar os processos de reprodução e transmissão dos bens simbólicos que diferenciam as diferentes classes sociais e mantêm a desigualdade social entre elas por meio das relações sociais de poder. Os aspectos culturais ganham relevância na obra de Pierre Bourdieu, destacando-se sobre os de natureza econômica, o que levou o autor a estudar o sistema de ensino francês e defender que a escola, ao contrário do ideal libertador republicano, é também uma importante reprodutora das desigualdades

sociais. A teoria social de P. Bourdieu é a base teórica principal desta pesquisa e ajudará a entender o fenômeno social em estudo.

Na sequência apresenta-se alguns aspectos dos estudos de Jessé de Souza sobre a *ralé brasileira*. J. de Souza realizou uma ampla pesquisa empírica no Brasil estudando diversos aspectos sociais das classes populares, permitindo saber quem são e como vivem os milhares de brasileiros pobres de nossa nação. As pesquisas de Jessé de Souza também se basearam na teoria de Pierre Bourdieu, aplicando-as ao contexto brasileiro contemporâneo. No capítulo dedicado à *ralé brasileira*, outros autores, além de J. de Souza, foram consultados. Abordou-se aspectos relacionados ao trabalho de baixo *status* social, com contribuições de J. B. Pamplona e outros pesquisadores; aspectos vinculados à hierarquia valorativa instituída nas sociedades contemporâneas e a luta por reconhecimento social, com as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth. C. Taylor e A. Honneth que ajudaram a contrabalancear a teoria de Pierre Bourdieu, que tem um viés mais voltado ao estruturalismo, permitindo pensar também o indivíduo e não apenas a classe social a qual ele pertence.

Segue um capítulo em que apresentamos um breve histórico do desenvolvimento educacional brasileiro no século XX.

Posteriormente, apresenta-se as bases metodológicas que nortearam a pesquisa para, no capítulo que o sucede, trazer e analisar as narrativas de cada entrevistado. Finaliza-se a pesquisa com a apresentação das considerações finais no último capítulo, não se esquecendo de apresentar as referências bibliográficas e de outras naturezas consultadas durante o processo de construção do trabalho.

2. A DESIGUALDADE SOCIAL NA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu institui uma inovação no campo da sociologia ao estabelecer uma relação de mão dupla entre as estruturas objetivas (que se referem aos campos sociais) e as estruturas incorporadas (relativas ao conceito de *habitus*). Esse autor busca superar o dilema clássico do pensamento sociológico que opõe subjetivismo e objetivismo, visto que de todas as oposições que dividem artificialmente as ciências sociais, em sua opinião, é a mais danosa (BOURDIEU, 2011b). Para o autor:

[...] O próprio fato de que essa divisão renasça constantemente sob formas apenas renovadas bastaria para testemunhar que os modos de conhecimento que ela distingue são igualmente indispensáveis a uma ciência do mundo social que não pode se reduzir nem a uma fenomenologia nem a uma física social. Para superar o antagonismo que se opõe esses dois modos de conhecimento conservando, porém, as aquisições de cada um deles (sem omitir o que a lucidez interessada produz sobre a posição oposta), é preciso explicitar os pressupostos que eles têm em comum como modos de conhecimento eruditos, igualmente opostos ao modo de conhecimento prático que se encontra no princípio da experiência ordinária do mundo social (BOURDIEU, 2011b, p. 43).

Bourdieu (2011b) defende que se devem submeter a uma objetivação crítica as condições epistemológicas e sociais que permitem a reflexão sobre a experiência subjetiva do mundo social e a objetivação das condições objetivas dessa experiência. No que se refere ao subjetivismo, Bourdieu (2007, 2011a, 2011b, 2013) salienta que a restrição da perspectiva de tal abordagem à experiência imediata dos indivíduos, atendo-se de forma exclusiva ou preponderante às suas representações, escolhas, preferências e ações individuais, limita a análise dos fenômenos sociais por não considerar as condições objetivas que influenciam o curso da experiência prática subjetiva. O autor salienta ainda que a abordagem subjetivista contribui para uma concepção ilusória do mundo social ao atribuir excessiva autonomia ao indivíduos e plena consciência na realização de suas ações e interações na sociedade. Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu (2007, 2011a, 2011b, 2013) entende que os indivíduos têm atitudes e comportamentos condicionados pelas estruturas sociais. Esse

condicionamento influenciaria os gostos, as preferências, as aptidões, a forma de se vestir ou de falar, a postura corporal e as aspirações pertinentes ao futuro profissional, entre outras, visto que tudo isso seria socialmente constituído.

Se, por um lado, Bourdieu se afasta, então, do subjetivismo, por outro, ele critica, igualmente, as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que despreveriam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza linguística ou socioeconômica). Segundo ele, faltaria a essas abordagens uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Reconhecer-se-ia as propriedades estruturantes da estrutura sem, no entanto, analisar os processos de estruturação, de operação da estrutura no interior das práticas sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 19).

A abordagem de P. Bourdieu demonstra que ele não está preocupado com as realidades fenomenológicas relacionadas com a estrutura, mas, sim, com as relações que se estabelecem entre os agentes e as estruturas socialmente constituídas (MISOCZKY, 2003). Para Thiry-Cherques (2006), a concepção de estrutura adotada por P. Bourdieu é dinâmica e se distancia da visão de Levi-Strauss. A estrutura seria então “[...] um conjunto de relações históricas, produto e produtora de ações, que é condicionada e é condicionante. Deriva da dupla imbricação entre as ‘estruturas mentais’ dos agentes sociais e as estruturas objetivas (o ‘mundo dos objetos’) constituídas pelos mesmos agentes” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31) que, para ser compreendida, necessita ser analisada a partir das práticas sociais (BOURDIEU, 2011a).

Nessa perspectiva, Pierre Bourdieu promove uma ruptura epistemológica em seu trabalho objetivando superar algumas oposições tradicionais das ciências sociais, “[...] tais como os pares objetivismo/subjetivismo, material/simbólico, empiria/teoria e individualismo/holismo, presentes nas abordagens tradicionais” (ROSA, 2007, p. 25). Estabelece, portanto, uma articulação dialética entre estruturas mentais e sociais, portanto, entre a subjetividade dos indivíduos e as estruturas sociais (MISOCZKY, 2003). É nesse contexto que ele se classifica como um pesquisador de abordagem *estrutural-constructivista*. Explicando-se sobre tal classificação Bourdieu (1990) diz que,

[...] por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos - linguagem, mito, etc., estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construcionismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de habitus e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que

chamo de campos e grupo, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais” (BOURDIEU, 1990, p.149).

Como já dito, na visão de P. Bourdieu, as estruturas, apesar de serem construções sociais, portanto, estruturadas, são também, de algum modo, estruturas estruturantes. Dessa forma, os sistemas simbólicos como a língua, a arte, o ensino escolar e acadêmico, e a religião, por exemplo, como instrumentos de conhecimento e comunicação, somente podem exercer um poder estruturante porque eles próprios são socialmente estruturados. Nesse sentido, postula que

[...] o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, <<uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências>>” (BOURDIEU, 2007, p. 9).

Para se referir aos indivíduos Pierre Bourdieu adota o termo *agente* social em detrimento do termo *sujeito*. Isto porque o estruturalismo rompe com o conceito filosófico de sujeito fazendo desaparecer o sujeito histórico capaz de atuar nas estruturas ou, como às vezes prefere P. Bourdieu, na organização social. O sujeito, na abordagem estruturalista, seria um indivíduo sujeitado pelas estruturas sociais, enquanto o agente é o ser capaz de agir e lutar, dentro de suas possibilidades, por seus interesses. Assim, na sociologia de Bourdieu (2005; 2007; 2011a; 2013), o agente “[...] não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 20). Assim, a perspectiva relacional entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)

[...] opõem-se radicalmente aos pressupostos antropológicos inscritos na linguagem, na qual comumente se fiam os agentes sociais, particularmente os intelectuais, para dar conta da prática (especialmente quando, em nome de um racionalismo estreito, consideram irracional qualquer ação ou representação que não seja engendrada pelas *razões* explicitamente dadas de um indivíduo autônomo, plenamente consciente de suas motivações). Opõe-se também às teses mais extremas de certo estruturalismo, na sua recusa em reduzir os *agentes*, que considera eminentemente ativos e atuantes (sem transformá-los em *sujeitos*), a simples epifenômenos da estrutura (o que parece torná-la igualmente deficiente aos olhos dos que sustentam uma ou outra dessas posições) (BOURDIEU, 2011a, p. 10).

Misoczky (2003) defende a ideia de que a apropriação desarticulada dos conceitos de Pierre Bourdieu pelos pesquisadores de abordagem sociológica

institucionalista, funcionalista, neofuncionalista e neoinstitucionalista, no campo dos estudos organizacionais, reduz a complexidade da abordagem de P. Bourdieu *empobrecendo* as análises (ROSA, 2007). Essa observação, conforme Rosa (2007, p. 23), é semelhante à realizada por Wacquant (1993), sobre

[...] a apropriação incompleta ou da má compreensão da obra de Bourdieu por algumas áreas específicas de pesquisa. Com efeito, infere-se que esse tipo de apropriação – particularmente no campo de estudos organizacionais – faz com que seus trabalhos deixem de ser percebidos como críticos, posicionando-os aquém da influência exercida por autores como Michel Foucault e Jacques Derrida, por exemplo, que são vistos como verdadeiros teóricos críticos.

Por essa razão, antes de dar prosseguimento à explanação sobre as contribuições da obra de Pierre Bourdieu para esta tese, apresentamos os principais conceitos abordados por ele em seus estudos sociológicos. Concordamos com as observações de Misoczky (2003) e Rosa (2007) de que não podemos nos apropriar apenas de alguns dos conceitos de P. Bourdieu nas pesquisas no campo dos estudos organizacionais, sob o risco de fragilizarmos nossos estudos ao apropriar-nos parcialmente de sua abordagem teórica e conceitual, desprezando as complexas articulações da sua sociologia com os sistemas simbólicos. No entanto, não entendemos que o uso da sua abordagem teórica deva implicar a obrigatoriedade do uso de sua metodologia de pesquisa e tampouco a concordância irrestrita para com a totalidade de suas ideias. O pesquisador deve ter a liberdade de escolher os métodos que melhor atendem aos seus interesses de pesquisa. Do contrário, estaria sujeito a uma *ditadura* metodológica que não se justifica nas ciências sociais e que pode impedir que as próprias bases teóricas de que faz uso possam ser evoluídas ou confrontadas.

Apresentaremos os conceitos de *habitus*, campo social, capital simbólico, *doxa*, violência simbólica, *illusio*, *hexis* e *nonus*. Como o simbolismo está fortemente presente na obra de Pierre Bourdieu, é necessário sabermos o que ele trata por símbolos.

São os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação [...], eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral” (BOURDIEU, 2007, p. 10).

Bourdieu (2005, 2007) estabelece o campo como o lugar onde a ação social se desenvolve, uma vez que ele é um microcosmo do espaço social que agrega os

indivíduos por afinidade. O campo é o espaço onde ocorrem, simbolicamente, as lutas de classes. As lutas de classes a que me refiro diferem daquela pertinente à abordagem marxista tradicional. Adoto a perspectiva de Bourdieu (2013) para quem o capital econômico não é o único que está no princípio das desigualdades sociais. Para Bourdieu (2007, p. 133), a construção de uma teoria do espaço social implica uma série de rupturas com a teoria marxista, como

[...] ruptura com a tendência para privilegiar as substâncias – neste caso, os grupos reais, cujo número, cujos limites, cujos membros, etc. se pretende definir – em detrimento das *relações* e com a ilusão intelectualista que leva a considerar a classe teórica, construída pelo cientista, como uma classe real, um grupo efetivamente mobilizado; ruptura com o economismo que leva a reduzir o campo social, espaço multidimensional, unicamente ao campo econômico, às relações de produção econômica constituídas assim em coordenadas da posição social; ruptura, por fim, com o objetivismo, que caminha lado a lado com o intelectualismo e que leva a ignorar as lutas simbólicas desenvolvidas nos diferentes campos e nas quais está em jogo a própria representação do mundo social e, sobretudo, a hierarquia no seio de cada um dos campos e entre os diferentes campos.

Cabe esclarecer que, quando Pierre Bourdieu se refere a uma ruptura com o substancialismo, ele está se referindo ao modo substancialista de pensar, que é o do senso comum e o que sustenta o racismo, por exemplo, “[...] que leva a tratar as atividades ou preferências próprias a certos indivíduos ou a certos grupos de uma certa sociedade, em um determinado momento, como propriedades substanciais, inscritas de uma vez por todas em uma espécie de essência biológica ou [...] cultural [...]” (BOURDIEU, 2011a, p. 17). Esse tipo de leitura – a substancialista – é considerada por ele ingenuamente realista, visto que considera cada prática em si mesma e por si mesma, de forma mecânica e direta, sem considerar as práticas intercambiáveis. Para Bourdieu (2011a), o real é relacional, o que equivale dizer que o espaço social é construído por relações e não pode ser compreendido ou analisado a partir de uma propriedade isolada. Cada prática social relaciona-se, necessariamente, com outras práticas. As lutas de classes não se referem somente àquelas relacionadas às clássicas divisões econômicas, como já mencionado, mas também às outras possibilidades de divisão que as afinidades e estruturações sociais criam e recriam, tais como as classes profissionais, religiosas, culturais entre outras variadas configurações. Cada campo tem uma valorização social diferenciada, o que resulta na possibilidade de ocupar um lugar teoricamente hierarquizado por intermédio de princípios de organização provenientes

das classes dominantes. Os campos têm como resultado uma legitimação da dominação por meio da própria produção simbólica que neles se produz, havendo ainda subdivisões dos campos, que podemos denominar subcampos. Como são hierarquicamente valorizados de forma distinta, os campos competem entre si, da mesma forma que os indivíduos inseridos nos seus respectivos campos competem por posições dentro deles. Aos indivíduos cabem três possibilidades na luta de classes: lutar para ascender no campo, bem como a um campo socialmente superior; lutar para permanecer na posição em que se encontra (estabilidade); descender socialmente perdendo a posição anteriormente ocupada no próprio campo ou se vinculando a um campo inferior (queda social). Aqueles que Jessé de Souza chamou de *batalhadores brasileiros* configuram-se como a parcela da ralé que busca sua ascensão a um campo superior na hierarquia simbólica que chamamos de classe social. Nesse caso, o desejo de pertencimento ao campo ocupado pela classe média. Para Bourdieu 2007, p. 11),

[...] as diferentes classes e frações [sic] de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem à definição de mundo social mais conforme seus interesses, e imporem ao campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais.

O conceito de *habitus* pode ser definido como um conjunto de disposições duráveis introjetadas pelos indivíduos. Bourdieu (2007, p. 61) o define dizendo que ele é “[...] um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...]” do indivíduo, que se encontra em ação no campo. Ao se vincular a um campo, o indivíduo deve ser portador do *habitus* apropriado àquele campo, sob risco de não conseguir se legitimar nele. O *habitus* interfere e se manifesta no jeito de ser do indivíduo, em sua forma de falar e de se vestir, na preferência por determinado estilo musical, na prática de determinados esportes em detrimento de outros, no que se lê, nos gestos, no cuidado com o corpo, na intelectualidade, enfim, em todas as práticas e disposições de comportamento que permitem identificar os indivíduos, com base nas representações sociais da realidade simbólica criadas para atender as divisões do espaço social, como pertencentes ou não a um grupo social (BOURDIEU, 2011a).

Ao estudar as classes sociais brasileiras, Souza (2006) propõe uma nova classificação de *habitus* que exemplifica as diferentes realidades sociais entre as classes:

o *habitus* primário, o *habitus* precário e o *habitus* secundário. O *habitus* primário seria o *habitus* central, o ponto de referência, aquele que é atributo do cidadão *comum*, com as características e qualidades morais que se espera de um cidadão. Sobre este *habitus* Souza (2006, p. 38) esclarece que,

[...] ao chamar a generalização, portanto, das pré-condições sociais, econômicas e políticas do sujeito útil, “digno” e cidadão, no sentido tayloriano⁸ de reconhecido intersubjetivamente como tal, de *habitus* primário, eu o faço para diferenciá-lo analiticamente de duas outras realidades também fundamentais: o *habitus* precário e o que gostaria de chamar de *habitus* secundário.

O *habitus* precário seria aquele desenvolvido pelos indivíduos que não atendem às demandas sociais objetivas que determinam se um sujeito é útil e produtivo para a sociedade moderna e competitiva. Tais indivíduos de *habitus* precário, portanto, têm uma personalidade e disposições de comportamento que não atendem aos requisitos mínimos do *habitus* primário, o que faz com que não obtenham reconhecimento e sejam política e socialmente, em um sentido mais amplo, desprestigiados, uma vez que o *habitus* une os indivíduos pela mútua identificação e solidariedade e os separa pelo preconceito de uns para com os outros (SOUZA, 2006). Esse é o caso da ralé brasileira e sua constituição histórica como uma classe à margem da cidadania. Esse ponto torna a pesquisa desta tese cientificamente interessante. O fato de uma parcela da ralé trabalhadora ingressar em um curso superior e graduar-se, embora a qualifique profissionalmente a exercer a profissão escolhida⁹, não lhe confere, por si só, o *habitus* relativo ao campo no qual objetivam ingressar. É necessário, portanto, acompanhar a trajetória desses alunos e verificar as possíveis mudanças de *habitus* e capital simbólico pelas quais passarão e se essas mudanças serão significativas a ponto de os reposicionar na escala social.

No outro extremo do *habitus* primário temos o *habitus* secundário que, diferentemente do *habitus* precário, representa “[...] a generalização do *habitus* primário para amplas camadas da população de uma dada sociedade” (SOUZA, 2006, p.

⁸ Refere-se ao filósofo Charles Taylor.

⁹ A pesquisa proposta não abordará a questão da qualidade de ensino das Instituições de Ensino Superior (IES). A pesquisa será realizada com alunos de faculdades devidamente registradas, reconhecidas e aferidas pelo Ministério da Educação (MEC). Parte-se do princípio de que os egressos têm os requisitos mínimos exigidos para exercer a profissão para a qual se diplomaram ou se diplomarão.

38). O *habitus* secundário promove a distinção social e o reconhecimento daqueles que o têm como atributo. Se em um sentido generalizado, com base nos padrões definidos pela elite social, podemos identificar a classe da ralé como a portadora do *habitus* precário, podemos dizer que a classe alta seja a portadora do *habitus* secundário enquanto a classe média tem os atributos do *habitus* primário. A diferença entre os países ricos e pobres é a generalização do *habitus* primário. Enquanto nos países ricos o *habitus* primário é altamente generalizado, nos países periféricos, como o Brasil, sua generalização é baixa (SOUZA, 2006).

Rosa (2007, p. 28) diz que o *habitus*,

[...] está inscrito na forma em que percebemos o mundo e delinea nosso modo de agir, corporal e materialmente, sendo composto pelo *ethos* que corresponde a um conjunto sistemático de princípios ou valores em estado prático e de disposições morais que regulam a conduta cotidiana; e pelo *hexis*, que corresponde a um conjunto de princípios interiorizados pelo corpo, tais como, posturas e expressões corporais que são adquiridas (o grifo é meu).

O *ethos* permite julgar o comportamento das pessoas com as quais nos relacionamos, bem como propicia tomar decisões e fazer escolhas conforme nossos *gostos*. Pela *hexis* corporal, por sua vez, demonstramos espontaneamente ou de forma controlada (vigiando nossos atos e expressões corporais) os reflexos corporais de nossa socialização e percebemos informações no relacionamento com os outros indivíduos (ROSA, 2007). Nosso *ethos* e *hexis* são influenciados pela *doxa*. A *doxa* é o senso comum existente no campo, senso este produzido pela visão dos agentes dominantes (classe dominante) que são popularmente internalizados e naturalizados (BOURDIEU, 2007). O conceito de *doxa* é semelhante ao da naturalização a que se referem Taylor (2010, 2011) e Souza (2003, 2006).

O *nomos* é outro conceito relacionado aos processos de legitimação que se estabelecem nos campos. O *nomos* diz respeito às leis gerais que regem o funcionamento dos campos sociais (BOURDIEU, 2005, 2007, 2011a). Como a sociedade se encontra sujeita a um processo contínuo de evolução que promove mudanças em sua estrutura social, novos campos surgem promovendo um processo contínuo de diferenciação. Disso decorre que todo campo, como um produto histórico e socialmente construído, tem um *nomos* distinto. “Por exemplo, o campo artístico, instituído no século XIX, tinha como *nomos*: ‘a arte pela arte’. Tanto a *doxa* como o *nomos* são aceitos,

legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

É importante dizer que, tanto a doxa, como o nomos, como instrumentos de legitimação dos campos e, portanto, instrumentos de poder, são eles próprios legitimados pela violência simbólica. A violência simbólica é a imposição de significações, de forma dissimulada, por meio das relações de força, ou melhor, das relações de poder que se estabelecem nos campos (BOURDIEU e PASSERON, 2010). Dessa forma, toda ação pedagógica que se estabelece no campo, seja ela de natureza educacional ou cultural, tem por objetivo impor o *habitus* hegemônico do campo na formação social dos indivíduos nele inseridos. Como sua disseminação é arbitrária, constitui-se uma violência e, nesse caso, uma violência simbólica.

Outro importante conceito de Pierre Bourdieu, que se associa ao de *habitus* e de campo em sua sociologia reflexiva, é o de capital simbólico (BOURDIEU, 2005, 2007, 2010, 2013, BOURDIEU e PASSERON; 2010). O capital simbólico é um patrimônio do indivíduo, que pode ser uma propriedade material (objetivada economicamente) ou incorporada (subjetivada na forma de patrimônio cultural e social), juridicamente garantido (BOURDIEU, 2007). O capital simbólico, enquanto patrimônio, representa um poder sobre o campo em um dado momento e sobre o produto acumulado pelo trabalho realizado. Assim, representa um poder sobre os mecanismos que contribuem para garantir a produção de bens simbólicos com seus rendimentos e ganhos. O capital simbólico é constituído pelo montante acumulado pelo indivíduo dos diversos tipos de capital, tais como o capital econômico, o capital social (produto das relações sociais), o capital cultural (produto dos conhecimentos adquiridos) e capital religioso entre outros capitais possíveis. Bourdieu (2007) assevera que as espécies de capitais (simbólicos) são os poderes que definem as chances de triunfo em um campo determinado do mundo social. O mundo social, por sua vez, é um espaço [o campo] construído na base de princípios de diferenciação ou de distinção, de forma que os indivíduos são definidos pelas posições que ocupam nesse espaço (BOURDIEU, 2007, 2013).

Assim, o mundo social, por meio sobretudo das propriedades e das suas distribuições, tem acesso, na própria objetividade, ao estatuto de *sistema simbólico* que, à maneira de um sistema de fonemas, se organiza segundo a lógica, da diferença, do desvio diferencial, constituído assim em *distinção* significante. O espaço social e as diferenças que nele se desenham <<espontaneamente>> tendem a funcionar simbolicamente como *espaço dos*

estilos de vida ou como conjunto de [...] grupos caracterizados por estilos de vida diferentes (BOURDIEU, 2007, p. 144).

Cada campo, por suas especificidades, prioriza um determinado tipo de capital. Dessa forma, no campo acadêmico, o capital cultural é o mais valorizado e a abundância de sua posse, ou sua carência, determinam o reconhecimento ou repúdio dos sujeitos nesse campo. Outros campos e subcampos, em seu mercado de bens simbólicos, priorizam outros tipos de capital como o econômico e o social. A competitividade no espaço social exige que os indivíduos, enquanto participantes dos campos, estejam sempre interessados nas disputas que ocorrem no interior deles. O conceito de *illusio* corresponde justamente a tal interesse. A *illusio* é o conhecimento dos sujeitos a respeito das *regras do jogo* que norteiam a competitividade no espaço social (BOURDIEU, 2005). O domínio da *illusio* permite aos competidores administrar melhor os seus habitus e capitais simbólicos ampliando suas chances de sucesso nas competições que se instalam no campo.

2.1 NA ESCOLA SEGREGADORA E NA HERANÇA SOCIAL, O CAPITAL CULTURAL COMO FONTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Uma das preocupações centrais de Pierre Bourdieu, conforme Alves (2008), é elaborar uma teoria geral das classes sociais que possibilitaria a reflexão e explicação sobre as formas de justificação, legitimação e naturalização da dominação social. Para o autor, esse empreendimento de captura de uma lógica mais profunda do mundo social somente é possível quando se submerge na realidade empírica, que é historicamente situada e datada, “[...] para construí-la, porém, como ‘caso particular do possível’, [...] isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis” (BOURDIEU, 2011a, p. 15). Esse esforço empírico é realizado pelo autor em suas pesquisas sobre a estrutura de classes da sociedade francesa nas décadas de 1960 e 1970, que resultaram na publicação de seus principais livros, entre os quais se destaca ‘A distinção: crítica social do julgamento’ (BOURDIEU, 2013). Nesta obra, o autor revelou os processos de dominação simbólica típica das sociedades mais desenvolvidas do capitalismo, que legitimaram a ideologia da igualdade de oportunidades que será, ao longo da obra, rechaçada por ele.

Alves (2008), avalia essa obra como sendo uma denúncia violenta contra os mecanismos sociais e culturais de controle social. A obra seria ainda uma inspiração para pesquisadores ao propor uma nova forma de compreender e estudar os mecanismos de dominação social por meio de uma abordagem que se centra na análise das práticas de consumo cultural dos indivíduos, tirando o foco dos fatores econômicos. Na obra citada, Bourdieu (2013) toma a categoria gosto, contrariando a abordagem kantiana de categorização do gosto como qualidade inata de cada indivíduo, demonstrando que “[...] seja em suas manifestações artísticas ou cotidianas (em matéria de música, decoração, literatura, sabores de comida, esportes, lazer, roupas, turismo etc.), longe de ser uma prerrogativa do indivíduo não passível de discussão, [...], é a forma, por excelência, de ‘esquecimento do social’” (MATTOS, 2011, p. 303). Em outras palavras, o gosto é construído socialmente e é um instrumento que possibilita a distinção e classificação dos indivíduos na sociedade, capaz de aproximar ou afastar as pessoas pelo tipo de consumo que elas fazem dos bens culturais.

O gosto ou as preferências são manifestados por meio das práticas de consumo dos bens simbólicos - arte, cultura, educação e religião entre outros - associados a cada classe ou fração de classe social. “O gosto classifica aquele que precede à classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas” (BOURDIEU, 2013, p. 13). É o *habitus* que está na base da distinção entre as classes e seus diferentes estilos de vida, reproduzidos e perpetuados socialmente por meio da violência simbólica que impõe práticas culturais e consumos de bens simbólicos. Nossas preferências são culturalmente condicionadas e têm o poder de unir todos aqueles que são o resultado de condições objetivas parecidas, bem como nos diferenciar de todos os outros que, estando fora de nosso círculo social de afinidades, manifestam as inevitáveis diferenças existentes. Por essa razão, Bourdieu (2013) dirá que o gosto é a aversão, a intolerância às preferências dos outros. Isto porque os julgamentos dos diferentes gostos e preferências socialmente construídos demonstram uma estreita relação entre gostos específicos e classes sociais. De acordo com Mattos (2011), o princípio da distinção nas sociedades modernas é construído a partir da familiaridade e naturalidade dos indivíduos e grupos sociais com a cultura legítima instituída pelas classes dominantes. “Nessa perspectiva o julgamento estético

produz e reproduz distinções entre indivíduos e classes sociais, legitimando e naturalizando o acesso privilegiado das classes dominantes a bens e recursos materiais e simbólicos escassos” (MATTOS, 2011, p. 303).

A partir do conceito de *habitus*, Pierre Bourdieu busca relacionar agência e estrutura interessando-se por compreender, por meio das experiências práticas dos agentes, o processo de subjetivação que eles realizam em relação às imposições que partem das estruturas sociais. Cabe lembrar a observação de Alves (2008) de que é por meio dos esquemas de percepção e apreciação de seus *habitus* que os agentes apreendem os objetos que lhes são simbolicamente ofertados. “Por isso, é de suma importância deixar claro que cada agente confere sentidos e significados distintos a suas práticas” (ALVES, 2008, p. 4). Assim, o *habitus* não é gerador de tendências reducionistas. Bourdieu (2007, 2011a, 2011b, 2013) defende-se das críticas que lhe imputavam uma visão determinista esclarecendo que as práticas empreendidas pelos agentes vinculados às diferentes classes ou frações de classes dispõem de um vasto campo de possibilidades, tão amplos quanto o universo de possibilidades objetivas proporcionados pelas estruturas (ALVES, 2008).

Nessa perspectiva, a observação das práticas sociais permite, não apenas perceber as estratégias dos agentes em relação à sua conformação aos imperativos e determinações das estruturas, mas também em relação à resistência que podem exercer contra esses imperativos e determinações, dinamizando a relação agência-estrutura no campo social. Como as estruturas são construções sociais, acabam se modificando ao longo do tempo à medida que determinados *habitus* se modificam e se legitimam na sociedade, seja por influência de práticas de resistência, seja por outra forma motivada de transformação social.

Cabe observar que, para Bourdieu (2013), mesmo as decisões conscientes tomadas pelos agentes sociais são precedidas por disposições inconscientes, internalizadas pelo *habitus*. Segundo Mattos (2011, p. 304),

[...] essa apreciação inconsciente cria fios invisíveis que ligam e separam os indivíduos sob a forma de vínculos de solidariedade, de um lado, e preconceito, de outro. Com o conceito de *habitus* como um conjunto de disposições duráveis e transponíveis de um domínio de práticas a outro, “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” que são apreendidas e incorporadas ao corpo, de forma prerreflexiva, inconsciente e, por isso mesmo, “automática”, por intermédio

de socializações, Bourdieu traça a interrelação dos níveis das estruturas objetivas e cognitivas e a constituição de identidades.

Para a autora citada, o *habitus* é um mediador entre o sistema invisível de relações estruturadas que influenciam e moldam as ações dos agentes em suas práticas cotidianas e as ações visíveis dos agentes que estruturam as relações sociais (MATTOS, 2011). Essa mediação permite que o *habitus*, enquanto um conjunto de disposições incorporadas, seja adaptado às estruturas de poder e, ao mesmo tempo, o veículo instituidor dessas estruturas (BOURDIEU, 2007; 2011a; 2011b; 2013; MATTOS, 2011). O *habitus* confere aos agentes um conhecimento prático sobre a maneira de ser e de se portar com base nas representações simbólicas que deles se esperam, bem como a capacidade de classificar socialmente os outros e, portanto, de julgá-los, com base nas mesmas representações simbólicas. Dessa forma, o *habitus*, além de influenciar o comportamento e a forma de pensar dos agentes sociais, possibilita que eles se autopolicem e policiem-se uns aos outros, fazendo-se de fato um mediador entre o sistema invisível de relações estruturadas e das ações visíveis que estruturam as relações sociais.

Mattos (2011) observa que, ao discutir a dinâmica de reprodução do capital cultural, P. Bourdieu ressalta que a dominação social moderna está baseada na herança social. A herança social está relacionada à questão das sucessões, “[...] ou seja, a questão das relações entre pais e filhos e, mais precisamente, da perpetuação da linhagem e de” (BOURDIEU, 2010, p. 231) seu capital simbólico, visto que a herança é empregada aqui no sentido mais amplo do termo. A herança social é uma questão absolutamente fundamental nas sociedades, uma vez que as famílias buscam transmitir aos seus herdeiros o conhecimento e o saber adquiridos, bem como suas práticas, por meio da socialização na família, reproduzindo, assim, uma cultura de classes. As famílias são para Bourdieu (2011a, p. 35),

[...] corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*, [...] isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das *estratégias de reprodução*, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas.

Para Mattos (2011, p. 304), Pierre Bourdieu “[...] se volta para a lógica do acúmulo de bens simbólicos e materiais inscritos nas estruturas de pensamento e no corpo, que são constitutivos do *habitus* mediante o qual os indivíduos das diferentes

classes sociais elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social”. Para a reprodução dos *habitus*, é imprescindível a transmissão social dos valores morais, das virtudes e das competências, bem como da maneira de ver o mundo, que são influenciados e se diferenciam pelo lugar simbólico que se ocupa na estrutura social. É importante observar que, para Bourdieu (2010), o capital cultural pode existir sob três formas distintas: no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, “[...] sob a forma de bens culturais como quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.” (BOURDIEU, 2010, p. 74); e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que confere legitimação ao capital cultural, em especial, no que se refere aos títulos acadêmicos, garantindo-lhe propriedades inteiramente originais.

Dessa forma, a herança social envolve a disposição estética que está relacionada à dimensão moral e ao estilo de vida dos indivíduos. Os estilos de vida manifestam uma visão de mundo que, por não ser neutra, expressam elementos estéticos das identidades individuais e coletivas, servindo de base para julgamentos sociais classificatórios sobre o que é culturalmente valorizado ou desvalorizado (BOURDIEU, 2013). A existência de *habitus* distintos entre as classes e frações de classes intensifica a hierarquização do que é culturalmente aceito ou execrável, tendo como parâmetro a cultura hegemônica da elite social. Isso implica a manifestação social da distinção no “[...] cardápio, na decoração do apartamento, na compra de um carro ou mesmo na escolha de um amigo – porque o *habitus* encontra-se no princípio das afinidades imediatas que coordenam os encontros e as aquisições sociais” (ALVES, 2008, p. 4). Constrói-se e perpetua-se, assim, a distinção entre “[...] a estética popular fundada na continuidade da arte e da vida, e a estética das classes dominantes, que se define pelo distanciamento e sublimação das necessidades básicas, o que lhes confere reconhecimento e prestígio de classes portadoras do refinamento social” (MATTOS, 2011, p. 305).

Na transmissão da herança social há interesses distintos relacionados a cada uma das classes que interferem em suas práticas sociais. Enquanto a classe alta se preocupa apenas em manter-se como elite dominante, a classe média procura desenvolver práticas sociais que as aproximem dessa classe dominante e buscam se diferenciar e se distanciar da classe menos favorecida que ambas – classe alta e média – qualificam como

vulgar. A classe popular tenta conquistar privilégios típicos da classe média e busca sua ascensão a essa classe. No entanto, os indivíduos da classe menos favorecida estão fortemente sujeitos à dominação simbólica, cuja força os impede de perceber claramente a violência que essa dominação exerce sobre ela, fazendo, inclusive, que essa classe também se enxergue sob a ótica preconceituosa que a desclassifica socialmente (BOURDIEU, 2013).

Conforme pontua Alves (2008), as disputas por posições nos campos promovem uma hierarquização das oportunidades estatutárias das classes sociais em matéria de valores e concepções políticas. A consequência disso é que mesmo a parcela da classe popular com maior capital cultural está submissa às normas e valores dominantes. Assim, na obra de P. Bourdieu, a família e a escola estão envoltas em um mercado de bens simbólicos atuando como instituições reprodutoras dessas normas e valores morais, que impactam as competências necessárias para que cada agente atue adequadamente nos seus respectivos campos. Dessa forma, as classes herdeiras de um elevado capital cultural, conseqüentemente portadoras de um elevado capital escolar, sobrepõem-se sobre as demais classes sociais desprovidas ou menos aquinhoadas desse capital. Porque para Bourdieu e Passeron (2014), a cultura que se fez *legítima*, validada pelos exames e consagrada pelos diplomas, é a da elite. O ensino, para esses autores, mesmo no campo das ciências, implicaria um corpo de saberes, de saber-fazer e de saber-dizer que constitui um patrimônio das classes cultas. Para Bourdieu e Passeron (2014), a escola republicana libertadora, tida como instrumento político de democratização e de garantia da igualdade social a todos, e de promoção da mobilidade social, é um mito.

Tal mito pode ter como origem, no caso brasileiro, a cultura do bacharelismo iniciada no século XIX pelos aristocratas do Brasil colônia. Freyre (2002a; 2002b) pontua que a aristocracia brasileira, herdeira da cultura portuguesa, buscava a diferenciação social no intuito de se mostrar importante. Sua distinção social foi comprometida no século XIX com a redução de suas riquezas e de sua força política. A educação dos filhos ganha, então, importância como uma nova prática social capaz de promover uma diferenciação e manter a distinção social das famílias abastadas. Como não havia, ainda, universidades no Brasil, os jovens herdeiros da aristocracia colonial são enviados por seus pais à metrópole portuguesa para adquirir seus títulos acadêmicos. Curiosamente,

como pontua Freyre (2002a; 2002b), era a burguesia letrada que educava a elite monárquica, o que possibilita o acesso desses jovens a novos ideais sócio-políticos e acaba por promover, ao longo do tempo, mudanças sociais que favorecerão o surgimento do regime republicano no final daquele século.

A escolarização leva a uma valorização da medicina, do direito e da engenharia (COELHO, 1999), mais especialmente das duas primeiras, causando problemas na sucessão dos patriarcas quanto à administração de suas grandes propriedades rurais, que acabavam sendo entregues aos filhos de menor capacidade intelectual ou doentes, já que os bacharéis preferiam atuar como médicos, advogados, juízes, entre outras ocupações, elevando o prestígio dessas profissões, tanto nos grandes centros urbanos, quanto nas cidades interioranas (FREYRE, 2002a; 2002b). Alguns negros livres ou ex-escravos, bem como membros pobres da sociedade, conseguiram se bacharelar e, de alguma forma, se reposicionar social e profissionalmente na sociedade. Talvez esteja aí a origem do *ethos* familiar brasileiro a que se refere Oliveira (2012) e que já expusemos na introdução da tese, que nos leva a depositar na educação as esperanças de uma ascensão social.

Assim, o diploma escolar passa a ser investido de um elevado poder simbólico, como pontua Alves (2008), levando a escola a se transformar em uma importante instituição mantenedora da ordem social nos diversos países da comunidade mundial. “A obtenção do diploma, por definição, “fixa” as disposições dominantes. Trata-se de uma delegação simbólica que desapossa e separa os menos competentes em favor dos mais competentes; os menos instruídos, em favor dos mais instruídos” (ALVES, 2008, p. 6). É nesse contexto que Bourdieu (2012; 2013); Bourdieu e Passeron (2010; 2014), interessados em estudar o problema das desigualdades escolares, desconstrói o mito da escola republicana libertadora e apresenta sua teoria de que a instituição escolar é, ao contrário, reprodutora das desigualdades sociais.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2012, p. 41).

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), até a metade do século XX, era predominante nas ciências sociais brasileira e, também, no senso-comum, uma visão

extremamente otimista, inspirada no funcionalismo, que designava à escolarização um importante papel no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios de classe, pertencentes às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, que deveria ser justa (pautada na meritocracia), moderna (com a valorização da razão e do saber científico), e democrática (com base na autonomia individual). Pensava-se, conforme os autores, que, por meio da escola pública e gratuita, o problema do acesso à educação no Brasil seria resolvido, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Os alunos competiriam, dessa forma, em condições de igualdade no âmbito do sistema de ensino, de forma que aqueles que se destacassem o fariam em decorrência de seus dons individuais e avançariam em suas carreiras escolares e, conseqüentemente, na hierarquia profissional e social, de forma justa. Essa perspectiva coloca a escola na posição de uma instituição neutra, propagadora de conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu e Passeron (2010; 2014) defendem tese contrária a essa visão da escola como uma instituição imparcial. Os autores questionam frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, “[...] argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 18). Ao definir seus currículos, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação, a escola teria um papel ativo no processo social de reprodução das desigualdades. Além de reproduzir as desigualdades sociais, a escola promoveria, ainda, conforme Bourdieu e Passeron (2010; 2014), a legitimação dessas desigualdades que estariam dissimuladas na meritocracia. Isso porque a escola justificaria as diferenças acadêmicas e cognitivas como sendo diferenças relacionadas aos méritos e dons individuais. Logo, o trabalho de Bourdieu e Passeron (2010; 2014) é uma denúncia de que o desempenho escolar no sistema de ensino francês¹⁰ não dependeria, como simplesmente se defendia, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos. Para os autores,

¹⁰ Embora as pesquisas de P. Bourdieu tenham sido realizadas na França e digam respeito ao sistema de ensino francês, o autor nos convida a ultrapassar a leitura particularista buscando verificar a pertinência e alcance de suas teorias à nossa realidade local (BOURDIEU, 2011a).

[...] a cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 92).

A origem social exerceria uma influência sobre o desempenho escolar ainda mais forte que o sexo e a idade e, sobretudo, mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa (BOURDIEU e PASSERON, 2014; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002), por exemplo. E ainda.

Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência. O hábitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social ao mesmo em tempo que substituem sua eficácia (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 28).

Bourdieu e Passeron (2014) observaram que os estudantes pertencentes à classe alta têm maior facilidade em adquirir a cultura ensinada nos bancos escolares, adquirindo-a quase que de maneira *osmótica*. Isto seria explicado pelas facilidades que dispõe na sua rotina familiar, tais como acesso a livros e bibliotecas, visitas a teatros e museus, o aprendizado de música e línguas estrangeiras e a realização de viagens internacionais, entre outros fatores. Portanto, tais estudantes teriam acesso privilegiado a diversos elementos da cultura hegemônica no seu próprio cotidiano. No sentido oposto, para os estudantes das classes sociais desfavorecidas (para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes), a cultura escolar tem por objetivo aculturá-los por meio de uma aprendizagem vivida artificialmente, visto que a cultura hegemônica está socialmente distante de suas realidades concretas (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU e PASSERON, 2010; 2014). “Portanto, o que a escola qualifica como dom natural nada mais é, na maioria das vezes, que a manifestação de uma afinidade ligada a valores sociais e às exigências do próprio sistema escolar” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 10). Assim, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2010), os alunos oriundos dos meios culturalmente favorecidos teriam na educação escolar uma continuação da educação familiar. Para os demais

estudantes, a educação escolar representaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês (ou, a *fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só aparecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros das classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe (BOURDIEU, 2012, p. 55).

Na sociologia da educação de Pierre Bourdieu, a posse de capital cultural é determinante no êxito escolar por favorecer o desempenho de seus detentores nos processos formais e informais de avaliação, como observaram Nogueira e Nogueira (2002). Bourdieu (2012) observa que a avaliação extrapola a função de uma simples verificação da aprendizagem escolar. A avaliação acarreta julgamento cultural e, até mesmo, moral dos estudantes. Julgamento este que ocorre segundo a escala de valores das classes privilegiadas. Portanto, cobra-se que os estudantes apresentem um estilo elegante de falar e de escrever, uma maneira *adequada* de se comportar, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados, sabendo cumprir com adequação às regras sociais da *boa educação*. “Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Quando uma mãe de aluno diz que seu filho, e frequentemente na sua frente, “não é bom em francês”, ela se torna cúmplice de três ordens de influências desfavoráveis: em primeiro lugar, ignorando que os resultados de seu filho são consequência direta da atmosfera cultural da família, ela transforma em destino individual o que é produto de uma educação e o que ainda pode ser corrigido, ao menos parcialmente, por uma ação educativa; em segundo lugar, por falta de informação sobre as coisas da escola, por muitas vezes não ter nada a opor à autoridade dos mestres, ela retira de um simples resultado escolar conclusões prematuras e definitivas; enfim, dando sua sanção a esse tipo de julgamento, ela reforça na criança seu sentimento de ser desse jeito por natureza. Assim, a autoridade legitimadora da escola pode redobrar as desigualdades sociais porque as classes mais desfavorecidas, muito conscientes de seu destino e muito inconscientes das vias pelas quais ele se realiza, contribuem para a sua realização (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 97).

Embora Bourdieu (2012; 2013); Bourdieu e Passeron (2010; 2014) tenham atribuído uma relevância maior ao capital cultural em sua teoria, isso não implica uma falta de reconhecimento da importância do capital econômico e social. Alias, a constante interrelação entre os diversos capitais é fundamental para a economia das trocas

simbólicas (BOURDIEU, 2005). Em relação ao capital social, Bourdieu (2012) o aponta como um importante instrumento de acumulação do capital cultural. O autor explica que o volume de capital social que um indivíduo tem depende do alcance da rede de relações que ele é capaz de mobilizar e do volume de capital – econômico, cultural ou de outro tipo simbólico – que pertence aos indivíduos a que ele está ligado por meio dessa rede de relações. O autor continua a explicação afirmando que

[...] embora seja relativamente irreduzível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado (como se vê no caso do novo rico), o capital social não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que instituem o Inter reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (BOURDIEU, 2012, p. 67).

O capital social e o capital econômico funcionariam, na interpretação de Nogueira e Nogueira (2002), mais comumente, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. O capital econômico permitiria, por exemplo, o acesso a produtos e serviços compatíveis com o volume acumulado desse capital que, no caso do sistema de ensino, permitiria o acesso a uma educação privada de qualidade, bens culturais mais caros como as viagens de estudo, frequência a cursos de idiomas e, no caso brasileiro, desde que acompanhado de um bom capital cultural acumulado, implicaria uma facilidade maior de acesso dos estudantes mais abastados às melhores universidades públicas do País.

Conforme alertam Nogueira e Nogueira (2002), não devemos entender a bagagem herdada por cada indivíduo como um simples conjunto de capitais, mais ou menos rentáveis, que cada indivíduo utilizaria a partir de critérios idiossincráticos. Cada grupo social, a partir das condições objetivas que caracterizariam suas posições na estrutura social, criaria um sistema específico de disposições para a ação social que, na forma do *habitus*, seria transmitido aos indivíduos a eles vinculados (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Bourdieu (2011a; 2011b; 2013) defende que as experiências de êxito e de fracasso acumuladas nos grupos sociais construiriam um conhecimento prático – o senso prático (BOURDIEU; 2011b) – que não seria plenamente consciente e que permitiria aos indivíduos ter uma noção das possibilidades mais ou menos favoráveis do que se pode ou não conquistar a partir da realidade social em que se encontram, bem

como os meios adequados de empreender tais conquistas. Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 23),

[...] dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

Quando aplicamos esse raciocínio à educação escolar, percebemos que os grupos sociais, com base nos exemplos de sucesso e fracasso vivenciados por seus representantes, estimam suas chances de sucesso, geralmente de forma inconsciente, conforme Bourdieu (2010), e passam a adequar seus investimentos a essas chances. Isso implica que os investimentos (não apenas financeiro, mas em um sentido mais amplo que envolve outros fatores como tempo e qualidade da dedicação) corresponderão à expectativa de sucesso que se vislumbra alcançar por meio da educação. Tais investimentos na carreira escolar dos filhos serão, portanto, maiores ou menores, conforme percebam as probabilidades de êxito. Encontraremos exemplos disso nas narrativas de Jusciléia e Isaías, nossos entrevistados nesta pesquisa, ao falarem sobre as expectativas escolares que seus pais tinham para com eles.

Bourdieu (2012) observou que os investimentos escolares variam também de acordo com os interesses de cada classe social, ou fração de classe, no que se refere à manutenção de sua posição social ou à busca por ascensão. Para o autor, os membros das classes dominantes, que buscam a manutenção de seu *status quo* e não dependem muito da educação escolar, não necessitam investir tanto quanto os membros da classe média que dependem de uma boa formação para atingir ou manter sua posição social. Portanto, para Bourdieu (2012), a importância dada ao investimento escolar é baseada no provável retorno que os títulos escolares podem propiciar. Esse retorno não se aplica somente ao mercado de trabalho com o acesso a determinadas profissões mais prestigiadas e rentáveis, mas também a outros mercados simbólicos como o matrimonial, como lembraram Nogueira e Nogueira (2002). Como a classe dominante conta com um acesso fácil aos títulos escolares, acaba por não lhes dar um valor tão significativo quanto o fazem as demais classes.

Nesse contexto, Bourdieu (2012) avalia separadamente as implicações e características do investimento escolar para as diferentes classes. A começar pelas classes populares, o que se percebe é que, para esse grupo social, o investimento escolar é um investimento de risco. Cabe lembrar que, por investimento, não tratamos apenas dos valores econômicos envolvidos, mas também do empenho de tempo, dedicação e outros recursos simbólicos. As classes populares são detentoras de pouco capital econômico e cultural e, portanto, tendem a investir pouco em educação escolar. O baixo investimento estaria associado a vários fatores. Um deles é a baixa expectativa de retorno que está relacionada à percepção de que as possibilidades de sucesso são reduzidas devido ao pouco acúmulo de capital simbólico, em especial, o cultural, essencial para o bom desempenho escolar.

O risco do investimento é alto para as classes populares devido à incerteza quanto ao retorno desse investimento. O risco se amplia devido aos muitos anos de estudo necessários para a obtenção dos títulos acadêmicos. As famílias brasileiras das classes populares dificilmente dispõem da possibilidade de manter seus filhos afastados do mercado de trabalho para que se dediquem exclusivamente aos estudos. Ao contrário, a renda proveniente dos filhos jovens costuma ser imprescindível para que a família tenha uma melhor qualidade de vida. Bourdieu e Passeron (2014) observaram que, nas classes populares, a hereditariedade social das aptidões pode ser mais facilmente percebida. A dificuldade em ter sucesso com o investimento escolar evoca os *dons* individuais que, diferentemente dos *dons* relacionados à capacidade educacional atribuídos aos membros das classes dominantes, estariam relacionados às práticas profissionais. A habilidade, muitas vezes transmitida de pai para filho, de trabalhar nas atividades artesanais ou em outras habilidades práticas no emprego de técnicas produtivas, frequentemente invocam “[...] a interrupção dos estudos para salvaguardar, na ausência de todo sucesso, a virtude do dom individual, segundo a mesma lógica pela qual as classes altas podem atestar-se o dom atualizado no sucesso” (BOUDIEU e PASSERON, 2014, p. 95).

Nogueira e Nogueira (2002) lembram que o sucesso do retorno proveniente dos títulos escolares ainda depende, mesmo que parcialmente, do capital econômico e social da família para que possam ser potencializados. O que se quer dizer é que, mesmo com um título acadêmico de médico, advogado, engenheiro, administrador ou de

qualquer outra profissão, os filhos das classes populares enfrentam uma acirrada competição no campo socioprofissional pelas melhores posições e oportunidades. O pouco capital econômico e social acumulado permanece sendo um empecilho para esse grupo social em sua trajetória escolar e profissional. Isso não implica a impossibilidade de sucesso – pensando no conceito de sucesso estabelecido pela elite dominante – mas que se exige dos filhos das classes populares um esforço muito maior do que o exigido das demais classes. Não há, portanto, igualdade de condições, o que justifica a crítica de P. Bourdieu à meritocracia e à visão idealizada de uma escola republicana libertadora.

Bourdieu (2010; 2012; 2014), ainda observa que as famílias das classes populares têm grande dificuldade em acompanhar o desempenho escolar dos filhos e auxiliá-los nas tarefas escolares, visto que, na maioria dos casos, os pais têm baixa escolaridade. O mesmo foi observado por Souza (2009) em sua pesquisa sobre a *ralé* brasileira. Por tudo isso, as expectativas desse grupo social acabam por ser muito baixas em relação à educação dos filhos. Esperam que os filhos tenham educação escolar suficiente para alcançarem alguma oportunidade digna de trabalho e possam ter uma renda suficiente para se manterem ou terem alguma ascensão socioeconômica em relação aos pais.

Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, 24).

Se o investimento escolar é um investimento de risco para as classes populares e, portanto, elas tendem a investir pouco nessa atividade, o mesmo não se pode dizer da classe média. Bourdieu (2012) observa que a classe média investe abundantemente na educação escolar de seus filhos, uma vez que suas chances de sucesso são muito maiores do que as das classes populares. Por já serem detentoras de significativo volume de capital simbólico, as famílias de classe média minimizam drasticamente os riscos de insucesso no investimento escolar. Sendo muitas delas originárias das classes populares, de onde ascenderam, as famílias de classe média, conforme Bourdieu (2012), objetivam continuar sua ascensão rumo às camadas sociais mais altas. Para o autor,

[...] se os próprios interessados raramente vivem sua aprendizagem como renúncia e renegação, é porque os saberes que devem conquistar são altamente valorizados pela sociedade global e essa conquista simboliza a ascensão à elite. Também é preciso distinguir entre a facilidade em assimilar a cultura transmitida pela escola (ainda maior quando a origem social é mais

elevada) e a propensão em adquiri-la, a qual atinge seu máximo de intensidade nas classes médias. Ainda que o desejo de ascensão pela escola seja tão forte nas classes inferiores quanto nas classes médias, permanece onírico e abstrato tanto quanto as chances objetivas de satisfazê-lo ínfimas (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 40).

As famílias da classe média adotam diversas estratégias para criar as condições favoráveis para a sua ascensão social, entre as quais, pode-se citar a redução no número de filhos. Bourdieu (2012) observou, nas estatísticas da taxa de fecundidade, que as famílias da classe média francesa reduziram o número de filhos em relação às classes populares e às dominantes. O autor explica que a redução no número de filhos propicia uma economia no orçamento doméstico e favorece a disponibilização de capital econômico para o investimento escolar. O mesmo não ocorreria nas classes populares e nas classes dominantes. No primeiro grupo, porque as poucas esperanças de sucesso no investimento escolar levam a um número maior de filhos que, oportunamente, ajudarão os pais nas atividades laborativas como camponeses ou operários. Nas classes dominantes, porque a abundância de capital econômico não lhes exige esse tipo de estratégia.

Ainda, sobre as estratégias da classe média, Bourdieu (2012) também destaca outras renúncias empreendidas por essa classe para atingirem seus objetivos de ascensão social. Essa renúncia ou sacrifício está relacionada ao abandono ou redução de determinados prazeres que impactam o orçamento familiar, como a compra de bens materiais e viagens de lazer entre outras, que poderiam comprometer a capacidade econômica dessas famílias em realizar os investimentos escolares. Nogueira e Nogueira (2002), reportando-se à obra de P. Bourdieu, ressaltam que as famílias da classe média, além de realizarem os investimentos econômicos na educação escolar dos filhos, exercem sobre eles um rígido controle para que tenham disciplina nos estudos e resultados satisfatórios nos exames escolares. Além disso, as famílias desse grupo social estariam sempre preocupadas com a aquisição de capital cultural pelos filhos, o que as levaria a investir em livros, participação em eventos culturais, visitas a museus, entre outros, dado o reconhecimento da importância desse tipo de capital simbólico.

Diferentemente do que ocorre com os filhos das classes populares, os títulos acadêmicos favorecem mais facilmente os indivíduos de classe média que, detentores de maior volume de capital econômico e social, competem com maior vantagem nas

oportunidades disponíveis no mercado de trabalho. A amplitude de suas chances de sucesso justifica todo o esforço realizado por esse grupo social para ascender na estrutura social ou, no mínimo, manter sua posição por meio da educação.

Para Bourdieu (2012), as classes dominantes, ricas em capital econômico e cultural, também investem significativos recursos na escolarização de seus filhos. Contudo, de uma forma mais descontraída, já que têm preocupações e objetivos diferentes dos relacionados à classe média. A explicação estaria ligada ao fato de que o sucesso escolar desse grupo social é tido como algo natural, já que não dependeria de um grande esforço por parte das famílias (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). O fracasso escolar para esse grupo é pouco provável, já que são os legítimos detentores e instituidores dos *habitus* socialmente valorizados, bem como detentores de expressivos volumes de capital simbólico. Além disso, conforme pontuam Nogueira e Nogueira (2002, p. 26) com base na obra de P. Bourdieu, “[...] as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente”. As classes elitizadas já têm seus privilégios culturais legitimados e transformados em herança social que, obscurecidos na perspectiva de uma graça individual ou em mérito pessoal, dissimula o *racismo de classe* que se pode exibir sem jamais aparecer (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

Ainda em relação à herança social, Bourdieu (2012) aborda alguns antagonismos que ele chamou de *as contradições da herança*. Esse autor pontua que é normal na sociedade que as famílias desejem perpetuar sua linhagem e herança, na ordem das sucessões entre as gerações. Por herança, P. Bourdieu adota um sentido mais amplo, que contempla, não somente os bens econômicos, mas todo o patrimônio simbólico da família. Uma das contradições está no fato de que, para continuar o *pai* – aquele que geralmente representa a linhagem – e perpetuar sua posição social, é preciso, muitas vezes, distinguir-se dele, o superar e, metaforicamente, negá-lo. “Tal operação não ocorre sem problemas, tanto para o pai que deseja e não deseja essa superação assassina quanto para o filho (ou a filha) que se encontra diante de uma missão dilacerante e suscetível de ser vivida como uma espécie de transgressão” (BOURDIEU, 2012, p. 231).

A família seria para Bourdieu (2012) a matriz da trajetória social dos sujeitos e de suas relações com essa trajetória, e das contradições que nascem da discrepância entre as disposições do herdeiro e o destino encerrado em sua herança. A família seria, portanto, a geradora das tensões e contradições genéricas, que o autor afirma ser observável em todas as famílias devido à propensão a se perpetuar ligadas à herança. O pai seria autor de um projeto que, inscrito em suas disposições herdadas, é transmitido inconscientemente aos filhos pelo *habitus* e pelas ações educativas empregadas no lar para a perpetuação da linhagem. Para Bourdieu (2012, p. 232),

[...] a herança bem-sucedida é um assassinato do pai consumado a partir de sua própria injunção, uma superação dele destinada a conservá-lo, manter seu “projeto” de superação que, enquanto tal, está na ordem das sucessões. A identificação do filho com o desejo do pai como desejo de ser continuado faz o herdeiro sem história.

O herdeiro se torna *sem história* quando, ao aceitar herdar a herança do pai, acaba por ser herdado pela herança, como o metalúrgico filho de metalúrgico, a empregada doméstica filha de empregada doméstica, ou o comerciante filho de comerciante por exemplo. Haveria, nesse caso, conforme Bourdieu (2012), uma reprodução do pai no filho, em que o pai poderia se reconhecer no filho e ver projetado nele sua própria identidade social. Por outro lado,

[...] no caso do pai em vias de ascensão em trajetória interrompida, a ascensão que leva o filho a superá-lo é, de certa forma, seu próprio acabamento, a plena realização de um “projeto” rompido que ele pode, assim, completar por procuração. Quanto ao filho, rejeitar o pai real é aceitar, tomando-o por conta própria, o ideal de um pai que, por sua vez, se rejeita e se nega, fazendo apelo à sua própria superação (BOURDIEU, 2012, p. 232).

Bourdieu (2012) também chama a atenção para a possibilidade de o pai desejar algo que ultrapasse os limites da realidade, encarregando os filhos, seus substitutos na realização de seus sonhos, a realizar em seu lugar um ideal mais ou menos irrealizável. A projeção nos filhos de desejos e projetos compensatórios improváveis ou impossíveis de serem realizados é apontada por Bourdieu (2012) como uma das principais fontes de contradições e sofrimentos em filhos por não conseguirem satisfazer as expectativas dos pais nem as repudiar.

Se a identificação com o pai e seu projeto constitui uma das condições essenciais para o sucesso na transmissão da herança, ela não é, conforme assevera Bourdieu (2012), condição suficiente para o êxito na sucessão. Para o autor, esse êxito está

subordinado aos veredictos da escola, passando, portanto, pelo sucesso escolar. Assim, os indivíduos que “[...] comumente chamamos de ‘fracassados’, são, essencialmente, os que erraram o objetivo que lhes fora socialmente atribuído pelo ‘projeto’ inscrito na trajetória dos pais e no futuro que ela implicava” (BOURDIEU, 2012, p. 233). Resta a esse indivíduo, tendo ele liquidado as expectativas e as esperanças do pai, se entregar ao desespero ou matarem simbolicamente o *projeto* dos pais, tomando caminho oposto ao estilo de vida familiar.

Outra possibilidade de contradição na transmissão da herança ocorre quando o filho decide tomar o rumo da própria vida negando a vida dos pais e recusando-se a herdar e ser herdado. Haveria nesse caso uma anulação da empreitada paterna simbolizada na herança rejeitada que traz, tanto para o pai, quanto para o filho, uma bagagem dolorosa. Para o pai, por ver interrompida a continuidade na transmissão da herança que herdou e não pode mais perpetuar. Para o filho por, de alguma forma, poder se ressentir pela descontinuidade na perpetuação da herança familiar. De acordo com Bourdieu (2012, p. 234),

[...] de todos os dramas e conflitos, ao mesmo tempo interiores e exteriores, e ligados tanto à ascensão quanto ao declínio, que resultam das contradições da sucessão, o mais inesperado é, sem dúvida, o *dilaceramento* que nasce da experiência do êxito como fracasso ou, melhor, como transgressão: quanto maior for seu êxito (ou seja, quanto melhor você cumprir a vontade paterna que deseja seu êxito), maior será seu fracasso, mais contundente será o assassinato de seu pai, maior será sua separação dele; e, inversamente, quanto maior for seu fracasso (realizando, assim, a vontade inconsciente do pai que, no sentido ativo, não pode desejar totalmente a própria negação), maior será seu êxito. Como se a posição do pai encarnasse um limite a não ultrapassar; o qual, tendo sido interiorizado, tornou-se uma espécie de proibição de adiar, distinguir-se, negar, romper.

2.2 AS LIMITAÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU

Embora a sociologia da educação de P. Bourdieu apresente importantes contribuições para a área da educação, especialmente por desconstruir o mito ideológico do *dom* carismático e da noção moralmente carregada da meritocracia no âmbito de uma escola que, também, segrega e legitima as desigualdades sociais, seus postulados teóricos apresentam limitações.

Nogueira e Nogueira (2002) nos apresentam as duas principais críticas realizadas ao trabalho de Pierre Bourdieu. Os autores citados apontam que, em primeiro lugar, a categoria classe social não seria suficiente como critério de diferenciação dos grupos

familiares segundo suas práticas escolares. Isso porque, mesmo com a divisão em subclasses, ou frações de classes como preferia P. Bourdieu, essas categorizações ainda seriam abrangentes demais, visto que as famílias de uma determinada classe, e mesmo de uma fração de classe, embora compartilhem *habitus* semelhantes, apresentam diferenças significativas umas em relação às outras. Assim, outros fatores mais ou menos independentes em relação à divisão em classes poderiam também influenciar as famílias e diferenciá-las quanto às práticas sociais como, por exemplo, na “[...] trajetória ascendente ou descendente do grupo familiar (e não necessariamente da classe), o nível educacional, o meio rural ou urbano e a postura mais ou menos conservadora e religiosa de cada família” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 26). Portanto, não se poderia deduzir o *habitus* familiar, incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, a partir dos *habitus* de classe.

A segunda principal crítica ao trabalho de Pierre Bourdieu está relacionada à sua teoria do espaço e das posições sociais e diz respeito ao processo de formação e transmissão do *habitus* familiar. O problema estaria na sua crença de que o *habitus* é formado e transmitido aos filhos de modo automático. Conforme Nogueira e Nogueira (2002, p. 27), alguns críticos defendem que se deve estudar “[...] a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos”. Segundo os autores, a transmissão do capital cultural e do *habitus* familiar em relação à atividade escolar somente poderia ocorrer por meio de um contato prolongado e afetivamente significativo entre os portadores desses recursos, que pode envolver outros membros da família além dos pais.

Não nos parece que, quando Pierre Bourdieu dizia que o *habitus* era transmitido como que por *osmose*, ele quisesse indicar que essa transmissão era completa e imediata e que fosse transmitido exclusivamente pelos pais. A perspectiva de que existem *habitus* de classe indica que o autor contemplava a existência de outras influências sociais no grupo familiar e, dentro dele, a influência de avós ou de outros familiares não parece ser estranha à sua teoria. Até mesmo porque a própria escola, representada em especial pelos professores, atuaria na formação dos *habitus* dos indivíduos junto com a família. Nossa perspectiva é de que o processo de introjeção de

habitus é contínuo e não é estático, como já tinham observado Boltanski e Thévenot (1999). Assim, à medida que os indivíduos vão desenvolvendo novas relações sociais e vivenciam novas experiências, eles podem adquirir novos *habitus*, adaptar ou abrir mão de alguns de seus antigos. É claro, porém, que alguns *habitus* são simbolicamente mais fortes do que outros e esses mais fortes – portanto mais arraigados – seriam mais difíceis de serem modificados.

Continuando a crítica, a complexidade e particularidades das relações familiares se aplicariam também à transmissão da herança cultural familiar. Questiona-se que a apropriação da herança é resultado de um processo emocionalmente complexo e de resultados incertos, de identificação do jovem com o projeto de sua família ou seu afastamento dele, visto que há sempre a possibilidade de se dilapidar a herança.

No conjunto, essas críticas a Bourdieu realçam o fato de que o *habitus* de uma família e, mais ainda, de um indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que seria seu *habitus* de classe. As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 27).

As críticas são pertinentes e características de pesquisadores adeptos à realização de pesquisas de natureza qualitativa, como é o nosso caso. É preciso lembrar, no entanto, que P. Bourdieu realiza a chamada macrossociologia que, por meio do emprego de metodologias quantitativas, com suas técnicas e ferramentas estatísticas, busca compreender o funcionamento social de forma mais genérica. O autor de *Escritos de educação* busca encontrar características e comportamentos compartilhados socialmente que criam uma identificação entre grupos sociais ou os diferenciam. Isso não quer dizer que o autor não reconhecesse as particularidades de cada família, mas que, em decorrência de suas escolhas epistemológicas e metodológicas, essas particularidades não atendiam aos seus interesses de pesquisa.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Pierre Bourdieu chegou a demonstrar otimismo no início de suas pesquisas ao vislumbrar a possibilidade de se exercer nas escolas uma pedagogia capaz de romper com o processo de reprodução das desigualdades. No entanto, esse otimismo pedagógico deixou de existir, prevalecendo a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola é

praticamente inevitável, já que “[...] as diferenças culturais e escolares entre as classes seriam relativas e, portanto, dificilmente poderiam ser transpostas” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 34). Melhorias no acesso e desempenho escolar das classes médias e populares seriam acompanhados de uma elevação paralela do nível e da qualidade da escolarização das elites, mantendo-se, para P. Bourdieu, as diferenças simbólicas entre as classes.

3. A RALÉ BRASILEIRA: DE ONDE VEM, PARA ONDE VAI?

Neste texto, o leitor verá o termo *ralé* ser utilizado, como já foi anteriormente por diversas vezes. Tal qual fez Souza (2006; 2009; 2011), esclarecemos que esse termo não é empregado em caráter pejorativo. O objetivo, ao utilizá-lo, é chamar a atenção para o baixo *status* simbólico que essa parcela da sociedade ocupa no cotidiano social brasileiro. Até agora utilizamos o termo *ralé* em destaque com o intuito de não causar a impressão de nos referirmos a essa classe de forma desrespeitosa. Uma vez esclarecido o uso do termo, não recorreremos mais ao destaque.

Ainda, em relação à expressão *ralé brasileira*, é oportuno fazer novo esclarecimento. Em seu livro *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?*, Souza (2010) propõe uma nova categoria da estratificação social atribuindo-lhe o título de *batalhadores brasileiros*. Esses se diferenciariam da *ralé* (sua classe de origem), configurando-se como uma parcela social que, à custa de lutas e sacrifícios, consegue romper com alguns dos atributos (econômicos, sociais e culturais) característicos da *ralé*. Seria, portanto, uma classe à parte que não é mais *ralé*, nem tão pouco classe média. Quando do desenho inicial da presente pesquisa, por meio de um ensaio teórico, tivemos a oportunidade de ter o texto avaliado por Jessé de Souza. Jessé nos fez uma importante pergunta, que transcrevemos abaixo junto à resposta manifestada pelo primeiro autor, no intuito de pontuar uma questão relevante para esta pesquisa.

“Jessé de Souza - Como pretende estabelecer a linha divisória entre ‘ralé’ e ‘batalhadores’?

Denis Perdigão - Penso que a linha divisória entre a *ralé brasileira* e os *batalhadores* é tênue e identificar esses limites será um dos maiores desafios da pesquisa. Os ‘batalhadores’ brasileiros podem ser considerados uma ‘elite da *ralé*’ (SOUZA, 2010, p. 47), por serem capazes de ascender socialmente quando encontram oportunidades de qualificação e de inserção no mercado produtivo, caracterizando-se como a nova classe trabalhadora. Como não possuem acesso privilegiado, como a classe média e alta, ao capital cultural e

econômico, não se enquadram nas características que lhes permitiriam ser reconhecidos como 'classe média'.

A ralé, por sua vez, além de não possuir os dois capitais impessoais, o cultural e o econômico, é desprovido das condições sociais, morais e culturais que lhe permitiria se apropriar desses capitais. Os batalhadores, embora constituam uma nova classe trabalhadora, são oriundos da ralé e a ela estão ainda vinculados.

A questão levantada por Jessé de Souza foi pontual e oportuna, visto que a linha divisória que separaria ralé e batalhadores também não foi claramente delimitada por ele em seus trabalhos. No livro *A ralé brasileira: quem é e como vive* (SOUZA, 2009), o autor apresenta capítulos em que empregadas domésticas, prostitutas e trabalhadores em atividades precárias (como o lavador de carros e o camelô entre outros), são retratados como representantes da ralé brasileira. Afinal, eles não são também batalhadores? Não são também pessoas que trabalham por sua sobrevivência e a de suas famílias, que buscam, por meio do trabalho, uma vida melhor ou, pelo menos, mais suportável? Essa delimitação conceitual não foi estabelecida por J. Souza, o que me impede de identificar os batalhadores como uma classe social à parte.

Assim como disse no trecho de resposta transcrito acima, entendemos que os batalhadores brasileiros, identificados por ele como sendo a nova classe trabalhadora, também fazem parte da ralé brasileira. Portanto, os batalhadores seriam, em nossa perspectiva, uma espécie de *elite da ralé*, que, por meio de seus esforços conquistaram uma ascensão econômica e social, tendo acesso a alguns produtos e serviços típicos da classe média, entre os quais, a educação de nível superior sem, no entanto, romper os limites simbólicos do campo social que os situam na ralé. Por essa razão, nesta pesquisa, referimo-nos aos nossos sujeitos de pesquisa como membros da ralé brasileira, evitando o uso de outros termos que nos levariam a estratificações sociais difíceis de categorizar. Também optamos por não utilizar o termo *trabalhadores* para designá-los, em um sentido marxista, visto que esse conceito é abrangente – executivos de grandes empresas podem também, por exemplo, ser classificados como trabalhadores – o que não favorece a delimitação de nosso grupo de interesse.

Em sua abordagem teórica, Souza (2006; 2009; 2010; 2011), discorda, em vários pontos de posicionamentos dos principais teóricos sociais brasileiros como Roberto DaMatta, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre (SOUZA, 2006). Souza (2006, 2011) desenvolve a tese de que a interpretação sociológica do

Brasil, pela vertente intelectual dominante, foi construída a partir de mitos, tais quais o da brasilidade e o da cordialidade do brasileiro, tendo Gilberto Freyre e DaMatta um papel relevante em tal contexto. Os mitos criados tiveram grande importância na formação de nossa brasilidade ou, pelo menos, no que pensamos ser essa brasilidade. A importância de se criar uma identidade social, em que os indivíduos pudessem se identificar como brasileiros, foi imprescindível para a consolidação da nação brasileira como tal, em especial, na mudança do regime imperial para o republicano. Agora, na concepção de Souza (2006; 2009), a visão hegemônica estabelecida pelos mitos, distorcem a análise da realidade social brasileira ao homogeneizar os agentes da sociedade e obscurecer a realidade da luta de classes que se estabelece em nosso cotidiano. A luta de classes a que me refiro difere daquela pertinente à abordagem marxista tradicional. Tanto na obra de Jessé de Souza, quanto nesta pesquisa se adota a perspectiva de Bourdieu (2013), para quem o capital econômico não é o único que está no princípio das desigualdades sociais.

Nesse âmbito, o capital cultural tem um papel fundamental nas desigualdades sociais e na lógica de aquisição e reprodução dessa desigualdade, que é ainda mais difícil de ser compreendida do que o do capital econômico. “Isso porque as condições sociais que possibilitam a constituição e a reprodução do capital cultural são mais obscuras que as condições que se aplicam à reprodução do capital econômico” (MATTOS, 2011, p. 303).

É com base na teoria social de Bourdieu que Souza (2006, p. 10) traz a crítica de que

[...] o marginalizado é percebido como se fosse alguém com as mesmas capacidades disposicionais do indivíduo da classe média. Nesse sentido, o miserável e sua miséria são contingentes e fortuitos, um mero acaso do destino, sendo a sua situação de absoluta privação facilmente reversível, bastando para isso uma ajuda passageira e tópica do Estado para que ele possa andar com as próprias pernas.

Esse pensamento cria a falsa lógica de que os miseráveis precisam apenas de um *empurrãozinho*¹¹, o que, de certa forma, fomenta as políticas assistenciais brasileiras, entre elas, o PROUNI e o FIES, por facilitarem o acesso e permanência de membros da

¹¹ Esse pensamento também pode fomentar a perspectiva preconceituosa de que os miseráveis são fugidios ao trabalho, preguiçosos, razão pela qual não prosperariam.

ralé nas instituições privadas do ensino superior, sem levar em consideração que “[...] a reprodução de classes marginalizadas envolve a produção e reprodução das pré-condições morais, culturais e políticas da marginalidade” (SOUZA, 2006, p. 10). Cabe esclarecer que a crítica aqui feita não é contra os programas sociais que assistem à ralé. O PROUNI e o FIES são indispensáveis para o acesso e permanência dos alunos de baixa renda familiar em seus cursos de graduação. E os demais programas assistenciais tal como o Bolsa Família, são imprescindíveis no auxílio à manutenção da subsistência básica das famílias da ralé beneficiadas por esses programas. No entanto, apenas o auxílio financeiro, que geralmente é a base desses programas, não é suficiente para romper com a trajetória de perpetuação da miserabilidade dessas famílias, visto que não atingem as questões morais, culturais e políticas apontadas por Souza (2006) e que efetivamente podem promover mudanças significativas na trajetória de vida dessas famílias.

Outra importante constatação de Souza (2006) diz respeito ao rechaçamento ao *mainstream* sociológico que atribui a origem da naturalização da desigualdade social brasileira, com a conseqüente produção de uma classe miserável de *subcidadãos*, como uma herança do período pré-moderno e personalista. Ao contrário disso, afirma que a naturalização da desigualdade social e sua proliferação é fruto do processo de grande modernização que se implantou paulatinamente na sociedade brasileira a partir do início do século XIX. Sobre esse fato, Souza (2006, p. 24) diz que:

[...] meu argumento implica que nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana é moderna, posto que vinculada à eficácia de valores e instituições modernas a partir de sua bem-sucedida importação “de fora para dentro”. Assim, ao contrário de ser “personalista”, ela retira sua eficácia da “impessoalidade” típica dos valores e instituições modernas. É isso que a faz tão opaca e de tão difícil percepção na vida cotidiana.

Essa *impessoalidade* é a mesma que se observa nas organizações, em que os indivíduos são sistematicamente despidos de sua própria identidade para assumir atributos de uma identidade dita organizacional, que reúne os valores de interesse da cúpula diretiva e atende aos seus objetivos de negócios.

A manutenção dos mitos sociológicos brasileiros tem se propagado por meio dos discursos de diferentes interlocutores, tais como pelos representantes da mídia, do governo e das organizações. Se os mitos foram propagados na sociedade sob a ideologia e interesses do Estado e do mercado na consolidação de um estado nacional,

republicano e capitalista, agora dificultam a discussão do tema de nossas desigualdades sociais, pois os discursos hegemônicos – de natureza liberal - naturalizaram nossa visão sobre a ineficiência do Estado (demonizado na sociedade) e da eficiência da gestão empresarial (apontado como ético, dinâmico e capaz) (SOUZA, 2006). Fomos devidamente institucionalizados para atender aos imperativos do capitalismo liberal e não enxergamos com clareza o que Souza (2006, 2009, 2010, 2011), quer nos mostrar: vivemos no Brasil uma acirrada luta de classes. Cabe lembrar que o conceito de classe adotado aqui é o de Bourdieu (2013, p. 101), para quem

[...] a classe social não é definida por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma soma de *propriedades* (sexo, idade, origem social ou étnica – por exemplo, parcela de brancos e de negros, de indígenas e de imigrantes, etc. -, remunerações, nível de instrução, etc.), tampouco por uma cadeia de propriedades, todas elas ordenadas a partir de uma propriedade fundamental – a posição nas relações de produção -, em uma relação de causa e efeito, de condicionante a condicionado, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas.

A pretensa igualdade de direitos e oportunidades de que goza todo cidadão é uma falácia do regime capitalista que necessita das desigualdades para existir e manter uma estrutura social hierarquizada. No Brasil, essa desigualdade de direitos e oportunidades é ainda mais grave. Se a Constituição Federal instaura a igualdade entre todos os cidadãos, em nossas práticas sociais criamos a ralé como uma categoria de subcidadãos que, nessa posição, não gozam dos direitos constitucionais que deveriam lhes ser reconhecidos e assegurados. A cidadania, portanto, varia em graus de respeitabilidade de acordo com a posição social ocupada pelo indivíduo, o que faz com que a ralé, nas práticas sociais cotidianas, diferentemente do discurso cordial, benevolente, inclusivo e cristão da classe média e alta, seja de fato uma classe muitas vezes posicionada à margem da cidadania, uma classe de subcidadãos (SOUZA, 2003; 2006).

Na sustentação teórica de sua pesquisa, Souza (2006), faz uso de dois importantes autores e suas respectivas teorias: o sociólogo Pierre Bourdieu, principal referência teórica desta pesquisa; e o filósofo comunitarista Taylor (2010, 2011), cujas reflexões contribuem para o entendimento sobre a influência das questões culturais, morais e simbólicas no mundo moderno (SOUZA, 2003). Para Souza (2006), a grande contribuição de P. Bourdieu foi o desmascaramento do discurso ideológico do

capitalismo sobre a igualdade de oportunidades que, nos Estados Unidos, ganhou o nome de *American Dream* e, no Brasil, sustenta a lógica de que apenas um pequeno *empurrãozinho* é suficiente para retirar a ralé do lugar onde a sociedade a colocou e, sem reconhecer, a mantém. Todavia, Souza (2003, 2006) também aponta uma fragilidade na obra de P. Bourdieu. Souza (2006) observa que ele concentra sua análise no aspecto instrumental da disputa por poder que se estabelece entre as diferentes classes.

[Bourdieu] não percebe que esta mesma luta se dá em um contexto intersubjetivamente produzido, o que mantém a sua contingência e com isso a necessidade de seu aperfeiçoamento crítico, mas retira, ao mesmo tempo, o dado arbitrário de mera imposição de poder do mais forte (SOUZA, 2006, p. 31).

A teoria do reconhecimento pode, conforme Souza (2006), suprir essa lacuna deixada por Pierre Bourdieu, ou secundarizada por ele, ao contextualizar e filtrar a questão do mecanismo de monopólio e distribuição dos escassos recursos simbólicos pelas classes sociais que disputam entre si por tais recursos, no âmbito da intersubjetividade. Souza (2006), estabelece a diferença entre as perspectivas de Charles Taylor e Pierre Bourdieu ao dizer que

[...] enquanto, para Taylor, o dado de que é a prática não articulada que comanda nossa vida cotidiana implica a necessidade de articular a hierarquia de valores escondida e opaca que preside nosso comportamento, daí sua empreitada de nomear e reconstruir as fontes da nossa noção de *self*, para Bourdieu o mesmo fato torna urgente uma “psicanálise do espaço social”. O que para grande parte da tradição sociológica é “internalização de valores”, o que evoca tendencialmente uma leitura mais racionalista que enfatiza o aspecto mais consciente e refletido da reprodução valorativa e normativa da sociedade, para Bourdieu a ênfase seria, ao contrário, no condicionamento pré-reflexivo, automático, emotivo, espontâneo, em uma palavra, “inscrito no corpo” de nossas ações, disposições e escolhas (SOUZA, 2006, p. 33).

Por isso, a articulação entre os postulados de C. Taylor e P. Bourdieu tornam interessante a abordagem de Souza (2003, 2006, 2009, 2010), pois preenchem os espaços teóricos deixados um pelo outro. Esse é o caso da contribuição de Charles Taylor, com uma teoria objetiva da moralidade, para as deficiências promovidas pelo contextualismo radical promovido por Pierre Bourdieu ao analisar a classe trabalhadora francesa, impedindo-o de perceber os processos coletivos de aprendizado moral que ultrapassam as barreiras de classe (SOUZA, 2006). A percepção dessa inconsistência possibilitou que Souza (2006) nos apresentasse uma subdivisão do *habitus* nas categorias já mencionadas anteriormente (*habitus* primário, *habitus* precário, *hábitos*

secundário), contrariando a perspectiva bourdieusiana de um *habitus* genérico. Souza (2006, p. 36), também defende a tese de que mudanças socioeconômicas podem promover mudanças no *habitus* das várias classes, afirmando que

[...] se o *habitus* representa a incorporação nos sujeitos de esquemas avaliativos e disposições de comportamento a partir de uma situação socioeconômica estrutural, então mudanças fundamentais na estrutura econômico-social deve implicar, conseqüentemente, mudanças qualitativas importantes no tipo de *habitus* para todas as classes sociais envolvidas de algum modo nessas mudanças.

A melhoria das condições socioeconômicas obtidas pela ralé brasileira nos últimos anos, possibilitando o acesso a produtos e serviços antes restritos à classe média, certamente influenciou em seu próprio *habitus*. É provável que a classe popular tenha incorporado, em alguma medida, *habitus* da classe média. No entanto, provavelmente não o suficiente para competir em condições de igualdade com os filhos da classe média que já nasceram sob a influência desse *habitus* e o exteriorizam de forma natural. É nesse âmbito, que envolve a dinâmica social das relações simbólicas de poder, que a possibilidade de ascensão social da ralé por meio da formação superior necessita ser investigada. Se a graduação superior pode agregar valor ao capital cultural dos alunos ao incutir-lhes, em especial, conhecimento técnico-profissional, não necessariamente lhes amplia os demais capitais imprescindíveis para o acesso e o sucesso nos campos dominados pela elite dominante. As pesquisas de Souza (2009, 2010) demonstram que há uma diferença substancial no capital simbólico e, conseqüentemente, no *habitus* da ralé brasileira em comparação com os procedentes da classe média. Isso significa que a ralé brasileira, ao almejar ingressar em campos dominados pelas classes média e alta, enfrentará, naturalmente, grande dificuldade de acesso devido à desigualdade de seus capitais e *habitus* em relação aos das demais classes. Esse fato não torna impossível, como dito anteriormente, a ascensão de membros da ralé ao campo dos administradores, dos médicos, dos engenheiros, dos empresários, ou a de outros de natureza profissional e não profissional majoritariamente vinculados às classes média e alta. No entanto, exigirá um esforço muito maior por parte de membros da ralé do que normalmente exigirá de membros das demais classes.

3.1 CHARLES TAYLOR E A HIERARQUIA VALORATIVA NA MODERNIDADE PERIFÉRICA: A MORALIDADE CONTEMPORÂNEA NA VIDA COTIDIANA

Os estudos de Charles Taylor sobre o *self* moderno são fundamentais para se compreender a hierarquia valorativa que se estabeleceu na sociedade. Sobre os postulados teóricos de C. Taylor, Souza (2006, p. 27) diz que:

[...] aqui me interessa seu ponto de partida comunitarista como uma hermenêutica do espaço social a partir da sua crítica ao naturalismo que perpassa tanto a prática científica quanto a vida cotidiana, como meio de articular precisamente a configuração valorativa implícita ao racionalismo ocidental que dá ensejo, como veremos, a um tipo específico de hierarquia social e uma também singular noção de reconhecimento social baseada nela.

Charles Taylor atribui o conceito de naturalismo à tendência moderna existente, tanto no senso comum popular da vida cotidiana, quanto nas práticas filosóficas e científicas hegemônicas, que desvinculam a ação e a experiência humana dos contextos que lhe conferem realidade e compreensibilidade (SOUZA, 2003). Como consequência, as instituições como o Estado e o mercado têm sua pretensa eficiência social naturalizadas e perpetuadas de geração em geração por suas práticas sociais disciplinadoras (SOUZA, 2003, 2006), de forma que “[...] responder aos imperativos empíricos de Estado e mercado passa a ser tão óbvio quanto respirar ou andar. Não conhecemos nenhuma outra forma de ser desde a mais tenra infância. Desse modo, nós somos feitos e continuamente remodelados e aperfeiçoados para atender a estes imperativos” (SOUZA, 2006, p. 26). Os mitos sociológicos construídos pelo *mainstream* das ciências sociais brasileiras atuam, também, como perpetuadoras dessa naturalidade, obscurecendo a compreensão holística de nossos fenômenos sociais por pesquisas que perscrutam o âmago da realidade social periférica e a luta de classes nela inserida.

Para Taylor (1997) e Souza (2003, 2006), nossa *identidade moderna* mostra várias facetas, o que exige refletir o que é ser um agente humano, uma pessoa ou um *self*. Nossa identidade está entrelaçada pelos valores morais aos quais introjetamos em nosso processo de institucionalização, naturalizados como explicitado acima, o que equivale dizer que nossa identidade é influenciada por esses valores morais. Ao tratar da influência da moral na formação de nosso *self*, Taylor (1997, p. 16), deseja fazê-lo em um nível mais amplo do que normalmente descrevemos como moral.

Além de nossas noções e reações relativas a tópicos como justiça e respeito à vida, ao bem-estar e à dignidade das outras pessoas, desejo analisar nosso sentido do que está na base de nossa própria dignidade, ou questões a cerca do que torna nossa vida significativa ou satisfatória. Essas poderiam ser classificadas como questões morais em alguma definição ampla, porém algumas estão demasiado ligadas ao respeito próprio ou muito identificadas com nossos ideais para ser classificadas como tal no léxico da maioria das pessoas. Referem-se antes ao que torna a vida digna de ser vivida.

Taylor (1997) propõe que nosso pensamento moral tem três eixos. O primeiro deles diz respeito aos nossos modos de compreender o que constitui uma vida plena. Nesse âmbito, a vida produtiva (laborativa) e familiar tem lugar de destaque no que consentimos como bem-estar. Nesse eixo moral se estabelece o sentido de que a vida humana deve ser preservada e de que as proibições e obrigações, que nos são socialmente impostas e que devemos observar, têm um caráter importante para nossas vidas. O segundo eixo refere-se ao respeito aos outros. “Considera-se que a categoria da moral abrange precisamente nossas obrigações para com as outras pessoas” (TAYLOR, 1997, p. 28). Por fim, o terceiro eixo nos remete a pensar em nós mesmos como merecedores, ou não, do respeito e considerações dos outros. A esse eixo C. Taylor chama de *dignidade*. Esses eixos se articulam e relacionam a identidade individual, que ele chama de *self*, e a coletiva que, por sua vez, envolve nossa concepção moderna de mundo, sendo, portanto, a moral uma questão de ordem ontológica. “Nessa linha de raciocínio, a nossa identidade é, em certo sentido, uma hierarquia valorativa, a qual permite que possamos definir o que é e o não é importante ou relevante para nós” (SOUZA, 2000, p. 141). Entretanto, o que constitui nossa dignidade?

Pode ser nosso poder, nosso sentido de dominar o espaço público; ou nossa vulnerabilidade diante do poder; ou nossa autossuficiência, o fato de nossa vida ter seu próprio centro; ou o fato de sermos queridos e admirados pelos outros, um centro de atenções. É, no entanto, muito comum que o sentido de dignidade possa fundamentar-se em algumas das mesmas concepções morais que mencionei acima. Por exemplo, minha visão de mim mesmo como chefe de casa, pai de família, detentor de um emprego, provedor de meus dependentes; tudo isso pode ser a base do meu sentido de dignidade. Do mesmo modo como sua ausência pode ser catastrófica, capaz de abalá-lo ao solapar por inteiro meu sentimento de valor pessoal. Aqui, o sentido de dignidade está envolvido nessa noção moderna da importância da vida cotidiana, que reaparece outra vez neste eixo (TAYLOR, 1997, p. 30).

Essa questão da valorização e desvalorização pessoal incutida na dignidade é primordial para entendermos as táticas e estratégias adotadas pela ralé em seu esforço de ascensão econômico-social, seja pelas vertentes do empreendedorismo, seja pelo

desejo de se graduar em uma instituição de ensino superior. A *ralé* se espelha na classe média e objetiva alcançá-la. No entanto, como se observou no estudo da dinâmica simbólica da sociedade pelo olhar de Pierre Bourdieu, há vários fatores distintos da questão econômica relacionada à renda familiar que distanciam a *ralé* da classe média e tornam-se-lhes obstáculos de difícil transposição.

Outro ponto importante de nosso *self* moral é a sua pontualidade. Para Souza (2006, p. 29) “[...] o *self* é pontual, posto que ‘desprendido’ de contextos particulares e, portanto, remodelável por meio da ação metódica e disciplinada”. Isso quer dizer que nosso *self* se modifica ao longo do tempo por meio das práticas sociais e institucionais da vida cotidiana, influenciada e naturalizada pela moral dominante da época e contexto em que estejamos inseridos. Por exemplo, na antiguidade clássica grega, a hierarquia valorativa estabelecia que o trabalho era desprestigiado e destinado aos escravos, cabendo à elite as tarefas contemplativas, estas sim, valorizadas. Esse contexto muda com a valorização do trabalho influenciada pela reforma protestante e a consequente desvalorização das atividades contemplativas e aristocráticas que até então vigoravam. Se na era pré-moderna as distinções e privilégios eram obtidos pela *honra*, que sustentava, em especial, a nobreza feudal, na era moderna, a dignidade é obtida pelo trabalho (SOUZA, 2006; TAYLOR, 1997; HELLER, 1985). Essa mudança nos levou ao regime de *meritocracia* que domina nossa sociedade e nossas organizações e institui a hierarquia valorativa contemporânea.

Desse modo, abre-se espaço para uma nova e revolucionária (dado seu potencial equalizador e igualitário) noção de hierarquia social que passa a ter por base o *self* pontual tayloriano, ou seja, uma concepção contingente e historicamente específica de ser humano, presidido pela noção de calculabilidade, raciocínio prospectivo, autocontrole e trabalho produtivo como os fundamentos implícitos, tanto da sua autoestima quanto do seu reconhecimento social (SOUZA, 2003, p. 31).

A dignidade não constitui, conforme explicita Souza (2003), a única fonte da moralidade moderna. O *expressivismo* é outra fonte que a constitui. O autor nos elucida que o expressivismo emana de nossas concepções de mundo baseadas na noção de natureza como fonte interna de moralidade e significação. “A ideia central, por oposição ao tema da dignidade do *self* racional e pontual, é a da originalidade de cada pessoa, aqui o tema é a ‘voz’ particular de cada um, enquanto tal única e inconfundível” (SOUZA, 2003, p. 32). Assim, para Taylor (1997), o expressivismo foi a base para o entendimento

de que cada pessoa é um indivíduo único. Portanto, diferente e original. Os indivíduos apresentam características e qualidades distintas que os tornarão aptos a exercerem diferentes atividades na vida social. Taylor (1997, p. 481) chama atenção ao fato de que:

[...] as diferenças não são apenas variações sem importância dentro da mesma natureza humana básica; ou diferenças morais entre indivíduos bons e maus. Implicam, em vez disso, que cada um de nós tem um caminho original que devemos percorrer; colocam para cada um de nós a obrigação de viver de acordo com nossa originalidade.

A individualização expressiva torna-se, portanto, argumento para as diferentes posições ocupadas pelos indivíduos na hierarquia valorativa da sociedade. Sua naturalização na cultura moderna faz com que mal a percebemos, ou melhor, que façamos reflexões sobre ela.

Como as sociedades têm por hábito classificar os sujeitos e agrupá-los de acordo com as afinidades de seus atributos simbólicos, a hierarquia valorativa estabelece, também simbolicamente, diversas fronteiras entre as classes sociais. Distinguimos, naturalmente, as profissões, lugares, hábitos, cultura e conhecimentos entre outros, que *pertencem* a cada uma das classes socialmente constituídas (BERGER e LUCKMANN, 2011). Se, por um lado, o expressivismo legitima as diferenças individuais, por outro, legitima, também, o sistema de meritocracia. Assim, ao mesmo tempo em que os sujeitos se encontram nas posições e ocupações sociais pertinentes às suas características individuais, logo, no lugar e posição onde se pensa que devem e merecem estar, a meritocracia cria, também, a perspectiva de que se pode ascender socialmente por seu próprio mérito. Embora a lógica da meritocracia não seja incorreta e o esforço individual possa promover uma ascensão social, faltou a C. Taylor e a outros defensores dos méritos individuais a visão de que a meritocracia somente é justa quando os indivíduos competem em uma verdadeira igualdade de condições, o que normalmente não ocorre na sociedade. Como já vimos em Bourdieu (2012; 2013; 2014), as instituições, entre as quais a escola, são produtoras e legitimadoras das desigualdades sociais. No caso específico da escola, o expressivismo pode ser associado ao que Pierre Bourdieu chamou de *dom carismático*, em que determinados indivíduos, em geral das classes sociais mais favorecidas, eram apontados como sendo detentores de faculdades especiais de aprendizado sem se levar em consideração que, em verdade, eram beneficiados por terem acesso privilegiado – de berço - ao capital cultural hegemônico.

A necessidade por reconhecimento social desperta nos sujeitos uma ambição ascensional. Souza (2003) diz que o reconhecimento consiste nas precondições sociais necessárias à atribuição de respeito e autoestima. O reconhecimento, ou antes, a sua necessidade, produz, tanto um contexto de solidariedade, quanto de percepção dos conflitos específicos de nossa modernidade contemporânea. Nesse sentido, as relações sociais, bem como aquelas que podemos chamar de relações de classes, são baseadas no reconhecimento que os indivíduos atribuem a si mesmos e aos outros. Elas interferem, portanto, na perspectiva de Taylor (1994, p. 25) na construção da identidade dos sujeitos.

A tese é que nossa identidade é parcialmente moldada pelo reconhecimento ou sua ausência, muitas vezes pelo erro no reconhecimento pelos outros, e então a pessoa ou grupo de pessoas podem sofrer um dano real, uma distorção real, se a pessoa ou sociedade entorno deles refletirem de volta para eles uma imagem limitada, degradante, ou desprezível dela própria. [traduzido pelo pesquisador].

Enquanto o reconhecimento para Taylor (1994) e Araújo Neto (2011), transcende o aspecto moral e é, também, uma *necessidade humana vital*. Honneth (2003) tem um outro olhar sobre essa questão, no que se refere ao segundo item. Ele defende que há uma *luta moral* pelo reconhecimento (HONNETH, 2003 e ARAÚJO NETO, 2011). Essa luta é influenciada pela organização intersubjetiva da sociedade. Embora os citados autores tenham essa diferença entre suas perspectivas, ambas as teorias, conforme Mendonça (2009), estão centradas na autorrealização e identidade, de forma que, para ambos, a formação do *self* e sua capacidade de manter uma relação saudável consigo mesmo está no centro de suas preocupações. “Para ambos os filósofos, há uma gramática moral que rege os conflitos sociais, levando sujeitos a contestar significados, valores e padrões interativos desrespeitosos, visto negarem a possibilidade de autorrealização” (MENDONÇA, 2009, p. 145). No que se refere à teoria do reconhecimento, a perspectiva de Axel Honneth de uma luta moral me parece que complementa mais adequadamente a perspectiva bourdiesiana de luta de classes, razão pela qual opto pela abordagem desse autor.

Tal qual para Hegel (2012), a partir de quem constrói suas ideias, para Honneth (2003), o conflito é algo inerente à natureza humana, embora não seja relacionado aos aspectos da autoconservação como defendiam Maquiavel e Hobbes (ARAÚJO NETO, 2011) e, sim, à luta moral da qual emergem os conflitos sociais.

Hegel defende naquela época a convicção de que resulta de uma luta dos sujeitos pelo reconhecimento recíproco de sua identidade uma pressão intrassocial para o estabelecimento prático e político de instituições garantidoras da liberdade; trata-se da pretensão dos indivíduos ao reconhecimento intersubjetivo de sua identidade, inerente à vida social desde o começo na qualidade de uma tensão moral que volta a impelir para além da respectiva medida institucionalizada de progresso social e, desse modo, conduz pouco a pouco a um estado de liberdade comunicativamente vivida, pelo caminho negativo de um conflito a se repetir de maneira gradativa (HONNETH, 2003, p, 29).

É nessa perspectiva que ele propõe a subdivisão da vida social em três esferas de interação: a do amor, do direito e a da solidariedade, relacionadas respectivamente às ligações afetivas, adjudicação de direitos, orientação comum para valores (HONNETH, 2003; ALBORNOZ, 2011; SOBOTTKA e SAAVEDRA, 2012; SAAVEDRA e SOBOTTKA, 2008), “[...] em cujo quadro os indivíduos se confirmam reciprocamente como pessoas autônomas e individuais” (ALBORNOZ, 2011, p. 135). O *amor*¹², empregado na teoria no seu sentido mais amplo, representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, “[...] porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de sua carência, reconhecendo-se assim como seres carentes” (HONNETH, 2003, p. 160), que em razão de tal carência se veem dependentes um do outro e passarão a experienciar, reciprocamente, uma dedicação amorosa. O amor é, segundo Honneth (2003), o núcleo fundamental de toda a moralidade, de tal forma que “[...] este tipo de reconhecimento é responsável não só pelo desenvolvimento do autorrespeito (*Selbstachtung*), mas também pela base de autonomia necessária para a participação na vida pública” (SAAVEDRA e SOBOTTKA, 2008, p. 11).

Na esfera de interação do *direito*, Honneth (2003) assevera que somente podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direito quando temos, por outro lado, o entendimento de que temos obrigações a observar em relação ao outro. Devemos, portanto, “[...] reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, no sentido de podermos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões” (HONNETH, 2003, p. 179).

¹² O conceito de amor empregado por Axel Honneth diz respeito ao sentimento afetivo entre as pessoas, pautado nas relações sociais familiares e de amizade. Transcende, portanto, o âmbito da sexualidade que contemporaneamente é relacionado a este léxico.

Contudo, segundo a interpretação de Saavedra e Sobottka (2008, p. 11) sobre a obra de Axel Honneth, esses autores dizem que ele pretende

[...] demonstrar que o tipo de reconhecimento característico das sociedades tradicionais é aquele ancorado na concepção de *status*: em sociedades desse tipo, um sujeito só consegue obter reconhecimento jurídico quando ele é reconhecido como membro ativo da comunidade e apenas em função da posição que ele ocupa nesta sociedade.

Além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, os seres humanos carecem de uma estima social que lhes possibilite referir-se positivamente à suas propriedades e capacidades concretas (HONNETH, 2003), possibilitando algo além do respeito universal que Axel Honneth designou como *solidariedade*. Conforme Araújo Neto (2011), é dentro de uma comunidade de valores, com seus partilhamentos de significação, que os indivíduos têm a possibilidade de encontrar a valorização de suas características que os distinguem dos demais. “E vários conflitos buscam, exatamente, a reconfiguração de tais quadros dada a revisibilidade destes” (ARAÚJO NETO, 2011, p. 143). Para Sobottka e Saavedra (2012), a solidariedade na sociedade moderna está interligada à condição de relações sociais simétricas de estima entre sujeitos autônomos e a possibilidade de esses sujeitos desenvolverem sua autorrealização.

Quanto mais as concepções dos objetivos éticos se abrem a diversos valores, e quanto mais a ordenação hierárquica cede a uma concorrência horizontal, tanto mais a estima social assumirá um traço individualizante e criará relações simétricas (ALBORNOZ, 2011, p. 140).

Se, por um lado, o reconhecimento na vida social se subdivide em três esferas de interação entre os sujeitos, por outro, para cada um deles, Honneth (2003) associa uma forma de desrespeito. A *violação* se contrapõe à esfera do amor por se referir às experiências dos maus tratos corporais que destroem a autoconfiança elementar dos sujeitos (HONNETH, 2003). A *privação de direitos* se constitui na forma de desrespeito em que se destrói, conforme assevera Araújo Neto (2011, p. 144), “[...] a possibilidade do autorrespeito, à medida que infringe ao sujeito o sentimento de não possuir o *status* de igualdade” no interior de uma sociedade por vetar-lhe a posse de determinados direitos. A *degradação*, em contraposição à solidariedade, é o desrespeito a “[...] algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades” (HONNETH, 2003, p. 217).

Nesse âmbito, a classe social da ralé, desprovida de *status* e desrespeitada nas três esferas de integração social, dificilmente obtém ou obterá o reconhecimento das classes detentoras de maior valorização social, uma vez que, conforme assevera Honneth (2008), uma parcela significativa da sociedade [a ralé] luta para ter a chance de ter um trabalho que lhe assegure a sobrevivência. Embora trabalhem por sua sobrevivência, a ralé não é plenamente reconhecida pela classe média e alta como membro ativo da sociedade.

Em relação ao tema do reconhecimento na obra de C. Taylor, Souza (2003) identifica duas fontes de reconhecimento que se opõem: o ideal de autenticidade e o ideal de dignidade. Segundo Taylor (2011, p. 52), a autenticidade, oriunda do expressivismo, “[...] é uma faceta do individualismo moderno e uma característica de todas as formas de individualismo, que não apenas enfatizam a liberdade do indivíduo, mas também propõem modelos de sociedade”. Há uma grande vinculação da honra com essas duas fontes de reconhecimento. A honra se apresenta como um recurso simbólico de distinção social de acesso restrito. Enquanto uns a têm, outros dela carecem, criando as diferentes hierarquias valorativas (SOUZA, 2003). No entanto, o ideal moderno de dignidade estabelece que ela [a dignidade] não pode ser restrita a uma parcela da sociedade. É um direito de todo ser humano e cidadão moderno (SOUZA, 2003; TAYLOR, 1997, 2010, 2011).

A hierarquia valorativa, na prática social contemporânea da sociedade brasileira, não respeita o conceito de ideal de dignidade da ralé brasileira, infringindo-lhe a condição de subcidadania. Isso implica a imposição de valores das classes dominantes sobre a ralé. A tal respeito Souza (2003, p. 37) diz que

[...] a assimilação a uma cultura hegemônica com a conseqüente imagem de inferioridade que é inculcada em relação aos grupos subjugados é uma violência contra a qual Taylor opõe a noção de Gadamer de “fusão de horizontes”. Compreender uma outra cultura implica uma abertura em relação a ela que equivale, em alguma medida, a uma transformação, ainda que parcial, dos parâmetros de julgamentos da própria cultura hegemônica.

É oportuno registrar nesse ponto a crítica que Apel (2000, 2003) faz aos comunitaristas, entre os quais a C. Taylor em algumas ocasiões. Para Apel (2000,2003), os comunitaristas apresentam propostas ingênuas e superficiais ao restringirem as questões das divergências e conflitos socioculturais ao regionalismo, uma vez que defendem que as diferenças culturais entre povos e nações devam ser amplamente

respeitadas e não devem sofrer intervenções externas. Apel (2000, 2003) defende a necessidade de haver uma *ética universal*, que abranja os direitos fundamentais da vida humana, que balize as relações sociais multiculturais. Isso implica que, embora haja diferentes culturas entre nações e comunidades, as mesmas devem ser respeitadas desde que não extrapolem os limites dessa *ética universal*. “Nisso reside também a necessidade de que todos os indivíduos, que se utilizam do direito humano de pertencer a uma tradição e a uma forma de vida particular, reconheçam a ordem moral e jurídica da sociedade multicultural da humanidade, válida universalmente” (APEL, 2000, p. 15). No contexto da luta de classes brasileira, a proposta de Karl-Otto Apel implica que a imposição de uma cultura hegemônica, como observamos acima na citação de Souza, é justificável e necessária se atende ao propósito da *ética universal*. Nesse ponto em particular, concordo com a crítica de K. Apel. O pacto social implica direitos e deveres e, no que tange aos direitos fundamentais da vida humana, deve haver uma ética que se sobreponha estabelecendo padrões mínimos de moralidade entre todas as culturas. Entretanto, não é esse o caso que envolve a relação entre as classes brasileiras. A proposta multiculturalista de K. Apel pressupõe que a *ética universal* tenha um caráter inclusivo. A relação das classes média e alta brasileiras para com a ralé é segregadora.

Souza (2003, 2006) observa que C. Taylor privilegia em seus textos a questão da autenticidade no tema do reconhecimento, em detrimento das distinções e valorizações sociais existentes entre indivíduos e classes. Atribui essa questão ao fato de Taylor realizar suas reflexões a partir de países desenvolvidos, onde, ideologicamente, se pressupõe a existência da igualdade de oportunidades. Nesse âmbito, os postulados teóricos de Pierre Bourdieu são relevantes para a análise da naturalização da desigualdade em países periféricos como o Brasil, pois, como diz Souza (2003, p. 41),

[...] o impacto mais marcante da singular e brilhante sociologia de Pierre Bourdieu sobre o leitor contemporâneo se deve, aos meus olhos, ao desmascaramento sistemático da “ideologia da igualdade de oportunidades” enquanto pedra angular do processo de dominação simbólica típico das sociedades avançadas do capitalismo tardio.

3.2 O EMPREENDEDORISMO, O AUTOEMPREGO E O EMPREGO PRECÁRIO NA RALÉ BRASILEIRA: EM BUSCA DA OPORTUNIDADE DE SOBREVIVER

Atualmente, o principal objetivo da OIT consiste em promover oportunidades para que mulheres e homens possam ter acesso a um trabalho digno e produtivo, em condições de liberdade, equidade e dignidade.

Juan Somavia (Director-Geral da OIT)

O desejo de ter um trabalho digno que proporcione dignidade e qualidade de vida é um desejo compartilhado por indivíduos de todas as classes sociais. No entanto, questões de ordens econômicas, sociais e culturais posicionam a ralé brasileira em uma condição de desfavorabilidade para o atingimento desse objetivo. O fato de a ralé brasileira ser desprestigiada no que se refere à economia dos bens simbólicos, dispendo de recursos escassos de capital cultural, econômico e social, dificulta a na competição por melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida (BOURDIEU, 2005, 2007, 2010, 2013; SOUZA, 2003, 2006, 2009, 2010). Segundo Cacciamali (2001), os processos históricos e estruturais dos países em desenvolvimento não constituíram um mercado de trabalho devidamente organizado e ativo politicamente para estabelecer uma sociedade salarial. No caso do Brasil, isso implica que não há oportunidades de empregos formais suficientes para abranger toda a demanda social, o que faz com que os indivíduos busquem alternativas laborativas que lhes facultem os rendimentos necessários à sobrevivência. Para a oferta de empregos formais existentes, a ralé brasileira, competindo eventualmente com membros da classe média (nas ocupações mais prestigiadas), enfrentará o problema da carência de recursos simbólicos em relação a essa última, prejudicando sua colocação profissional em tais oportunidades formais de trabalho.

Em razão da carência da oportunidade formal de trabalho, a ralé brasileira atua, profissionalmente, em diferentes frentes, tais como: no empreendedorismo, no autoemprego e no emprego precário. O empreendedorismo tem duas motivações originais: o empreendedorismo por necessidade e o empreendedorismo por oportunidade. Siqueira e Guimarães (2006, p. 2) definem o empreendedorismo por necessidade como aquele gerado “[...] pela ausência de alternativa razoável de ocupação e renda, [enquanto o empreendedorismo por oportunidade é aquele gerado]

pela percepção de uma oportunidade ou um nicho de mercado pouco explorado” (SIQUEIRA; GUIMARÃES, 2006, p. 2) . Conforme as autoras, há uma relação inversamente proporcional entre a taxa de empreendedorismo e a renda *per capita* de uma nação, de forma que, quanto maior a renda *per capita*, menor a taxa de empreendedorismo e, ainda, que o índice de empreendedorismo por oportunidade é elevado em tais nações. Essa não é a situação do Brasil que, em 2005, ocupou a sétima posição mundial no índice que mede a taxa de empreendedorismo de sua população, sendo que o índice de empreendedorismo por necessidade é significativamente elevado (SIQUEIRA, GUIMARÃES, 2006). Isso demonstra a fragilidade de nossa situação socioeconômica.

O desemprego e as más condições de trabalho são apontados pelas autoras como fatores relevantes de incentivo ao empreendedorismo em pequenos negócios, tais como o de feirantes (em feiras de artesanato e de outros gêneros), camelôs, pequenos lojistas, entre outros (CARRIERI, 2005, 2007; CARRIERI et al. 2011) que, em muitos casos, serão majoritariamente responsáveis pela renda familiar dos empreendedores. Um número significativo desses pequenos empreendimentos permanecem na informalidade, devido ao peso da carga tributária, da burocracia governamental e dos encargos sociais. “Soma-se ainda o reduzido poder de negociação com fornecedores, clientes, órgãos públicos e lideranças políticas e a baixa capacidade de apropriar-se das economias externas [...]” (SIQUEIRA; GUIMARÃES, 2002, p. 2), contribuindo para a alta *mortalidade* desses pequenos negócios logo após os primeiros meses de sua abertura.

As diversas dificuldades por que passam os pequenos empreendedores da ralé repercutem em um fenômeno peculiar conforme demonstram Carrieri (2007) e Carrieri et al. (2011). Embora os pequenos empreendimentos da ralé se configurem como um negócio familiar, responsável, muitas vezes, pelo rendimento e ocupação de toda a família, seus fundadores não desejam que seus filhos os sucedam na atividade. Isto ocorre porque “[...] o *status* é bastante importante para os fundadores dos negócios, assim não desejam que seus filhos tenham as mesmas dificuldades e que sofram com as mesmas formas de violência, morais ou físicas, sofridas por eles” (CARRIERI, 2007, p. 88). A educação assume, nesse contexto, uma relevante oportunidade, aos *olhos* da ralé,

para que seus filhos trilhem caminhos profissionais diferentes dos seus e, em especial, em atividades de *status* reconhecido pela sociedade.

Como nesta pesquisa temos a ralé brasileira como objeto de estudo, é importante considerar que, para muitos de seus membros, o autoemprego será a sua estratégia ou opção empreendedora de sobrevivência por não terem condições ou interesse em abrir um negócio formal ou informal. Para alguns autores, conforme assevera Pamplona (2001), o autoemprego é uma alternativa promissora que favorece o desenvolvimento socioeconômico, em especial, de países periféricos como o Brasil, reduzindo a pobreza e o desemprego e estimulando a participação social, a autoconfiança, a independência e a liberdade individual. Essa perspectiva otimista é contraposta por outros pesquisadores que encaram o autoemprego como uma alternativa precária, que representa “[...] um sinal claro da deterioração do mercado de trabalho, isto é, do surgimento de formas mais instáveis, inseguras, precárias de emprego” (PAMPLONA, 2001, p. 24). Essa precariedade está associada à baixa remuneração, longas jornadas de trabalho e ausência de proteção social. Para Pamplona (2001), ante a escassez de emprego, muitos trabalhadores preferem se ocupar no autoemprego a permanecer na inatividade ou aguardar por nova ocupação formal de trabalho, afinal, necessitam sobreviver.

Entretanto, o que podemos definir por autoemprego? Para Pamplona (2001, p. 78),

[...] uma caracterização mais específica deveria levar em conta que o autoemprego é uma situação de trabalho na qual o trabalhador independente controla seu processo de trabalho, (atividade em si, matérias-primas, meios de trabalho); fornece a si próprio seu equipamento, o que permite que o proprietário dos meios de produção participe diretamente da atividade produtiva; sua renda não é previamente definida, pois dependerá de seu trabalho, de seu capital e da demanda direta do mercado de bens e serviços; seu objetivo primordial é prover seu próprio emprego (meio de subsistência) e não valorizar seu capital (acumulação de capital).

O autoempregado pode ser, portanto: empregadores, trabalhadores por conta própria, membros de cooperativas de produtores e trabalhadores familiares auxiliares (empregados domésticos). Nota-se que o autoempregado pode ser alguém de qualquer classe social, uma vez que profissionais liberais qualificados (administradores, contadores, médicos, advogados e engenheiros entre outros) podem ser autoempregados. A natureza do trabalho e, conseqüentemente, seu *status* social, é

primordial na distinção do autoemprego característico das classes baixa, média e alta. Outro importante critério de distinção é o da formalidade/informalidade do autoemprego. “A constatação da forte associação entre subdesenvolvimento e autoemprego urbano nos remete necessariamente para a discussão da informalidade ou do setor informal” (PAMPLONA, 2001, p. 135). Pamplona (2001) argumenta que um número significativo de autoempregados da classe baixa, ou seja, da ralé, está na informalidade e representa uma parcela considerável da força de trabalho urbana.

Antes de darmos prosseguimento a este tópico, devemos fazer uma observação a respeito da obra de Pamplona (2001). Este autor concluiu sua pesquisa no ano 2000 e, desde então, não a atualizou. Considero que as mudanças no cenário político, econômico e social, ocorridas após a defesa de sua tese, tornaram alguns de seus dados e constatações inválidas para a época atual. No entanto, no que tange a esta pesquisa, tomamos o cuidado de fazer uso apenas dos argumentos não prejudicados pelas mudanças no contexto socioeconômico contemporâneo.

É oportuno distinguir o que trato por emprego precário. Maciel e Grillo (2009) defendem que a maioria dos brasileiros sustentam a visão ocidental de que *todo o trabalho é dignificante*. No entanto, as atividades profissionais distinguem-se umas das outras no que se refere à sua operacionalização e, substancialmente, no que se refere a seu *status* social, que diferirá, entre outras coisas, no valor econômico socialmente atribuído a cada trabalho.

Se o trabalho é mesmo central em nossa vida, como assim parece, este texto é um convite para uma reflexão sobre o que ele realmente é para uma parcela significativa dos brasileiros, ou seja, aqueles que possuem ocupações precárias, que chamaremos aqui de “trabalho desqualificado” (MACIEL e GRILLO, 2009, p. 241).

Por emprego precário, ou trabalho desqualificado, referimo-nos às atividades profissionais desprestigiadas. Tais atividades são aquelas que a classe média e a alta avaliam como indignas de serem realizadas por elas próprias, incumbindo a ralé brasileira da realização dessas atividades. Entre tais atividades posso citar as de empregados domésticos (de todas as naturezas), feirantes, camelôs, garçons e garis entre tantas outras atividades que não exigem conhecimentos técnicos, escolarização, ou formação específica. Os empregos precários podem ser formais ou informais, no que

tange ao respeito à legislação trabalhista. Pois, o que interessa é o valor simbólico atribuído a tais atividades profissionais perante a sociedade.

4. A EDUCAÇÃO COMO UMA PROMESSA DA MODERNIDADE¹³

Quando se pensa sobre o que falta para o Brasil deslanchar e se tornar finalmente o “país do futuro”, todos nós brasileiros temos na ponta da língua a resposta: Educação, é claro. Afinal, um país que não investe ou investe pouco em suas escolas só por milagre vai conseguir se tornar uma nação rica e desenvolvida (FREITAS, 2009, p. 281).

A afirmação de Freitas, transcrita acima, é assertiva quanto às expectativas que a sociedade deposita na educação. Essa expectativa é justificável, visto que, na sociedade moderna, o conhecimento é um importante meio de valorização de nosso capital simbólico (BOURDIEU, 2005, 2007, 2010, 2013, BOURDIEU e PASSERON, 2010; 2014) e, portanto, um importante meio para a obtenção de ascensão social.

Esse reconhecimento da educação como fonte potencial de desenvolvimento dos indivíduos a tornou símbolo da promessa do Estado e do mercado na construção de uma nação rica e desenvolvida. Não obstante, a educação da camada social mais pobre, a que Souza (2009) chama de ralé brasileira, foi historicamente negligenciada. A inclusão da ralé no âmbito educacional ocorre de forma lenta e tímida, e essa inclusão somente se fortalece devido à necessidade das organizações industriais da década de 1940 por empregados minimamente preparados, o que significava saber, pelo menos, ler e escrever. A esse respeito, Lopes (2010, p. 137) diz que:

[...] a educação brasileira foi-se complexificando na medida em que o debate pela democratização da escola e da luta pela escola pública se passava às leis e à ação. Evidentemente, a concretização de tudo isso só viria muito mais tarde. Mas era o próprio processo de industrialização que requeria maior qualificação da mão de obra. Cada vez mais, saber ler e escrever era uma exigência e uma demanda de uma sociedade em que 57,6% da população era analfabeta.

¹³ Texto originalmente publicado, acrescido de outros parágrafos desta obra, no livro Estudos Organizacionais e Sociedade, v.1, pela Editora FI. Os autores agradecem à Editora FI pela autorização de publicação do texto neste livro. A obra completa publicada pela Editora FI pode ser acessada gratuitamente pelo link: <http://www.editorafi.org/ebook/713-estudos-organizacionais>

Se a modernidade, por meio da expansão do regime capitalista industrial, influenciou o movimento de propagação da educação à classe popular no seu processo de formação de mão de obra, por outro lado, desencadeou o agravamento das desigualdades sociais ao transformar a sociedade brasileira agrária em uma sociedade industrial incapaz de incluir todos

Neste texto buscamos resgatar o percurso histórico da educação popular brasileira na modernidade, compreendida pelo período que marca as primeiras décadas do século XX aos dias atuais, quando a promessa educacional se renova com a expansão do ensino superior no Brasil, o que possibilitou o acesso de membros da ralé brasileira a cursos de nível superior.

4.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO NA MODERNIDADE

O processo de democratização do ensino promoveu uma série de reformas educacionais ao longo do século XX influenciada por variadas retóricas. Faria Filho (2010, p. 18) informa que um desses argumentos retóricos é o de fazer coincidir a reforma da escola com a reforma social, “[...] de tal modo que do sucesso da primeira – a reforma da educação – depende o êxito da segunda”. Atribui-se à educação um papel de relevância no desenvolvimento social, que chega a ter primazia, até mesmo, sobre os problemas de natureza econômica (FARIA FILHO, 2010).

Essa premissa, atualizada em cada proposta de reforma da educação, é pedra de toque da retórica que nos quer fazer acreditar que o emprego, a distribuição de renda, o desenvolvimento econômico e social, a saúde, a diminuição da criminalidade, etc. etc., tudo isto depende da educação (FARIA FILHO, 2010, p. 21).

Se a premissa é de que tudo depende da educação, reformas distintas são realizadas para que a educação cumpra o papel social que dela se espera. Entre tais reformas se destaca a reforma do corpo da escola, do ponto de vista de suas estruturas físicas, transformando-as em *templos da civilização*, para poder reformar o corpo na escola, de forma que a escola deveria não apenas “[...] ensinar a ler, mas o que ler. Não apenas ensinar a escrever, mas o que escrever. Não apenas ensinar a pensar, mas o que pensar, o que fazer e, mais, o que não se deve fazer” (VAGO, 2010, p. 96). O objetivo é o de criar o que Foucault (2010) chama de *corpos dóceis*. Corpos domesticados para a

sociedade, corpos domesticados para o trabalho, de forma a serem úteis e produtivos.

Magaldi (2010, p. 134) resume bem o papel civilizador que se esperava da escola.

Em um quadro de industrialização e de urbanização crescentes, de afirmação do trabalho livre e de condições de exercício da cidadania em bases distintas daquelas próprias da sociedade imperial, a constituição de cidadãos ciosos da ordem e das hierarquias sociais, conhecedores das leis e obedientes a elas, a conformação de trabalhadores disciplinados e de eleitores que exercessem seu direito de voto com responsabilidade, constituíam-se em tarefas essenciais a serem desempenhadas pela escola pública.

Nesse contexto histórico, conforme informa Xavier (2010), desde os anos de 1930 ocorriam debates que objetivavam discutir a relação entre a educação escolar e a necessidade de modernização da sociedade brasileira. Em tais debates se iniciou o movimento que defendia a instituição de uma educação pública, laica, obrigatória e gratuita (XAVIER, 2010). Nesse âmbito, Anísio Teixeira se destaca como um grande defensor desse propósito. Nunes (2011, p. 163) descreve o tipo de educação que defendia Anísio Teixeira.

Uma escola primária comum a todos, capaz de ministrar uma educação de base que habilite o homem comum ao trabalho nas suas mais diversas formas. Uma escola descentralizada, com finalidade própria. Uma escola prática de iniciação ao trabalho, formação de hábitos de pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar em uma sociedade democrática, na qual a soberania é do próprio cidadão. Uma escola de dia integral, com seu programa vinculado às tradições, às características e à vida da comunidade a qual pertence. Uma escola enraizada no meio local, servida por professores da região e com ela identificados, uma escola reconciliada com a comunidade.

O modelo educacional defendido por Anísio Teixeira tem um forte apelo para a emancipação dos indivíduos, não somente no que se refere aos aspectos econômicos decorrentes do desenvolvimento das habilidades para o exercício do trabalho, mas também pelo desenvolvimento da capacidade de pensar. Esse modelo extrapola os pressupostos básicos dos modelos de educação ao qual se referem Vago (2010) e Magaldi (2010), que punham em prática uma educação formadora de cidadãos pacatos, respeitadores das leis e hierarquias empresariais e governamentais. Portanto, cidadãos pouco politizados e críticos. Sendo assim, o modelo de Anísio Teixeira é, também, uma possibilidade de ruptura com a manutenção das desigualdades sociais por meio da escola tradicional, como denunciavam Bourdieu (2012), Bourdieu e Passeron (2010; 2014).

Se, por um lado, a defesa de Anísio Teixeira por uma educação escolarizada, pública, gratuita e laica, com as configurações explicitadas na citação acima, atendia ao

interesse de uma sociedade que se industrializava ao formar as pessoas para o exercício do trabalho, por outro lado, era severamente criticada e combatida pelas lideranças católicas brasileiras, que se viam ameaçadas por esse modelo educacional laico que lhes excluía a possibilidade de exercer influência direta na formação das pessoas (NUNES, 2011).

As propostas de Anísio Teixeira convergem para que a educação seja uma responsabilidade dos municípios, de forma que possa ser popularizada e deixar de ser um privilégio para uma parcela elitizada da sociedade. Projetos de outros pesquisadores, também interessados no desenvolvimento do Brasil, aprofundaram os debates no campo da educação e os tornaram mais complexos. A esse respeito Xavier (2010, p. 197) diz que:

[...] além da expansão do ensino superior e das iniciativas de extensão da escolarização primária às camadas populares, surgiam movimentos em prol da alfabetização de adultos, campanhas para ampliação da oferta da educação rural, debates sobre o financiamento educacional e sobre a necessidade de elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação mais adequada aos princípios republicanos.

Para Xavier (2010), no período compreendido entre 1946 e 1962, houve o encerramento do ciclo de debates sobre o estabelecimento de um projeto educacional de âmbito nacional capaz de auxiliar na consolidação de uma nação republicana. Esse período, marcado por ampla liberdade de pensamento, fez com que se pensasse que a construção no Brasil de uma sociedade moderna, industrial e democrática já estava em curso (XAVIER, 2010). Não se contava, portanto, com um golpe militar que prejudicaria os avanços até então obtidos na construção de um projeto de educação para uma sociedade moderna e democrática. Duarte (2010), ao analisar as reformas educacionais na América Latina nas décadas de 1980 e 1990, informa que vários países de nosso continente se caracterizaram por apresentar um processo tardio de escolarização de sua população, culminando na manutenção das desigualdades relativas ao acesso à educação básica, ao rendimento quanto ao aprendizado e à qualidade do ensino. Em tais países, entre os quais podemos incluir o Brasil, combinou-se a baixa escolarização com a pobreza e exclusão social (DUARTE, 2010), de forma que a universalização da educação básica e a evasão escolar ainda fazem parte da agenda de problemas desses países.

A necessidade de se adequar à lógica das necessidades capitalistas motivou a realização de muitas reformas educacionais no Brasil e nos demais países da América Latina, a partir da década de 1980, renovando a *promessa da educação* para a sociedade moderna. Duarte (2010) divide as reformas em três gerações. Na primeira delas, o foco foi a expansão do ensino primário e básico. No entanto, cada país, de acordo com o grau de desenvolvimento de sua educação formal, teve uma conotação distinta. Enquanto no Brasil, conforme salienta Duarte (2010), foi necessário atuar na universalização do ensino fundamental, em outros países, como o México, Argentina e Chile, por estarem adiantados no processo, foi possível se preocupar com a expansão do ensino médio.

Na segunda geração das reformas, o foco foi o desenvolvimento de políticas de gestão para a educação e a implantação de avaliação dos sistemas de ensino. Objetivou-se, também, a realização de alterações nos processos e nos conteúdos curriculares. Nessa ocasião se estabelecem, no Brasil, na Argentina, no Chile e no México, sistemas nacionais de avaliação via reformas educacionais (DUARTE, 2010). Por meio dos indicadores, foram estabelecidos mecanismos de controle e responsabilização das escolas e seus corpos docentes por seus resultados educacionais.

A terceira geração de reformas objetivou o compartilhamento de deveres entre o Estado e a sociedade no gerenciamento das instituições de ensino por meio de colegiados e conselhos. Segundo Duarte (2010, p. 177), “[...] a reforma educacional brasileira normatizou a organização de conselhos e colegiados com a participação de todos os atores sociais envolvidos com as escolas, entre eles, pais e comunidade”. O interesse em aproximar a sociedade da escola não é recente. Desde as décadas de 1920 e 1930, as reformas educacionais, conforme assevera Magaldi (2010), objetivavam essa aproximação da sociedade, representada pelas famílias dos estudantes, da escola. A esse respeito, ela diz que,

[...] no entanto, o projeto que ela enunciava, de colaboração entre escola e família, não parece ter se concretizado de forma consistente, nem na sociedade brasileira e nem em outras sociedades, nas quais a discussão sobre o tema também esteve em pauta no passado, atualizando-se ainda no presente (MAGALDI, 2010, p. 131).

Na contemporaneidade, se o objetivo da escola era o de promover a cidadania por meio da educação, esse objetivo, no que tange à realidade brasileira, foi comprometido por graves problemas (FREITAS, 2009). A escola não logrou êxito em ampliar o capital

simbólico dos alunos oriundos da classe popular. A escola não foi capaz de aproximar-se suficientemente da sociedade e incluir a família [da ralé] no contexto educacional. Conforme assevera Freitas (2009, p. 288), “[...] o universo escolar não tem espaço na maioria das famílias da ralé, seja nas brincadeiras que exigem pouco domínio de si e pouco esforço intelectual, seja nas atividades nas quais pais e filhos podem compartilhar os raros momentos juntos”. Esse distanciamento favorece a naturalização do desinteresse e da indisciplina na escola, de forma que somente aqueles que reconheceram a importância da educação e introjetaram a disposição para apreender como parte fundamental de sua autoestima “[...] podem almejar os prêmios que a instituição oferece àqueles que conseguem cumprir as metas que ela impõe” (FREITAS, 2009, p. 289).

4.2 A RENOVAÇÃO DA PROMESSA EDUCACIONAL NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

É no contexto de uma educação pública de qualidade incipiente, no que se refere ao ensino fundamental e médio, que a educação desponta, novamente, como uma promessa da modernidade. A necessidade de mão de obra qualificada motivada pelo processo de reestruturação produtiva no mercado global propiciou, no final da década de 1990, uma significativa expansão do ensino superior no Brasil, como se pode verificar na tabela 1. Observa-se um crescimento vertiginoso no número de IES privadas, evidenciando que o investimento nessa modalidade de ensino, enquanto um negócio, tornou-se comercialmente interessante para os empresários e empreendedores. Verifica-se também, pelo aumento significativo no número de IES públicas municipais, estaduais e federais, que os investimentos públicos em educação superior foram ampliados para possibilitar maior número de vagas à sociedade.

Tabela 1: Evolução do Número de Instituições, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2021

Ano	Total	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2002	1.637	195	73	65	57	1.442
2003	1.859	207	83	65	59	1.652
2004	2.013	224	87	75	62	1.789
2005	2.165	231	97	75	59	1.934

2006	2.270	248	105	83	60	2.022
2007	2.281	249	106	82	61	2.032
2008	2.252	236	93	82	61	2.016
2009	2.314	245	94	84	67	2.069
2010	2.377	278	99	108	71	2.099
2011	2.365	284	103	110	71	2.081
2012	2.416	304	103	116	85	2.112
2013	2.391	301	106	119	76	2.090
2014	2.368	298	107	118	73	2.070
2015	2.364	295	107	120	68	2.069
2016	2.407	296	107	123	66	2.111
2017	2.448	296	109	124	63	2.152
2018	2.537	299	110	128	61	2.238
2019	2.608	302	110	132	60	2.306
2020	2.457	304	118	129	57	2.153
2021	2.574	313	119	134	60	2.261

Fonte: Censos da Educação Superior de 2008 a 2017, adaptada pelo autor (INEP, 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017, 2022).

O INEP (2011, p. 3), como se pode ler abaixo, explicita sua interpretação a respeito dos dados levantados.

O número de matrículas, nos cursos de graduação, aumentou em 7,1% de 2009 a 2010 e 110,1% de 2001 a 2010. Vários fatores podem ser atribuídos a essa expansão: do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada; já do lado da oferta: o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 1 pode-se inferir que do ano de 2002 a 2021 o crescimento de instituições de ensino superior foi da ordem de 57,24%. As razões para esse crescimento são as mesmas já apresentadas no excerto acima, com a ressalva de que, a partir de 2013, o Brasil passou a enfrentar uma crise política e econômica que, ainda vigente em 2019, traz sérios impactos nos investimentos educacionais públicos e privados. Neste mesmo período (de 2002 a 2021), as instituições públicas de ensino superior cresceram 60,51%, enquanto instituições privadas tiveram um crescimento de 56,80%. Nota-se que, apesar da crise política e econômica iniciada no Brasil a partir de 2013, bem como da pandemia por COVID-19 e seus impactos econômicos e sociais sobre o Brasil a partir de 2020, o número de instituições privadas de ensino superior manteve seu crescimento, enquanto as públicas reduziram seu número em 5 unidades, entre 2013 e 2017, possivelmente em função das dificuldades

em manter o investimento em um cenário orçamentário difícil, voltando a crescer em números de instituições a partir de 2018 chegando a 313 em 2021, em especial, pela emancipação de campus avançados de universidades federais que se tornaram unidades autônomas com novas identidades jurídicas.

Chama a atenção o crescimento ocorrido nas instituições públicas estaduais de ensino superior, que apresentaram um aumento de 106,15%, índice muito acima da média das universidades e institutos federais, que tiveram um crescimento de 63,01% no mesmo período, e das instituições públicas municipais de ensino superior, que cresceram apenas 5,26% nesse intervalo de 19 anos. Esse indicador evidencia que os estados da federação também se motivaram a adotar políticas de criação ou expansão de suas redes públicas de ensino superior, embora esse investimento não seja uma obrigação constitucional, como o é o investimento educacional na formação em nível de 2º grau.

Pesquisadores como Lima (2011), Barreto e Leher (2008) e Dourado (2002) defendem que o processo de expansão do ensino superior brasileiro ocorreu por influência do Banco Mundial, que desenvolveu, a partir de 1994, diversas diretrizes para a reformulação política de países periféricos como o Brasil e suas políticas educacionais. Para Barreto e Leher (2008), o Banco Mundial, com base em seus interesses econômicos ligados à globalização, se coloca na postura de quem sabe o que é melhor para o mundo e usa seu poder político-econômico para persuadir os Estados nacionais, em especial os países periféricos, a ajustarem-se às diretrizes propostas. A proposta do Banco Mundial envolvia uma mudança de concepção de uma educação superior pautada no desenvolvimento intelectual dos alunos, tanto na vertente filosófica, quanto científica, para uma educação terciária, que implica uma flexibilização da educação superior – em termo de currículos, cursos e instituições – com foco na aprendizagem técnica para a formação profissional (LIMA, 2011; BARRETO; LEHER, 2008; DOURADO, 2002). A perspectiva educacional do Banco Mundial tem para Dourado (2002) um caráter utilitarista, que objetiva fragmentar e desarticular a luta pela democratização da educação em todos os seus níveis, como um direito social inalienável.

Lima (2011) diz que, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, a partir de 1994, adota-se no Brasil uma série de reformulações na política educacional do País que podem ser divididas em dois eixos principais: a diversificação das instituições de

ensino superior e seus cursos (a expansão propriamente dita), e a diversificação das fontes de financiamento educacional. Assim, a expansão do ensino superior inicia-se, primeiramente, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, com o estímulo ao investimento empresarial nessa área, por meio da liberação para a abertura de novas instituições privadas de ensino. Posteriormente, ocorreu “[...] a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos [cursos de pós-graduação *lato sensu* e outros] e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão” (LIMA, 2011, p. 87). Essas medidas são as mesmas presentes nos documentos do Banco Mundial, conforme Lima (2011) e Barreto e Leher (2008). No que se refere à diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, o Banco Mundial ia além da cobrança de mensalidade aos alunos. Defendia o corte de qualquer tipo de custeio pelo Estado de atividades não relacionadas diretamente com a educação, como a oferta de moradia estudantil ou alojamento e alimentação, entre outras. Por outro lado, o Banco Mundial estimulava o recebimento de doações de empresas privadas e de associações de ex-alunos e a venda de serviços educacionais às empresas como a prestação de consultoria e a realização de pesquisas de seu interesse (LIMA, 2011). Essa venda de serviços deveria ser mediada pelas fundações de direito privado, que teriam uma estrutura mais flexibilizada e maior liberdade legal para executar as atividades *privatizantes* da educação.

Segundo Barreto e Leher (2008), já no documento publicado em 1994, o Banco Mundial defendia a oferta de cursos a distância e o desenvolvimento de instituições privadas de ensino, que estariam mais aptas a produzir as qualificações exigidas pela economia de mercado. No documento publicado pelo banco em 1997, conforme Lima (2011), propunha-se, em especial, aos países periféricos, a perspectiva liberal de que o Estado deveria atuar como um impulsionador do processo de desenvolvimento econômico e social, mas não como agente direto. Esse papel caberia à iniciativa privada, inclusive no que se refere à educação, visto que ela teria melhor competência para atuar nesse âmbito. Esse é o discurso que se busca naturalizar, não apenas na sociedade brasileira como na mundial, de demonização do Estado e exaltação da gestão empresarial, tida como ética e eficiente, digna de confiança (SOUZA, 2006).

A reformulação do ensino superior, iniciada a partir de 1994, tem sequência na década seguinte, em especial, no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias foram promulgados nesse sentido, como as elencadas por Lima (2011, p. 89).

- a) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), Lei n. 10.861/2004;
- b) o Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;
- c) a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;
- d) o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas;
- e) os projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;
- f) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais;
- g) o Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei n. 11.096/2005, que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;
- h) o Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional;
- i) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, Decretos n. 5.800/2006 e 5.622/2005;
- j) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n. 6.096/2007, e o Banco de Professor-Equivalente;
- k) o “pacote da autonomia”, lançado em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/2010 e pelos Decretos n. 7.232, 7.233 e 7.234/2010. Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa e
- l) a Medida Provisória n. 520, de 31 de dezembro de 2010, que autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.

Entre os programas governamentais instituídos para favorecer a expansão do ensino superior, o PROUNI, o FIES e o REUNI vêm proporcionando a oportunidade de inserção e permanência de pessoas oriundas das camadas mais populares em cursos de

graduação. No entanto, não estão isentos de críticas por parte de membros da comunidade acadêmica. Catani, Hey e Giglioni (2006), por exemplo, problematizam se o PROUNI seria um instrumento de democratização da educação superior no Brasil ou um mero programa de estímulo à expansão das IES privadas.

Os autores argumentam que, desde a apresentação no Congresso Federal do projeto de lei que instituiria o PROUNI, o mesmo começou a ser desfigurado pelas emendas que objetivavam atender às pressões impostas pelos representantes das mantenedoras. Os impasses obrigaram o governo federal a negociar com tais representantes e, após acordo, o PROUNI foi instituído por medida provisória. As concessões por parte do governo tornaram o PROUNI, conforme os autores, altamente benéfico e lucrativo para as mantenedoras. Catani, Hey e Giglioni (2006) concluem que o PROUNI acabou por estabelecer um falso sentido de democratização do ensino superior, mas que, na realidade, legitima a desigualdade social ao priorizar a inserção precária dos estudantes pobres nas instituições privadas.

Carvalho (2006) também questiona o PROUNI como política pública de democratização do ensino. Para a autora, “[...] a democratização do ensino é bastante complexa no Brasil, diante da brutal desigualdade de renda entre as famílias e a reduzida parcela do ensino gratuito e de qualidade” (CARVALHO, 2006, p. 992). A autora também critica o FIES, visto que ele não seria interessante para o aluno de baixa renda por haver uma defasagem entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, que se complica com o aumento do número de pessoas com curso superior desempregadas.

Além dos programas mencionados, em 29/08/2012, foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff a Lei n. 12.711, que estabelece a reserva de 50% das vagas dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação das universidades federais para os estudantes que cursaram, integralmente, o segundo grau em escolas públicas. Metade dessas vagas reservadas deverão, ainda, ser destinadas a estudantes cujas famílias tenham uma renda *per capita* inferior a 1,5 salários-mínimos. Em relação às cotas, a lei estabelece, também, que as pessoas autodeclaradas negras, pardas ou indígenas devem compor, no mínimo, o percentual de representatividade dessas etnias levantados nos estudos do IBGE para a região onde se encontra a instituição de ensino.

Em seu pronunciamento¹⁴ na sanção da Lei de cotas, a Presidente Dilma Rousseff disse que:

[...] A importância desse projeto e o fato de nós sairmos da regra e fazermos uma sanção especial tem a ver com um duplo desafio. Primeiro é a democratização do acesso às universidades e, segundo, o desafio de fazer isso mantendo um alto nível de ensino e a meritocracia. O Brasil precisa de fazer face a esses dois desafios, não apenas a um. Nada adianta eu manter uma universidade fechada e manter a população afastada em nome da meritocracia. Também de nada adianta eu abrir universidade e não preservar a meritocracia.

A fala da presidente pontua os dois desafios fundamentais relacionados à democratização do acesso às universidades federais. Deve-se incluir a classe da ralé nas universidades, mas, em contrapartida, não se pode permitir a queda da qualidade de ensino. No entanto, para que essa queda de qualidade não ocorra, é imprescindível consolidar uma educação pública, no ensino médio e fundamental, que, além de gratuita, laica e democrática, seja, também, de qualidade. A qualidade da educação nos ciclos educativos que antecedem o ensino superior é primordial, também, para que se não permita a queda da qualidade no ensino superior privado, que, como já o disse, recebe em maior número os alunos provenientes da ralé. Afinal, para que a educação superior possa efetivamente mudar a trajetória profissional desse aluno que hoje é pobre nos três quesitos do capital simbólico, é necessário que ele seja, no mínimo, intelectualmente bem formado.

No entanto, as mudanças educacionais empreendidas desde a década de 1990 não priorizaram, em nível de graduação, a formação intelectual dos alunos. O modelo de educação terciária defendido pelo Banco Mundial vem ganhando espaço nas universidades públicas por influência do REUNI e se solidificou nas IES particulares com o PROUNI e FIES, entre outros programas e medidas, redirecionando o foco da formação intelectual para a formação técnico-profissional, atendendo aos interesses do empresariado. A liberalização da oferta de serviços educacionais e as isenções fiscais garantidas pelo PROUNI, associada à demanda reprimida de alunos das classes populares e média, tornaram o investimento na área da educação atrativo para empresários interessados em explorar esse setor.

¹⁴ Pronunciamento realizado em 29/08/2012 na cerimônia de sancionamento da Lei 12.711.

Conforme autores como Chaves (2010) e Saraiva (2011), ocorre no Brasil uma mercantilização do ensino superior, que leva, conforme Chaves (2010), à formação de oligopólios por meio da compra e fusão entre IES privadas. “Em um quadro de intensa competição, as organizações de educação superior se transformaram em centros efetivos de negócio, convertendo a educação em uma *commodity*, concebendo-a, produzindo-a e comercializando-a como tal” (SARAIVA, 2011, p. 42). A partir de 2007, quando começam a abrir seu capital e negociar suas ações na bolsa de valores, os grandes grupos expandem significativamente seus negócios pelo País, atraindo mais investidores, entre os quais, o próprio Banco Mundial.

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S. A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S. A., também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável aos aumentos de seus lucros (CHAVES, 2010, p. 491).

Os grandes grupos educacionais adotaram processos operacionais e de gestão típicas das organizações industriais e comerciais para reduzir seus custos, tornarem-se mais competitivas e ampliar seus lucros. Elas conseguem ofertar cursos de graduação com mensalidades mais acessíveis e inviabilizam o negócio de pequenas faculdades, que acabam sendo vendidas para esses grupos. No entanto, conforme Chaves (2010), os lucros exorbitantes e a sua atratividade no mercado de ações não têm relação com a qualidade de ensino. Essas redes precarizaram a função docente com a oferta de baixos salários, o descompromisso com os percentuais mínimos exigidos de permanência de mestres e doutores no quadro docente, e a retirada da autonomia dos professores para conduzir o processo pedagógico, tornando-os meros reprodutores do modelo preestabelecido. “Esse ‘novo’ modelo organizacional é movido pela ideologia do valor econômico e do marketing e fundamenta-se em princípios neoliberais como flexibilidade, racionalidade, produtividade e competitividade, transformando a educação superior em negócio altamente lucrativo” (CHAVES, 2010, p. 496). A qualidade

do ensino foi afetada em decorrência dessa precarização do trabalho docente e da mercantilização do ensino, que transformou os alunos em clientes e os professores em mercadores conforme denuncia Saraiva (2011).

Os cursos de administração também passaram pela precarização do ensino e sua mercantilização. Seu baixo custo operacional e seu alto retorno, associado ao interesse dos alunos/clientes que veem nesse curso uma alta possibilidade de inserção ou reinserção no mercado de trabalho, propiciou um crescimento exponencial da oferta de cursos de administração pelo país (SARAIVA, 2011). Contudo, conforme esse autor, o direcionamento dos projetos pedagógicos para atender os interesses do mercado profissional levou a sociedade a um perigo preocupante. “O perigo reside na redução da educação e do seu papel transformador ao ensino e seu papel reprodutor. A maioria dos profissionais formados em administração se encontra longe da formação reflexiva” (SARAIVA, 2011, p. 44).

A formação em administração é influenciada pelo modelo gerencialista americano, que busca expandir estrategicamente seus métodos e técnicas de gestão pautados na racionalidade instrumental. Essa racionalidade baseia-se na lógica liberal que objetiva fortalecer as organizações e seus negócios globais, enfraquecendo a atuação, influência e poder do Estado sobre elas. A formação reflexiva vai de encontro a essa razão instrumental, tornando-a inapropriada e perigosa aos interesses do mercado, visto que a reflexão leva aos questionamentos e críticas que se quer evitar. Interessa ter um trabalhador capacitado e disciplinado para o trabalho e, não, um trabalhador capaz de resistir à ordem social que se quer manter. Assim, o fenômeno do *pop-management* tornou-se um importante instrumento para a disseminação do gerencialismo. As pesquisas realizadas em torno desse fenômeno por Wood Jr e Paula (2002a, 2002b, 2002c), apontam que, não somente a ralé, mas como membros das demais classes sociais estão sendo influenciados a acreditar que caminham, ou deveriam caminhar, para o sucesso.

A literatura do *pop-management* “[...] compreende livros e revistas produzidos pela mídia de negócios para consumo rápido dos leitores” (WOOD JR., PAULA, 2002c, p. 1) e surgiu para atender aos dilemas, anseios, receios e dúvidas dos gestores e profissionais da administração, apresentando *soluções* para os problemas relacionados ao cotidiano das organizações frente aos cenários de alta competitividade no mercado.

Wood Jr. e Paula (2002c), salientam que boa parte dessa literatura é baseada na experiência de profissionais supostamente bem-sucedidos e nas análises dos chamados *gurus* da administração, relatando feitos heroicos de gerentes, exaltando as novas tecnologias gerenciais e apresentando conselhos para o sucesso profissional (WOOD JR., PAULA, 2002a, 2002b, 2002c). Essa literatura tem relevante influência na legitimação do que se deve entender por *sucesso*, bem como do que se deve fazer para alcançá-lo.

Por seu alcance e apelo popular, tal literatura vem desempenhando um papel importante na disseminação de novas ideias e tecnologias gerenciais, além de influenciar, podemos especular, a construção das agendas dos executivos e dos pesquisadores da Administração. Adicionalmente, a literatura de *pop-management* também oferece aos seus leitores recursos cognitivos e discursivos para interpretação e racionalização de suas realidades (WOOD JR., PAULA, 2002c, p. 1).

Para Ituassu (2012), o conceito de sucesso absorvido pelo Brasil é um modelo americano – *made in USA* - carregado com os princípios neoliberais que o acompanham. Junto às tecnologias gerenciais relacionadas à cultura do *management* absorvemos, também, uma determinada visão do homem, da sociedade, do trabalho e, por que não dizer, do sucesso. “Um sucesso a ser obtido, sobretudo, via habilidades relacionais e de comunicação, e que reside na posse crescente de bens, na ascensão profissional e no poder e prestígio que acompanham as conquistas anteriores” (ITUASSU, 2012, p. 204). Entretanto, além de apresentar um conceito de sucesso e atribuir-lhe habilidades comportamentais, o *pop-management* estabelece, em seus implícitos discursivos, as características físicas do bem-sucedido. Ituassu (2012) assevera que, na cultura do *management*, a pessoa de sucesso tem uma aparência claramente definida. O “[...] bem-sucedido que é branco, do sexo masculino, maduro no início do período analisado [décadas de 1970 e 1980] e jovem no final [a partir da década de 1990]; ele cuida do seu visual, se veste bem, é magro, alto e bonito” (ITUASSU, 2012, p. 201). Quanto à posição que esse indivíduo de sucesso ocupa no ambiente de trabalho, ela refere-se a posições de quem se encontra no topo das organizações, pois foi institucionalizado o sentido de que a pessoa bem-sucedida é aquela com “[...] posses, altas rendas e altos postos” (ITUASSU e TONELLI, 2012, p. 212).

A influência do *pop-management* não está restrita à literatura. Os demais meios de comunicação como a televisão, por exemplo, assimilam seus postulados e contribuem para a disseminação em massa da cultura do *management*. Como

esclarecem Ituassu e Tonelli (2012), baseando-se em J. Thompson, as mídias desenvolvem um papel de significativa relevância no que concerne a sua capacidade de moldar a sociedade e promover alterações nas relações das pessoas com o mundo entre elas e consigo mesmas. Assim, não é necessário que membros da ralé leiam as revistas e livros do *pop-management* para serem influenciados por suas concepções de carreira e sucesso, uma vez que seu discurso está presente nas novelas, nos programas de entrevistas e nos telejornais, entre outros, criando modelos de referência para o que se deve considerar uma pessoa de sucesso e uma carreira de sucesso. No entanto, o discurso do *pop-management*, como integrante de uma cadeia de negócios, está impregnado de interesses econômicos e não representam a realidade do cotidiano organizacional e social. Seja para a ralé, seja para as demais classes sociais, cabe refletir sobre a afirmação de Wood Jr. e Paula (2002a, p. 118) de que

[...] podemos optar por consumir avidamente a literatura de pop-management, com seus modismos gerenciais e receitas de como vencer na vida, procurando nos manter seguros e atualizados em relação a tudo aquilo que está disponível no mercado do management. Porém também podemos nos arriscar a construir uma atitude, nos valendo do livre-arbítrio para estabelecer critérios de avaliação e questionar tudo aquilo que nos é apresentado, assumindo completa responsabilidade por nossas decisões organizacionais e escolhas profissionais, bem como pelas consequências que as mesmas terão na vida social.

A reflexão a que nos convida a citação acima ganha maior relevância a partir da observação de Tonelli (2001), ao dissertar sobre o fenômeno da globalização e seus impactos consumistas na sociedade, de que no contexto contemporâneo tudo é descartável. “Os objetos, as relações amorosas e o trabalho, tudo é efêmero, passageiro, volátil, feito para não durar” (TONELLI, 2001, p. 10). A ralé brasileira se insere, tanto quanto a classe média, nesse contexto consumista, embora em condições de desigualdade ante sua capacidade social, econômica e cultural. Embora sejam seduzidos por esse sentido de sucesso que o *pop-management* busca legitimar, a classe social da ralé, enquanto uma classe subcidadã, não consegue corresponder à sedução. Configura-se, portanto, como excluída, pois como esclarece Tonelli (2001, p. 10), os excluídos são, justamente, “[...] aqueles que não conseguem, apesar de seduzidos, corresponder à dedução”.

Por outro lado, a sociedade, em um sentido geral, não percebeu ainda que essa concepção de sucesso é uma construção influenciada, principalmente, pelos valores

capitalistas americanos, que atendem, portanto, a interesses relacionados à colonização de nosso País. O sucesso, assim como o gosto (BOURDIEU, 2013), passou a ser uma criação social influenciada pela elite dominante. A sociedade, como um todo, carece de uma reflexão sobre outras possibilidades de sucesso, outros sentidos.

Partem todos em busca de um determinado tipo de sucesso, ainda que os resultados não cheguem e que esta busca traga perdas, desconsiderando-se a possibilidade de um sucesso particular, privado, diferente ou único, como se o sucesso fosse naturalmente sinônimo de uma de posses, altas posições, bons salários e prestígio, quando esse sentido foi construído coletiva e interativamente e pode, portanto, ser reconstruído (ITUASSU; TONELLI, 2012, p. 213).

5. ABORDAGENS METODOLÓGICAS ADOTADAS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada é de natureza qualitativa. A escolha por essa abordagem fundamenta-se no interesse dos pesquisadores em explorar os fatores subjetivos inerentes ao pensamento, comportamento e atitudes dos indivíduos de interesse da pesquisa. Entendemos que esta pesquisa, que trata de tema relacionado ao fenômeno humano, requer um aprofundamento nos levantamentos e análises de dados, que não se compatibilizam com o caráter objetivo típico das pesquisas quantitativas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a principal característica das pesquisas qualitativas é que elas têm um caráter compreensivo ou interpretativo. Isso significa que tais pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de seus valores, sentimentos, crenças e percepções, de forma que seu comportamento tem sempre um significado que não pode ser descoberto facilmente, necessitando ser desvendado. Essa abordagem permite que haja uma proximidade entre pesquisador e pesquisado favorecendo o conhecimento e compreensão do cotidiano dos sujeitos cujas histórias serão ouvidas em consonância com a abordagem subjetivista.

Reportando-se à publicação dos editores da revista *Academy Management Journal* (FROM THE EDITORS, 2011), Carrieri (2012, p. 94) compartilha conosco o posicionamento desses editores a respeito da pesquisa de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem a possibilidade de fazer o leitor se aproximar do objeto estudado, evocando imagens, memórias, histórias, metáforas, propiciando ao leitor se aproximar melhor da realidade. Para os editores deste importante periódico, a pesquisa qualitativa pode contribuir para o aumento de questões de pesquisas, para o aprofundamento e compreensão crítica de temas importantes de pesquisa relacionadas à administração, as organizações e à sociedade. Para eles um trabalho qualitativo explicitaria melhor a voz do pesquisador, pois nesses trabalhos – diferentemente dos trabalhos quantitativos que em nome da objetividade removem o pesquisador do texto – há uma grande interação entre texto e pesquisador. Além disso, para esses editores, a pesquisa qualitativa, não tendo a preocupação em fazer generalizações para todo um grupo social ou até para uma sociedade, possibilitaria o aprofundamento do conhecimento de

determinados temas, assim como da sociedade e os grupos que a compõem e geraria novos “*insights*” (palpites) para novas pesquisas.

A pesquisa foi realizada com estudantes universitários da Faculdade Anhanguera de Belo Horizonte, que pertencia ao grande grupo educacional mantido pela Anhanguera Educacional S/A. A Anhanguera iniciou suas atividades em 1994 – sob outra denominação – no interior do estado de São Paulo, atuando como curso preparatório para vestibulares. Posteriormente, iniciou sua atuação na oferta de cursos de graduação. Em 2003, organizou-se como companhia de capital aberto, passando a negociar suas ações e captar recursos na bolsa de valores. Inicialmente, a Anhanguera formou-se a partir da fusão de três sociedades educacionais então existentes: a Associação Lemense de Educação e Cultura, mantenedora do Centro Universitário Anhanguera, Faculdade Comunitária de Campinas e Faculdades Integradas de Valinhos; Instituto Jundiáense de Educação e Cultura, mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiá, e Instituto de Ensino Superior Anhanguera, mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão (CARBONARI NETTO, CARBONARI e DEMO, 2009).

A Anhanguera desenvolveu um modelo de negócio lucrativo que atraiu novos investidores interessados nesse tipo de empreendimento. Os novos investimentos fomentaram o ritmo das expansões por meio da incorporação de outras instituições de ensino superior e levou a Anhanguera a estar presente em vários estados do País. Em 2011, a Anhanguera era a maior rede privada de ensino do Brasil e a terceira maior do mundo. Em 20 de abril de 2013, a Anhanguera Educacional foi incorporada pela Kroton Educacional, até então o segundo maior grupo educacional do Brasil, tornando-se o grupo Kroton-Anhanguera a maior rede de ensino do mundo, com mais de 1.000.000 de estudantes.

A escolha por realizar a pesquisa com estudantes da Faculdade Anhanguera de Belo Horizonte se deu, em primeiro lugar, por motivo de acesso e conveniência. Contribuiu para essa escolha, também, o fato de a Anhanguera ter se tornado o maior grupo educacional do Brasil e ter como público-alvo trabalhadores/estudantes de baixa renda – que são atraídos pelo valor mais baixo das mensalidades, pelas bolsas do PROUNI e pelas facilidades de acesso ao FIES - fato que contribuiu para que Jusceléia me chamasse a atenção para o tema da pesquisa. O modelo pedagógico e de negócio da Anhanguera tornou-se referência para outros grupos educacionais, entre os quais, o

próprio Kroton que, por meio do *benchmarking*, adotou algumas de suas práticas, de forma que a representatividade da Anhanguera – seja pela quantidade de alunos, seja pelo reconhecimento de sua eficiência em termos de negócios - é significativa no que se refere à oferta de educação superior privada voltada para as classes populares.

A pesquisa foi realizada com cinco estudantes da Anhanguera moradores de Belo Horizonte e região metropolitana. Como o interesse desta pesquisa estava voltado para estudantes oriundos da ralé brasileira e eu não dispunha de dados objetivos que me possibilitasse identificar de imediato tais alunos, optei por selecionar bolsistas com mais de 50% de custeio pelo PROUNI ou de financiamento pelo FIES, uma vez que, para obter esses benefícios, os alunos precisam se submeter a um processo em que devem apresentar documentos e comprovar que se enquadram nos parâmetros socioeconômicos definidos por esses programas sociais.

A princípio desejávamos realizar a pesquisa apenas com estudantes de administração, área de atuação dos pesquisadores. Verificamos, porém, que esse tipo de delimitação não traria nenhum benefício para a pesquisa e nos impediria de observar em uma amplitude maior o fenômeno social em estudo. Portanto, deixamos em aberto a realização da pesquisa com alunos de qualquer curso de graduação, desde que não fosse uma graduação tecnológica ou um curso realizado a distância. Isso porque tais cursos ainda estão em processo de legitimação social, tanto na academia, quanto no mercado de trabalho, estando envolvidos em preconceitos e polêmicas quanto às suas qualidades e eficiência pedagógica que não nos interessa abordar neste trabalho.

Em relação aos cursos de graduação tecnológica, esses cursos têm um tempo de integralização curricular inferior aos da graduação convencional por terem um currículo mais enxuto. Tais cursos restringem seus formandos ao exercício de apenas algumas atividades de uma área profissional. Assim, enquanto um administrador ou contador, por exemplo, estão legalmente habilitados a exercerem todas as atividades inerentes às suas respectivas áreas de formação, um tecnólogo é legalmente habilitado a exercer apenas atividades muito específicas, o que impacta, de alguma forma, sua capacidade de concorrer a vagas de trabalho pertinentes à área de formação e a participar de concursos públicos que requerem uma graduação tradicional e o registro profissional nos respectivos conselhos de classe. No caso dos cursos a distância oferecidos pela Anhanguera em Belo Horizonte, havia diferenças significativas em termos de projeto

pedagógico e de qualidade que os prejudicavam na comparação com os ofertados na modalidade presencial.

Assim, no intuito de manter parâmetros metodológicos que favorecessem a pesquisa em termos de confiabilidade e qualidade, decidimos que os indivíduos pesquisados deveriam ser alunos de graduação presencial, de qualquer curso de formação profissional plena, beneficiados com pelo menos 50% de bolsa do PROUNI ou 50% de financiamento pelo FIES. Não estabeleci nenhum outro critério a exemplo de sexo/gênero, idade ou etnia.

A Anhanguera dispõe de um departamento de assistência social que acompanha os alunos durante sua trajetória acadêmica, com atenção especial para aqueles que enfrentam dificuldades financeiras e sociais ao longo do curso. Após explicar aos responsáveis por esse departamento os interesses de pesquisa e o perfil de alunos desejado, recebemos a indicação de dois alunos, Carolina e Isaías, que juntos a Jusciléia – selecionada diretamente pelo primeiro autor em decorrência do evento já narrado na introdução – deram início a esta pesquisa. Posteriormente, identificou-se a necessidade de ampliar o número de pesquisados e recebemos a indicação de mais quatro pessoas: José, Rafael, Camilo e Lucas. Como trabalharíamos a história de vida como recurso metodológico, era inviável trabalhar com sete pesquisados. Dessa forma, fizemos uma entrevista com os quatro últimos indicados e selecionamos aqueles cujas histórias e perfil estavam mais coerentes com a proposta da pesquisa. Assim, José e Lucas passaram a figurar, junto a Jusciléia, Isaías e Carolina, como participantes da pesquisa na condição de pesquisados.

Para a coleta de dados adotamos a história de vida, em sua modalidade oral, que para Meihy (2005, p. 24), “[...] responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente”. Nesse sentido, a história oral permite que o pesquisador realize a reconstrução de fatos importantes a partir das memórias do próprio sujeito que vivenciou esses fatos (ALBERTI, 2005; MEIHY, 2005), possibilitando-lhe reconstruir aspectos importantes das relações sociais vividas no cotidiano da sociedade organizada. Pode, portanto, reconstruir aspectos afetivos, emocionais e racionais que se inter-relacionam em um espaço sócio-histórico de

determinadas relações sociais (MARRE, 1991), como as relações familiares, educacionais e de trabalho, com suas respectivas trajetórias.

A história de vida, por sua explanação oral, possibilita, no dizer de Marre (1991, p. 136), “[...] dar de volta à palavra a quem, durante muitos anos, não tinha ou tinha poucos canais de comunicação para expressar a sua própria experiência humana”, tal como os estudantes universitários de famílias pobres, pois, como afirma Meihy (2005) todos nós somos personagens históricos.

Com uma vocação para tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva (MEIHY, 2005, p. 25).

Meihy (2005) pontua que, na história oral de vida, o pesquisado tem maior liberdade para narrar suas experiências pessoais, devendo o pesquisador dar-lhe espaço para desenvolver sua narrativa da forma que lhe convier, inclusive no encadeamento cronológico de sua história. O autor também enfatiza que a história de vida é a versão oficial do entrevistado, sendo, portanto, a sua *verdade*. Não compete ao pesquisador julgar a veracidade da narrativa, visto que o entrevistado é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas (MEIHY, 2005).

A questão da verdade neste ramo da história oral depende exclusivamente de quem dá o depoimento. Se o narrador diz, por exemplo, que viu um disco voador, que esteve em outro planeta, que é a encarnação de outra pessoa, não cabe duvidar. Afinal, este tipo de verdade constitui um dos eixos de nossa realidade social, em particular os projetos que trabalham com temas ou vidas de religiosos e esotéricos que têm, por princípio, respeitar a exposição do outro (MEIHY, 2005, p. 35).

Bourdieu (2011a) foi um importante crítico dos historiadores, e a história de vida não escapou de suas observações. Para esse autor, a história de vida entrou contrabandeada no universo do saber. Ele pondera que o uso da história de vida, em especial, a biográfica ou autobiográfica, pressupõe que a vida é uma história, estando a vida necessariamente ligada a um conjunto de acontecimentos de uma existência individual.

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como a narrativa coerente de uma sequência significativa e coordenada de eventos, talvez seja ceder a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (BOURDIEU, 2011a, p. 76).

O autor entende que a história de vida, com base em uma visão simplista de linearidade e encadeamento organizado de eventos relacionados à vida de um único indivíduo, está mais próxima de produzir uma obra literária, romanceada, do que conhecimento científico. Pierre Bourdieu não concorda que um indivíduo possa ser o ideólogo da própria vida, pois tentará dar a ela um sentido artificial construído. Isso porque os indivíduos tendem a adaptar a narrativa de suas histórias de acordo com o contexto em que as contam ou na presença de quem as contam. Assim, a “[...] apresentação pública, logo, a oficialização, de uma representação privada de sua própria vida, implica um acréscimo de limitações e de censuras específicas” (BOURDIEU, 2011a, p. 80). Ele defende que, para se ter uma história de vida válida, deve-se levar em consideração não apenas a trajetória individual do agente, mas a trajetória de seu próprio *campo* de vivência, bem como as relações objetivas que vincularam esse agente ao conjunto de outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço de possibilidades (os demais competidores do campo).

Observamos que P. Bourdieu entende que a forma correta de se fazer história de vida é conciliando esse método com sua própria metodologia de pesquisa sociológica. Isso porque, na percepção desse autor, tanto o pesquisado, quanto o pesquisador estão sujeitos ao senso comum, às preconcepções que nos foram transmitidas socialmente pelo *habitus*. Seria necessário, portanto, um esforço do pesquisador para *objetivar a objetivação*, que levaria ao rompimento das pré-construções do senso comum por meio do uso combinado de métodos estatísticos com a pesquisa etnográfica (MISOCZKY, 2014). Embora concordemos com P. Bourdieu de que a história de vida de qualquer pessoa é muito mais que uma simples sucessão de acontecimentos, visto que está relacionada à complexidade da vida social e se interconecta com as histórias de diversas outras pessoas, penso que suas críticas estão mais relacionadas com a perspectiva historiográfica de se construir ou reconstruir um fato histórico com base no depoimento pessoal de uma pessoa, que não é o objetivo desta pesquisa e de tantas outras realizadas em diversas áreas do conhecimento que fazem uso da história de vida como um instrumento para compreender o cotidiano social e suas práticas, nos seus aspectos culturais, sociais, políticos, psicológicos, entre outros, por meio da subjetividade daqueles que vivenciam ou vivenciaram aquilo que se quer compreender. A busca de Bourdieu (2011a) por *objetivar a objetivação* na história de vida não nos interessa, visto

que essa perspectiva retira da pesquisa aquilo que mais a enriquece e mais me interessa compreender: a subjetividade dos indivíduos. Como pontuam Barros e Lopes (2014, p. 42),

[...] ao contrário do que poderia parecer o triunfo do individualismo, as histórias de vida recolocam o ser humano na dimensão concreta de sua experiência, no centro da cena, o que significa colocá-lo diante de seu próprio desdobramento especular, que é o relato de todos. Ou seja, o que se manifesta através do relato e nele se reconstrói é o campo da subjetividade, com seu caráter individual, singular, único, construído concretamente na experiência do coletivo.

A história de vida permite ir além do conhecimento das condições objetivas de vida dos indivíduos, possibilitando a compreensão do sentido que atribuem ao seu meio, à sua situação e às suas ações (BARROS; LOPES, 2014). Conforme essas autoras, a história de vida tem duas funções primordiais: a de historicidade e a de intermediação entre a história individual e a história coletiva. “A historicidade implica que ela [a história de vida] torna possível aos indivíduos que narram suas histórias *trabalhar* a própria vida, reconstruir o que foi vivido, ressignificá-lo e mudar a relação com sua história” (BARROS; LOPES, 2014, p. 48). A função de mediação, por sua vez, permite que se religue o nível individual ao nível geral de análise, uma vez que as histórias narradas remetem sempre ao campo social, de forma que os produtos da história coletiva são adquiridos, por meio de estruturas mentais duráveis, ou o *hábitos* na teoria bourdiesiana, na história individual.

Dito de outra forma, as histórias individuais nos mostram, afetivamente, uma cultura, um meio social, um esquema de valores e de ideologias, pois como membro de uma coletividade – família, organização, classe social – o sujeito encontra-se, constantemente, em interação com estas. Ele faz parte da história coletiva; é, por assim dizer, cercado por histórias que lhes são contadas desde a infância, das mais diferentes formas e por diferentes pessoas, e vai sendo formado por essas narrativas (BARROS e LOPES, 2014, p. 50).

Para as autoras, as histórias de vida teriam uma dimensão dupla, visto que envolvem, tanto a descrição de fatos, relacionada à “[...] experiência de vida singular, inscrita num universo de relações sociais, de classe, de poder, que reenvia às condições sociais de existência” (BARROS e LOPES, 2014, p. 53), quanto ao sentido que os indivíduos dão às suas experiências. Para recolher essas narrativas e compreender o sentido que os indivíduos atribuem à própria história, necessitamos que se construa uma relação de confiança entre o pesquisador e os pesquisados. Para tal, segundo

Barros e Lopes (2014), é necessário que o próprio pesquisador se transforme em objeto de pesquisa, refletindo igualmente sobre si mesmo. Para as autoras, o pesquisador não pode compreender a situação de classe de uma pessoa, ou de seu grupo familiar, se ele não se questionar sobre a própria posição de classe. Outro fator imprescindível é que o pesquisador e o pesquisado devem se posicionar no mesmo nível, visto que, na história de vida, os pesquisados não são apenas informantes, mas participantes engajados na pesquisa. Essas observações permitem que se obtenha um bom nível de confiança entre as partes e que a narrativa seja rica de informações relevantes para a pesquisa. Essas observações permitem também que o pesquisador entenda o outro e a sua história, ao invés de simplesmente julgá-los.

A história de vida pode constituir um importante meio de levantamento de dados para a área de estudos organizacionais por possibilitar que se entenda a sociedade – e nela as organizações – em seus aspectos íntimos e pessoais. A história de vida auxilia na compreensão de diversos fenômenos sociais relacionados a crises econômicas e sociais, às relações de poder, de etnia, sexo, gênero e classe social, às relações de trabalho, às trajetórias educacionais e profissionais, visto que dá voz às pessoas para que elas narrem como vivenciam o cotidiano social. No entanto, a história de vida ainda enfrenta dificuldades em diversas áreas, entre as quais, na administração, para legitimar-se e ser reconhecida como um método importante na construção de conhecimento científico, visto ser considerada, pelo *mainstream* epistemológico, como extremamente subjetiva (BARROS e LOPES, 2014).

Não há uma forma específica de executar metodologicamente a história de vida (BARROS e CAMPOS, 2002; BARROS e SILVA, 2002), embora autores como Meihy (2005), tentem estabelecer modelos didáticos de aplicação do método que acabam por se tornar inadequados devido às características e necessidades distintas das diferentes pesquisas que optam por essa abordagem. Barros e Lopes (2014) defendem que as questões metodológicas devem seguir as pesquisas e não lhes preceder. Nesta pesquisa me interessou descobrir o que muda na trajetória profissional do aluno pertencente à rede brasileira a partir de seu ingresso no ensino superior privado. A história de vida adequou-se ao problema de pesquisa e aos objetivos que dele se desdobraram, visto que, pela narrativa da história de vida dos entrevistados, tivemos acesso à sua realidade social, aos seus pensamentos, desejos, expectativas, realizações e frustrações, que dão

sentido à sua trajetória de vida, em especial, no que se refere à relação entre a trajetória escolar e a profissional, permitindo resgatar em seus discursos elementos que apontem para uma mudança social.

Coletamos as histórias de vida dos entrevistados seguindo a estratégia de Silva *et al.* (2007 e BARROS e SILVA, 2002), pedindo-lhes que me contassem suas histórias, deixando-os livres para iniciarem da forma que quisessem e para seguir ou não uma linha temporal. Buscamos intervir o mínimo possível nas narrativas, o fazendo somente para estimular sua continuidade quando o entrevistado silenciava ou desviava seu discurso para assuntos que não diziam respeito à sua história de vida. Houve intervenção de nossa parte, também, quando determinados pontos da narrativa necessitavam ser mais bem esclarecidos ou mais bem detalhados, ocasião em que fazíamos perguntas ou pedidos aos entrevistados. Como observaram Barros e Lopes (2014, p. 54), reportando-se ao pensamento de A. Lévy, “[...] não é a partir de algumas poucas entrevistas rápidas que nós podemos chegar à história de uma vida, mas sim a partir de um encontro único entre pesquisador e pesquisador com uma pessoa que aceita a ele se confiar”. Consideramos que conseguimos obter, em nível adequado, a confiança dos entrevistados, o que nos possibilitou o acesso a dados relevantes e de qualidade para a pesquisa. Antes das entrevistas, atendendo aos princípios éticos que devem pautar a relação entre pesquisador e pesquisados, explicamos a cada participante a que se referia a pesquisa, dando a cada um a alternativa de desistir de sua participação caso se sentissem desconfortáveis em continuar. Percebemos que o tema da pesquisa motivou a participação dos entrevistados, visto que eles próprios têm interesse em entender melhor o fenômeno social que estão vivenciando e interesse em compartilhar suas experiências. Em relação ao número de entrevistas, como necessitávamos acompanhar as possíveis mudanças na trajetória profissional dos entrevistados, buscamos realizar, pelo menos, duas entrevistas com cada um deles em intervalos significativos de tempo.

As entrevistas foram gravadas em áudio digital e, posteriormente, transcritas para serem analisadas. Nas análises adotamos a estratégia de reescrever e narrar, de forma fragmentada, a história de vida de cada entrevistado. A narrativa é fragmentada porque desprezamos os trechos das entrevistas que entendemos não serem interessantes para a pesquisa. Também procuramos organizar temporalmente a narrativa dando-lhe uma linearidade, visto que é comum os entrevistados adiantarem

ou voltarem no tempo suas narrativas à medida que a memória lhes vai trazendo à tona as recordações. Cabe observar que utilizamos metodologicamente a história de vida para uma pesquisa em administração, mais especialmente na área de estudos organizacionais, adequando esse método às necessidades desta pesquisa, seguindo a recomendação de Barros e Lopes (2014).

À medida que apresentamos a história de vida dos entrevistados, interrompemos a narrativa para apresentar a transcrição literal da fala dos próprios entrevistados, nos pontos em que a fala dos mesmos era significativa para análise. Nesse caso, reduzimos a letra e recuamos o parágrafo, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), atribuindo a cada citação uma numeração crescente entre parênteses, antes da primeira palavra de cada citação, no intuito de facilitar uma localização posterior dessas citações caso fosse necessário mencioná-las ou associá-las a outras citações, em outras partes do texto. Para as análises, empregamos a análise crítica do discurso de Fairclough (1995; 2001a; 2001b; 2010).

A análise crítica do discurso surgiu a partir da teoria social do discurso desenvolvida por N. Fairclough. O autor defende nessa teoria que a linguagem está associada a processos sociais e culturais, de forma que a análise linguística pode ser empregada com sucesso em pesquisas que busquem estudar a mudança social. Ao usar o termo *discurso* esse autor propõe

[...] considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito e a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, assim por diante. Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 90-91).

Na teoria de Fairclough (2001a) as práticas discursivas tanto podem favorecer a reprodução do sujeito social quanto promover sua transformação. A perspectiva dialética entre discurso e estrutura social permite um diálogo desse autor com Pierre

Bourdieu, resguardadas as distintas perspectivas epistemológicas, visto que P. Bourdieu buscava superar a dicotomia entre subjetivismo e objetivismo. O sociólogo francês pretendia pôr fim à dicotomia que situa em campos opostos os indivíduos e as estruturas, propondo uma teoria de ação social que reconhecia o caráter relacional entre tais elementos (BOURDIEU, 2013). Nesse sentido, ao se referir à linguagem, Bourdieu (2007a) defende que ela é, tanto estruturante dos agentes sociais, visto ter o poder de influenciar o comportamento humano, quanto é socialmente estruturada pelos mesmos, visto ser fruto da ação humana.

Norman Fairclough propõe reunir a análise de discurso textualmente orientada (ADTO) ao pensamento social e político relevante para o discurso e à linguagem, constituindo um quadro teórico e metodológico relevante para a pesquisa científica no campo social, primordialmente no estudo da mudança social. Essa proposta é relevante porque, conforme o autor, embora a teoria social no trabalho de M. Pêcheux seja sofisticada, considera que sua análise linguística é trabalhada em termos semânticos muito estreitos, por estar baseada em uma visão estática das relações de poder, com ênfase exagerada no papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos linguísticos na reprodução das relações de poder existentes.

Prestou-se pouca atenção à luta e à transformação nas relações de poder e ao papel da linguagem aí. Conferiu-se ênfase semelhante à descrição dos textos como produtos acabados e deu-se pouca atenção aos processos de produção e interpretação textual, ou às tensões que caracterizam tais processos. Como consequência, essas tentativas de síntese não são adequadas para investigar a linguagem dinamicamente, em processos de mudança social e cultural (FAIRCLOUGH, 2001a p. 20).

Fairclough quer dizer que M. Pêcheux e outros linguistas focaram suas análises no texto acabado, conferindo pouca atenção aos processos de produção e interpretação textual que auxiliam no exame da mudança social e cultural frente à linguagem. Os textos, na crítica de N. Fairclough, seriam homogeneizados antes da análise devido à forma de construção do *corpus*. A homogeneização ocorreria porque M. Pêcheux e os pesquisadores de seu grupo, com o objetivo de evitar uma interdisciplinaridade na análise, desprezavam aspectos do texto que remetiam a outras disciplinas especialistas, como a história e a sociologia, evitando sustentar hipóteses que extrapolavam o campo da linguística (FAIRCLOUGH, 2001a).

A proposta de N. Fairclough favorece o uso da teoria e método desenvolvido por ele por pesquisadores de outras áreas do conhecimento diferentes da linguística, tal como na sociologia, psicologia e na administração, mais particularmente na área de estudos organizacionais, como é o caso desta pesquisa. Esse autor percebeu que uma abordagem mais ampla permitiria à linguística colaborar e receber a colaboração de outras áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade poderia, portanto, enriquecer a análise textual. Para atender seu objetivo, o autor constatou que deveria desenvolver um método que atendesse às seguintes condições: deveria promover uma análise multidimensional; deveria atender uma análise multifuncional; deveria contemplar uma análise histórica e, por fim, deveria ser um método crítico.

Para atender a essa primeira condição, o autor propõe uma abordagem tridimensional que envolve texto, práticas discursivas e práticas sociais. A abordagem tridimensional de Fairclough (2001a, p. 27) “[...] permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social”.

Quanto a segunda condição, a necessidade de um método de análise multifuncional, o autor defende que as práticas discursivas em mudança contribuem para “[...] modificar o conhecimento (até mesmo as crenças e o senso comum), as relações sociais e as identidades sociais” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 27). É necessária uma concepção de discurso e de um método de análise que contemple a relação entre essas três áreas: as práticas discursivas, as relações sociais e as identidades sociais.

Em relação à necessidade de um método de análise histórica, o autor defende que a análise de discurso deveria focalizar “[...] a estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos, e na constituição a longo prazo de ‘ordens de discurso’” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 27). Essa condição está relacionada com a intertextualidade, visto que os textos são construídos por meio da articulação com outros textos. Os textos são construídos sob a influência de circunstâncias sociais e mudam de acordo com essas circunstâncias, tendo, portanto, um caráter histórico.

Já em relação à necessidade de um método crítico, o autor diz que “tipicamente, as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas. Nem tampouco o é a tecnologização do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 28). Para o autor, um posicionamento crítico implica mostrar conexões e

causas que estão ocultas, bem como também uma intervenção, fornecendo outras possibilidades de análise que possam dar uma alternativa a aqueles que se encontram em desvantagem na luta social, fruto das relações de poder. Essa luta social impacta a estruturação de textos e as ordens de discurso. Uma análise crítica possibilita compreender como as pessoas reagem às mudanças que vêm de cima da estrutura social, bem como as razões que justificam seus posicionamentos, visto que elas podem resistir, se apropriar da mudança, como também simplesmente as seguir de forma passiva.

Cabe ressaltar que, para Fairclough (2001a; 2001b; 1995), o discurso é uma prática social que, além de disseminar uma representação do mundo, apresenta uma significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significação. Portanto, assim como para Foucault (2013) e para os pós-estruturalistas (SOUZA, SOUZA e LEITE-DA-SILVA 2013), o discurso não é uma estrutura, mas um acontecimento pertencente à ordem do discurso. Para N. Fairclough o discurso também não é uma estrutura. Para o autor, a relação entre discurso e estrutura social é dialética, como já dito, de forma que o discurso não pode ser visto como mero reflexo de uma realidade social mais profunda, em uma perspectiva de determinação social do discurso, tão pouco como uma fonte idealizada na construção social do discurso. Uma análise de discurso deveria explorar, portanto, conforme defende Fairclough (2001b), a tensão entre o que é formado socialmente e o que constitui socialmente, rompendo com a análise unilateral estruturalista.

A capacidade do discurso de criar significados está relacionada a efeitos construtivos que interferem na subjetividade dos sujeitos. Esses efeitos construtivos se distinguem em três aspectos, a saber:

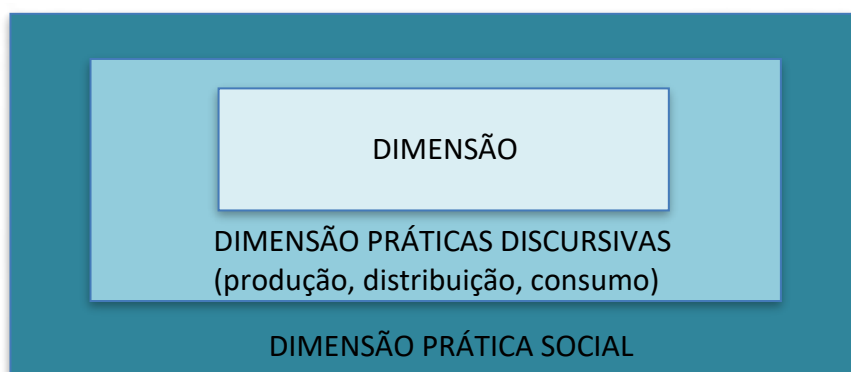
[...] o discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como "identidades sociais" e "posições de sujeito" para os "sujeitos" sociais e os tipos de "eu" [...]. Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Esses três efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso – o que denominarei as funções da linguagem "identitária", "relacional" e "ideacional". A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91).

A capacidade do discurso de criar significados e seus efeitos constitutivos está relacionada ao fato dele [o discurso], enquanto uma prática social, ser também uma prática política e ideológica, “[...] que mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre os quais existem relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 94). Como uma prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo nos diversos arranjos das relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001a; MAGALHÃES, 2001). A complexidade da relações sociais exige uma análise do discurso, com o objetivo de estudar a mudança social, que explore

[...] sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos, e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; a investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações e lutas de poder, sendo formados ideologicamente por estas; e a explorar como a opacidade dessas relações entre o discurso e a sociedade é ela própria um fator que assegura o poder e a hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 35).

A proposta de N. Fairclough de uma concepção tridimensional do discurso que envolve as dimensões texto, práticas discursivas e práticas sociais (figura 1), é uma tentativa de reunir três tradições analíticas, sendo elas: a tradição de análise textual e linguística; a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais; a tradição interpretativa, que Fairclough (2001a, p. 100) também chama de microsociologia, “[...] de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados”. A abordagem proposta atende às condições de multidimensionalidade, multifuncionalidade, análise histórica e criticidade defendidas por N. Fairclough para que tal abordagem pudesse se configurar como um método eficaz na investigação discursiva das mudanças sociais.

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte - FAIRCLOUGH, 2001a, adaptada pelos autores do livro.

Fairclough (2001a) organiza a análise textual em quatro itens, que podem ser pensados em uma escala ascendente: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Assim, a análise do vocabulário refere-se à análise individual das palavras, dos léxicos escolhidos por quem profere o discurso. Já, na análise gramatical, o foco está nas orações e frases, enquanto na coesão se analisam as ligações entre as diversas frases e orações. Na estrutura textual se analisam as propriedades orgânicas de larga escala do texto. Parte-se, portanto, da palavra individual, do léxico, para o texto. Fairclough (2001a) adverte que, embora se possa ter a impressão de que algumas dessas categorias de análise textual são de natureza puramente linguística – como no vocabulário, por exemplo – enquanto outras são voltadas para o sentido, tal distinção é ilusória, pois as questões de forma e significado devem ser examinadas simultaneamente. Um léxico não pode ser analisado somente pela formalização de seu significado nos dicionários, mas também pelo sentido que ela tem para aquele que a produz discursivamente.

A prática discursiva, para Fairclough (2001a), está relacionada com os processos de produção, distribuição e consumo textual. Esses processos variam entre os diversos tipos de discurso e de acordo com o contexto social, bem como conforme os diferentes interesses e ideologias. Na análise da prática discursiva interessa saber, portanto, *quem* produz o discurso; com que interesse ou finalidade; de que *lugar* simbólico o faz; e para *quem* aquele discurso é direcionado, uma vez que todo discurso, de forma explícita ou implícita, é direcionado a um indivíduo ou a um público-alvo, quando direcionado a uma coletividade. Assim como a produção discursiva é diversificada, o consumo textual

também o é, visto que varia sob diferentes contextos sociais. Para Fairclough (2001a, p. 107),

[...] isso tem a ver parcialmente com o tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica (tais como exame minucioso ou atenção dividida com a realização de outras coisas) e com os modos de interpretação disponíveis [...]. Alguns textos (entrevistas oficiais, grandes poemas) são registrados, transcritos, preservados, relidos; outros (publicidade não solicitada, conversas casuais) não são registrados, mas transitórios e esquecidos. Alguns textos (discursos políticos, livros-texto) são transformados em outros textos.

O autor apresentou o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual como itens de relevância na análise textual. Na análise das práticas discursivas, acrescenta três novos itens, sendo eles: a *força* dos enunciados; a *coerência* dos textos; e a *intertextualidade*.

A *força* de um texto está relacionada aos tipos de atos de fala como promessas, pedidos, ameaças, ordens, questionamentos, observações, que acionam a ação social que objetivam realizar na relação interpessoal com os destinatários do texto. A ideia é de que o contexto modifica a interpretação do texto. Uma pergunta dirigida a alguém pode, em um contexto, ser interpretada como um pedido, enquanto em outros como uma ameaça, uma ordem ou uma reclamação, promovendo mudanças na percepção da *força* de um determinado discurso. Sobre a *coerência* textual, ela não deve ser pensada apenas como propriedade dos textos, mas também como propriedade das interpretações, das capacidades sociocognitivas daqueles que consomem os textos.

Um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo "faça sentido", mesmo que haja relativamente poucos marcadores formais dessas relações de sentido – isto é, relativamente pouca coesão explícita [...]. Entretanto, o ponto em foco é que um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos. [...] os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são "capazes" de compreendê-los e "capazes" de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 113).

O sétimo item de análise, a *intertextualidade*, é a mais relevante frente aos propósitos de N. Fairclough em analisar a mudança discursiva e social. O autor define que a intertextualidade é "[...] basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por

diante” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 114). Não obstante, este autor alerta para o fato de que a intertextualidade não está presente apenas nos textos sob a análise das pessoas, mas também em outros textos que as pessoas trazem consigo para o processo de interpretação.

Para Fairclough (2010), podemos pensar a vida social como uma interconexão, em redes, de práticas sociais de diferentes tipos, como as de natureza econômica, políticas, religiosas, culturais, familiares, entre outras. “A expressão ‘prática social’ dá conta de uma forma relativamente estabilizada de atividade social, como o ensino nas salas de aula, as notícias na TV, as refeições em família e as consultas médicas” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 225). Toda prática, para esse autor, envolve uma articulação de diversos elementos sociais como: atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e, sempre presente, o discurso. A prática social, assim como os discursos, não é neutra, estando sempre relacionada à ideologia e ao poder (FAIRCLOUGH, 1995; 2001a; 2001b, 2010; MAGALHÃES, 2001).

Fairclough (2001a, p. 117) entende as ideologias como sendo “[...] significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção ou transformação das relações de dominação”. As ideologias presentes nos discursos, uma vez naturalizadas, criam uma visão de senso comum que favorece os processos sociais de dominação. Seriam, portanto, conforme Wodak (2004), um importante aspecto da criação e manutenção de relações desiguais de poder. No entanto, como há uma competição entre as diversas perspectivas ideológicas, devemos enfatizar as transformações que ocorrem nas práticas discursivas em decorrência dos embates entre elas, que resultam na reestruturação ou transformação das relações de poder.

Outro ponto relevante no âmbito das práticas sociais diz respeito ao nível de consciência que as pessoas têm das dimensões ideológicas de suas próprias práticas. Para Fairclough (2001a), não podemos pressupor que essa consciência exista, uma vez que as convenções sociais que constroem as ideologias estão mais ou menos naturalizadas e, portanto, estão, de certa forma, automatizadas no comportamento humano.

Assim, de forma geral, as pessoas têm dificuldade em perceber, ou reconhecer, que suas práticas sociais, especialmente seus discursos, estão investidos de ideologias específicas. Wodak (2004) lembra que esse tema é também trabalhado por Pierre Bourdieu em sua obra, por meio dos conceitos de *violência simbólica*, que já tratei em um capítulo anterior. Essa falta de consciência está presente, segundo Fairclough (2001a), mesmo nas práticas que podem ser caracterizadas como de resistência, que auxiliam na mudança ideológica, visto que se pode não estar necessariamente consciente dos detalhes de sua significação ideológica.

No entanto, não podemos subestimar a capacidade das pessoas em agir individual ou coletivamente como agentes, compromissados com a crítica e em oposição a determinadas práticas ideológicas. Cabe lembrar que o posicionamento de Fairclough (2010), em relação ao discurso e demais práticas sociais, é dialética. Para ele “[...] os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 121), visão que se assemelha à defendida por P. Bourdieu em sua teoria social.

A abordagem de N. Fairclough atende as condições de multidimensionalidade, multifuncionalidade, análise histórica e criticidade, tornando seu uso uma excelente opção, tanto na perspectiva teórica, quanto na metodológica, em pesquisas que tenham como objetivo estudar fenômenos sociais a partir do discurso de quem os vivência, como é o caso desta pesquisa.

A análise crítica do discurso não se preocupa apenas com o texto, mas com todo o contexto relacionado a um discurso. Daí sua preocupação com a historicidade. Assim, conclui-se que, o uso associado da história de vida - para coletar as narrativas de nossos entrevistados, captando os sentidos históricos e subjetivos presentes nessas narrativas - com a análise crítica do discurso, permitiria que cada um desses métodos enriquecesse um ao outro reciprocamente, favorecendo a atingimento dos objetivos propostos na pesquisa. Por isso, optamos por não criar categorias analíticas que levariam a uma fragmentação das narrativas das histórias de vida, perdendo-se o contexto desses recortes, para que se pudesse incluir em tais categorias fragmentos dos discursos de cada entrevistado de forma a serem analisados em conjunto. Portanto, tornamos a

narrativa de cada entrevistado, ou melhor, suas histórias de vida, uma categoria única, visto que todos os fatos narrados em suas trajetórias estão interconectados e fazem parte do mesmo contexto, suas próprias vidas. Logo, no capítulo de análise, cada seção tem como título o nome fictício atribuído a cada entrevistado, seguidos de um subtítulo relacionado a um tema importante de suas narrativas. Cabe esclarecer que, além do nome dos entrevistados, alguns outros nomes de pessoas e organizações citadas no texto foram alterados, objetivando manter o sigilo das fontes, dificultando sua identificação.

Como a análise crítica do discurso está sendo empregada em uma pesquisa da área de estudos organizacionais e, não, da linguística, mantivemos o foco na análise das práticas sociais e na interpretação dos dados, que mais nos interessavam, embora não tenhamos desprezado a ADTO.

6. OS ENTREVISTADOS E SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA

6.1 JUSCILÉIA: DO MITO SEDUTOR AO DIPLOMA SEM VALOR

“A minha vida profissional é... a experiência que eu tenho mais é de vida.”
(Jusciléia)

A vida de Jusciléia foi sempre muito sofrida. Sua família, muito pobre, passou por muitas dificuldades financeiras e, em algumas ocasiões, seus pais não tinham alimentos na dispensa para alimentar os filhos. Jusciléia conta que, durante um bom período de tempo, quando tinha por volta de 10 anos de idade, a merenda escolar era o único alimento a que ela e seus irmãos tinham acesso. Isso demonstra que, para as famílias mais pobres, a escola pública representa, não apenas um lugar de aprendizado, mas também de suporte à sobrevivência.

Buscando auxiliar sua família, Jusciléia e seus irmãos ajudavam os pais a fazerem doces e salgados que vendiam pelas ruas. “Algodão doce, picolé, o que desse pra fazer pra ganhar algum dinheiro pra algum sustento, né?” (Jusciléia). A mãe de Jusciléia era lavadeira - ou *lavadeira de ganho* como eram chamadas na Bahia as trabalhadoras dessa atividade precária -, lavava e passava roupas para outras pessoas. Entretanto, mesmo com a ajuda e empenho de toda a família, as condições de vida eram muito precárias. Ao recordar o passado de dificuldades, Jusciléia faz uma comparação entre esse passado e o momento atual, assinalando uma breve mudança discursiva que contrapõe o passado de dificuldades a um presente promissor, como se vê em (001)¹⁵:

(001) Hoje em dia, tem melhorado muito, né? Mas antes, era bem mais difícil conseguir as coisas (Jusciléia).

¹⁵ Nesta e nas demais transcrições, não tive preocupação com a correção linguística. Optei por preservar a espontaneidade das falas dos entrevistados.

A afirmativa de Jusciléia remete à melhora das condições sociais ocorridas nas duas últimas décadas, beneficiando milhares de brasileiros que passaram a ter uma qualidade de vida melhor do que tinham anteriormente e propiciou, inclusive, um aprimoramento na escolarização da classe popular.

No intuito de auxiliar o leitor a conhecer um pouco mais sobre a personalidade de Jusciléia, antes de continuar com a narrativa, compartilharei brevemente algumas de minhas impressões nas entrevistas. Jusciléia apresenta uma certa timidez que se reflete na sua forma de falar. Ela respondia aos meus questionamentos de forma bem objetiva e rapidamente se punha em silêncio aguardando nova pergunta. Como desejava fazer o mínimo possível de intervenções para não influenciar na narrativa dos entrevistados, algumas vezes me mantive também calado na expectativa de que o silêncio constrangedor que se estabelecia motivasse a entrevistada a retomar sua narrativa. Com Jusciléia essa técnica funcionou apenas algumas vezes, pois ela precisava de estímulos para dar sequência à narrativa de sua história. Esse ponto da entrevista que transcrevi em (001) marca o primeiro dos silenciamentos tímidos de Jusciléia que, talvez, possam ter contribuído para as dificuldades em ser aprovada em processos seletivos para estágio em organizações. Ao retomar a narrativa Jusciléia nos diz que

(002) É... vivia assim... estudava com muita dificuldade, queria, mas minha mãe sempre correu atrás porque ela tentava dar à gente o estudo. Falava que, pelo menos, o 1º grau ela queria dar à gente. Até onde ela conseguisse. Porque aí a gente estaria mais crescido, poderia, né? Lutar, quem quisesse continuar alguma coisa... lutar, pra uma vida que quisesse.

Na transcrição acima, o *ethos* educacional surge discretamente na narrativa de Jusciléia, dando-me a oportunidade de analisá-lo em dois aspectos distintos. No primeiro deles, inferi que o desejo da mãe em estudar os filhos, pelo menos, até a conclusão do primeiro grau – hoje chamado de ensino fundamental – está associado à esperança de que os filhos conquistassem uma vida melhor. Percebi aqui aspectos da herança familiar abordada por Bourdieu (2012). O projeto familiar deveria esperar que os anos de estudo, apesar de poucos, seriam suficientes para possibilitar melhores oportunidades de trabalho aos filhos. Na narrativa, Jusciléia não informa se seus pais eram alfabetizados. Caso não o fossem, ter filhos alfabetizados, por si só, pode ter um significativo valor simbólico para a família. Isso porque, na contemporaneidade, ler, escrever e saber fazer as operações matemáticas básicas é essencial mesmo para o

exercício de atividades profissionais precárias. Para pais analfabetos ou com um número pequeno de anos escolares cursados, ter filhos com o ensino fundamental concluído pode representar, para essas famílias, um caso de sucesso na transmissão da herança familiar.

O outro aspecto se refere ao investimento escolar. Como Bourdieu (2012) observou, para as classes populares, no presente caso, para a ralé brasileira, o investimento escolar é um investimento de risco. As famílias pobres, por mais que valorizem e reconheçam a importância de propiciar uma boa educação aos filhos, têm grande dificuldade em fazer tal investimento pelos longos anos de uma carreira escolar completa. Os filhos, na maioria das vezes, auxiliam os pais com as despesas domésticas desempenhando atividades laborativas e, esse auxílio, é, muitas vezes, imprescindível à sobrevivência familiar. Talvez por isso a mãe de Jusciléia gostaria que os filhos estudassem. Limitou, porém, sua expectativa aos poucos anos de estudo do ensino fundamental. Os filhos precisavam trabalhar. E é isso que Jusciléia fez. Ela que já trabalhava ajudando a família em pequenas atividades, começou a trabalhar em casas de famílias. Inicialmente, tomando conta de crianças. A partir dos quatorze anos, como empregada doméstica, realizando as atividades de higienização dos lares, atividade que continuava a realizar mesmo quando estava para se formar na faculdade.

Ainda, em relação ao período em que frequentava a escola, Jusciléia informa que

(003) Ia para a escola, a escola era longe. Às vezes tinha que pagar passagem, mas... conseguia dinheiro ou até mesmo carona para ir pra escola. Porque tinha ônibus que ia buscar o pessoal pras empresas e dava carona pra gente, às vezes, quando a gente conseguia estar no mesmo local na hora em que eles estavam passando. Quando conseguia a passagem, às vezes até ia à pé, pra conseguir assim... um alimento pra dentro de casa. Porque às vezes estava faltando. Comprava assim... na época tinha o arroz quebradinho, o feijão fradinho. Aí comprava meio quilo de cada um pra chegar em casa e ter o que comer. Era melhor eu tá indo à pé e chegar em casa e ter o que alimentar.

Esse fragmento discursivo (003) é um exemplo significativo para a desconstrução do discurso da meritocracia no âmbito escolar. A partir da realidade social de Jusciléia, vislumbrei o abismo simbólico que separa as diferentes classes. Enquanto a classe média e alta dispõe de recursos econômicos para realizar significativos investimentos para ampliar seu capital cultural, muitas famílias da ralé brasileira não têm capital econômico suficiente para a satisfação de suas necessidades básicas. Assim como afirmava Bourdieu (2012; BOURDIEU e PASSERON, 2010; 2014), não há igualdade de

oportunidades e a escola não foi pensada e preparada para ajudar a diminuir esta desigualdade. Embora nas escolas públicas a oferta gratuita da merenda escolar seja um fator importante para atrair e manter crianças de famílias pobres na escola, as ações pedagógicas não lograram êxito em ofertar uma educação capaz de suprir as dificuldades particulares da realidade brasileira e proporcionar-lhe meios de potencializar seu capital cultural tornando-o competitivo.

Na sequência dessa narrativa, Jusciléia promove outra mudança discursiva de caráter temporal, que transcrevo no texto (004). Neste trecho da entrevista Jusciléia muda a tonalidade de sua voz e passa a falar mais baixo, como sinal das emoções que acabaram por aflorar com as lembranças que comigo compartilhava.

(004) Hoje, depois desse tempo todo sofrido, venho tentando, lutando, pra fazer a faculdade, que é um sonho que eu tive. Porque eu sempre fui muito sonhadora.

A mudança discursiva ocorre com o súbito retorno da narrativa para o presente, tendo os verbos *tentar* e *lutar* conjugados no gerúndio o papel de fazer uma ligação das dificuldades do passado com as do presente. Embora em um contexto de vida diferente, Jusciléia deixa implícito que, após o longo caminho percorrido até a faculdade, sua vida ainda é marcada por dificuldades, como será visto mais adiante. Ainda nesse fragmento, o léxico *sonho* é relevante para a análise. Obter grau acadêmico é um sonho de Jusciléia. Esse sonho remete às contradições da herança de que falava Bourdieu (2012). O projeto da família, apresentado na narrativa por meio do personagem *mãe*, era de que os filhos concluíssem o ensino fundamental. Jusciléia vai além e sonha em cursar uma faculdade. Seu eventual sucesso representa, ao mesmo tempo, uma ruptura com a herança familiar, marcada pelo desejo de construir para si uma vida profissional e social diferente daquela vivida pela família, bem como uma vitória do projeto dos pais de que seus filhos ascendam na hierarquia social.

Jusciléia é mãe de três filhos e há alguns anos está separada de seu marido. Sua principal preocupação é garantir aos filhos uma vida melhor, para que não passem pelas mesmas dificuldades pelas quais passou. Por isso, trabalha muito para que não falem os recursos necessários no lar. Jusciléia também deposita nos filhos a esperança de que eles superem sua herança familiar e tenham sucesso na ascensão social.

Outro ponto importante para registrar é a afirmativa de Jusciléia de que ela é uma pessoa sonhadora. Essa afirmação é relevante para entender determinadas questões que serão apresentadas mais adiante. Nesse ponto da entrevista, Jusciléia silencia e aguarda um questionamento meu. A técnica do silêncio não surte efeito e pergunto-lhe, no intuito de que ela retomasse a narrativa, sobre sua trajetória profissional. Acontece então algo inusitado. Jusciléia, que na ocasião tinha pelo menos vinte anos de atividades profissionais, não considera que tivesse alguma experiência profissional, apenas de vida, como se pode ver no texto (005).

(005) Profissional? A minha vida profissional é... A experiência que eu tenho mais, é de vida. A experiência que eu tenho é em casa de família. Porque, como eu já falei, trabalhei a minha vida inteira em casa de família como doméstica. Em empresa, eu nunca trabalhei.

Para Jusciléia, o trabalho como empregada doméstica não representa uma atividade profissional significativa. Essa atividade figura entre aquelas classificadas como emprego precário, visto que é uma atividade que não exige qualificação e tem baixo *status* social, sendo objeto de preconceitos sociais (MACIEL e GRILLO, 2009). A afirmação de Jusciléia evidencia que ela própria tem reservas com sua profissão, visto que a rebaixa à categoria de uma simples ocupação. Talvez pelo fato de essa atividade não exigir qualificações especializadas, Jusciléia não considera que tenha uma trajetória profissional, apenas uma experiência de vida. Para a entrevistada, uma trajetória profissional estaria subordinada a uma experiência de trabalho em empresas, que ela, até o momento, não teve a oportunidade de ter.

Contrariando suas expectativas, o ingresso na faculdade não proporcionou a esperada mudança em sua trajetória profissional, como se pode ler no texto (006).

(006) Não acho que mudou muito. Muito no sentido de eu ter uma nova visão de vida... Mas, de experiência não tive nenhuma. Porque... minha experiência é só... teoria, né? Não tenho uma prática. Não consegui um estágio para mim ter prática... de experiência, de... experiência profissional, né? Eu acho que está assim meio no ar, a minha experiência profissional.

Jusciléia reconhece que frequentar a faculdade a ajudou a desenvolver uma nova visão de vida. O conhecimento, de fato, tem essa capacidade de ampliar os horizontes cognitivos e permite ver o mundo com outros olhos. Entretanto, como aponta Jusciléia, isso não é suficiente. Nesse âmbito é interessante a distinção que Jusciléia faz entre o conhecimento teórico (técnico-científico) e a aplicação prática desse conhecimento na

sociedade. A faculdade lhe transmitiu o conhecimento técnico, mas não lhe proporcionou ou garantiu o exercício prático desse conhecimento nas organizações por meio dos estágios profissionais. Fica subentendido que, para Jusciléia, a ausência do estágio tornou sua formação deficiente, o que a faz pensar que sua experiência profissional está *assim meio no ar*. A metáfora é interessante. Se pensarmos que o conhecimento teórico se encontra no mundo das ideias, portanto disperso no *ar*, é a prática que o solidifica dando-lhe um *chão*, uma referência material.

Contudo, por que Jusciléia não conseguia oportunidades de estágio? Fiz essa pergunta a ela e em sua resposta atribuiu sua falta de experiência profissional como sendo a razão. Para ela, quando os selecionadores veem em seu currículo que ela não tem experiência de trabalho ou realizou cursos significativos, acabam por selecionar outras pessoas com mais experiência. “Aí, quem não tem [experiência], eles vão deixando de lado. Fica à mercê do outro” (Jusciléia). Mais uma vez fica evidenciada a importância que Jusciléia atribui a experiência profissional, que aliás ela considera não ter por ser empregada doméstica. Há certa razão na observação da entrevistada. A falta de experiência profissional na área e em cursos de qualificação pesam contra ela. Entretanto, não são os únicos fatores que tornam seu currículo pouco competitivo. Jusciléia silencia em seu discurso possíveis preconceitos que pode sofrer por ser uma mulher negra, pobre, com mais de trinta anos de idade, com uma bagagem escolar precária que fica evidente em sua fala coloquial carregada de erros gramaticais. Esse silenciamento pode ocorrer como uma tentativa de negação em relação a tais preconceitos ou pela falta de uma reflexão crítica que permita avaliar com maior clareza a sua realidade social, o que a impediria de ver que as oportunidades que lhe são negadas podem estar relacionadas a um conjunto de preconceitos sociais. A falta de experiência talvez seja o item menos importante, uma vez que a função social do estágio é justamente proporcionar experiência prática aos novos profissionais em processo de formação. A possível falta de uma perspectiva crítica e de uma autocrítica também pode estar presente no fragmento discursivo (007), em que Jusciléia diz o que pensa das organizações quando participa de um processo seletivo e não é chamada.

(007) Eu penso que as empresas tá muito falhas. Na verdade tem uma falta de vergonha, porque as empresas vivem reclamando que não tem pessoal qualificado. Que as pessoas não têm experiência, qualificação, essas coisas, só que eles não dão uma oportunidade para as pessoas que estão tentando, estão estudando, buscando um conhecimento. Se as empresas não dão

oportunidade pra quem não tem experiência, como que a pessoa vai conseguir experiência, se elas não dão oportunidade pra quem não tem nenhuma experiência? Como eles querem qualificação se eles não dão oportunidade? Eu acho uma falta de vergonha com as pessoas que estão tentando. Principalmente com uma pessoa como eu, que venho lutando, tive uma vida sofrida, sem condições, sem um emprego, como se diz? Mais necessário, mais qualificado. Acho que fica no ar a empresa, com a experiência que eles buscam.

Nota-se que Jusciléia atribui às organizações empresariais as responsabilidades pela sua dificuldade em conseguir estágio. Na ocasião desta narrativa, Jusciléia estava no último período do curso de administração e necessitava cursar o estágio obrigatório para poder se graduar. Até esse momento, ela demonstra não perceber que o problema que enfrenta é resultado de uma gama de fatores sociais que envolvem a escola, a faculdade, o Estado, sua família, e não apenas o mercado de trabalho. Não são somente as empresas que são falhas, mas a sociedade como um todo falha em conferir igualdade social e de oportunidades aos seus cidadãos. Cabe nesse caso o uso do conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu. A desigualdade está tão naturalizada na sociedade que é difícil para a ralé brasileira perceber com clareza o complexo sistema de reprodução social dessa desigualdade que envolve todas as suas instituições, em especial, a escola. Jusciléia não faz menção à sua formação escolar deficitária e à sua formação acadêmica pouco expressiva. Ela parece não perceber que estão em funcionamento nos processos de seleção os princípios liberais da meritocracia que favorecerão sempre os candidatos mais qualificados. Os mais qualificados nesse caso, como Bourdieu (2012, 2013; BOURDIEU e PASSERON, 2010, 2014) já nos mostrou, são os candidatos pertencentes às classes média e alta, ou, ocasionalmente, àqueles da classe popular que melhor incorporaram os *habitus* socialmente valorizados e conseguiram ampliar significativamente seu capital simbólico. Caso a competição ocorra apenas entre membros da classe popular, ainda prevalecerão os princípios da meritocracia. O fato de ter uma vida sofrida e estar lutando por uma vida melhor, por si só, não faz de Jusciléia a melhor candidata. No jogo da dinâmica social ganham aqueles que acumulam maior quantidade de capital simbólico. No entanto, embora não tenha envolvido outras instituições sociais, a queixa de Jusciléia não deixa de ser pertinente. Se os gestores organizacionais não derem oportunidades aos membros da ralé brasileira que estão se esforçando para se qualificarem, quem as dará?

A expressão *falta de vergonha na cara*, utilizada por Jusciléia por duas vezes, caracteriza seu desabafo frente a uma trajetória social de constantes derrotas e de algumas vitórias árduas, típicas de uma classe popular que não pode contar com uma formação escolar de qualidade, que trabalha desde a infância para sobreviver. Uma classe cujas famílias, muitas vezes desestruturadas, não recebem apoio especializado. Enfim, típica de uma classe desprestigiada e socialmente relegada à sua singular posição na hierarquia social.

Apesar de todas as dificuldades, a ralé brasileira não perdeu a capacidade de sonhar. E são os sonhos que levaram Jusciléia a concluir o ensino fundamental, o ensino médio e, quando se tornou possível, ingressar no curso de administração. *Sonhos*. Foi isso que Jusciléia respondeu quando lhe perguntei o que a levou a fazer um curso superior.

(008) Sempre fui uma pessoa muito sonhadora. Buscava uma vida melhor. Sempre imaginei estar em uma grande empresa, que às vezes eu via nos filmes, nas novelas. Aquelas empresas com as pessoa (sic) bem arrumada, vestida toda social. Eu achava muito bonito e um dia eu queria aquilo em minha vida. De estar à frente de uma empresa. Ali coordenando, sei lá...

Ser uma pessoa sonhadora é de fato uma característica marcante de Jusciléia. Seus sonhos têm a capacidade de nos emocionar e, ao mesmo tempo, de causar alguma perplexidade. Isso porque Jusciléia demonstra certa dificuldade em separar os sonhos idealizados dos sonhos possíveis de serem alcançados na realidade prática. Não que seja impossível a uma pessoa da ralé brasileira se tornar executiva em uma grande empresa. Entretanto, esse tipo de ascensão exige um esforço muito grande e a conjugação favorável de uma série de fatores que vão muito além do fato de obter um diploma acadêmico em uma instituição de pouco prestígio. E o que Jusciléia imaginava, conforme ela disse em uma de nossas conversas, é que, ao final de seu curso, ela já teria um bom emprego em alguma boa empresa. Os filmes e novelas, mais do que a incentivar a fazer um curso superior, criaram nela a perspectiva de que o diploma promoveria mudanças significativas e rápidas em sua trajetória profissional. E a escolha pelo curso de administração se deu por isso. Era o curso que poderia ajudá-la a conquistar esse sonho, como ela mesmo diz no texto (009).

(009) Eu acho que exatamente por isso [porque escolheu o curso de Administração]. Pelo fato de ser... de estar em uma grande empresa, à frente. Porque Administração, geralmente, é a pessoa que tá à frente, tá

gerenciando, tá sempre à frente. E é o que eu buscava, ser alguém. Ser grande um dia [risos], como eu via nos filmes. Aí eu gostei, assim, da parte e queria ser aquela pessoa bem-vestida à frente de uma grande empresa. E quero! [risos].

Nos fragmentos discursivos (008) e (009), fica evidenciada a influência que filmes e novelas têm sobre os sonhos de Jusciléia. Defendo a ideia de que o fenômeno do *pop management* de que tratam Wood Jr. e Paula (2002a; 2002b; 2002c) deixou de estar presente apenas nos livros, nas revistas de negócios, nas palestras, nos treinamentos empresariais e em outros eventos e instrumentos técnicos ou científicos, e chegou de forma sutil ao público em geral por meio da mídia de massa. Os filmes e novelas assimilaram conceitos do *pop management* e passaram a reproduzi-los, influenciando na naturalização hegemônica do que se deve entender por sucesso. Como afirmam Ituassu e Tonelli (2012;), o modelo hegemônico de sucesso é oriundo dos Estados Unidos da América, com seu modelo de sociedade focada na acumulação de capital econômico. É esse modelo de sucesso que as instituições privadas de ensino superior estampam nas peças publicitárias de suas campanhas de *marketing*, associando esse sucesso à formação ofertada por elas. Esse discurso sedutor, que na tese metafóricamente chamo de *o canto da sereia* fazendo alusão à obra de Homero (2002), parece ter *encantado* Jusciléia e está presente em sua narrativa de forma interdiscursiva.

Quando Jusciléia diz no texto (009) que buscava ser alguém, está implícito que para ser alguém ela deveria corresponder a esse modelo americano de sucesso, ocupando cargos na cúpula organizacional de grandes empresas, vestindo roupas de grife e recebendo significativos salários e benefícios. Fica subentendido, então, que sendo empregada doméstica ela não é alguém. Ser empregada doméstica parece não dar dignidade a Jusciléia, no sentido empregado por Taylor (1997), visto que essa profissão não confere a ela a percepção moral de uma vida plena.

Os risos que Jusciléia deu ao narrar o que transcrevi em (009) evidenciam que ela tem consciência que traçou para si um objetivo difícil de ser atingido e do quão distante está de realizá-lo. A narrativa abaixo, onde ela responde sobre possíveis mudanças nos seus sonhos, torna isso mais evidente.

(010) Meus sonhos não mudaram. Eles podem até... estar tendo revisões. Mas eu ainda sonho ser... ter uma vida melhor. Mas, eu acho assim, que tá um pouco distante, pelo fato de eu não ter conseguido um estágio, não estar trabalhando na área. Hoje agente tá no 8º período e não tem nada até hoje.

Então, eu acho que está distante, mas eu consigo. Eu vou continuar lutando pelos meus sonhos.

No fragmento acima percebemos que Jusciléia está em um dilema entre manter o sonho primitivo ou adaptá-lo à realidade atual. Isso fica evidente na terceira frase quando ela desiste de usar o verbo *ser*, quando provavelmente queria dizer que continuava a sonhar em ser executiva em uma grande empresa, pelo verbo *ter*, que dá um propósito mais factível ao sonho ao se objetivar ter uma vida melhor. Ter uma vida melhor significa melhorar a qualidade de vida em relação à vida que tem ou teve. Isso poderia representar ter um trabalho em uma atividade mais valorizada, com uma renda melhor que a proporcionada pelo trabalho como diarista, com registro formal de emprego e direito a benefícios. Entretanto, Jusciléia não especifica isso. O dilema persiste. Apesar do reconhecimento das dificuldades, Jusciléia se mantém otimista e reforça o compromisso de continuar lutando por seus sonhos.

A primeira entrevista que tive com Jusciléia ocorreu no segundo semestre de 2011, algumas semanas após ela me procurar na coordenação do curso para expor a dificuldade que estava tendo em conseguir um estágio, conforme apresentei na introdução desta pesquisa. Com o auxílio de professores do curso, consegui uma promessa de estágio para Jusciléia na empresa de um dos alunos do curso. Trata-se de Lucas, um dos entrevistados nesta pesquisa. Na ocasião, desconhecia a história de Lucas e, assim como os demais alunos, ele foi indicado como possível participante da pesquisa por profissionais da Faculdade Anhanguera. Lucas tinha sido colega de classe de Jusciléia e se prontificou a ajudá-la. Tudo foi combinado para que Jusciléia iniciasse o estágio. As tarefas foram definidas, o valor da bolsa negociado, a data de início marcada. Contudo, Jusciléia subitamente desistiu. Informou que havia recebido outra proposta de uma pessoa que conhecia e que preferia esse estágio ao ofertado por Lucas. Esse período coincidiu com minha saída da Anhanguera para dedicar-me exclusivamente ao programa de doutorado e permaneci sem contato com Jusciléia por dois anos. No segundo semestre de 2013, encontrei-a novamente para nova entrevista. Jusciléia havia se formado e agora eu tinha a oportunidade de avaliar a influência que a graduação em Administração tinha exercido em sua trajetória profissional.

Em relação ao estágio obrigatório, Jusciléia narrou que o conseguiu em uma empresa onde trabalhou fazendo faxina. A empresa atua no ramo de desenvolvimento

de projetos de engenharia e sua proprietária, sensibilizada com a história de Jusciléia, resolveu assinar um convênio com a Faculdade Anhanguera e criar uma vaga de estágio em administração para poder ajudar a entrevistada. Jusciléia permaneceu no estágio por seis meses, cumprindo as horas necessárias para a integralização dessa atividade em seu histórico acadêmico. No estágio realizava atividades de arquivo, organização de documentos e outras tarefas pouco relevantes ou fora do escopo das atividades pertinentes à administração. O estágio, portanto, permitiu que Jusciléia cumprisse o requisito acadêmico, mas não lhe proporcionou a experiência profissional almejada. Terminado o estágio, não houve interesse da proprietária em contratar Jusciléia. Ela se formou e continuou sem arranjar emprego em sua área de formação. Jusciléia continuou a fazer faxinas como diarista em casas de família até que tomou uma importante decisão. Agora que era administradora não podia continuar trabalhando em casas de família. Foi trabalhar como copeira em uma empresa prestadora de serviços para a operadora de telefonia Oi.

(011) Se eu for ver em relação a salário, hoje uma casa de família paga bem melhor que uma copeira. Mas eu falei assim “eu não vou trabalhar numa casa de família tendo feito um curso superior, trabalhando de empregada doméstica, de faxineira”. Mesmo eu trabalhando de copeira, eu tô lá, não tô ganhando conhecimento, mas eu tenho que ir mudando, né? O foco do trabalho, pelo menos.

A narrativa de Jusciléia no fragmento (011) deixa evidente o quanto o trabalho de empregada doméstica em casas de família é desprestigiado por ela. Esse desprestígio não é somente pelo fato de tal atividade profissional ser vista pela sociedade como uma atividade precária, de baixo *status* social. Ser empregada doméstica pode representar para Jusciléia o símbolo de seu fracasso em ascender socialmente por meio de uma nova trajetória profissional, bem como é o símbolo de sua herança social. Bourdieu (2012) diz que, quando o filho aceita a herança familiar, acaba sendo herdado pela herança, tornando-se um indivíduo *sem história*. Isso porque haveria uma reprodução do pai no filho, em que o pai poderia se reconhecer no filho e ver projetado nele sua própria identidade social. A atividade de empregada doméstica representaria esse vínculo entre Jusciléia e sua herança familiar. No entanto, Jusciléia não tem a intenção de aceitar essa sua herança. Deixar de ser empregada doméstica para ser copeira, mesmo que sendo uma atividade profissional semelhante à anterior, simbolizaria um tipo de ruptura com essa herança familiar. Por isso, mesmo com a perda de rendimentos e não adquirindo

conhecimentos na área da administração na nova atividade, trabalhar em uma empresa representaria, de alguma forma, um recomeço e com ele novas esperanças.

Assim, Jusciléia continua a enviar currículos para várias empresas. Contudo, das dezenas de currículos enviados, teve resposta de apenas uma empresa situada em Matozinhos, na região metropolitana de Belo Horizonte. Jusciléia foi entrevistada para o cargo e recebeu a promessa de uma ligação telefônica de retorno sobre o processo seletivo, o que nunca ocorreu. Ela não sabe dizer por que não foi selecionada. Chegou a ligar, mandar novo currículo na esperança de a contatarem novamente, e estava disposta a mudar para aquela cidade caso a distância fosse o problema. Em relação à falta de retorno das empresas sobre os diversos currículos entregues, ela diz .

(012) As empresas nunca ligam. Acho que por falta de experiência, né? Creio eu que seja isso, né? Geralmente eles procuram alguém com experiência, né? Experiência na área, né? A minha experiência somente foi aquela experiência vaga do estágio. Eu imagino que seja isso.

Já disse anteriormente que Jusciléia parece não fazer uma reflexão sobre essa questão, a reduzindo apenas ao fato de não ter experiência profissional na área, como se lê no fragmento (012), indicando que não perceberia os diversos outros preconceitos sociais a que está sujeita. Além do *habitus* típico da ralé brasileira, de não ter acumulado capital econômico e cultural em quantidade e qualidade suficientes, Jusciléia parece não dispor de relações sociais (capital social) capazes de a auxiliar a obter o sucesso desejado na mudança de sua trajetória profissional. Como Bourdieu (2012) afirmava, o capital social tem uma importante influência na acumulação dos demais capitais, em especial no cultural. Quanto melhor um indivíduo consegue mobilizar sua rede de relações e quanto maior for o volume de capital simbólico dos indivíduos pertencentes a essa rede de relações, maiores são as chances de essa pessoa se beneficiar com tal rede. Como a rede de relações sociais de Jusciléia, fruto de seu capital social, possivelmente é composta por amigos e familiares também vinculados à ralé brasileira, pode haver pouca chance de essa rede lhe ser útil em seu projeto de reinserção profissional.

Se, na primeira entrevista, os sonhos de Jusciléia se mantinham estáveis, as dificuldades para se recolocar após sua formatura fizeram-na rever seus objetivos. Ela observa que, com sua formatura, poderia estar em um outro emprego, ocupando um cargo melhor. Percebeu, porém, que, na realidade, o diploma não lhe proporcionou uma

mobilidade social: “Hoje eu trabalho de copeira como se fosse numa casa de família”. Assim, o sonho de ser executiva em uma grande empresa mudou e se tornou mais humilde, dando lugar a uma nova estratégia.

(013) Mas desde que eu estando lá, como peixinho pequeno, já é uma coisa, mas lá dentro a gente vai correr atrás.

Como Jusciléia não conseguiu se empregar na área da administração, acredita que trabalhar em uma empresa, mesmo que como copeira, ainda pode favorecê-la. Sua estratégia consiste em ingressar em uma empresa, em qualquer cargo, mesmo que em atividades precárias como podemos inferir pelo uso da metáfora *peixinho pequeno*, e construir uma carreira, ingressando finalmente em atividades ligadas à administração. Parece-me que, ingressando em uma empresa por meio do exercício de uma atividade precária, como a de copeira, Jusciléia espera se destacar por ter formação superior. É uma estratégia que pode dar certo. Entretanto, para isso, é necessário que ela disponha de capital simbólico suficiente para atender às expectativas dos gestores organizacionais. Enquanto não logra êxito em seus projetos, Jusciléia continua a complementar sua renda comercializando produtos como roupas íntimas tentando compensar a perda financeira que teve ao trocar as atividades de diarista pelo emprego formal como copeira.

Esse tipo de comércio já era realizado por Jusciléia na faculdade enquanto se graduava, vendendo também balas, doces e salgados. Era dessa atividade comercial que ela conseguia dinheiro para arcar com os custos de transporte e outros pertinentes aos estudos. Em suas narrativas essa atividade aparece como sendo secundária ao seu emprego como diarista ou copeira. Sua formação na Anhanguera era voltada para a gestão de pequenas e médias empresas e ao empreendedorismo. Jusciléia nunca demonstrou em suas narrativas qualquer expectativa ou interesse em investir no empreendedorismo como alternativa à profissão de empregada doméstica. Como ela demonstrava uma expectativa em mudar de carreira, dedicar-se às atividades comerciais poderia ser financeiramente viável, já que seu salário como copeira é baixo.

Contudo, como podemos inferir em sua narrativa, o problema de Jusciléia não é apenas com a atividade de empregada doméstica, mas com qualquer atividade de baixo *status*. Jusciléia quer de fato ascender na hierarquia social e busca mais do que um alto salário. Jusciléia quer reconhecimento, nos moldes de que tratam Taylor (1997) e

Honneth (2003), e a formação superior era vista como uma forma de materializar esse reconhecimento.

Se o mercado de trabalho ainda não valorizou o esforço de Jusciléia, para sua família, sua graduação foi um grande feito, como se verifica no texto (014).

(014) Pra minha família, pra minha mãe foi a felicidade. Ela tinha esperança de ver um dos filhos formados, né? Como eu venho de uma família muito pobre, eu não tive muita ajuda da minha família. Eu lutei foi sozinha mesmo, né? Meu pai faleceu antes de eu me formar. E pra minha mãe, ela mesmo tinha essa vontade. Nós somos três filhos. É uma realização, apesar que ela sempre falou que não tinha condições de me ajudar, mas pelo menos essa felicidade eu tive.

A graduação de Jusciléia têm um valor simbólico muito grande para sua família. Para a mãe que gostaria que os filhos concluíssem pelo menos o primeiro grau, ver a filha se formando em uma faculdade é motivo de muita felicidade. E o feito se torna mais significativo pelo fato de Jusciléia o ter conseguido sem poder contar com o apoio financeiro da família. As famílias da ralé brasileira dificilmente dispõem de recursos financeiros para arcar com os custos escolares de uma educação privada. E mesmo que consigam reorganizar suas finanças para esse fim, o risco do investimento para as classes populares, tal como nos diz Bourdieu (2012), desmotiva que se assuma esse tipo de compromisso financeiro. Para Jusciléia e para os demais estudantes da ralé brasileira, os programas de financiamento estudantil e de incentivo à melhoria da escolarização e formação de mão de obra qualificada, como o FIES e PROUNI, são imprescindíveis para que esses alunos se graduem nas instituições privadas de ensino superior. Se Jusciléia não teve ainda a oportunidade de se alegrar com uma reinserção profissional, pode ao menos proporcionar uma grande felicidade à sua mãe e, sendo a primeira pessoa de sua família a ingressar e concluir um curso superior, abrir caminho para que seus filhos e demais familiares passem a incluir a graduação superior em seus sonhos e projetos de vida.

Perguntamos para Jusciléia o que mudou em sua vida após ingressar no curso superior. Ela respondeu que passou a ver a vida de forma diferente e explicou em que sentido dizia isso, como se pode verificar na transcrição abaixo.

(015) Uma forma mais abrangente de ver as coisas, de notar como o mundo gira. Eu ficava trabalhando em casa de família e ficava só naquele mundinho fechado. Hoje em dia eu tenho mais abrangência no olhar, de ver o mundo de uma forma melhor.

A oportunidade de frequentar uma faculdade colocou Jusciléia em contato com outras experiências, com novas pessoas. O indivíduo não é um ser estático. Muda constantemente à medida que vai vivenciando o seu cotidiano e sendo marcado por novas experiências. De acordo com Taylor (1997), nossa identidade, nosso *self*, é influenciado pelos valores morais de forma que nossa identidade vai mudando à proporção que vamos atualizando nosso pensamento moral (SOUZA, 2000). Assim, nosso *self* modifica-se ao longo do tempo por meio das práticas sociais e institucionais da vida cotidiana. É esse tipo de mudança que Jusciléia percebeu. Ela adquiriu novos conhecimentos, vivenciou novas experiências e, embora continuasse estacionada, do ponto de vista profissional, na mesma posição, enquanto pessoa já não era a mesma Jusciléia de antes. Sua narrativa transcrita no fragmento (015), marcada principalmente pela força da metáfora presente na expressão *mundinho fechado*, dialoga interdiscursivamente com o *mito da caverna*, de Platão (2010). Em analogia a esse mito, considero que nossa entrevistada está à porta de sua *caverna* e vislumbrou um novo mundo lá fora, que está por ser explorado.

Pensamos isso porque, embora Jusciléia tenha amadurecido e desenvolvido sua razão, em algum grau, na vivência de uma formação em nível superior, falta-lhe ainda a capacidade de autocrítica e uma visão mais crítica da dinâmica social. Como já havia dito anteriormente, Jusciléia não percebe, ou silencia, que as dificuldades que encontra nas suas tentativas de reinserção profissional envolvem diversos preconceitos como os relacionados à sua etnia, seu gênero, sua idade, sua origem social, e não apenas a sua falta de experiência profissional, como ela julga. Ela também não percebe, ou silencia em seu discurso, que sua bagagem educacional é limitada, o que equivale dizer, na abordagem de Bourdieu (2012; 2013; BOURDIEU e PASSERON; 2010; 2014), que o capital cultural adquirido ao longo de toda a sua jornada escolar foi qualitativamente insuficiente para torná-la uma profissional capacitada ao nível de exigência do mercado de trabalho na área da administração. Ela não tem o *habitus*, tampouco o capital simbólico que lhe permite competir no mercado de trabalho em condições de igualdade com membros da classe. O mesmo pode estar ocorrendo na disputa com outros membros da ralé que possam ter acumulado mais capital simbólico e terem incorporado *habitus* sociais mais valorizados. Pessoas essas que, talvez, possam ter conseguido fazer um melhor investimento na carreira escolar.

A pesquisa de Souza (2009) mostra que a parcela mais pobre da ralé brasileira, embora valorize a educação, em geral está sujeita a vários fatores que prejudicam uma formação de qualidade de seus filhos, como: a dificuldade que os pais têm, por falta de conhecimento, interesse ou tempo, em acompanhar e incentivar as atividades escolares dos filhos; a dificuldade ou falta de interesse dos próprios alunos em maximizar a experiência escolar e a deficiência do próprio Estado em propiciar uma educação de qualidade aos alunos. Em relação ao sistema de ensino, é importante esclarecer que Pierre Bourdieu realiza sua pesquisa nas melhores escolas francesas. Vemos nelas alunos da classe popular competindo em condições de desigualdade com os alunos das classes média e alta. Não é o que ocorre no sistema de ensino brasileiro. Os alunos da ralé não frequentam as mesmas escolas que os filhos das classes média e alta e não têm acesso à mesma qualidade de ensino. Enquanto as classes mais favorecidas pagam por uma educação escolar de melhor qualidade nas instituições privadas, a ralé conta com um ensino público precário, que recebe poucos investimentos do Estado, com professores mal remunerados e, por isso, com pouca possibilidade de atrair os profissionais de ensino mais qualificados. Situação que, curiosamente, se inverte no ensino superior em que as universidades públicas têm a melhor qualidade e os melhores profissionais. Esse tipo de leitura é silenciado no discurso de Jusciléia, o que me leva a inferir que ela tem dificuldades em analisar seu próprio papel e responsabilidades na sua trajetória de vida e a leva a projetar apenas nos outros as razões de suas dificuldades. É o que ela fez ao projetar nas empresas, ou melhor, nos gestores organizacionais, a responsabilidade por não conseguir uma vaga de estágio e o que fez, embora com alguma razão, em relação à faculdade, conforme passo a relatar.

Quando ingressou na faculdade a expectativa de Jusciléia, como já disse, era conseguir um bom emprego na área de formação. Esse tipo de expectativa, parece-me evidente, é comum aos universitários em geral e é, provavelmente, uma das principais razões que leva as pessoas às universidades. Em decorrência de sua natureza sonhadora, Jusciléia parece ter superestimado essa expectativa. Assim, antes de se formar não aparecem em seu discurso queixas sobre a faculdade. Estando agora formada há mais de um ano e não tendo concretizado sua expectativa, ela demonstra sua insatisfação com a formação recebida.

(016) Principalmente nos primeiros períodos. Eu acho que muitos professores não tinham a vocação pra tá ali. Passar pra gente o que realmente a gente tinha pra aprender. Teve ótimos professores sim, mas principalmente no começo, nos primeiros semestres...

(017) É em relação ao aprendizado mesmo. Tinha professores que não se importavam em tá passando a informação pra gente. Isso dificulta a assimilação da matéria. Assim como vários outros alunos num ligam muito pra nada, muitos professores também não se importavam de tá ensinando. Pra eles a matéria passou ali.

(018) Mas eu achava que na faculdade eu ia ter um conteúdo, um aprendizado bem forte mesmo, pra gente daqui saí direto pro emprego. E num foi isso que eu encontrei. Tem muitos professores que a matéria nem existiu. O conteúdo que ele tinha que passar da matéria nem existiu. Em parte, eu digo que eu, por mim, essa matéria, eram duas matérias, eu acho que eu não fui preparada. Se eu passei nela, eu não passei. Me passaram e jogaram pra frente. E eu acho que é uma das matérias importante pra gente tá vendo aqui no currículo.

Jusciléia projeta nos professores uma significativa parcela de culpa por seu possível fracasso. A crítica nos fragmentos (016), (017) e (018), remete à didática pedagógica de alguns professores que, como se vê no texto (017), transparece à entrevistada que não se importavam com o aprendizado dos alunos. Não faz parte do escopo desta pesquisa uma avaliação da competência e didática dos professores da Anhanguera. Como fui docente e coordenador de curso na referida instituição, uma avaliação particular de minha parte não é adequada e não reúne dados que permitissem tal avaliação. Entendo que o sucesso de um processo pedagógico necessita, além de uma boa estrutura física com salas de aula e bibliotecas adequadas, entre outros, da parceria entre todos os que formam a comunidade acadêmica como: professores, alunos, direção e empregados administrativos. Uma relação pedagógica de qualidade entre professores e alunos se destaca, parece óbvio, nesse processo.

Faço uso de uma metáfora para tornar claro o pensamento que busco defender. Os violinos *Stradivarius*, construídos entre o século XVII e XVIII, são apontados por especialistas como sendo os instrumentos artesanais de melhor qualidade sonora. Quando algum desses instrumentos é comercializado em leilões, seus preços chegam a cifras milionárias. Um violinista medíocre que tiver a oportunidade de tocar um *Stradivarius* terá em mãos o melhor instrumento, mas não fará boa música. Da mesma forma, o melhor violinista, mesmo sendo renomado, não fará boa música se lhe for dado um instrumento de péssima qualidade. Para que se tenha boa música, são necessários um bom músico e um bom instrumento.

O projeto pedagógico da escola foi pensado para atender aos alunos de melhor capital cultural com base no regime da meritocracia - a melhor escola para o melhor aluno - como na metáfora, o que levou Bourdieu e Passeron (2010; 2014); Bourdieu, (2012; 2013) a classificarem a escola como uma instituição reprodutora das desigualdades sociais. O problema dessa abordagem é que ela não considera a possibilidade de que com uma educação adequada possa ajudar aqueles que chegam à escola em condições menos favoráveis, possibilitando que se alcance, ou melhore, a igualdade de oportunidades.

Assim, em um contexto ideal, tanto a escola (em um sentido mais amplo envolvendo as universidades) deveria desenvolver projetos pedagógicos flexíveis às necessidades dos alunos que recebe, melhorando os resultados da aprendizagem, quanto os alunos, em especial, os que chegam à escola com menor bagagem de capital cultural, deveriam se esforçar mais para superar suas deficiências e se nivelarem aos demais alunos.

No entanto, o que se vê na escola e, em especial, nas instituições privadas de ensino superior, é que não há um projeto pedagógico que beneficie os alunos com maior dificuldade de aprendizagem, auxiliando no seu nivelamento com os demais ou na redução das diferenças intelectuais. Em instituições como a Anhanguera, que tem como público-alvo a ralé brasileira, o projeto pedagógico é pensado para que esse aluno consiga concluir seu curso sem grandes dificuldades. Não há preocupações com seu desenvolvimento intelectual, com seu raciocínio crítico, ou com sua emancipação, no sentido defendido pela teoria frankfurtiana. Prevalece a educação terciária. Jusceléia tem razão quando diz no fragmento (018) que: “se eu passei nela [na matéria cursada], eu não passei. Me passaram e jogaram pra frente”. Na Anhanguera, cada disciplina distribui dez pontos a cada semestre. Para ser aprovado, o aluno deve obter o mínimo de cinco pontos, o que corresponde a apenas cinquenta por cento do total e favorece a aprovação do aluno. O sistema de avaliação conta ainda com outro recurso facilitador: o arredondamento. As notas devem sempre ser arredondadas para que correspondam a números inteiros ou à fração de cinco décimos (0,5). Assim, ao final de cada semestre, se um aluno obtiver uma nota entre (4,6) e (4,9), estando a princípio reprovado, o sistema acadêmico automaticamente arredondará sua nota para (5,0) aprovando o aluno. O aluno reprovado em até três disciplinas do semestre ainda tem uma nova

chance de aprovação. A faculdade tem um programa chamado Programa de Dependência e Recuperação da Aprendizagem (PDR) (FACULDADE ANHANGUERA DE BELO HORIZONTE, 2010). Nesse programa, ofertado no intervalo entre os semestres, os alunos interessados em reverter suas reprovações, após se inscreverem e pagarem os valores cobrados por tal serviço, recebem dos professores um reforço pedagógico de seis horas. É atribuído a esses alunos uma atividade a ser desenvolvida (pesquisa, projeto entre outras) e uma avaliação da aprendizagem. No dia marcado para a avaliação, o aluno entrega a atividade proposta. No total são distribuídos novamente os dez pontos da disciplina e, se o aluno obtiver média superior a cinco, reverte sua reprovação. Logo, o projeto pedagógico da Anhanguera favorece a aprovação dos alunos de várias formas. Algumas vezes isso ocorre à revelia da vontade do professor que, como empregado, se submete às regras da instituição que o emprega. As falas de Jusciléia projetam essa responsabilidade no professor e silenciam sobre a instituição de ensino.

Em contrapartida, há que se pensar, também, nas responsabilidades do aluno para com seu aprendizado. A didática do ensino superior difere daquela encontrada nas escolas do ensino fundamental e médio. Espera-se que o aluno do ensino superior tenha a capacidade de construir seu próprio conhecimento sendo o docente um facilitador desse processo. No entanto, essa geralmente não é a expectativa dos alunos e, como se vê nos fragmentos (016), (017) e (018), não era a expectativa de Jusciléia. Assim como para Bourdieu (2012) os *habitus* são adquiridos como que de forma *osmótica*, parece-nos que alguns alunos têm expectativa semelhante em relação aos conteúdos das disciplinas acadêmicas, como se os resultados do processo de aprendizado dependessem exclusivamente dos professores. Jusciléia chega a reconhecer em (016) que “vários outros alunos num ligam muito pra nada”. O uso do léxico *outros* evidencia que ela se exclui desse grupo de alunos. Sendo ela uma aluna aplicada ou não aos estudos, sua narrativa demonstra que ela teve dificuldades no aprendizado e avalia que não teve o que ela chamou em (018) de *aprendizado forte* que, conforme ela acredita, poderia ter lhe proporcionado a oportunidade de deixar a faculdade com o tipo de emprego desejado. Essa deficiência seria mais evidente nos primeiros períodos do curso, já que, segundo sua narrativa, os professores desses períodos deixaram a desejar na transmissão do conteúdo das disciplinas. É possível que Jusciléia, que chegou à

faculdade anos após concluir o ensino médio e parece ter tido uma formação escolar de pouca qualidade, teve dificuldades em se adaptar ao ensino acadêmico. Talvez por isso sejam apenas os professores dos primeiros períodos que recebem de maneira mais contundente a sua crítica.

Quando ingressou no Curso de Administração, Jusciléia foi aconselhada por sua *patroa* a fazer um curso técnico em lugar do curso superior. A *patroa* argumentou com ela que a falta de experiência na área lhe traria dificuldades. Novamente o discurso silencia os outros preconceitos a que Jusciléia está sujeita. É possível que essa *patroa* tenha percebido que Jusciléia teria muitas outras dificuldades, além da falta de experiência profissional, para se reinserir no mercado de trabalho. Razão pela qual pode ter sugerido a Jusciléia que o curso técnico lhe proporcionaria melhores oportunidades de recolocação profissional. Por outro lado, esse conselho pode também encobrir um preconceito social da patroa em relação à segregação social, no sentido de que a formação superior seria destinada apenas às classes sociais mais favorecidas, cabendo às classes populares somente a formação técnica. Jusciléia, embora tenha guardado o conselho na memória, não lhe deu muita importância. Ela acreditava que a faculdade lhe daria mais segurança e mais estabilidade profissional. Ela também pensava: “gente, mas eu quero fazer uma faculdade. Eu quero fazer uma faculdade. Eu não quero fazer um curso técnico”. Estando formada e não tendo conseguido emprego na área de formação, Jusciléia agora reconsidera o conselho dado anteriormente e está planejando ingressar em um curso técnico.

Talvez seja em decorrência de casos como o de Jusciléia que o governo federal parece também ter reconsiderado sua estratégia para a área de educação. Em 2011, o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos em educação profissional e tecnológica, favorecendo o preenchimento das vagas em nível técnico disponíveis no mercado de trabalho. O PRONATEC é uma alternativa para os estudantes da ralé brasileira que não desejam frequentar o ensino superior ou, como nossa entrevistada, não obtiveram com ele os resultados esperados.

6.2 ISAÍAS: ENTRE O SINHO E SUA REALIZAÇÃO, UMA MENSALIDADE PARA PAGAR

“Eu estava procurando um mecanismo. E até então o único mecanismo que eu achei até então, diante de Deus que eu pedi, que veio na minha mente, era justamente estudar” (Isaías).

Isaías é de uma família muito grande. Seu pai se casou três vezes e sua mãe, duas, tendo os pais muitos filhos em cada um de seus relacionamentos. Isaías diz que a busca por oportunidades melhores levou muitos de seus irmãos para fora de Minas Gerais, de forma que tem parentes em vários estados do Brasil. O entrevistado tem 44 anos e encontra-se separado da esposa, com quem tem três filhos.

Assim como a vida de Jusciléia, a de Isaías também foi muito sofrida. Uma família muito pobre e com muitos filhos exigia dos pais um esforço muito grande para garantir-lhes o sustento. As dificuldades familiares exigiam que os filhos, desde a infância, trabalhassem para auxiliar os pais com algum recurso financeiro. E foi assim que, com apenas seis ou sete anos de idade, Isaías inicia sua vida laborativa realizando diversas atividades para ganhar algum dinheiro para a família.

Entretanto, o pai de Isaías também tinha o sonho de que os filhos estudassem. E, dentro de suas possibilidades, se esforçava muito para que os filhos conseguissem frequentar a escola pública e talvez terem um futuro diferente do seu. Esse esforço é reconhecido por Isaías em suas lembranças e servia de motivação para que continuasse estudando e pudesse dar essa alegria ao pai. Isaías diz que “aquilo ali era um tesouro que ele tava me dando que nem ele tinha pra ele”. A pobreza não permitia que o pai tivesse um patrimônio material para transmitir aos filhos. A educação é a herança que espera transmitir. Herança essa que o próprio pai não teve para si. Vejo aqui, conforme Bourdieu (2012), o desejo de que os filhos herdem o projeto idealizado pelos pais, de forma que conquistem aquilo que os pais não foram capazes de conquistar para si próprios. Por isso, o pai sempre lhe dizia: “– Estuda, meu filho”. Entretanto, as dificuldades eram tantas que o sonho de ver os filhos estudando era limitado. Isaías diz que o sonho dele era que os filhos concluíssem a quarta série do ensino fundamental. Sonho mais modesto do que aquele que tinha a mãe de Jusciléia.

As dificuldades enfrentadas pela família de Isaías permitem entender por que o sonho do pai se limitava a que os filhos estudassem apenas até a quarta série. Ele não dispunha de recursos suficientes para investir na educação dos filhos e, possivelmente,

não via possibilidade de garantir-lhe os estudos por um número maior de anos. Afinal, os filhos estavam crescendo e ele precisava que eles trabalhassem para ajudar nas despesas da casa.

A escola mais próxima se situava a uma longa distância da casa de Isaías. Para chegar até ela, era necessário realizar uma longa e cansativa caminhada, já que não tinham recursos para arcar com os custos de transporte. Além disso, também não havia recursos financeiros suficientes para arcar com os custos do material escolar.

(019) O que acontece, eu já via a dificuldade de querer acompanhar. Por causa dos materiais, na época exigia. E nós não tínhamos aquele acompanhamento, a desenvoltura que outros tinham. Então eu via a dificuldade dele.

No texto (019) verifica-se novamente as diferenças de oportunidade entre as classes sociais. A ausência de recursos financeiros para fazer investimentos na educação dos filhos compromete o rendimento escolar dos mesmos. Mesmo dentro de uma mesma classe, verificamos condições simbólicas diferentes entre seus membros, o que levou Bourdieu a defender que, dentro de uma mesma classe, há frações de classe. Diferentes configurações que se pode construir conceitualmente para agrupar indivíduos que apresentam alguma afinidade. Entre os membros da ralé brasileira frequentadores da escola de Isaías, há uma distinção entre os que dispunham de mais recursos e tinham o material escolar apropriado e os que, como Isaías, não os tinham. Isaías considera que a ausência dos recursos apropriados dificultava seu aprendizado e, por isso, não tinha a mesma *desenvoltura* que os outros alunos. Essa dificuldade causava sofrimento em seu pai, que certamente gostaria de dar melhores condições de estudo aos filhos. O pouco material de que dispunham provavelmente foi adquirido com muito sacrifício, como podemos perceber na fala de Isaías: “Então eu via a dificuldade dele”.

No intuito de motivar Isaías, o pai sempre lhe fazia uma promessa. Se ele chegasse à quarta série, ganharia uma bicicleta. “Quer dizer... e ele me ofereceu tudo o que ele podia. E tudo o que ele podia era uma bicicleta”.

(020) Eu falei: vou comer esses livros aqui e vou chegar na quarta série. Doído. E quando chegou na quarta série foi aquela frustração, rapaz. Passei e falei: pai e agora? Oh meu filho, papai não tem dinheiro pra comprar bicicleta pra você. Mas... aquilo ali é a mesma coisa dele ter me dado a bicicleta. Porque, ele não me deu a bicicleta, mas o valor da bicicleta ele já tinha me passado. Eu falei: “não papai, não preocupa com isso não, tá tranquilo”. “Eu falava que ia te dar sua bicicleta”. E eu falei: “não, tá tranquilo papai”. E eu via a dificuldade dele.

A narrativa transcrita no fragmento (020) é um exemplo da hierarquia valorativa que fundamenta nossa identidade e influência o que entendemos ser ou não importante para nós (SOUZA, 2000). Essa hierarquia valorativa se estabelece a partir dos três eixos morais definidos por Taylor (1997), que se referem à nossa visão do que constitui uma vida plena, no respeito devido aos outros, e no respeito devido a nós mesmos pelos outros. A frustração sentida por Isaías representa o esforço não recompensado, porém reconhecido. O pai valorizava e respeitava o esforço do filho, mas não tinha condições de cumprir a promessa empenhada. Isaías diz acima que o pai ofereceu tudo o que podia dar e esse tudo era uma bicicleta. As condições de vida da família eram tão severas que nem mesmo a bicicleta, por fim, era algo que se podia dar. O reconhecimento das limitações do pai e do esforço cotidianamente realizado por ele para garantir o melhor bem-estar possível à família, fez com que Isaías ressignificasse sua frustração. O pai não teve a capacidade de recompensar o filho com o bem material prometido, mas o filho foi capaz de, de acordo com sua hierarquia de valores, se sentir recompensado apenas com o amor do pai. O amor, como vimos em Honneth (2003), é uma das esferas de interação social que nos levam a nos sentirmos reconhecidos.

O desejo de ver o pai feliz e orgulhoso levou Isaías a continuar os estudos e o sonho de estudar, herdado do pai, se tornou seu. Nosso entrevistado usa uma metáfora para explicar o que se deve fazer com os sonhos. Ele diz que seu sonho é passear pela Europa, mas sem passaporte não se pode passar pela alfândega. Ele quis ilustrar que os sonhos não se realizam sozinhos. É necessário que se esforce por torná-los realidade. E é o que ele fez em relação à educação. Percebeu que não poderia contar com apoio financeiro do pai e que a realização dos próprios sonhos dependeria dele próprio. “E aí quando eu vi que as coisas já começavam a sobressair, que dependia não mais dele, mas de mim, veio a quarta, veio a quinta, veio a sexta, sétima série, eu falei, não vou parar mais agora, eu quero ir embora”. Contudo, parou. Isaías não concluiu o ensino fundamental. As dificuldades financeiras persistiam e ele precisava agora trabalhar em tempo integral.

Isaías foi trabalhar como *boia-fria* em uma fazenda produtora de frutas, legumes e hortaliças, localizada no distrito de Sarzedo, região metropolitana de Belo Horizonte, nas proximidades de sua casa. O serviço é qualificado por Isaías como sendo muito ruim. O trabalho era informal, a remuneração era muito baixa e não havia benefícios. As

condições de trabalho não eram favoráveis. Contudo, Isaías diz que gostava do trabalho, porque

(021) eu gostava porque ali você não passava necessidade. Não tinha pão? Não tinha preocupação. Ali você pegava um tomate e pronto. Você passava... você ficava cheio o dia todo. E era alegria por causa disso, entendeu. Não precisava preocupar. Ah! Não tem carne não? Leva um arroz, chegando lá pica um tomate, põe no meio e pronto. Você tá satisfeito o dia todo. O tomate, coisa que me salvou na minha dificuldade. Como é que eu não vou amar hoje o tomate?

Isaías nunca foi explícito em dizer que as dificuldades da família chegavam ao ponto de ela passar fome. Está, porém, implícita na transcrição acima que essa situação fazia parte do cotidiano familiar. Por isso, trabalhar na colheita do tomate tornou esse fruto tão simbólico para o entrevistado. O tomate era a solução para a marmitta vazia ou o complemento para a pouca comida. Saber que no trabalho teria o que comer lhe dava uma tranquilidade. Não precisava se preocupar, havia tomates para se comer.

O trabalho na fazenda não era a única atividade laboral de Isaías. Como o salário era muito baixo, acordava às quatro horas da manhã e pegava um feixe de lenha num dia, buscava esterco no outro, vendia coxinha e pastel. “Então saía igual um louco caçando um meio de querer... mas não sobressai não”. Os trabalhos que faziam, ajudavam a sobrevivência familiar, mas não possibilitava que tivessem uma vida melhor. Incentivado por um amigo, Isaías decidiu trabalhar como camelô no centro de Belo Horizonte. Isaías diz que, na época, não havia os *sacolões* tão comuns hoje nas cidades. Assim, ele comprava hortaliças e outros produtos na região em que morava e viajava diariamente até a capital para comercializar esses produtos nas ruas.

Trabalhar como camelô também não era fácil. Havia muitos conflitos com os fiscais, e as condições de trabalho também eram muito precárias. Isaías não ficou satisfeito e, após algum tempo, tomou a decisão de que deveria trabalhar em algum emprego *fichado*, ou seja, formal. Foi trabalhar como servente de pedreiro. Trabalhava *fichado*, portanto, tinha sua Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) assinada, mas não gostou do serviço por ser muito *pesado*. Ele queria voltar a estudar, mas não encontrava um meio de conciliar o trabalho com os estudos. “Eu falei: com fé em Deus um dia eu ainda vou ter uma oportunidade”.

Aproveito essa referência discursiva à fé em Deus para informar ao leitor que todos os entrevistados desta pesquisa eram protestantes (ou evangélicos como se

costuma dizer). Em todas as entrevistas, observei a presença de discursos que, de forma explícita ou implícita, manifestavam a perspectiva religiosa dos pesquisados. Souza (2009) observou em sua pesquisa que a vinculação de uma parcela significativa da ralé brasileira à religião protestante, do tipo neopentecostal, é um fato amparado pelas estatísticas. No entanto, segundo o autor, esse fenômeno é geralmente interpretado de forma equivocada pelo senso comum, que busca explicar a adesão dessas pessoas a essas religiões pelo fato de serem pessoas pouco instruídas e socialmente vulneráveis que acabam sendo ludibriadas por líderes religiosos inescrupulosos. Souza (2009) defende que há uma série de condicionamentos sociais, além da baixa escolaridade da ralé brasileira, que favorecem a vinculação de membros dessa classe à religião protestante, em especial, à neopentecostal. Souza (2009) pontua que as condições severas de vida predis põem a ralé brasileira ao que ele chamou de *conversão mágica*, a busca por milagres. As pessoas precisam acreditar na possibilidade de que podem *fugir de seu destino*, de sua herança social. E o autor diz que as igrejas neopentecostais fornecem, por meio de suas promessas de uma vida melhor aqui, na terra, essa esperança. Um discurso que difere significativamente do proferido pela Igreja Católica Apostólica Romana, mais voltado à conformação ante as dificuldades da vida e na promessa de júbilos espirituais fora da vida física. As religiões neopentecostais atribuiriam a responsabilidade por suas desgraças aos próprios indivíduos, bem como a eles próprios, ajudados pela fé e pelo princípio do mérito individual, a responsabilidade por sua ascensão. No entanto, é a própria meritocracia que legitima a desigualdade social que recaí sobre essa classe popular.

Depois de tentar, sem sucesso, trabalhar em várias atividades, Isaías decidiu dedicar-se à religião. Foi para o Rio de Janeiro e fez um curso para ser missionário de sua igreja. Isso ocorreu por volta do ano de 1996, após ter se convertido em 1991. Isaías conta que trabalhava ainda como servente de pedreiro quando um amigo de trabalho lhe disse: “Isaías! Eu estou vendo que você é um camarada esforçado, sua vida pode mudar. Você tá vivendo uma situação meio desconfortável, moço. Tem promessa pra você”. Essa fala representa o que eu disse acima, reproduzindo as observações de Souza (2009). A promessa de ter uma vida melhor encontrou *campo fértil* em Isaías, que estava cansado das dificuldades que enfrentava. Quando surgiu a oportunidade de estudar (o

curso de formação de missionário) trabalhando para a própria igreja, Isaías não hesitou em aceitar.

Isaías não especificou quanto tempo ficou trabalhando em sua igreja nem porque deixou de trabalhar lá. Contudo, no período em que permaneceu a serviço da igreja, não retomou os estudos, ainda tinha apenas o ensino fundamental. Uma das características da narrativa de Isaías é ter dificuldade em manter a linha de raciocínio. Isaías corresponde ao tipo de pessoa dinâmica, inquieta, que pensa rapidamente e se expressa de forma rápida. Ele começa a narrar um fato e muda o assunto repentinamente não dando sequência à história e deixando a narrativa sem conclusão. Em certas ocasiões faltou à sua narrativa a coesão na estrutura textual de que falava Fairclough (2001a). Por algumas vezes intervi com perguntas para que ele retomasse as histórias que contava e eu pudesse entender, de forma cartesiana, a linearidade de sua história. As razões do término de seu trabalho na igreja é um ponto que eu não consegui retomar.

Isaías começa a narrar que se encontrava trabalhando na cidade de Contagem, situada na região metropolitana de Belo Horizonte, como *chapa* na empresa Vilma Alimentos, fabricante de massas e outros produtos de gênero alimentício. O chamado *chapa* é o profissional que ajuda a carregar e descarregar caminhões. Trata-se de um trabalho braçal que exige muita força física. Ele trabalhava no horário entre 14:00 e 22:00h, tendo, portanto, as manhãs livres. Foi aí que Isaías pensou em aproveitar o período da manhã para dar continuidade aos estudos. Ele descobriu uma escola nas proximidades de seu emprego que ofertava o curso supletivo para o ensino fundamental e ensino médio. Matriculou-se e iniciou os estudos.

Isaías concluiu, por meio do supletivo, o ensino fundamental estudando na parte da manhã e trabalhando nos períodos vespertino e noturno. Com o ensino fundamental concluído, ele pensou consigo: “Glória à Deus! Agora eu vou embora!”. Entretanto, o horário do supletivo referente ao ensino médio era ofertado no período da tarde ou noite. Para não parar com os estudos, Isaías se desempregou da Vilma Alimentos e ficou desempregado.

(022) E eu acompanhei o telecurso igual um louco de manhã. Aí... bom demais. Eu amo muito, sabe. Eu fico triste quando eu vejo uma pessoa falando que vai estudar com murmuração, sabe? “Ah! Eu sou obrigado.” Eu falo: “Gente, estudo é vida. É vida”.

O telecurso é uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho que, em parceria com estados, municípios e outras instituições, busca ofertar escolaridade básica, principalmente, a alunos que não puderam frequentar a escola de forma convencional e têm faixa etária superior à normal para a série. A metodologia desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho é empregada em diversas escolas que adotam o material didático dos telecursos e utilizam as videoaulas para o ensino aos alunos. Isaías não especifica se seu curso supletivo adotava as videoaulas ou se assistia a ele por conta própria. No fragmento (021) se destaca a relevância que o entrevistado confere à educação. Percebo a força que o *ethos* educacional tem em sua vida e o quanto o incomodam aquelas pessoas que têm a oportunidade de estudar, oportunidades talvez com facilidades que ele não teve, e não o fazem adequadamente. Quando Isaías diz que *estudo é vida*, vejo que, para ele, o estudo faz parte do eixo moral descrito por Taylor (1997), que diz respeito aos nossos modos de compreender o que constitui uma vida plena. Além da vida produtiva e familiar, para Isaías, a vida escolar também é importante para lhe dar um sentido de plenitude, de conquista e reconhecimento.

Enquanto estava desempregado, Isaías participou, em paralelo ao supletivo do ensino médio, de um curso preparatório para vigilantes. Algum tempo depois se candidatou a uma vaga de trabalho temporário ofertada pela Prefeitura Municipal de Contagem e lá permaneceu, como vigilante, até o término do contrato. Isaías optou por cursar o ensino médio no tempo regular. Ele poderia ter escolhido cursar a modalidade resumida, que possibilitaria formar-se mais rapidamente, como alguns amigos insistiam que ele fizesse. E ele dizia: “meu irmão eu tenho meus objetivos. Eu formar, chegar lá em cima, você não... perguntar o que é um Carlos Drummond eu não sei nada. Então não adianta. Então eu quero chegar lá com uma base”.

Novamente desempregado, ele é indicado por um amigo a ocupar o cargo de gari em uma empresa contratada para realizar a coleta de lixo da cidade de Contagem. “Aí eu tava de gari, fiquei de gari. Porque aí eu trabalhando de gari e estudando, formando o segundo ano. Estudando igual louco. Aí, depois que eu formei, aí eu falei: “agora eu tô tranquilo. Agora eu vou provocar um milagre””. O milagre a que se refere Isaías era ingressar em uma faculdade. Ele começou a buscar informações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sobre o PROUNI e sobre o FIES.

Enquanto ainda não se formava, Isaías passou por uma situação constrangedora na escola. Durante uma das aulas, uma aluna iniciou uma discussão com a professora e a xingou utilizando palavras de baixo calão. Isaías ficou incomodado com a situação e, em defesa da professora, repreendeu a colega. Passou, então, a ser o alvo dos xingamentos da aluna desrespeitosa. “Ah! Sai pra lá seu gari, cheiroso, seu lixeiro, e tal. E saiu me xingando na sala de aula”. Isaías foi apoiado pelos colegas e pela professora. O caso ganhou repercussão e alguns dias depois a escola foi visitada pelo Secretário Municipal de Direitos Humanos. Esse não foi o único incidente humilhante que Isaías sofreu por ser gari. Muitos outros aconteceram.

Isaías conta que, embora a jornada de trabalho dos garis terminasse às 17h, normalmente trabalhavam até às 19 ou 20h. A empresa não oferecia refeições ou auxílio para os garis. Muitas vezes, eles trabalhavam sem nenhum tipo de intervalo de descanso e não podiam parar nem mesmo para almoçar. A empresa não oferecia, também, um vestiário para que os garis pudessem se banhar após o trabalho, para retirar de seus corpos o suor e o odor emanado pelo lixo recolhido no caminhão que lhes impregnava a pele. Como era usuário do transporte coletivo, alguns passageiros se incomodavam com sua presença e, em alguns casos, a situação constrangedora culminava em episódios de humilhação. Os empregos precários, mesmo que sejam formais e ofereçam benefícios interessantes a aqueles que o executam, geralmente são alvos de preconceitos sociais. Assim como Jusceléia não queria mais ser empregada doméstica, Isaías não queria ser gari. O baixo *status* social dessas profissões faz com que, frequentemente, em sua busca por reconhecimento, os membros da ralé brasileira busquem outras profissões. Isso envolve a questão do *self* proposta por Taylor (1997). Muitas pessoas desvirtuam a perspectiva moral atribuindo maior ou menor valor às pessoas de acordo com as profissões que ocupam, como se o simples fato de exercerem determinada profissão fosse condição suficiente para se determinar o caráter de alguém. Essa hierarquia de valores, muitas vezes pautada em concepções equivocadas, estratifica moralmente a sociedade e acaba legitimando preconceitos. Esses preconceitos, não raro, acabam sendo introjetados e reproduzidos pelos mesmos indivíduos que dele são alvo.

Isaías fez o ENEM, mas não obteve uma nota satisfatória. Na concorrência pelos benefícios do PROUNI, a nota baixa não lhe garantiu descontos na mensalidade nas

faculdades particulares. Foi aí que o departamento comercial da Anhanguera, responsável por captar o máximo de alunos possível para a instituição, o auxiliou a obter o financiamento estudantil. Isaías obteve aprovação de 100% de financiamento do curso de engenharia mecânica pelo FIES. Demitiu-se do emprego de gari e passou a sobreviver do seguro-desemprego. Foi assim que no segundo semestre de 2011, ele iniciou seu curso e manteve, mais viva do que nunca, a esperança de conquistar para si uma vida melhor.

Ao ingressar no curso de engenharia mecânica, Isaías se tornou uma referência em sua comunidade. Isaías mora em Nova Contagem, no município de Contagem. Seus amigos, parentes e vizinhos vinham lhe perguntar como era a faculdade, se havia computadores, como eram as salas de aula e as próprias aulas. Enfim, buscavam sanar a curiosidade que tinham uma vez que a região em que moram é muito pobre e o mundo acadêmico não faz parte do cotidiano da maioria das pessoas daquela comunidade. Isaías se divertia respondendo a essas pessoas. Falava o quanto a faculdade era grande, ocupando uma grande área na região da Pampulha. Falava dos laboratórios de informática que abrigavam muitos computadores e que tais computadores permaneciam ali à disposição dos alunos. Falava sempre com orgulho de ter conseguido essa oportunidade e incentivava as pessoas a seguirem pelo mesmo caminho. E foi com esse sentimento de orgulho que ele levou os filhos para conhecerem o lugar onde estudava. Afinal, era importante para ele que valorizassem o esforço que estava fazendo. Isaías conta que, no período em que trabalhou de gari, ficou preocupado que seus filhos fossem vítimas de preconceitos e humilhações em decorrência de seu trabalho. Contudo, agora, para ele, isso era passado. Após levar os filhos para conhecer a faculdade, passou a perguntar a uma de suas filhas, como narra:

(023) Aí chega lá eu brinco com ela: “Quando o povo perguntar de que o seu pai trabalha, o que você vai falar?”. “Ah! De lixeiro”. “Não minha filha, seu pai é engenheiro. Ele é ex-lixeiro, hoje ele é engenheiro”. E ela morre de rir.

Embora Isaías apresente esse diálogo como sendo uma brincadeira, o discurso demonstra que ele é muito mais do que isso. Isaías acredita que o ingresso no curso superior promoveu uma ruptura com o passado de dificuldades, representado pela profissão de gari, ou *lixeiro*, como ele diz. É importante para ele o reconhecimento social de que ele não é mais *lixeiro*, e esse reconhecimento deve começar dentro do lar, com

os filhos. A narrativa evidencia, também, a ansiedade de nosso entrevistado para que o futuro promissor, idealizado por ele, se concretize. Por isso, estando apenas no primeiro período, faz questão de enfatizar que agora é engenheiro. Os léxicos *lixeiro* e *engenheiro* desempenham, portanto, na narrativa de Isaías, uma relevante representação simbólica da desigualdade social estabelecida entre a ralé brasileira e a classe média: aquilo que se é, mas não quer ser; e aquilo que quer ser, mas não é. Isaías me apresentou uma metáfora que explica bem o momento que estava vivenciando. Ele a teria proferido em uma conversa que teve com a diretora da faculdade. “Mas só que o que vivemos até agora é a mesma coisa de você beber uma água mineral, você gostou? Agora vou te dar um vinho Bordeaux. Você tomou? Agora eu vou te dar água. Você quer? Quero não, quero vinho. Quero mais vinho, por quê? Porque você já provou, você sabe o que é um vinho Bordeaux” (Isaías).

Isaías conta que escolheu o Curso de Engenharia Mecânica em decorrência da valorização que a engenharia teve nos últimos anos, com várias empresas crescendo e demandando qualificados nessa área. Contudo, ele teve, também, uma influência na família. Isaías é o segundo membro de sua grande família a ingressar em um curso superior. Nosso entrevistado conta com orgulho que um de seus sobrinhos, que chamarei de Ricardo, é engenheiro, formado em uma faculdade particular. Entretanto, o ingresso desse jovem na faculdade trouxe grandes dificuldades para sua família. Como as mensalidades do curso eram muito caras e na ocasião não havia ainda as facilidades proporcionadas pelo PROUNI, os pais de Ricardo necessitaram trabalhar muito para ajudar o filho. Isaías conta que a mãe de Ricardo, sua irmã, passou a trabalhar em três empregos e o pai em dois para que conseguissem que o filho se formasse. Isaías diz que, quando a irmã conta as histórias desse período, chora de emoção. Ter conseguido que o filho se formasse é motivo de grande orgulho para ela. Esse é mais um exemplo das dificuldades que as famílias da ralé têm em investir na educação dos filhos. O valor das mensalidades das escolas ou faculdades particulares corresponde a um percentual elevado da renda familiar ou mesmo a ultrapassa. É o caso do próprio Isaías. A mensalidade do Curso de Engenharia Mecânica, na época da entrevista, tinha o valor aproximado de R\$ 830,00. Os trabalhos que conseguia não remuneravam mais que esse valor. Não se faz esse investimento, nas famílias da ralé, sem grandes sacrifícios orçamentários. O risco do investimento, conforme Bourdieu (2012), desincentiva esse

tipo de sacrifício e, por isso, até há alguns anos, eram raros os membros da ralé que conseguiam vencer a barreira socioeconômica da desigualdade social e obter uma formação de nível superior. Os programas sociais que incentivam a escolarização da ralé brasileira e seu ingresso nas universidades são imprescindíveis para que a médio e longo prazo, a realidade social brasileira apresenta melhoras significativas com a redução das desigualdades entre as classes, em especial, entre a ralé brasileira e a classe média. “Hoje mesmo, o curso mesmo aqui é R\$ 37.000,00, pra você ter uma ideia. É R\$ 800,00 pagos por mês. É R\$ 830,00. No mercado trabalhando eu tenho serviço de R\$ 500,00, R\$ 600,00. Como é que você vai pagar uma prestação dessa? Você não ganha isso” (Isaías).

Isaías não narrou o que aconteceu ao sobrinho após se formar. Contudo, ao relatar que a irmã chora quando lembra do período difícil que passaram, portanto um período que ficou para trás, e que ela tem no filho seu maior orgulho, é provável que esse silenciamento indique que o sobrinho desenvolveu uma boa trajetória profissional na área de formação.

A confiança de que a educação superior garantiria oportunidades imediatas é tão forte em Isaías que, como dito, ele se demitiu quando ingressou na faculdade e passou a sobreviver do seguro-desemprego. Quando conversei com Isaías pela primeira vez ele ainda era um calouro terminando o primeiro período do curso e suas parcelas do seguro-desemprego tinham acabado. Estava desempregado e sem recursos financeiros, vivendo seu grande sonho. Ele acreditava que, a partir do segundo período, conseguiria um estágio na área. Sua confiança era tão grande que passou a incentivar seu irmão a seguir pelo mesmo caminho, como podemos observar na transcrição abaixo.

(024) Eu estou obrigando meu irmão lá em casa, modo de expressar, brigando assim... modo de expressar, né? Por causa disso, comodismo. “João! João! Você tem que ir João, sobressair”. “Ah, Isaías! Tá bom. Eu vou perder meu emprego”. Eu falo: “Meu irmão, eu estou no Seguro Desemprego e meu seguro acabou e eu estou aqui. E você vê o que eu tenho lá”. Eu estou fazendo pelo FIES, né? Aí eu falei pra ele: “E você? Você sai do serviço, você tem seis meses pra decidir a sua vida e, se em seis meses você não decidir...”, falei: “Falta projeto”. Mas, tá acomodado. Eu falei com ele: “Fica acomodado, a oportunidade tá aí”. Mas o que acontece? É isso que eu falo com eles: “Enquanto vocês não abrirem a visão, não saírem do comodismo, vocês vão ficando aí no submundo”.

Isaías parece não perceber a complexidade que envolve a luta de classes e as graves consequências das desigualdades sociais. Seu diálogo com o irmão evidencia o

quanto ele acredita que o simples fato de ingressar no curso superior lhe proporcionará as oportunidades que ele não teve em toda a vida profissional. Quando ele diz ao irmão que se, em seis meses, cursando a faculdade, não tiver um novo direcionamento profissional, implícito na expressão *decidir sua vida*, é por *falta de projeto*, coloca toda a responsabilidade por um eventual fracasso no irmão ou em qualquer indivíduo, inclusive ele próprio. A meritocracia está presente nesse discurso, reproduzindo interdiscursivamente a ideologia do capitalismo liberal. Isaías parece não perceber que, conforme a abordagem de Bourdieu (2005; 2007; 2012; 2013), está em competição em um campo social em que a insuficiência de recursos simbólicos, o capital simbólico, não o favorece. A ironia do irmão, narrada por Isaías, é confundida como comodismo. É claro que o irmão pode, de fato, estar acomodado à sua realidade social. Pode, também, ser irônico por acreditar que Isaías está *encantado* com a faculdade e está criando expectativas difíceis de serem concretizadas.

É interessante o uso do léxico *submundo* empregado por Isaías na transcrição (024). Essa palavra evidencia a percepção do entrevistado de que a ralé brasileira está à margem da sociedade, à sombra das classes média e alta. A palavra *submundo* remete à delinquência, ao crime organizado, aos vícios, ao banditismo, mas também à miséria econômica, moral e social. A classe popular, a ralé brasileira, violentada pela desigualdade social e pelo preconceito, ocupa um lugar inferior na esfera social. Um dos casos narrados por Isaías exemplifica bem o contexto do *submundo* em que vive e anseia deixar. Há alguns anos nosso entrevistado trabalhava em um *buffet* em uma região nobre de Belo Horizonte. Sua jornada de trabalho era das 13 às 19h e, normalmente, após o expediente convencional, fazia horas extras trabalhando nos eventos nos quais os serviços do *buffet* eram contratados. Certo dia, encontrava-se em uma rua de seu bairro, nas proximidades de sua casa, indo para o trabalho quando foi abordado por policiais. Um dos policiais lhe perguntou onde estava indo e Isaías lhe informou que estava a caminho do trabalho. Era quase meio-dia e o policial não acreditou em Isaías, porque aquela não era hora de alguém ir trabalhar. Assim, o policial qualificou Isaías como *malandro* e passou a tratá-lo com grande desrespeito. Nosso entrevistado apresentou seus documentos, explicou onde trabalhava e o que fazia, mostrou seu uniforme e nada adiantou. O policial dizia que era tudo *fachada*. Isaías contesta, o policial ficou nervoso e chegou a disparar um tiro no chão. Sem nenhum motivo, o

policial o detém para averiguação e o leva para a Penitenciária Nelson Hungria, onde há um posto policial e sua chefia.

(025) Chegou lá eu tive que conversar com um tenente. Explicar um tenente. O tenente xingou ele todo, sabe, o policial. Eu disse: “não seu tenente, eu trabalho no Belvedere, trabalho num buffet, aqui tá o telefone da minha patroa. O filho dela é da polícia federal, você pode ligar pra ela. É porque eu vim... o rapaz falou que... não sei, falou que eu não tava vindo, que eu era bandido. Ele até atirou”. “Ele fez isso? Ele atirou? Mas porque você fez isso, por que você atirou no rapaz?”. “Ele tava com medo”. “Mas você tava com medo?”. “Não, eu estou com medo até agora dele. Ele atirou em mim no meio da rua, de dia, eu tô com medo dele”. “Mas você não pode fazer isso não”. Ele me chamou e falou: “Pode ir embora. Pode ficar tranquilo”.

Isaías conta que, depois de o tenente se desculpar, lhe explicou que, quando um policial comete algum erro, indisciplina, é visto como mau policial ou algo semelhante, como castigo é transferido para trabalhar nas periferias mais violentas. Nova Contagem era, naquele momento, segundo o tenente, o lugar com maior índice de violência no município de Contagem. Por isso, aquele policial havia sido transferido para lá. Esse caso representa bem a afirmativa de Souza (2009) de que a ralé brasileira é uma classe subcidadã. Embora a Constituição Federal reconheça a igualdade de todos independentemente de sua etnia, gênero, religião e classe social entre outros, a realidade social evidencia a existência de uma hierarquia de valores utilizada para distinguir os indivíduos, os classificar e qualificar, legitimando a desigualdade social e estabelecendo privilégios e reconhecimento a uns e negligenciamento e preconceitos a outros.

Nosso entrevistado, assim como Jusciléia, está sujeito a muitos preconceitos sociais e juízos de valor que podem dificultar sua reinserção profissional em atividades de nível superior. Isaías tem quase quarenta anos, é negro, e tem grande dificuldade em expressar suas ideias de forma clara e objetiva. Em sua fala comete graves erros gramaticais que, algumas vezes, prejudicam o entendimento das frases. Notei que ele procurava utilizar nas entrevistas um vocabulário mais formal, no intuito de me causar uma boa impressão. Nessa tentativa, algumas vezes escolhia palavras que não tinham o significado apropriado ao raciocínio que ele estava desenvolvendo, o que prejudicava na qualidade das frases. Isso me levou a crer que Isaías não teve uma boa bagagem escolar. Essa situação o prejudicou no próprio curso superior, como visto mais adiante. Soma-se a isso a falta de experiência profissional na área, que tanto preocupava

Jusciléia, e se pode especular que não seria fácil para nosso entrevistado ser aprovado em um processo seletivo para estágio ou emprego na área de formação.

Fiquei dois anos sem ter contato com Isaías. No segundo semestre de 2013, procurei-o para realizar nova entrevista e me inteirar sobre sua trajetória de vida após esse intervalo. Tentei contatá-lo por telefone e não tive sucesso. Enviei um *e-mail* e, passado alguns dias, não tive retorno. Fui até a unidade da Anhanguera em que estudava e o procurei em sala de aula. Ele deveria estar no quinto período de engenharia mecânica. Não o encontrei em sala de aula. Os alunos que abordei disseram que não havia tal aluno entre eles. Com muita dificuldade um dos alunos interpelados por mim se lembrou vagamente de Isaías. Ele me disse que Isaías havia trocado de curso logo no início. Não sabia me informar qual curso ele frequentava agora. Procurei os coordenadores de cursos que foram meus colegas e nenhum deles se lembrou de Isaías. Consultando o sistema acadêmico, me informaram que Isaías havia passado a cursar relações públicas. Havia, porém, abandonado o curso e não mais era aluno da Anhanguera. Os dados de contato eram os mesmos que eu tinha. Após algumas semanas tentando contato, acabei por desistir. Não acreditava mais que conseguiria retomar o contato com ele. Então, finalmente, ele me respondeu um *e-mail* e consegui agendar a nova entrevista.

Terminado o primeiro período do curso, Isaías se conscientizou das dificuldades cognitivas que tinha para acompanhar o Curso de Engenharia Mecânica. O curso exige que o aluno tenha uma boa base matemática e gosto pelos cálculos. No currículo do curso ainda constam disciplinas de química e física que, além de exigirem um bom conhecimento teórico de seus conteúdos, também necessitam do uso de cálculos.

(026) A engenharia não é brincadeira não. Não que os outros sejam mais fáceis, num é, mas a engenharia ela requer um sacrifício muito maior que outras, você tá entendendo? Por exemplo, num tô murmurando, um professor nosso adicionou um exercício lá que a resposta dele era duas folhas e meia. Olha pra você vê que loucura? A sua vida social já é terminada dentro da sala de aula, sua vida social acabou. É final de semana, domingo, sábado, é exercício. E eu pra mim acompanhar nesse sentido, eu senti muita dificuldade também pra fazer exercício aplicado, exercício totalmente evoluído. Porque a tecnologia hoje tá evoluindo que tá, por exemplo, igual eu orientei a menina [uma amiga que também faz engenharia e sentiu as mesmas dificuldades]: “realmente, se você tem essa visão, você tem que fazer o AutoCad, que é necessário, inglês, você tem que comer inglês, literalmente comer, por que é necessário”.

A transcrição acima evidencia que Isaías não adquiriu na escola o capital cultural necessário para que conseguisse acompanhar o curso da área de exatas. Mais do que isso, evidencia que o *habitus* incorporado pelo entrevistado não o predispunha a dedicar, com afinco, várias horas por dia, inclusive nos finais de semana, às atividades acadêmicas. Por essa razão ele avalia que a *vida social* se acaba em decorrência do estudo. E se acaba já dentro de sala de aula, uma vez que os conteúdos trabalhados são difíceis de serem compreendidos. A provável educação deficitária de Isaías não lhe permitiu desenvolver adequadamente um conhecimento mais aprofundado do conteúdo escolar. Essa deficiência compromete agora seu aprendizado técnico e teórico do conteúdo imprescindível à formação do engenheiro. Ter um exercício cuja resposta demandou uso de quase três folhas de papel causou um espanto ao nosso entrevistado e pode ter tido o efeito de um choque de realidade para ele. Se, para um aluno com boa bagagem cultural, a dedicação aos estudos era necessária, para Isaías, que tinha uma bagagem precária, o esforço exigido era muito maior e comprometia sua qualidade de vida, visto que teria que abdicar de vários de seus compromissos sociais, inclusive reduzindo o tempo de convivência com os filhos, para se dedicar integralmente aos estudos. Para ele, esse tipo de dedicação era uma loucura. Não estava habituado a esse estilo de vida. Além dos cálculos, Isaías percebeu que outros conhecimentos eram necessários, como o domínio do AutoCAD – *software* utilizado no desenvolvimento de projetos de engenharia – e um bom conhecimento de Inglês.

Além da possível falta de qualidade em muitas escolas do ensino público, em nível dos ensinos fundamental e médio, há outros fatores que tornam muitos dos alunos desse sistema de ensino menos preparados para o ensino superior e para o mercado de trabalho. Há aí a dificuldade ou desinteresse das famílias em acompanhar e incentivar as atividades escolares dos filhos, visto que, na ralé brasileira, muitos dos pais da geração dos de Isaías e Jusceléia eram analfabetos e eles próprios não tiveram condições de frequentar a escola, bem como as dificuldades financeiras que não permitiam às crianças terem material didático adequado e exigiam, quase sempre, que trabalhassem desde muito novas para ajudar nas despesas de casa. O caso transcrito abaixo, relatado por Isaías, ajuda nesta reflexão.

(027) Analisando os amigos de verdade, hoje eu tenho a maior satisfação, até tava comentando com um irmão meu esse final de semana, com um amigo meu, a gente tava no ponto de ônibus, e a gente viu um amigo meu que

estudou comigo na quinta série, o Reginaldo. O rapaz tem trinta e poucos anos, hoje ele é major. O pessoal fica bobo de ver ele: “nossa, rapaz novo desse jeito é major já?”. Estudou comigo até a quinta série, com aquele montoeira de estrela pelo ombro afora. Eu lembro dele, na época a gente estudava na quinta série, o pai dele era segundo sargento da Polícia Militar. Eu não esqueço disso, a gente tava na quinta série. Ele falou comigo: “Isaías, um dia vou ser um cara igual ao meu pai”. “Igual a seu pai, por que?”. “Vou ser assim, um cara de carreira militar”. Falei: “Por quê?”. “Por que Isaías, eu tenho vontade de ser assim, de dar ele essa satisfação”. “Não, você vai conseguir”. Ele estudou, formou pra Sargento, de Sargento ele estudou até pra Tenente. E ele recebeu uma proposta do 18º, 15º Batalhão. Eles ofereceram uma proposta pra ele pra sair do 12ª BI do Exército, na época podia fazer essa migração. E ele fez essa migração, e muitos criticaram ele por que ele foi muito bobo, se ele tivesse seguido carreira no exército era melhor pra ele, por que ele já tava com patente de tenente, mas ele quis mudar por causa da estética, por causa do pai dele. Então quando eu vi ele eu lembro, e quando ele me vê ele lembra: “Oh Isaías, você lembra?”. Então são exemplos que a gente pega. “Ah! Deve ser filho de coronel, cara rico”. “Não, ele estudo comigo aqui no bairro Brasília em Ibitaré”.

O caso relatado na transcrição (027) permite refletir sobre a diferenciação do *habitus* em precário, primário e secundário, conforme proposto por Souza (2006). O *habitus* primário seria aquele reconhecido intersubjetivamente como sendo o típico do indivíduo tido como útil, digno, cidadão. É o modelo generalizado do *habitus* tido socialmente como conveniente. O *habitus* precário seria aquele encontrado nos indivíduos que não atendem aos requisitos sociais mínimos do *habitus* primário. O *habitus* secundário é a antípoda do *habitus* precário, sendo aquele que sobressai ao do tipo primário. É o *habitus* secundário que promove a distinção social e o reconhecimento daqueles que o têm como atributo. Souza (2006) associa esses diferentes tipos de *habitus* a cada uma das classes sociais, de forma que o precário seria observado na ralé brasileira, o primário na classe média e o secundário na classe alta. No entanto, como os *habitus* familiares distinguem-se dentro de uma mesma classe, podemos reconhecer a presença dos diferentes tipos de *habitus* em uma mesma classe social. Assim, considerando as características genéricas que permitem reconhecer a ralé brasileira, teríamos aí o *habitus* primário típico dessa classe. Com base nele identificaríamos famílias e indivíduos que precarizam esse *habitus*, bem como aquelas que sobressaem. No que se refere ao capital cultural, o major que foi na infância colega de sala de Isaías, representa o indivíduo que superou o *habitus* primário e conquistou uma ascensão social. Embora estudassem na mesma escola pública na periferia do município de Ibitaré, é possível inferir que as condições objetivas de vida eram diferentes. Enquanto o pai do major era segundo sargento da Polícia Militar, portanto

funcionário público estadual com renda fixa mensal e acesso aos benefícios sociais ofertados aos servidores do estado, o pai de Isaías não tinha emprego formal e a garantia certa de uma renda mensal. Enquanto a família de Isaías lutava diariamente por sua sobrevivência, é possível que os filhos do segundo sargento pudessem estudar com um pouco mais de tranquilidade. A diferença entre as condições objetivas de vida podem ser um fator determinante para aumentar ou reduzir as chances de sucesso dos indivíduos na melhoria de suas vidas.

O caso do major é também emblemático para se pensar a transmissão da herança familiar, como exposto por Bourdieu (2012). Ser militar como o pai era importante para aquela criança. Não bastava, porém, ser apenas militar. Como expõe Isaías, ele construiu sua carreira no exército brasileiro e, após receber um convite, migra para a Polícia Militar. Isaías diz que ele foi criticado, visto que a carreira no exército era vantajosa. No entanto, era importante para ele continuar a carreira do pai. Como diz Bourdieu (2012), uma herança bem-sucedida implica o *assassinato* do pai, que é superado, e torna o herdeiro *sem história*, visto que ele acaba por ser herdado pela herança. Há, portanto, uma reprodução do pai no filho, em que o pai poderia se reconhecer no filho e ver projetado nele sua própria identidade social. A relação do major com sua herança se insere bem nesse contexto teórico.

Quando percebeu, ao final do primeiro período, que não estava acompanhando o raciocínio das aulas e o encadeamento dos conteúdos, Isaías resolveu procurar a direção da faculdade. Ele explicou ao diretor que estava estudando em casa, tentava fazer todas as atividades, mas continuava a ter muitas dificuldades. O diretor percebeu que dificilmente ele conseguiria dar sequência no Curso de Engenharia Mecânica, visto que as disciplinas nos períodos subsequentes ficariam ainda mais difíceis. Percebendo que nenhum curso da área de exatas atenderia naquele momento o perfil de Isaías, o diretor o aconselhou a se transferir para o Curso de Relações Públicas.

(028) E aí eu fui comunicar com o Diretor, com essas dificuldades que eu tava tendo: “preocupa não Isaías, faz parte”. Foi aí que foi me apresentado relações públicas. Não tem nada a ver uma coisa com outra “engenharia é exata, vou te encaminhar pra relações públicas. É humana, não tem nada dessa coisa de conta, é texto, tem que comer mesmo, artigo”. É isso que eu queria. “Vai lá e faz um teste lá, depois de duas semanas vamos ver se é realmente isso mesmo”. E eu fiz lá com ele, depois de duas semana: “E aí Isaías, gostou?”. “Era isso que eu queria e não sabia. É isso aí”. Hoje, literalmente, eu tô é isso, no caso é relações públicas.

E assim, o *ex-lixeiro* que ansiava por seu futuro como engenheiro, em pouco tempo adaptou seu sonho trocando um curso por outro. O fragmento (028) mostra o desconhecimento de Isaías sobre os cursos. Seu discurso evidencia que ele não conhecia muito sobre a engenharia mecânica e desconhecia os desafios que encontraria para cursá-la. O mesmo ocorre com o Curso de Relações Públicas, que não foi escolhido por ele, mas, sim, pelo diretor. O diálogo narrado por Isaías evidencia uma preocupação maior em não perder um aluno do que com os interesses e possibilidades objetivas de carreira desse aluno. Não se fez nenhum tipo de avaliação vocacional que pudesse apontar as melhores opções para Isaías. Indicou-se para o aluno um curso sem saber se ele lhe seria profissionalmente útil. Os universitários da ralé brasileira também têm seus sonhos. Eles têm expectativas em relação à formação superior e muitos deles possivelmente terão grandes dificuldades em se reinserir no mercado de trabalho em ocupações de nível superior. Esses alunos precisam muito mais do que de um diploma.

Isaías iniciou o primeiro semestre de 2012 já no Curso Relações Públicas. Aproveitou as duas primeiras semanas para conhecer melhor o curso, como sugerido pelo diretor, e gostou. Como ele disse, “é isso que eu queria e não sabia”. Isaías foi alocado já no segundo semestre, visto que, no primeiro período, há disciplinas comuns a todos os cursos. Assim, aproveitaram-se essas disciplinas e as que divergiam seriam cursadas posteriormente.

Se não precisava mais se preocupar com as disciplinas que envolviam cálculos, no Curso de Relações Públicas, o conhecimento do idioma inglês era importante. Ainda era preciso, como Isaías disse na transcrição (026), *comer inglês*. A dificuldade não era apenas sua. Basicamente todos os seus colegas tinham dificuldades em ler textos em inglês. Percebendo isso, um dos professores se ofereceu para lecionar o idioma por duas horas semanais aos alunos. A narrativa faz compreender que a iniciativa do próprio professor era voluntária. Não se tratava, portanto, de uma atividade institucional. Isaías frequentou essas aulas. Ele se esforçava para aprender e vencer as próprias dificuldades.

Entretanto, além de estudar, o entrevistado precisava trabalhar. Suas parcelas de seguro-desemprego haviam acabado e não poderia mais ficar sem nenhuma fonte de renda. Foi procurar emprego e o conseguiu em uma empresa de segurança, passando a trabalhar como vigilante. Seu posto de trabalho era o Zoológico de Belo Horizonte, que fica na região da Pampulha, mesma região de sua faculdade. Isaías trabalhava durante

o dia e, à noite, frequentava a faculdade. Durante os sete meses seguintes tudo transcorreu bem para o entrevistado. Ele concluiu o segundo período e passou a cursar o terceiro. No entanto, a empresa de segurança perdeu a licitação e deixou de ser prestadora de serviços para o Zoológico. Não havia postos disponíveis para realocar os empregados daquele setor e Isaías foi demitido.

Isaías foi então trabalhar em uma empresa de *telemarketing* que presta serviço para o Grupo Kroton, grupo educacional mantenedor da rede Pitágoras e de outras instituições de ensino, que, posteriormente, viria a comprar o grupo Anhanguera e se tornaria a maior rede de ensino privado do mundo. Isaías trabalhava com *telemarketing* ativo. A empresa foi contratada para ligar para os alunos classificados no PROUNI e ofertar-lhes uma vaga nas faculdades particulares da rede Kroton. O objetivo dos operadores de *telemarketing* era convencer os candidatos a se matricularem. Isaías adorou esse trabalho. Ele conversava com pessoas que, como ele, tinham o desejo de ingressar em uma faculdade, mas não tinham recursos financeiros suficientes para arcar com os custos do ensino, bem como não dispunham de muitas informações sobre benefícios e facilidades com que poderiam contar. Isaías viu nesse trabalho a oportunidade de ajudar essas pessoas, de orientá-las.

No entanto, para realizar seu trabalho, os operadores contam com um *script* que são obrigados a seguir. A cada questionamento da pessoa com quem interagem devem responder o que está previsto no *script*. Caso ocorra algum imprevisto, devem acionar o supervisor para tirar as dúvidas e não repassar informações equivocadas. Isaías parece não ter seguido bem essa regra.

(029) Como eu tenho uma mente muito abençoada, além dos *scripts* eu ia mais além. E quando os alunos surgiam com dúvidas, eu já tinha todo preparado pra tá solucionando pra ele, através de benefícios, mesmo que não era nosso serviço lá.

Essa narrativa transcrita em (029) assinala uma mudança no comportamento de Isaías. Quando conversei com ele pela primeira vez, ele se mostrava inseguro em relação ao funcionamento do sistema de ensino e não dominava bem os detalhes dos programas governamentais desenvolvidos para facilitar o acesso e permanência dos alunos da classe popular no ensino superior. Ele me contou que, quando ingressou na faculdade, vieram pessoas de sua comunidade até a sua casa para pedir-lhe informações e ele as instruía a ligar para a faculdade, pois não dominava tais informações. Vemos agora um

Isaías mais seguro e autoconfiante no que se refere a essa questão. Ele parece ter buscado informações sobre o assunto e se julgava preparado para ir além das obrigações para as quais foi preparado, inclusive para fugir do *script*. Isso, porém, parece não ter agradado sua chefia.

(030) Então até falavam “Isaías, por que você tá dando essas informações?” “Não ué, porque o rapaz precisa disso”.

(031) Por exemplo, ligava: “Oh, o senhor foi beneficiado. Você tem que vim aqui na faculdade, você tem que pagar a matrícula pra você iniciar seu curso de Direito”. “Oh! Seu Isaías, o senhor me desculpe, eu até gostaria, mas não dá não”. “Você me informa, seu Eduardo, o motivo?”. “Oh! Seu Isaías, é porque eu não tenho dinheiro da matrícula. Meu curso é R\$ 1.300,00 e eu tenho que pagar todo mês, e minha matrícula é esse valor eu não tenho esse dinheiro”. “Oh! Seu Eduardo, existe alguns benefícios, por exemplo, o Banco do Brasil tem a conta universitária no qual você pode se beneficiar. O governo paga por senhor de 3, 4 vezes no Banco do Brasil e aí você não é prejudicado na matrícula”.

(032) Então são benefícios que eu me beneficiei e eu tava passando isso. São informações que eu não peguei lá, é lógico. Igual eu falei com a menina que são benefícios que eu passo, porque eu vejo que a pessoa tá desempregada, não tem recursos.

(033) “O Isaías, seu atendimento tá meio...”. Aí já começou a monitorar, sabe? Aí começou a ficar preocupado, como que tava isso, onde eu ficava sabendo dessas informações “não, isso é no dia a dia da escola, dos profissionais também, no curso, eu vou na internet e olho”.

Isaías acredita que está se destacando profissionalmente e, por isso, a chefia o chama para pedir explicações. Ele pensa que a chefia está curiosa para saber onde conseguiu as informações que repassa aos clientes porque ela própria não as tem ou porque ele próprio não deveria ter. No entanto, como se verifica na transcrição (031), ele aconselha o cliente a abrir uma conta universitária no Banco do Brasil e utilizar o limite de crédito disponibilizado pelo banco para arcar com a matrícula. Esse tipo de abordagem não está no *script* e certamente não agradou à chefia, porque, além de inapropriada, está incorreta. Para se abrir uma conta universitária, é preciso já estar matriculado em uma faculdade e os limites de crédito ofertados são baixos, não possibilitariam o pagamento de uma matrícula no valor de R\$ 1.300,00. Isaías evidencia que passava informações equivocadas aos clientes e não percebeu que esse tipo de intervenção pode trazer problemas para a empresa junto ao Grupo Kroton, contratante dos serviços.

Isaías começa a ter seus atendimentos monitorados pelos supervisores. Atribui isso ao fato de eles estarem preocupados com a origem das informações, que conforme se vê em (032) e (033) não fazem parte de nenhum material oficial da empresa.

Entretanto, a primeira frase da transcrição (033), que não foi concluída, parece silenciar um *feed back* negativo recebido da chefia que o entrevistado parece não conseguir assumir. Notei que, em algumas narrativas, Isaías se coloca como exemplo para outras pessoas, evidenciando uma necessidade de o entrevistado se sentir reconhecido, valorizado, como preconizam Taylor (1997; 2000; 2010; 2011) e Honneth (2003, 2008) em suas abordagens sobre a teoria do reconhecimento. A transcrição abaixo é um desses exemplos em que ele descreve a narrativa de um amigo o enaltecendo.

(034) “Oh! Meu irmão tá estudando, ele tá formando pra doutor, já é advogado. Ele ficou sabendo de você, que você era gari junto com o Carlinho, irmão dele. Eles viam você lá, viu você como exemplo e foi, 3, 4 anos eles tão formando. Eles viram você assim”.

Essa narrativa (034) apresenta uma hipérbole linguística, um exagero. Isaías ingressou no ensino superior no segundo semestre de 2011, e essa narrativa foi coletada dois anos após. Não é possível, portanto, que seu ingresso no ensino superior tenha sido um fator motivador para que pessoas suas conhecidas tenham ingressado em uma faculdade há três, quatro anos, e estejam formadas ou se formando. A crítica de Bourdieu (2011a) ao uso da história de vida encontra aqui um exemplo para suas preocupações em relação a esse método. A história de vida é mais do que um conjunto de acontecimentos narrados de forma coerente e em uma sequência significativa e coordenada de eventos. Os indivíduos ressignificam a própria história ao recordá-las a partir do presente e atribuem-lhe um sentido compatível com seus interesses momentâneos. É possível que Isaías, relatando suas histórias a um pesquisador para ser apresentada em uma das melhores universidades do País, tenha se preocupado com o tipo de imagem que transmitiria e buscasse se valorizar no discurso.

Como o novo local de trabalho ficava muito distante da faculdade, Isaías acabou trancando sua matrícula e não chegou a cursar o quarto período do Curso de Relações Públicas. Ele também acabou percebendo em seu novo emprego que, com tantas bolsas de estudo sendo ofertadas, não justificava ter uma dívida alta com o FIES, visto que havia financiado 100% de seu curso. Isaías diz que, caso permanecesse estudando com o auxílio do FIES, teria prestações a pagar até o ano de 2034, quando estaria com 64 anos de idade, o que não seria vantajoso para ele. Por isso, ele não tentou transferir-se para outra faculdade mais próxima de sua casa e de seu emprego. Não desejava mais

financiar seus estudos. Queria uma bolsa de estudos. E na empresa em que trabalhava disseram aos empregados que estavam para fechar uma parceria com o Grupo Kroton que beneficiaria os empregados com bolsas de estudo. Isaías ficou muito animado com a notícia. Esse fato colaborou também para a sua decisão de trancar a matrícula na Anhanguera. No entanto, essa perspectiva não se confirmou. Não haveria bolsas para os empregados e isso acabou por deixar Isaías frustrado.

Essa frustração acabou por deixar Isaías incomodado com o trabalho que executava na empresa. No *script* que usava para convencer os alunos a se matricularem, conforme narra nosso entrevistado, havia o argumento de que, no mercado de trabalho, os profissionais graduados ganham duas ou três vezes, no mínimo, mais que outros sem graduação. Isaías recebia um salário de R\$ 780,00 não suficiente nem mesmo para pagar a mensalidade do Curso de Relações Públicas, caso fosse preciso, que era de R\$ 922,00. Isaías começou a fazer reclamações na empresa e ameaçou denunciá-la, como se pode ver nas transcrições abaixo.

(035) Inclusive eu tô até reclamando com a empresa lá. Porque no caso, informações que nós passamos do nosso atendimento é que o aluno que está fazendo hoje a sua graduação ou que tenha ela concluído, que esse profissional hoje é reconhecido financeiramente duas ou três, no mínimo, a mais do que um que não tenha uma graduação. Essa é a informação que nós passamos. E há uma reclamação, que eu tô até cobrando, porque eu não tô me beneficiando dessas informações, no qual há ainda que hábito pra poder usá-la que está sendo negado.

(036) Então eu reclamei. Fui no RH da empresa, fui desprezado. Fui encaminhado pro meu supervisor, enfim me negaram. Aí eu fui: “Ah! Vocês estão me negando. Tudo bem, agora eu vou entrar com uma reclamação pra que o Ministério do Trabalho”. Aí eu reclamei, chamei a atenção deles, pedi eles que tivesse cerca de atenção em relação a isso aí, porque eles estavam, igual eu falei com um deles: “Vocês têm que fazer isso, por que vocês chamam as pessoas”. Igual lá, eu entendi assim, eles chamam os meninos, chamam, chamam o povo, aí eles fazem a promessa. Aí eles fazem promessa, mas se tiver alguém apto pra cumprir elas, no meu caso, e aí?

(037) “Vocês estão fazendo propagando enganosa, vocês estão fazendo, usando de nome”. Então, uma das reivindicações que eu dei pra eles são essas, que foi essa, entendeu?

Embora estivesse com sua matrícula trancada, Isaías se considerava um universitário e entendia que, se o mercado de trabalho remunerava duas ou três vezes mais, no mínimo, os profissionais com curso superior, conforme dizia o próprio *script* que lia para os clientes contatados, sua remuneração deveria ser corrigida. Como se verifica em (035), ele se sentia prejudicado pela empresa e passou a exigir sua regularização salarial. Essa narrativa evidencia uma certa *inocência* de Isaías em relação

às organizações e à forma com que lidam com os negócios para atingir seus objetivos. E é essa sua *inocência* que o leva a reclamar na área de recursos humanos da empresa, que acabou por desprezar sua reclamação e o encaminhou à chefia. Verifiquei nas entrevistas que ele acredita muito no *poder do diploma*.

Assim como Jusciléia também acreditou, ele pensa que o diploma lhe proporcionará excelentes oportunidades no mercado de trabalho, não levando em consideração que há muitos outros fatores relacionados ao espaço social e aos capitais simbólicos acumulados que influenciam nas reais possibilidades ou impossibilidades de os indivíduos ascenderem socialmente e se reinserirem em atividades laborativas de maiores *status* e reconhecimento. As negativas dos gestores em reconhecer que sua reivindicação era justa o levaram a perceber que as promessas que faziam aos clientes contatados não eram garantidas, embora o *script*, o discurso oficial da organização, silenciava sobre isso. Isaías percebeu o que chamei nesta tese de *o canto da sereia*. Essa promessa mítica que está implícita ou explicitamente exposta no discurso das instituições privadas de ensino superior, principalmente, em suas peças publicitárias. É claro que uma pessoa com a história de vida de Isaías, de Jusciléia, e de tantos outros, podem construir para si uma trajetória profissional de sucesso que a leve a ter uma qualidade de vida melhor e lhes promova uma ascensão social. Contudo, se o diploma ajuda, não é o único fator determinante que colabora para que isso ocorra, como veremos mais adiante na história de Matheus.

O que Isaías não percebia era que ele não atendia aos requisitos do mercado de trabalho que lhe possibilitariam ocupar posições com melhores remunerações. Ele continuava a ocupar posições tão precárias quanto a de gari. A empresa não iria remunerá-lo duas ou três vezes mais pelo simples fato de ele ser um universitário com a matrícula trancada. Embora ele estivesse certo em relação à *propaganda enganosa*, visto que a empresa, representando o Grupo Kroton, fazia promessas de um futuro profissional que não se pode garantir, ele havia sido contratado para ser apenas um operador de *telemarketing*. Se Isaías não era mais *lixeiro*, tampouco era engenheiro ou profissional qualificado da área de relações públicas.

E, assim, o operador de *telemarketing* que já vinha sendo monitorado pelos supervisores, acabou sendo demitido. Quando o entrevistei pela última vez, ele estava para receber a indenização demissional e planejava procurar a Caixa Econômica Federal,

banco que lhe concedeu o FIES, para negociar a liquidação da dívida que se encontrava em torno de R\$ 4.600,00. Nosso entrevistado estava procurando novo emprego. No entanto, queria encontrar uma empresa que concedesse bolsa de estudos aos seus empregados, de forma que pudesse retomar os estudos de graduação em relações públicas.

Isaías nos mostrou o comprovante de inscrição do ENEM que faria nos próximos dias. Precisava conseguir uma boa nota para conquistar um bom percentual de bolsa no PROUNI, preferencialmente a bolsa integral. Caso não conseguisse, sua esperança era conseguir uma empresa disposta a empregá-lo e custear parte de seu estudo. Todavia, também estava interessado, como um plano alternativo, em obter uma bolsa do PRONATEC.

Embora Isaías tenha concluído que no *telemarketing* do Grupo Kroton se faziam promessas que não eram cumpridas, ele parece não ter perdido a confiança depositada na formação superior. Ele considera que, após ingressar na faculdade, as portas se lhe abriram. Sua trajetória de vida não evidenciou que estivesse tendo oportunidades profissionais diferentes daquelas que tinha anteriormente, visto que os empregos que teve após ser gari também envolviam atividades precárias, de baixos *status* e reconhecimento social. Ele mantém a expectativa de que, quando conseguir concluir seu Curso de Relações Públicas, sua vida profissional dará um grande salto, garantindo-lhe a realização de seus sonhos.

Procuramos por Isaías novamente para entrevistá-lo mais uma vez. Infelizmente, dessa vez não foi possível contatá-lo. Não conseguimos que retornasse as tentativas de contato por telefone e e-mail. Gostaríamos de saber o ocorreu com ele após nossa última conversa. Não apenas porque tínhamos o interesse, como pesquisadores, em atualizar os dados da pesquisa, mas também porque torcemos para que Isaías, Jusciléia e as demais pessoas que colaboraram conosco nos contando suas histórias, nos cedendo parte de seu tempo, conquistem os seus sonhos e objetivos pessoais.

6.3 CAROLINA: DE PILOTO DE FOGÃO A SERVIDORA DA UNIÃO, UMA TRAJETÓRIA BOA DE SE CONTAR

“Uma universidade é um investimento para o futuro” (Carolina)

Carolina tem 43 anos de idade, é casada e tem dois filhos. Nasceu em Brasília, no Distrito Federal, onde viveu os primeiros anos de sua vida com a família. Seus pais tiveram quatro filhos e Carolina era a filha caçula. Assim como todos os entrevistados desta pesquisa, não teve uma vida fácil. A família era pobre, vivia com dificuldade e, quando Carolina tinha apenas cinco anos de idade, o pai faleceu, tornando a situação da família ainda mais grave. A mãe de Carolina frequentava a Igreja Batista, em Brasília, e comentava com os amigos que se preocupava em deixar a filha tão nova sozinha em casa com os irmãos. Além de filha caçula, Carolina era a única mulher. A mãe recebia uma pensão, devido à morte do marido, mas o valor não era suficiente para suprir as necessidades da família. Para completar a renda familiar, sua mãe lavava roupas para terceiros e trabalhava como doméstica em casas de famílias. Condoídos com a situação da viúva, os colegas de religião lhe apresentaram um missionário de Belo Horizonte que poderia ajudá-la a conseguir uma vaga em um internato para Carolina. A família materna de Carolina morava em Belo Horizonte e a possibilidade de a filha estudar em um internato nessa cidade, onde ela poderia dar continuidade aos estudos e se manter em segurança, agradava a mãe. Foi assim que, com oito anos de idade Carolina, veio morar em Belo Horizonte e passou a estudar em um internato confessional.

A vinda de Carolina para Belo Horizonte foi possível graças à ajuda da família Pimentel, à qual pertence o atual governador do estado de Minas Gerais, Fernando Pimentel. O pai do governador, além de comerciante, era pastor da Igreja Metodista. A família se sensibilizou com a história da mãe de Carolina e se prontificou a ajudar. Carolina se hospedou na casa dessa família por uns dias enquanto se assertavam os detalhes de sua matrícula no internato. A mãe do governador era uma das pessoas que cuidavam das crianças no internato, que era uma instituição religiosa voltada para a prática da caridade a crianças de famílias carentes e órfãos.

No internato, o regime era rígido. Exigia-se disciplina e dedicação aos estudos. Carolina permaneceu lá por três anos e, então, foi morar com uma tia. Sua mãe desejava se mudar para Belo Horizonte e, para isso, contou com a ajuda dos parentes que aqui

estavam. Passados alguns meses após ir morar com a tia, sua mãe e irmãos chegam finalmente à capital. A família estava reunida novamente.

Carolina se casou muito jovem, com apenas dezesseis anos de idade. Na ocasião, ela ainda estudava. Estava cursando o oitavo ano do ensino fundamental, então chamado de primeiro grau. Concluído o primeiro grau deu início ao segundo, atualmente chamado de ensino médio. Nessa ocasião, ficou grávida de sua filha. Terminou a primeira série do segundo grau ainda grávida e, no ano seguinte, quando a criança nasceu, parou de estudar. Como ela diz: “Aí fiquei com muita vontade de continuar estudando”. Quando a filha já estava com três anos, sentiu que poderia retomar os estudos.

(038) Aí eu pensei: “Eu preciso concluir o ensino médio. Ao menos o ensino médio. Pelo menos o ensino médio”. Porque o orgulho da minha mãe era ter um filho que tem ensino médio concluído. E os três, que foram os homens, nenhum concluiu. Nem ensino fundamental eles concluíram.

(039) O sonho dela era que eu fizesse Pedagogia, que eu fosse professora na época. Aí eu falei pra minha mãe quando eu fiz o ensino médio, eu disse assim: “Mãe, não adianta eu fazer um curso e eu não ter afinidade com ele”.

Nas narrativas de nossos entrevistados, a educação surge como uma potencial provedora de uma vida melhor, capaz de romper os vínculos com a vida de sofrimentos e dificuldades herdada e retransmitida a cada nova geração. Os entrevistados espontaneamente se referem aos pais como sendo aqueles que têm o *sonho* de vê-los estudando. Os pais têm consciência da herança social que os filhos provavelmente herdarão e têm esperança de que eles consigam alijar essa herança construindo para si um futuro diferente do que se espera que eles tenham. Nos discursos, essa esperança de um futuro melhor está associada à educação e, pelo menos a princípio, não no trabalho. Nas famílias de nossos entrevistados, tanto o trabalho dos pais, quanto o dos filhos era em atividades precárias, na maioria das vezes, informal, e que remunerava mal. Assim, os esforços da família eram voltados para a sobrevivência. Os recursos conseguidos frequentemente, não eram suficientes e não se podiam fazer investimentos em educação ou lazer.

Embora o trabalho também seja um importante instrumento propiciador de ascensão socioeconômica, me parece que os entrevistados acreditem menos na possibilidade de conquistar essa ascensão pelo trabalho do que pela educação. Há um silenciamento nos discursos sobre as esperanças depositadas no trabalho. Talvez porque

o sentimento de que os filhos herdarão as profissões dos pais seja forte. Por outro lado, as promessas e expectativas associadas à educação também se tornaram fortes na sociedade e parecem ser a solução mais viável e, alcançável, devido a escola ser pública e gratuita e levar os filhos a terem acesso a profissões de maiores *status* social e renda. Nossos entrevistados herdaram o sonho de seus pais e os tornaram seus. Contudo, nem todos os filhos fizeram o mesmo. Na família de Jusciléia, Isaías e Carolina, seus irmãos optaram por não herdar esse *sonho*. Não se interessaram pela escola e preferiram investir no trabalho, em que poderiam adquirir o conhecimento prático que lhes possibilitaria o acesso a profissões melhores que as dos pais. Como nossos entrevistados decidiram investir na educação, é natural que valorizem mais o conhecimento técnico que a escola e o ensino superior podem lhes ofertar do que o conhecimento prático que se pode obter com o trabalho. Isso se aplica aos irmãos de Carolina que não quiseram satisfazer o desejo da mãe.

A transcrição (038) apresenta um dado interessante em relação ao *sonho* da mãe de Carolina em comparação com os pais de Jusciléia e Isaías. O desejo do pai de Isaías era que os filhos cursassem até a quarta série do ensino primário. Já para a mãe de Jusciléia, esse desejo era um pouco mais amplo, visto que gostaria que os filhos concluíssem todo o ensino primário. Portanto, até a oitava série escolar. Quanto à mãe de Carolina, seus desejos são mais ambiciosos. Ela gostaria que os filhos concluíssem o ensino médio. A hipótese bourdiesiana de que, quanto mais confortável a situação econômica da família, maior a expectativa em relação à escolarização dos filhos, visto que melhorariam as condições de investimento em tal educação (BOURDIEU, 2012; 2013), parece não ser a melhor explicação para esse caso. Isso porque ambas as famílias passaram por grandes dificuldades, lutavam para sobreviver, e não dispunham de condições financeiras para investir na educação dos filhos.

No entanto, o caso de Carolina difere dos demais. Sua narrativa evidencia que havia uma grande preocupação de sua mãe em relação a ela, por ser a filha caçula e única filha, o que a levou a ser mais protegida pela família. Sua vinda para o internato em Belo Horizonte lhe propiciou o acesso a um estudo de boa qualidade e a uma severa exigência por disciplina. O estudo e a disciplina podem ter contribuído para desenvolver nela o interesse pelos estudos e o hábito de ler, que a difere dos dois outros entrevistados cujas histórias já conhecemos. Carolina não apenas acredita na educação

e nas possibilidades que ela pode propiciar, ela gosta de estudar. Carolina expressa bem seu raciocínio e usa bem o português. Como qualquer pessoa no uso coloquial do idioma, comete erros gramaticais. Entretanto, eles são corriqueiros e não tão graves quanto os cometidos por Jusciléia e Isaías. Como veremos mais adiante, ela tem uma dedicação especial aos estudos e como evidencia o fragmento discursivo (039), ela sabe o que quer. Não lhe interessa estudar algo que não esteja relacionado à sua vontade e à sua vocação.

Embora também seja de família muito pobre, ela não precisou trabalhar desde a infância como Jusciléia, Isaías e seus próprios irmãos. Cuidava apenas do lar da família e, posteriormente, após se casar, de seu próprio lar. Ainda vivenciou uma experiência diferenciada no internato que os demais entrevistados e seus próprios irmãos não tiveram. Quando ela diz que a expectativa da mãe era que os filhos concluíssem o ensino médio, é possível que essa expectativa estivesse mais relacionada a Carolina do que aos irmãos, já que eles parecem nunca ter demonstrado interesse em estudar e nossa entrevistada, além de gostar dos estudos, foi mais favorecida nas condições objetivas de vida para esse fim.

Carolina retornou à escola para concluir o segundo grau profissionalizante e optou pelo Curso Técnico em Contabilidade, já que tinha facilidade com a matemática e gostava de fazer contas. Ela se lembra que, quando cursava a oitava série, fechou o ano letivo com noventa e nove pontos em matemática. E em todo o ano letivo perdeu apenas um ponto nessa disciplina, o que lhe deu muito orgulho.

(040) Porque magistério eu lembro que muitas colegas minhas colocavam o magistério como um ganho só de dinheiro. E pra mim eu pensava que não. Que pra fazer o magistério tinha que ter dedicação com as crianças, com o aluno de modo geral pra você dar aula ali. Então, eu escolhi contabilidade.

Assim como sua mãe tinha preferência pelo curso técnico em magistério, outras colegas tinham a mesma preferência. Carolina atribui esse interesse a razões financeiras, o que é estranho, visto que já há algumas décadas a carreira no magistério tem sido financeiramente desvalorizada. O Curso Técnico em Magistério foi por muito tempo o curso responsável pela formação dos professores e professoras do ensino primário. Esse curso possibilitou a oportunidade para que muitas mulheres, vítimas do machismo (BOURDIEU, 2002), pudessem ter uma profissão e exercê-la. A jornada de

trabalho reduzida facilitava a aceitação, em especial, dos esposos, para que lecionassem sem prejudicar em demasia suas outras *obrigações* sociais para com o lar, em especial, no cuidado da casa e dos filhos. Penso que isso, fora a questão da vocação, justifica melhor a escolha pelo magistério do que uma pretensa atratividade econômica da profissão. Na transcrição (040), tanto quanto na (039), fica claro que Carolina valoriza mais a vocação do que outro fator. E é a vocação que a faz optar pela contabilidade.

Sua mãe lhe deu muito apoio nesse período e ficava com sua filha para que ela pudesse frequentar a escola. Contudo o esposo, embora não a impedisse de estudar, não lhe dava nenhum estímulo a prosseguir. Ao contrário, buscava sempre desestimular Carolina, como se pode verificar no fragmento (041).

(041) E o meu esposo falava pra mim ainda que não era pra eu estudar, que não tinha precisão de eu estudar... a gente já sabia, uma parte já sabia, que eu ia pilotar fogão. Até colocando as palavras dele.

Para o esposo¹⁶, todo aquele esforço era sem razão, era inútil, visto que o destino de Carolina estava selado. Seria *dona de casa* e cuidaria dos filhos. O resultado de seus estudos, após todos os seus esforços, seria inócuo, visto que o que ela fazia mesmo era *pilotar fogão*. Essa expressão – *pilotar fogão* - representa a ideologia machista contra a mulher, propagada por discursos que buscam colocar a mulher em uma posição social inferior à do homem. Nos preconceitos naturalizados na sociedade, cabe ao homem a função de ser o principal, ou único, provedor do lar. É por isso que o esposo dizia que não havia necessidade de ela estudar. Ele era o provedor, e as coisas deveriam continuar como estavam. Podemos também evocar o receio de que a educação, propiciadora de novos conhecimentos, experiências e reflexões, levaria as mulheres a terem maior consciência das desigualdades de gênero e a questionar a ordem social machista, reivindicando seus direitos e um novo *lugar* na sociedade, o que, conseqüentemente, implicaria o reposicionamento social do homem.

Carolina cursou o segundo ano e, no terceiro, ficou grávida novamente. Essa foi uma gravidez muito difícil. Ela passava muito mal, teve problemas estomacais e não conseguia se alimentar direito. Pensou em desistir do curso, mas acabou persistindo. Em uma ocasião precisou se internar e seu quadro clínico quase levou à interrupção da

¹⁶ O esposo de Carolina é funcionário concursado dos Correios.

gravidez. Uma das enfermeiras do hospital era vizinha de Carolina e ela lhe pediu que fosse à sua casa e trouxesse seus livros, “mas pra não deixar meu esposo ver não”. Nos dias seguintes haveria uma avaliação da disciplina de direito e Carolina queria se preparar para essa avaliação.

(042) E eu preocupada com a prova, porque eu tinha uma prova na quarta-feira. Eu fiquei o final de semana internada e na quarta-feira eu tinha essa prova de direito. E aí ela levou. Eu estudei lá no hospital. Eu lembro direitinho, como se fosse hoje. Aí foi que começou. Um pouco de dificuldade porque eu tava grávida e consegui segurar a criança. Continuei. Não desisti. Aí passou, fiz a prova. Eu lembro que eu tirei uma nota ótima mesmo, na prova de Direito. Eu lembro como se fosse hoje. Aí o professor falou: “Nossa! Mas você não podia ter estudado. Você não precisa fazer essa prova, não precisa não. Porque você estava internada”. Eu falei: “Não, eu faço questão de fazer a prova”. Aí eu fiz a prova, e lembro que tirei uma nota boa.

A narrativa transcrita acima demonstra o empenho de Carolina e sua determinação em relação aos estudos. Formar-se era tão importante para ela que nem mesmo a internação hospitalar foi capaz de impedi-la de prosseguir. A narrativa evidencia, também, que enfrentava problemas com o esposo no lar. Por isso, quando pede que a enfermeira busque seus livros em sua casa, recomenda que o esposo não poderia tomar conhecimento dessa iniciativa. Certamente ele a repreenderia.

A gravidez prosseguiu sem maiores problemas e Carolina se formou na segunda quinzena de dezembro, poucos dias antes do nascimento de seu filho. Foram muitas dificuldades enfrentadas até aquele momento que Carolina quase não acreditava que havia conseguido, finalmente, se formar como técnica em contabilidade. Lembrou-se de que, quando teve sua filha, teve que parar com os estudos e, por muito pouco, não teve que interrompê-lo novamente. Tanto ela, quanto os professores se preocupavam com a possibilidade de ela entrar em trabalho de parto enquanto realizava as últimas avaliações do curso. Ela enfrentou, porém, seus receios e seguiu adiante. Seus colegas e professores reconheceram sua determinação.

(043) Eu lembro que uma professora de estatística, ela fez até uma homenagem, né? Levando aquele presente e falando que tava dando aquele presente pra uma... pra um aluno mais empenhado, mais dedicado, que não... mostrou dificuldade durante o ano. Ia tava sol, chuva. E aí, todo mundo ficou... “e ele é inteligente, sabe. Esse aluno é muito inteligente pra ele chegar até nesse dia”. Aí, quando foi no fim, que ela acabou de falar, que seria pra criança da classe. “Porque ela mostrou muita garra, persistiu até o fim”. Então eu falei assim, né? Essa foi uma coisa muito gostosa da minha vida que eu senti que eu persisti, né? E, eu estou colocando até essa parte porque ver meu... minha força de vontade agora. Porque, depois de quinze anos

[voltando aos estudos no curso superior], eu nem imaginava que eu, né... porque meu esposo falava que eu ia pilotar o fogão.

A educação faz parte do eixo do pensamento moral de Carolina relacionado ao sentido que se dá a uma *vida plena* (TAYLOR, 1997). Na busca por sua própria dignidade, nossa entrevistada encontrou na educação um meio de manter uma relação saudável consigo mesma. E o reconhecimento de seus esforços, como o realizado pela professora no relatado em (043), foram fundamentais para que reacendesse o sonho de prosseguir com os estudos, como fez anos mais tarde ao ingressar no ensino superior, contrariando as profecias do esposo que insistia em dizer que ela estava destinada a *pilotar o fogão*.

Carolina se formou, mas não pôde trabalhar na área. Seu esposo não permitia que ela trabalhasse fora de casa.

(044) Porque eu não trabalhava fora e casei muito nova, como eu já falei. E meu esposo sempre ruim, né? “Ah, não. Trabalhar fora não. Não tem precisão. Tem as crianças aí dentro de casa pra cuidar”. Tinha minha filha. Depois de cinco anos o menino nasceu, né? Que é o Daniel. E aí, né? “Não tem precisão de trabalhar. Fica dentro de casa cuidando dos meninos, porque senão os meninos vão ficar jogados”.

Na transcrição (044), Carolina demonstra sua frustração por não poder trabalhar fora. Como já dito, ela não trabalhava enquanto vivia com a família. Apenas estudava e ajudava nos afazeres domésticos. Por ser a filha caçula e a única mulher entre os irmãos, é possível que quisessem preservá-la e dar-lhe a oportunidade de construir para si uma vida melhor por meio dos estudos. Os irmãos parecem ter ajudado nesse projeto, trabalhando e auxiliando nas despesas da casa. Carolina, porém, acabou se casando muito cedo, e o casamento interferiu em seus estudos e na concretização de ter uma vida profissional. O esposo é o personagem na narrativa que simboliza sua frustração. E no que se refere ao apoio necessário ao desenvolvimento pessoal da esposa, ele foi *sempre ruim*, como ela diz. Em suas tentativas de demovê-la de seus desejos de estudar e trabalhar, ele evoca em seu discurso a figura dos filhos, que ficariam, na sua argumentação, prejudicados com a ausência da mãe. Ficariam *jogados*. Percebo aqui novamente a presença do discurso hegemônico – de natureza machista – típico da dominação masculina na sociedade (BOURDIEU, 2002), que distingue o papel social de homens e mulheres, atribuindo aos primeiros a responsabilidade de serem os chefes de família, provedores do lar, e às mulheres o papel de esposas e mães, responsáveis pelos

cuidados domésticos da família. O esposo usa esse argumento para sensibilizar a esposa a desistir de seus projetos profissionais. Como esses papéis sociais estão naturalizados na sociedade, na condição de um *habitus*, tanto os homens, quanto as mulheres tendem a se sentir culpados quando julgam não corresponderem adequadamente ao que se espera deles. A ideia de deixar os filhos *jogados* foi forte o suficiente para que Carolina desistisse, pelo menos momentaneamente, de iniciar uma carreira profissional.

Assim, os filhos não ficaram *jogados*. Carolina se dedicava muito a eles e se preocupava com o futuro deles. Desejava proporcionar-lhes uma boa educação, mas a família não tinha recursos para custear seus estudos em uma boa escola particular. Nossa entrevistada ficou sabendo que uma escola particular confessional existente na região onde morava concedia algumas bolsas de estudo para famílias de baixo poder aquisitivo. Ela buscou se informar bem a respeito de tal bolsa e se esforçou muito tentando consegui-la para os filhos. A escola concedeu uma bolsa a sua filha mais velha. Seu filho continuou estudando na escola pública.

Algum tempo depois, começaram a ocorrer muitos incidentes de violência na escola do filho. Carolina narra que a escola recebeu alguns alunos indisciplinados, possivelmente provenientes de famílias pouco estruturadas e marcadas pela violência social e doméstica, que passaram a reproduzir essa violência na escola, deixando o filho de Carolina em pânico. Essas crianças eram de uma comunidade pobre da região onde Carolina morava e iam para a escola armadas com canivetes. Ameaçavam outros alunos com essas armas e chegaram a agredir algumas delas cortando-lhes os cabelos à força. Nossa entrevistada ficou muito preocupada com a situação e percebeu que ela dificilmente seria resolvida pela escola. A instituição escolar não contava mais com o respeito e autoridade que tinha antes. Agora, além de um ensino precário, não oferecia mais segurança. Carolina não podia mais manter o filho naquela escola. Decidiu procurar a mãe responsável pela escola em que a filha estudava, no intuito de verificar a possibilidade de transferir o filho para lá também. Ela conta que narrou tudo o que acontecia na escola do filho, do pânico que tinha, do medo da violência, dos alunos armados com tesouras que cortavam à força o cabelo de outros alunos. Falou dos pedidos do filho para que ela não saísse de casa para que, caso sofresse alguma violência, a diretora pudesse telefonar para que ela o buscasse. A mãe deve ter se

impressionado com a narrativa de Carolina, pois prometeu-lhe auxílio e, de fato, algum tempo depois, conseguiu uma outra bolsa para que ela pudesse transferir o filho.

A escola dos filhos ofertava apenas o ensino fundamental. Carolina queria que eles tivessem acesso a uma boa escola de segundo grau. Procurou por informações e descobriu que a rede do Serviço Social da Indústria (SESI) ofertava bolsas para industriários de baixo poder executivo. Carolina descobriu que funcionários dos Correios, como seu marido, eram tidos como industriários, em decorrência de suas atividades logísticas e, portanto, poderia concorrer a uma bolsa. Carolina precisou conseguir e organizar vários documentos de uma lista. Submeteu o pedido à Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), responsável pelas bolsas, e obteve 75% de desconto para a filha mais velha. Posteriormente, obteve o mesmo desconto para o filho e ambos puderam ter acesso ao ensino de qualidade que Carolina tanto desejava. Esse caso, além de demonstrar a valorização que Carolina confere ao ensino escolar, evidencia sua proatividade em conseguir aquilo que quer. Ela queria uma vida melhor para os filhos e sabia que para isso eles precisariam de uma boa formação escolar. Não tendo recursos para arcar com os custos integrais das mensalidades de escolas particulares, foi em busca de alternativas viáveis ao seu projeto de educação de qualidade para os filhos.

Enquanto isso, após se formar e com dificuldades em obter a aquiescência do esposo para que pudesse trabalhar fora de casa, Carolina decide se tornar vendedora dos produtos da Avon. Cadastrou-se como revendedora e passou a vender na vizinhança e entre conhecidos os produtos apresentados nas revistas da empresa. As vendas não eram muitas. Entretanto, as comissões recebidas a ajudaram a ter algum dinheiro seu para ajudar nas despesas da casa e investir no que quisesse. E foi assim que ela decidiu tirar sua carteira de motorista. O marido, como sempre, não a incentivou.

(045) Eu ia aprender a dirigir. Eu lembro como fosse hoje que ele falou pra mim assim: “Ih! Você não vai conseguir não”. E foi da quinta vez que eu passei. E eu falei assim: “Mas você esquece que a gente com garra, a gente pode conseguir. E eu... eu falo que eu sou inteligente, sim, e eu vou conseguir”. “Você não vai conseguir nada”. E sempre ele colocava o pé atrás.

As narrativas evidenciam, junto às outras já citadas, que a relação conjugal de Carolina era desgastada, marcada pela falta de apoio por parte do esposo e por uma constante prática de desvalorização de suas capacidades. Ela, porém, não desistiu. Para

conseguir o dinheiro necessário, ela passou, também, a trabalhar como babá de uma criança na sua própria casa. Os pais dessa criança lhe pagavam um salário-mínimo por seus serviços. Com esse recurso e as comissões de vendas recebidas da Avon conseguiu juntar algum dinheiro e, no ano de 2005, dar início ao seu projeto. A aprovação no exame legislativo e no de direção se deu no mesmo ano. Conquistar esse objetivo renovou seus ânimos. Ela tinha carteira de motorista, mas não tinha carteira de trabalho. Ela queria trabalhar. Os filhos estavam maiores, já era hora.

(046) Aí quando eu fui e conversei com ele, e conversando com ele, aceitou. Eu falei assim: “Ah! [Edmar], eu queria tanto sabe... tem um lado que eu queria superar. Assim... como que eu vou falar, é... eu vou assim, uma vontade, né? Uma vontade de ter o meu lado profissional. Ganhar o meu dinheiro”. Por tudo que eu trabalhava com aquelas revistas, eu mexia, mas assim... eu queria trabalhar, tirar a minha carteira de trabalho, assinar.

Com os filhos já crescidos, em uma idade em que são mais independentes, e com o apoio da mãe, que a ajudava a cuidar dos filhos, Carolina acabou por conseguir vencer a resistência do esposo. Era importante para ela trabalhar e ganhar o seu próprio dinheiro. E, para ele, uma ajuda financeira com as despesas da casa não era de todo ruim. Assim, em 2005, Carolina consegue o seu primeiro emprego formal. Ela vai trabalhar em uma conservadora, como auxiliar de serviços gerais, realizando serviços de limpeza na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O serviço não era fácil, os ambientes eram grandes e havia sempre muita movimentação de pessoas, o que dificultava suas atividades. Ela, então, se dedicou muito. Aquela oportunidade significava muito para ela. Ela trabalhava das 6h às 15h e precisava sair de casa ainda na madrugada, por volta de 5h. Chegava em casa por volta de 17h e o longo período fora de casa incomodou o esposo, que reclamava sobre sua ausência no lar. Nesse período, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte estava recrutando pessoas para trabalhar em atividades de serviços gerais nas escolas públicas do município. Carolina se inscreveu. Nessa mesma época, ela recebeu a visita de D. Geralda, mãe do então prefeito da capital Fernando Pimentel. D. Geralda foi a pessoa que, junto ao esposo, trouxe Carolina de Brasília e a instalou no internato. Durante toda a sua vida manteve amizade com a família de Carolina e foi para ela uma grande madrinha. Elas mantinham contatos periódicos uma com a outra e, em algumas ocasiões, se visitavam. D. Geralda foi madrinha de casamento de Carolina, e nossa

entrevistada diz que ela sempre a ajudou. Carolina relata sua rotina de trabalho para D. Geralda e ela fica preocupada com o horário em que ela sai de casa, ainda na madrugada. Carolina lhe diz que se inscreveu no processo seletivo da prefeitura, para contrato no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e recebe da madrinha a promessa de auxílio.

(047) Aí a tia Geralda ficou muito preocupada comigo. “Não, você tá saindo muito de madrugada”. Aí foi aonde que ela falou assim: “Olha, eu vou ver se eu consigo passar você pra prefeitura”.

Nesse caso, temos um exemplo da importância que o capital social desempenha na economia das trocas simbólicas que ocorrem na sociedade. Bourdieu (2012) pontuou que o volume de capital social que os indivíduos têm depende do alcance da rede de relações que ele é capaz de mobilizar e do volume de capital simbólico pertencente aos indivíduos ligados a essa rede de relações. Estando vinculada à *ralé* brasileira, Carolina não conta com uma rede de relações proeminentes em capital simbólico. No entanto, seu caso evidencia que um único indivíduo dessa rede pode ser determinante para auxiliá-la com oportunidades de seu interesse. Diferentemente de Jusciléia e Isaías, Carolina podia contar com o auxílio dessa pessoa que tinha um capital simbólico abrangente, que normalmente não faz parte da rede de relações de alguém vinculado à *ralé*. Conforme salientaram Nogueira e Nogueira (2002), cada grupo social, a partir das condições objetivas que caracterizariam suas posições na estrutura social, criaria um sistema específico de disposições para a ação social que, na forma do *habitus*, seria transmitido aos indivíduos a eles vinculados. As experiências de êxito e fracasso permitiriam aos indivíduos, por meio do senso prático, ter uma noção das possibilidades mais ou menos favoráveis do que se pode ou não conquistar a partir da realidade social em que se encontram (BOURDIEU, 2011a; 2011b; 2013), mas também a capacidade de julgar as possibilidades mais ou menos favoráveis dos outros. Embora Carolina pudesse receber o auxílio de D. Geralda, mãe do prefeito de uma das mais importantes capitais do País, para conseguir o emprego que desejava, esse auxílio seria limitado às possibilidades da realidade objetiva de nossa entrevistada. Em outras palavras, embora esse auxílio fosse importante para Carolina e atendesse à sua expectativa, ele não representaria uma oportunidade de ascensão profissional ou social. Carolina seria

realocada de emprego para a mesma atividade para a qual estava capacitada no momento. Portanto, auxiliar de serviços gerais.

Após quatro meses de trabalho terceirizado na UFMG, Carolina consegue, com o auxílio de sua madrinha, uma vaga de trabalho como auxiliar de serviços gerais em uma escola municipal nas proximidades de sua casa. Carolina passou a trabalhar na faxina da escola e, posteriormente, ela foi transferida para a cantina, trabalhando na preparação da merenda escolar das crianças, tarefa essa que ainda executava quando realizei com ela a primeira entrevista.

Os filhos de Carolina herdaram da mãe o gosto pelos estudos. Sua filha mais velha concluiu o segundo grau e desejou cursar uma faculdade. Ela foi aprovada no Curso de Engenharia Química do Centro Universitário Newton Paiva. As mensalidades eram caras e a família precisou reorganizar as finanças para conseguir arcar com elas. Uma cunhada de Carolina se comprometeu a ajudar, e seu auxílio foi essencial para que a sobrinha permanecesse na faculdade. Aproveitando as oportunidades surgidas com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a filha de Carolina prestou o ENEM e, com a nota obtida, foi admitida no Curso de Aquicultura, vinculado à Escola de Veterinária, que forma profissionais com conhecimento sobre toda a cadeia produtiva de organismos aquáticos. Como ela já estava no quarto período de engenharia química na faculdade particular, a família não achou interessante que ela abandonasse esse curso. Assim, a família continuou a realizar os esforços necessários para arcar com os custos financeiros do investimento escolar em uma faculdade privada e ela passou a conciliar os dois cursos superiores.

Vendo os esforços da filha em se preparar para o ENEM, Carolina sentiu o desejo de prestar o exame também. Inscreveu-se, mas, como tinha uma longa jornada de trabalho na escola e no lar, não conseguiu estudar para se preparar.

(048) Tanto que a minha menina falou comigo assim: “Oh! Mãe, por que que a senhora tá fazendo o ENEM? A senhora nem pegou no caderno”. Aí eu falei assim: “Uai filha, eu vou lá só pra ter um conhecimento básico mesmo de como é o ENEM. Quem sabe no próximo ano eu posso ter condições de... né? De passar”. E aí eu fui.

Carolina fez o ENEM contando apenas com os conhecimentos básicos que havia aprendido e ainda conseguia recordar. Apesar de não ter tido a oportunidade de se preparar adequadamente, teve um bom resultado na redação e nas provas objetivas, o

que lhe garantiu uma bolsa de 50% no PROUNI. Carolina não esperava esse resultado. Acreditava, como disse em (048), que faria o exame apenas para conhecer o processo e ter um resultado satisfatório no ano seguinte. Entre as opções disponíveis, escolheu cursar contabilidade na Faculdade Anhanguera, no centro de Belo Horizonte.

No segundo semestre de 2011, nossa entrevistada se encontrava no segundo período do curso e continuava trabalhando na cantina da escola, onde se empregara já há seis anos. A adaptação à nova rotina não foi fácil. Fazia quinze anos que ela havia concluído o Curso Técnico em Contabilidade e já não se lembrava do que havia aprendido na época. Precisava aprender os conceitos, jargões, técnicas e teorias relacionadas ao curso, mas, assim como ocorreu quando decidiu prestar o ENEM, não estava tendo tempo suficiente para estudar. Trabalhava muito na escola e sempre que algum empregado da cantina faltava, ela precisava fazer horas extras. Isso a incomodava. Carolina não queria fazer um curso apenas para ter um diploma. Ela queria exercer sua nova profissão. Para isso, além de concluir o curso, necessitaria ser aprovada no exame de proficiência realizado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), autarquia federal responsável pelo gerenciamento do exercício profissional na área.

(049) Aí eu via todas as pessoas que chegavam: “Nossa! Vai ficar muito difícil pra você”. Eu falava: “Vai, mas eu vou dar um jeito. Eu não posso perder essa oportunidade”.

(050) E, com fé em Deus, eu vou chegar ao mercado. E quero condições de vida melhor pra mim, por isso que eu procurei investir. Como diz um professor do primeiro período, que uma universidade é um investimento no futuro.

Na transcrição (049) se verifica que Carolina não recebia muitos incentivos ao seu projeto de se graduar. As pessoas com quem convivia no trabalho e em seu círculo de amizades parecem não acreditar muito que o investimento realizado por ela daria o retorno esperado. Carolina tinha restrição de recursos financeiros. A família já tinha uma despesa significativa com as parcelas do Curso de Engenharia Química que a filha cursava na faculdade particular e não podia ajudá-la. O salário que Carolina recebia era quase todo utilizado nas mensalidades de seu próprio curso. Ela ainda vendia os produtos do catálogo da Avon, o que a ajudava com algum dinheiro a mais. Contudo, além das dificuldades financeiras, era a falta de tempo para estudar que a preocupava mais. O curso não era fácil. Era preciso se dedicar para ter um bom desempenho. A atividade na cantina escolar exigia que ela passasse muitas horas do dia em pé. Isso

começou a afetar sua saúde e ela passou a ter problemas no joelho. Ao longo dos seis anos trabalhados na escola, ela já havia passado por três cirurgias. A última delas ocorreu justamente quando ela estava se matriculando na faculdade. Mesmo assim, ela não faltou às aulas. Carolina era persistente, como ela disse em (049), daria um jeito, pois não estava disposta a perder a sua oportunidade. Carolina, como Bourdieu (2012) já havia observado em suas pesquisas, via a educação como um investimento para a obtenção de uma vida melhor. Reportando a fala de um de seus professores, ela via a universidade como um investimento para o futuro. Foi com esse pensamento, com esse *ethos*, que ela investiu seus esforços para que os filhos tivessem uma boa educação escolar e, agora, investia financeiramente na formação acadêmica da filha e na sua própria. Carolina queria uma vida melhor. E, para ela, essa vida melhor dependia de ela conquistar uma oportunidade melhor de trabalho no mercado profissional.

A observação que as pessoas faziam, como se vê em (049), de que seria muito difícil para ela dar prosseguimento nos estudos ou obter sucesso com ele, está relacionada ao cálculo dos riscos que as pessoas fazem em relação ao próprio investimento escolar ou no de terceiros, o que as leva a fazerem concepções quanto às possibilidades de êxito. Como observou Bourdieu (2012), para as classes populares, esse tipo de investimento envolve um alto risco, visto que o retorno desse investimento não é garantido. Portanto, a educação superior, por si só, não garante a ascensão socioeconômica da ralé brasileira. Há outros fatores relacionados ao *habitus* e ao capital simbólico herdado e adquirido que, na dinâmica social que envolve a competição entre os indivíduos e entre as classes, conferem pessoas com maiores ou menores chances de sucesso em seus empreendimentos.

Os problemas de saúde nas pernas estavam dificultando a permanência de Carolina na escola em que trabalhava. As atividades na cantina a mantinham em pé por muitas horas. Dessa forma, os problemas de saúde, apesar das cirurgias, persistiam. Como já estava indo para o terceiro período de seu curso, Carolina desejava se desligar do emprego e conseguir um estágio na área contábil. Ela acreditava que o estágio lhe permitiria mais tempo livre para os estudos e auxiliaria seu aprendizado uma vez que a colocaria em contato direto com a prática profissional. O estágio passou a ser visto como sendo algo importante e essencial para ela. Afinal “só vir, pegar o caderno e vir pra sala de aula, e não saber na prática a teoria, fica um pouco difícil”.

(051) O meu sonho foi assim... de eu tá trabalhando num escritório na parte de contabilidade. Eu imagino eu lá mexendo com balancete, tranquila sentada na minha mesa de frente pro computador. Eu acho que eu não estou querendo muita coisa pra minha vida não. Sabe... mas assim... ter condições melhor, condições melhores pra minha vida.

(052) Eu fico imaginando que, como eu estou na faculdade, eu vou conseguir um serviço mais tranquilo, uma carga horária menor, um salário melhor até do que o meu e eu vir até a ter condições sim de estudar para fazer um concurso público. Porque a faculdade vai me dar suporte pra eu tá estudando, pra eu tá ali pesquisando, entendeu. Eu penso em ser uma contadora um dia.

(053) Eu não esqueço do meu esposo, numa fala que ele teve comigo, que... : “Ah! Você fala que vai mudar a sua vida, mas você continua do mesmo jeito. Que você vai sair desse serviço, que você vai fazer concurso público, que você vai passar, que você vai pro concurso e vai passar...”. Só que, assim... com as condições que eu não tô tendo tempo de estudar acaba que eu não tô estudando muito. Faço até alguns concursos públicos, e acaba que eu não passo. Por quê? Porque eu não tô tendo tempo pra estudar.

Nos fragmentos discursivos (051) e (052), Carolina expõe o seu sonho e expectativas em relação ao seu futuro. O sonho dela é trabalhar na área de formação como contadora. Entretanto, há algo de diferente na maneira de ela sonhar em comparação a Jusceléia. Carolina sonha com os *pés no chão*. Suas expectativas não são exageradas. Seus sonhos são limitados ao que ela avalia ser possível alcançar e ela não tem consciência de que sua faixa etária, sua falta de experiência na área e outros fatores representam dificuldades que não podem ser desprezadas. Quando ela diz que quer ser contadora em um escritório, não está se referindo a oportunidades em grandes empresas, que lhe proporcionem *status* e excelente remuneração. Carolina espera ter uma oportunidade de trabalho em pequenas e médias empresas e não espera ganhar muito mais do que ganha no emprego atual. Sua expectativa se limita a ter, por meio da profissão, uma qualidade de vida e de trabalho melhor. Com essa qualidade de vida, ela espera poder estudar para concursos públicos, uma alternativa que pode lhe proporcionar melhores oportunidades e ganhos do que na iniciativa privada. Nos concursos públicos, sua idade, etnia e demais características suscetíveis de serem alvo de preconceitos na iniciativa privada não existem ou serão minimizados pelo processo seletivo. A aprovação dependerá mais de seus esforços e dos resultados dos testes objetivos de seleção do que de qualquer avaliação subjetiva.

Entretanto, ela ainda não pode contar com a confiança e apoio do esposo. A fala atribuída a ele em (053) é uma espécie de cobrança das promessas e esperanças de Carolina, de que teria uma vida melhor, e uma constatação antecipada de seu fracasso.

Antecipada porque Carolina está ainda no segundo período, no início do curso. Seu discurso evidencia sua descrença de que o investimento e esforço realizado por Carolina gerarão resultados positivos, no caso em questão, com sua aprovação em um concurso público. Nossa entrevistada parece dar uma certa razão ao esposo, porque ela sabe que, para alcançar seus objetivos, precisa se dedicar mais aos estudos, o que não tem feito devido ao trabalho na cantina escolar e no lar, que lhe tomam o tempo. Ela sabe que, para ter o sucesso que espera, deverá criar condições favoráveis aos estudos. Sua vida precisava começar a mudar agora.

E sua vida mudou. Fiquei quase dois anos sem ter qualquer contato com Carolina. Procurei-a em abril de 2013 e agendei uma nova entrevista. Nesse período, muitos acontecimentos importantes haviam ocorrido em sua vida. Poucas semanas após a primeira entrevista, ocorrida no segundo semestre de 2011, o joelho de Carolina começou a incomodá-la novamente. Ela sentia muitas dores e foi encaminhada ao médico do trabalho. O médico a colocou em licença médica e ela foi encaminhada à perícia do Instituto Nacional da Seguridade Social (INSS). No INSS, o médico relativizou a gravidade de sua enfermidade e lhe disse que ela não precisava permanecer de licença, apenas deveria ser colocada em outra atividade que não exigisse que ela permanecesse de pé. Como não havia uma função que atendesse a essa sua necessidade de permanecer sentada, ela acabou por ser demitida.

Desempregada e sem poder contar com o salário, Carolina não tinha mais condições de pagar as mensalidades de sua faculdade. Ela ainda vendia os produtos da Avon, mas seu ganho com essa atividade era muito pouco. Ela começou a comercializar, também, os produtos da Mary Kay. Contudo, como o médico responsável por seu tratamento havia lhe dito que ela não podia, por algum tempo, andar ou dirigir para realizar suas vendas, fechava poucos pedidos. Carolina e o esposo haviam conseguido comprar o carro que pertencia à sua cunhada. Era um carro mais velho, mas estava em bom estado e atendia bem às necessidades da família. Essa informação é importante porque evidencia que, com a renda extra do trabalho de Carolina, a família, apesar das despesas altas com a educação da filha na faculdade particular e com as mensalidades da própria Carolina, conseguiu melhorar sua renda e adquirir o automóvel que, até então, não tinha condições de adquirir.

Carolina chegou a utilizar recursos do cartão de crédito para pagar a faculdade e conseguiu, com muita dificuldade, pagar as primeiras mensalidades. Percebeu, porém, que sem um emprego acabaria se endividando muito e decidiu trancar a matrícula. Com esse intuito procurou o coordenador de seu curso e lhe expôs sua situação. O coordenador não concordou com sua decisão e a desincentivou a trancar a matrícula. Ele lhe disse que havia outras alternativas e lhe explicou o funcionamento do FIES. Carolina foi encaminhada ao setor financeiro da faculdade e o responsável por esse setor lhe auxiliou com a documentação necessária. Carolina conseguiu aprovação para financiar 75% de suas mensalidades. Agora ela podia prosseguir com seu sonho e continuar estudando. Entretanto, ela ainda precisava de um emprego.

Embora Carolina tenha dito na primeira entrevista que desejava sair do emprego e realizar um estágio na área, não chegou a procurar por nenhuma oportunidade, nessa época, para atuar na contabilidade. Após ficar alguns meses desempregada, nossa entrevistada conseguiu um emprego em uma empresa franqueada dos correios. Quando foi contratada, sua jornada de trabalho foi acertada como sendo de 8 às 16:20h. Disseram-lhe que ocasionalmente haveria horas extras que seriam regularizadas pelo banco de horas. No entanto, em quase todos os dias ocorriam as horas extras e Carolina passou a chegar atrasada à faculdade. Isso a incomodou. Seu propósito era estudar, e o novo emprego a estava prejudicando. Ela frequentava, na ocasião, o quarto período de seu curso. Passados três meses no emprego, a empresa mudou de dono e seria necessário dar baixa no contrato de trabalho em vigor para registrar novo contrato com a nova empresa. Carolina aproveitou essa questão e decidiu não ser readmitida pelo novo franqueado. Estava próximo o final do semestre letivo e Carolina aproveitou esse momento em que estava desempregada novamente para estudar e se preparar melhor para as provas finais.

No início do ano de 2013, Carolina ficou sabendo que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte estava contratando pessoas para atuar como auxiliar de apoio à inclusão. Nessa atividade, os profissionais cuidam de crianças com deficiência que são incluídas nas escolas públicas para aprenderem e conviverem com as demais crianças. Os cuidados incluem a manutenção da segurança dessas crianças, o auxílio na alimentação e o acompanhamento nas atividades escolares para aquelas que conseguem executar tais atividades, entre outros. Carolina se inscreveu. Nessa ocasião, ela se encontrou com

a diretora da escola em que trabalhou como *cantineira* e contou sobre sua inscrição nesse processo seletivo. Sobre essa diretora, necessito fazer um adendo sobre algo que Carolina me contou apenas em nosso encontro de 2013. Quando ela foi se matricular na Faculdade Anhanguera, restavam apenas doze vagas a ser preenchidas pelo PROUNI. Carolina queria muito se matricular, mas não tinha o dinheiro necessário para fazer a matrícula. Ela havia organizado todos os documentos. Contudo, sem a quitação da matrícula, não tinha como concluir o processo.

(054) E nisso, eu não esqueço, eu precisava de pagar mensalidade, matrícula. Acho que beirando os 400 reais. Eu não tinha um centavo, não tinha dinheiro nenhum. E nisso, eu vim aqui, não, eu liguei pra diretora: “Claudia, eu tenho dinheiro, você vai lá pagar sua matrícula”. Eu não tinha um centavo. “Claudia, esse dinheiro não é emprestado, eu tô te dando pra sua matrícula”.

O caso narrado em (054) exemplifica o que Souza (2003) disse sobre a necessidade de reconhecimento e sobre a solidariedade. Para o autor, o reconhecimento consiste nas precondições sociais necessárias à atribuição de respeito e autoestima, tanto para si mesmo, quanto para com os outros. Portanto, o reconhecimento produz um contexto de solidariedade, bem como de percepção dos conflitos específicos de nossa sociedade, de forma que as relações sociais são baseadas no reconhecimento que os indivíduos atribuem a si mesmos e aos outros. Na atitude da diretora vejo uma manifestação de solidariedade para com Carolina. A auxiliar Carolina, de forma solidária, possivelmente fez bem à autoestima da diretora e ao seu reconhecimento, visto que estimava nossa entrevistada e sabia estar colaborando para sua provável autorrealização nos termos defendidos por Sobottika e Saavedra (2012). Esse reconhecimento seria, tanto em relação ao atribuído a si própria, quanto ao que lhe seria atribuído por Carolina, que não se esqueceu do gesto de bondade que lhe propiciou o ingresso na Faculdade Anhanguera e um passo importante na concretização de seus sonhos.

Retomando o caso da inscrição de Carolina no processo seletivo para auxiliar de apoio à inclusão, ao encontrar a diretora e contar-lhe sobre o seu intento, a mesma prometeu-lhe uma recomendação e se comprometeu a dar-lhe uma oportunidade caso surgisse alguma vaga desse processo em sua escola.

(055) “Claudia, vai lá e faz a inscrição. Se surgir vaga aqui, eu vou te indicar. Você vai ser minha primeira”.

Assim como a relação social com D. Geralda representava um bom exemplo da importância do capital social, sua relação com essa diretora também mostra a importância desse capital. A relação com a diretora foi construída no âmbito profissional. Os auxílios concedidos a Carolina pela diretora nos permitem concluir que, embora ela desempenhasse uma função de baixo *status* na organização escolar, a gestora de tal organização a via como uma pessoa dedicada, competente, entre outras características pessoais e profissionais e, portanto, merecedora de seu auxílio e de seu reconhecimento social (HONNETH, 2003).

Carolina não apenas foi selecionada para preencher uma vaga em sua antiga escola, como em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) situada na rua de sua casa. Na parte da manhã, ela trabalha na UMEI, das 8h às 11:24h. Saindo da UMEI, ela almoça na própria casa e, às 13h, inicia sua jornada na escola municipal, onde trabalha até às 17:24h. Carolina considera o serviço muito tranquilo. Ela trabalha na sala de aula acompanhando as crianças, não necessita ficar em pé como antes e já não se sente tão cansada. Seu regresso à escola em outra função chamou a atenção dos colegas de trabalho, como se pode observar em (056).

(056) E foi tão interessante que eu voltei pra mesma escola, todo mundo ficou assim surpreso, né? Os auxiliares ficaram surpresos pela desenvoltura que eu tive, né? No patamar, né? Eu saí de auxiliar de serviços gerais e fui parar dentro de uma sala de aula pra cuidar de crianças. O salário com certeza, né? É diferente.

A narrativa em (056) evidencia uma percepção de sucesso em sua trajetória profissional, tanto por parte de nossa entrevistada, quanto de seus colegas de trabalho, representada em especial pelo uso da expressão *surpresos pela desenvoltura que eu tive*. A atividade é diferente, menos braçal e tem um *status* maior do que as funções relacionadas à limpeza e conservação da escola, bem como as da cantina. Trabalhar dentro da sala de aula tem um valor simbólico diferenciado no ambiente escolar. No que se refere ao contexto profissional, a sala de aula é *lugar* dos professores e demais agentes da educação. Carolina agora figura entre esses agentes e, além de ter um *status* maior do que o anterior, tem uma remuneração melhor. Embora ainda não tenha, a partir de seu ingresso no ensino superior, exercido nenhuma atividade relacionada à formação em contabilidade ou que exija formação superior, as narrativas de Carolina atribuem, de forma implícita, a ascensão profissional percebida por ela como resultado

de seu ingresso na faculdade. Se do ponto de vista técnico essa relação parece não ser procedente, do ponto de vista simbólico ela o é. A Carolina entrevistada em 2011 não é mais a mesma. No intervalo de dois anos, percebi que ela está mais segura e confiante de si. Ela se veste de forma mais elegante e faz uso diário dos produtos de maquiagem da Mary Kay e Avon que ainda vende. Sua nova forma de vestir e de se maquiar faz parte da estratégia de vendas da Mary Kay, que oferece treinamentos às suas revendedoras, capacitando-as melhor para o negócio. Cabe lembrar que, na perspectiva tayloriana, conforme observou Souza (2006), nossa identidade, nosso *self*, é pontual. Ela se modifica ao longo do tempo por meio das práticas sociais e institucionais da vida cotidiana, influenciada e naturalizada pela moral dominante da época e contexto em que estejamos inseridos. Ao longo desses dois anos, Carolina viveu novas experiências, conviveu com pessoas diferentes na faculdade, teve acesso a novos conhecimentos, trabalhou em lugares diferentes e exerceu novas atividades. Enfim, ela não era mais a mesma pessoa de antes e mesmo não tendo encontrado, ainda, trabalho na área de formação, a faculdade tem um papel significativo em seu processo de mudança.

Algo que havia me incomodado desde a primeira conversa com Carolina era como ela tinha conseguido ser contratada para prestar serviço à prefeitura da capital mineira, sem prestar concurso público, e permanecer no trabalho por tanto tempo. No caso da primeira experiência como *cantineira* ela contou com a ajuda de D. Geralda. Entretanto, mesmo com as trocas de governo, ela permaneceu sete anos na função. Agora se empregara novamente sem concurso público. Como isso era possível se não se trata de cargo de confiança? Carolina me explicou que cada escola tem uma caixa escolar. As caixas escolares são como empresas públicas e autarquias, que têm registros no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) distintos dos de suas respectivas escolas. As contratações dos auxiliares de serviços gerais e outros profissionais sem concurso público ocorrem pelas caixas escolares, que assinam as CTPS de seus contratados no regime da CLT. Agindo dessa forma, a prefeitura conseguiu contratar muitos profissionais sem a necessidade de realizar os concursos públicos que preencheriam as vagas disponíveis com funcionários no regime estatutário e com a garantia de direitos pertinente a esse tipo de vínculo. Carolina me informou que, provavelmente, as atividades contratadas pela caixa escolar seriam terceirizadas em

breve. Se isso ocorresse de fato, não sabia dizer se seria demitida ou transferida para a empresa contratada no processo de terceirização.

(057) Tô fazendo curso de inglês pela prefeitura também. Por que na época eu consegui pelo BH Resolve, aqueles cursos que tem, né? De qualificação. E na época eu consegui lá. É um curso gratuito. E eu faço as terças, quartas e sextas, conciliando com a faculdade. A faculdade, nas quartas e sextas são aulas virtuais, né? E na terça eu consegui conciliar com a sala de aula e no curso. Porque o curso é 6h. Muitas vezes eu vou na terça feira, marco presença e o professor marca alguma atividade. porque eles sabem meu caso. Então ele abriu uma exceção. E ele me expôs na classe: “eu tenho que tirar o chapéu”. Eu na verdade tô repetindo o módulo, que eu tive muita dificuldade com o inglês. Muita. E aí me deu oportunidade, a coordenação do curso. Eu fui a única que repetiu.

Em (057) se observa uma evidência da determinação de Carolina. Ela tem o hábito de buscar informações sobre oportunidades ofertadas por organizações públicas ou privadas que podem ser interessantes para ela ou sua família. Foi assim que conseguiu que os filhos estudassem em escolas particulares com o auxílio de bolsas integrais e parciais. E, agora, cursa inglês gratuitamente favorecendo-se de um programa de capacitação disponibilizado para a sociedade que, quase maciçamente, o desconhece. Carolina parece se empenhar em aproveitar todas as oportunidades que possam ajudá-la a obter a ascensão socioeconômica que almeja. Nesse momento da narrativa, ela trabalha em dois empregos formais em escolas da cidade, vende os produtos da Mary Kay e Avon, cursa a faculdade e o curso de inglês e ainda tem suas responsabilidades no lar. Esse esforço parece ser reconhecido por quem tem convivido com ela, inclusive na própria família, como veremos mais adiante. No curso de inglês, conforme a transcrição (057), temos um exemplo disso. Se reprovados, os alunos perdem o direito de frequentar o curso. Carolina sente muita dificuldade em aprender o idioma e não obtém nota suficiente para sua aprovação. Entretanto, seu esforço, representado, não apenas pelo curso de inglês, mas por todas as suas atividades cotidianas, é reconhecido, e seu caso é tratado como uma exceção.

Carolina está no sexto período do curso e, agora, assim como aconteceu com Jusceléia, está preocupada em relação ao estágio obrigatório. Ela necessita concluir 360 horas de estágio na área contábil para poder concluir o curso e colar grau. Tal qual Jusceléia, ela procurou o coordenador de seu curso para pedir-lhe auxílio na obtenção de uma vaga de estágio em alguma empresa. Estava, porém, ciente de que, para conseguir, deveria ela mesmo *correr atrás*. Seu desejo era conseguir um estágio em

meio período, que não prejudicasse um dos empregos. Pois, conforme sua colega diretora, não havia a possibilidade de ela se afastar das atividades para realizar o estágio. Teria que se demitir. Como a necessidade de Carolina é urgente e ela conta com a facilidade do FIES, que desonerou suas despesas mensais ao financiar 75% de sua mensalidade, ela estava disposta a realizar o estágio sem remuneração.

(058) Eu não queria ir e consegui um estágio igual muitos podem fazer, né? E pedi o contador pra assinar. Eu queria desenvolver, porque eu tive muita dificuldade. Porque é totalmente diferente do estabelecido dentro da sala de aula na teoria e você pegar a prática. Totalmente. Eu vejo na sala de aula meninos que trabalham em escritório. Eles têm uma desenvoltura, nossa, fantástica. Eu fico assim “meu sonho é conseguir”. É uma preocupação no meu sonho por causa do estágio. Eu preciso urgente.

Carolina denuncia no fragmento discursivo (058) um tipo de fraude que alguns alunos cometem para cumprir a obrigação legal do estágio. Esses alunos pediram a contadores conhecidos que assinassem seus contratos e relatórios de estágios, sem, no entanto, realizar de fato essa atividade. Esse tipo de fraude evidencia que, entre os formandos de um curso, há profissionais com uma séria restrição de caráter, ou deficiência nos valores morais na linguagem tayloriana, que certamente repercutirá no exercício de suas profissões. Carolina preserva seus valores morais, que ela diz ter herdado da mãe que sempre se esforçou em direcionar os filhos para uma vida social pacífica e honesta, pautada nos valores cristãos. Esse tipo de tática subversiva não lhe interessa.

Em relação ao estágio, a entrevistada sabe que, como não trabalha na área, seu aprendizado é prejudicado, uma vez que há diferença entre a prática profissional e o conteúdo teórico aprendido em sala de aula. A vivência profissional daquilo que se estuda proporciona, como ela observa em alguns colegas, uma *desenvoltura* muito maior. Para ela, o estágio significa mais que o cumprimento de uma obrigação acadêmica. É também a oportunidade de ingressar profissionalmente na área. A possibilidade de não conseguir estagiar passou a representar uma ameaça ao seu sonho de trabalhar na área como contadora e obter a *melhora de vida* que esperava. Por isso, ela iria se dedicar a resolver essa questão o mais rapidamente possível.

No final do primeiro semestre de 2013, uma conhecida de Carolina lhe informou que a UFMG havia aberto um concurso para assistente de laboratório. Ela não tinha interesse nesse tipo de atividade, mas ficou curiosa. Quando chegou em casa, foi

consultar o edital e verificou que o concurso não era apenas para assistente de laboratório e sim para vários cargos de nível técnico. Inclusive para técnico em contabilidade, formação que ela havia obtido no ensino médio. Havia sete vagas previstas no edital, e o salário surpreendeu Carolina: “nossa, esse salário é muito grande pra mim”. Carolina reuniu a família e falou sobre esse concurso. Todos, inclusive o esposo, a incentivaram a fazê-lo. Todavia, ela própria se sentiu insegura e começou a duvidar de sua capacidade de competir com outras pessoas, que ela julgava serem mais bem preparadas do que ela. Aqui está outra diferença significativa entre o perfil de Carolina e o de Jusciléia. Como já tinha observado na seção dedicada a Jusciléia, ela evidenciava em seus discursos que não fazia uma autoavaliação identificando as fragilidades que tinha em suas competências e que a prejudicava nos processos seletivos. Jusciléia imputava a terceiros a responsabilidade por seu fracasso. Carolina tem plena consciência de suas limitações e dificuldades, o que a levou a ficar insegura em relação a esse concurso. Contudo, ela também sabe que é determinada e se esforça para obter aquilo que quer. E, no momento, o que ela mais queria era ser aprovada nesse concurso.

Ela fez sua inscrição e, no mesmo período, entrou em recesso acadêmico na faculdade. Com o recesso poderia dedicar algumas horas de estudo ao concurso. Com o edital em mãos, Carolina ia diariamente à biblioteca da faculdade estudar o conteúdo previsto. Uma boa parte desse conteúdo já havia sido estudado por ela nas disciplinas cursadas, inclusive nas que acabará de concluir no quinto período. Os dias passaram rapidamente e o dia Sete de Setembro, data do concurso, havia chegado. Carolina viu as pessoas chegando para prestar o concurso, muitas delas jovens e bem-vestidas, e a insegurança a visitou novamente: “nossa, tem muita gente. O que que eu tô fazendo aqui?”. Segundo Carolina, para o cargo de técnico em contabilidade haviam se inscrito aproximadamente duzentas pessoas. Algumas dessas pessoas não puderam entrar nas salas, visto que o edital previa que os candidatos deveriam estar no local da prova com trinta minutos de antecedência. Os que se atrasaram, apesar de esbravejarem, foram impedidos de realizar as provas. Isso aumentou a expectativa de Carolina. Afinal, a concorrência diminuiu. Outro fato que trouxe maior tranquilidade para nossa entrevistada foi sua decisão de parar de se cobrar. Ela se convenceu de que estava ali para obter experiência. Participar desse processo a ajudaria a conhecer o nível de

dificuldade do concurso e a prepararia para outra oportunidade. Ela se empenhou, tentou obter o máximo de acertos possíveis, reviu as questões e usou todo o tempo disponível, sendo a última a entregar a avaliação. Muitas questões foram compatíveis com o conteúdo estudado na faculdade. E para ela, *caiu como uma luva*. Embora tenha sentido dificuldades, visto que ela considerou a prova difícil.

Aproximadamente trinta dias depois ela estava em uma das escolas em que trabalha e se lembrou de que a data prevista para a divulgação do resultado havia passado. Ela acessou o computador e abriu a lista, sem grandes expectativas. Ela observou que treze pessoas foram aprovadas: “Treze? Nossa! É muita gente que foi aprovada”. Ela pensou consigo: “Deixa eu ver o nome dos felizardos”.

(059) Aí eu puxei assim e vi: “[Carolina]? Gente, esse nome aqui é meu.” Aí foi aonde, né? Que eu não acreditei. Na hora que vi, pensei: “Não é meu nome. Deve ser outra [Carolina]”. E nisso eu peguei o número de inscrição, joguei no meu link, coloquei minha senha e tava lá. E na hora que eu joguei tava lá: “Aprovado, 10ª classificação”.

Entre duzentos candidatos para apenas sete vagas, com apenas treze aprovados, Carolina ficou na décima colocação. Essa conquista tem um valor simbólico relevante para nossa entrevistada. Embora em seu íntimo guardava esperanças de ser aprovada, ela se protegia de uma possível frustração se convencendo de que os outros candidatos teriam um desempenho melhor que o dela. O resultado lhe mostrou que todo o esforço empreendido até ali não foi em vão. Ela tinha sim condições de realizar o seu sonho. Souza (2003), diz que o reconhecimento consiste nas precondições sociais necessárias à atribuição de respeito e autoestima. Sua aprovação, embora não garantisse sua nomeação, visto ter sido aprovada fora do número de vagas disponíveis no edital, certamente lhe garantiu o respeito de muitos que chegaram a duvidar de sua capacidade. Igualmente, fez muito bem para sua autoestima. Honneth (2003), como já dito, propõe a subdivisão da vida social em três esferas de interação: a do amor, do direito e a da solidariedade, relacionadas respectivamente às ligações afetivas, adjudicação de direitos e orientação comum para valores. Carolina tem lutado por seu reconhecimento nas três esferas. Contudo, a esfera do amor representa para ela um grande desafio. Essa esfera representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, em que os indivíduos se veem dependentes da dedicação amorosa uns dos outros. A esfera do amor se relaciona com o eixo do pensamento moral correspondente ao nosso

modo de compreender o que constitui uma vida plena, como proposto por Taylor (1997). Esse eixo está associado à vida produtiva (laborativa) e familiar, que tem lugar de destaque no que consentimos como bem-estar. Embora Carolina pudesse contar com o apoio dos filhos e de sua mãe, ela não podia contar com o apoio do esposo, o que lhe gerava grande desconforto no lar, como vimos anteriormente. Agora, parece ter ocorrido uma significativa mudança nas relações do casal.

(060) Você tinha que ver na hora, até me respeitar na hora de colocar questões, ele assim: “Ela não é mais leiga”. Você tinha que ver no dia que eu cheguei e falei: “[Edmar!]”, ele tava de férias em casa, “[Edmar], eu não tô acreditando”. E era horário de almoço, dava pra ir lá em casa. Aí eu mostrei pra ele a lista, né? Porque na hora eu imprimi. “[Carolina]! Você foi abençoada. Você nem teve tempo de estudar direito”. Aí eu pensei: “Ele tá me valorizando mais”. Não no concurso. Foi antes, desde que eu comecei a estudar, ele fala com os meninos: “Gente, vocês têm que ajudar sua mãe! Sua mãe estudando, trabalhando, entendeu? Não tem tempo não, vocês têm que tá ajudando”. Então ele começou a falar coisas que pra mim eu nunca ia ouvir.

(061) Então eu tenho percebido tanta coisa. Ele é concursado dos Correios, né? Esses dias ele brincou: “Vou parar de trabalhar, tem uma federal dentro de casa!”. Falei: “Gente, falta muito. Ainda não fui efetivada”. Coisas assim, que ele respeita, aquele carinho, respeitando o meu curso. Achei bonitinho, né? A gente fala que quando quer estudar, não agora, no ensino médio há 18 anos atrás, não comprava caderno, lápis. E achei bonitinho ele saiu, e eu retornando do sexto período, ele chegou com um caderno e deixou na mesa: “Oh, comprei um caderno de 10 matérias pra você”. Sabe, eu achei aquilo muito gratificante a maneira dele me tratar, respeitando. A princípio, ele achou que eu iria, entendeu? Desanimar.

As narrativas transcritas em (060) e (061) evidenciam uma significativa mudança no comportamento do esposo de Carolina para com ela. O homem que antes tripudiava a esposa, desvalorizava seus esforços e não acreditava que ela poderia, de fato, *mudar de vida*, como se verificou nas transcrições (041), (043), (044), (045) e (053), agora demonstra, conforme a narrativa de nossa entrevistada, ter mudado de postura. Embora a aprovação no concurso, certamente, tenha contribuído para a consolidação da valorização e respeito dele para com Carolina, nossa entrevistada enfatiza que esse processo de mudança comportamental é anterior ao certame. Ela percebeu que seu comportamento estava mudando quando ele começou a pedir aos filhos que ajudassem a mãe, provavelmente se referindo às tarefas domésticas, já que agora ela trabalhava e estudava e não tinha mais tempo livre. A última frase de Carolina em (060) evidencia a importância desse comportamento e o quanto ele era inusitado para ela, já que não esperava esse tipo de postura do esposo. Cabe lembrar que, anteriormente, sempre que

ele se manifestava sobre o trabalho ou os estudos de Carolina era para criticá-la. Fica subentendido no discurso de nossa entrevistada que as críticas cessaram ou foram reduzidas. Isso implicou uma melhoria da convivência no lar, beneficiando a relação do casal. A brincadeira realizada por ele e mencionada por Carolina em (061), quando ele diz que iria parar de trabalhar porque agora tinha uma funcionária pública federal no lar, evidencia isso. A brincadeira do esposo representa bem o processo de mudança pela qual ele passou, conforme o discurso de Carolina. Sua postura anterior era machista. Ele era o provedor do lar e a esposa era a *dona de casa*. Como mulher, era vista como frágil e dependente dele. Agora, ele parece ver a mulher de forma diferente. Ele parece valorizar seu esforço e a reconhece como uma pessoa inteligente e capaz. Ela não era mais a pessoa *leiga* de antigamente. Como Carolina não teve muito tempo para se preparar para o concurso, sua aprovação foi ainda mais valorizada pelo esposo, tanto pelo esforço pessoal, quanto pela *ajuda espiritual* que recebeu. A família de Carolina e a de todos os outros entrevistados nesta pesquisa, é religiosa e vinculada a uma das várias ramificações da doutrina protestante (evangélica) existentes no Brasil. Por isso, a expressão *you were blessed* presente em (060) não é mera figura de linguagem. Há aí o reconhecimento de que Carolina, pelo seu esforço, foi digna de uma *graça*, que representa o cumprimento do tipo de promessa a que se referiu Isaías em sua narrativa e daquela estudada por Souza (2009). Este autor defende que as dificuldades que fazem parte do cotidiano da ralé brasileira a predispõe a acreditar no que ele chamou de *conversion magic*. Tal conversão se daria por influência de discursos que prometeriam às pessoas uma fuga de seus destinos, de suas heranças sociais. Na pesquisa de Souza (2009), as igrejas neopentecostais se destacaram em tal questão, realizando promessas de uma vida melhor aqui na terra. Essas religiões atribuiriam, como já disse, a responsabilidade por suas desgraças aos próprios indivíduos, bem como a eles próprios, ajudados pela fé e pelo princípio do mérito individual, a responsabilidade por sua ascensão.

A narrativa de Carolina em (061) também chama a atenção para a importância dos símbolos não linguísticos nos discursos, como a roupa que se veste, a expressão corporal que se manifesta e os atos praticados, entre outros. O ato de Edmar de presentear a esposa com um caderno, embora seja um gesto aparentemente simples e de pouca relevância, no contexto em que ocorre é um ato discursivo muito significativo

e demonstrativo da mudança de pensamento e comportamento desse personagem para com a esposa. O gesto representa, de certa forma, um pedido de desculpas pelo comportamento adotado no passado, que dificilmente será verbalizado em decorrência do desconforto que essa verbalização traria com o reconhecimento de um comportamento machista. Aliás, a própria falta de coragem em reconhecer seu erro por meio de um pedido verbal de perdão demonstra que o pensamento machista ainda existe, embora não mais como antes.

Carolina ligou para o departamento responsável pelos concursos na UFMG para pedir maiores informações sobre as possibilidades de ser nomeada e, por coincidência, a ligação foi atendida por uma pessoa que tem uma amiga em comum com a entrevistada. Na conversa elas se reconheceram e Carolina lhe expôs sua situação. Essa pessoa lhe informou que, embora não fosse garantido, havia uma boa chance de ela ser nomeada, visto que havia a possibilidade de alguém mais bem colocado desistir da vaga e a previsão de que algumas pessoas se aposentariam em breve. Essa informação deixou Carolina muito animada. Ela dizia que, mesmo que não a chamassem, a aprovação por si só já tinha um significado muito importante para ela e serviu para renovar sua motivação. Mas é claro que, caso fosse nomeada, isso seria para ela um feito espetacular que mudaria profundamente a sua vida, mesmo não sendo, ainda, um cargo de nível superior. Afinal, ela que há pouco tempo atrás era *cantineira*, poderia se tornar funcionária pública federal prestando serviço como técnica em contabilidade em uma das melhores universidades do País. Isso implicaria uma melhoria de *status* socioeconômico, um passo significativo na concretização de seu sonho.

Carolina começou a organizar seus documentos. Queria que tudo já estivesse em ordem caso fosse nomeada. Desde quando concluiu o segundo grau, nunca havia retornado à escola para requerer seu diploma. Ele era um dos documentos exigidos e ela foi providenciá-lo. Quando o buscou, ficou emocionada e se lembrou da mãe. Recordou as dificuldades e o esforço da mãe em criar os filhos como cidadãos trabalhadores e honestos. Lembrou-se do quanto a mãe desejava que ela estudasse e concluísse o segundo grau. Agora lá estava ela, após tantos anos, com o diploma em mãos. Ela precisava compartilhar esse momento com a mãe. Foi até a casa dela e o mostrou a ela.

(062) “Nossa mãe, vou até mandar fazer uma moldura pra colocar o diploma”.
Aí eu pensei de xerocar, né? Colorido e fazer um pra ela e dá pra ela de presente. Agora imagina quando eu fizer o superior e formar.

O diploma do curso técnico se tornou o símbolo do sucesso alcançado até o momento por Carolina. Esse documento simboliza algo tão significativo para nossa entrevistada que ela desejava colocá-lo em uma moldura e pendurá-lo em uma das paredes de sua casa, como um *troféu*, que faz rememorar as conquistas das quais tem orgulho. Essa conquista é compartilhada com sua mãe, autora do projeto de herança seguido por Carolina. Esse projeto envolvia uma mudança na trajetória social da entrevistada, por meio da educação, que lhe permitiria sobressair sobre a posição social herdada. Essa ascensão se daria por meio do acúmulo de capital simbólico que, de forma contraditória, ao mesmo tempo em que distinguiria Carolina de sua mãe e irmãos, os representaria em seu sucesso. Dar à mãe uma moldura com seu diploma é um reconhecimento do êxito na transmissão da herança, que está em vias de superar o projeto inicial com a possibilidade de nomeação de Carolina a um bom cargo público, e a aproximação da conclusão de seu curso superior. Com o curso superior concluído, Carolina poderá moldurar um novo diploma, um novo *troféu*, símbolo de uma vitória ainda maior.

Encontrei-me com Carolina novamente em janeiro de 2015. Ela estava muito feliz e ansiosa para me contar as novidades. Encontrei-a na UFMG, visto que agora Carolina é servidora pública dessa instituição. Em maio de 2014, finalmente, a entrevistada recebeu a notícia que tanto esperava: estava sendo nomeada para o cargo de técnico em contabilidade. Seu sonho estava se realizando. Ela queria ser contadora e trabalhar em um escritório de pequeno ou médio porte, tendo uma mesa e um computador. Agora ela era profissional de uma das maiores universidades do País e trabalharia em uma mesa com computador, embora, por enquanto, como técnica em contabilidade e, não, como contadora. Mesmo de forma diferente, o sonho havia sido realizado e, em verdade, acima das expectativas de Carolina. Como servidora pública ela teria estabilidade no emprego, após aprovada no estágio probatório, e recebia um salário muito superior ao salário-mínimo que recebia quando era *cantineira* na escola ou auxiliar de serviços gerais, seu primeiro emprego.

Entretanto, uma das conquistas mais significativas para Carolina foi a mudança no comportamento de seu esposo, que já havia sido percebida pela entrevistada na entrevista realizada em 2013. O processo de transformação íntima continuou acontecendo, e o esposo se transformou em *outra pessoa*. Como diz Souza (2006), reportando-se à teoria de Charles Taylor, nosso *self* é pontual e, por isso, sensível ao nosso contexto de vida atual de forma que se remodela, se transforma, por meio da ação metódica e disciplinada das práticas cotidianas. O cotidiano do casal se modificou a partir do ingresso de Carolina no mercado de trabalho e em um curso superior. Carolina não era mais a mesma de antes e seu esposo também não. Essa mudança no *self*, na identidade do casal, levou a uma mudança no *habitus* familiar. O esposo que, antes demonstrava um comportamento machista, crítico e pouco cooperativo para com a esposa, agora auxilia nas atividades domésticas do lar e continua incentivando os filhos a colaborarem mais com a mãe. E, também, passou a ter muito orgulho da esposa. Carolina conta que nas mais de duas décadas que o esposo trabalha nos Correios nunca havia visitado seu local de trabalho. Há alguns meses, após já ter tomado posse na UFMG, ela foi até lá e o esposo a apresentou para os colegas de trabalho. Os colegas do esposo a felicitaram pela conquista e um deles lhe disse: “– Nossa Carolina! Não aguentava mais o [Edmar] falar desse concurso. Que não via a hora em que te chamasse. Ele estava mais ansioso do que você”. O esposo e os filhos passaram a demonstrar o orgulho que sentiam por Carolina, e esse reconhecimento por parte da família era muito significativo para ela.

Carolina se formou em contabilidade no final de 2014. Ainda, no final desse mesmo ano, realizou o exame de proficiência exigido por lei para que os contadores, a exemplo do que ocorre com a Ordem dos Advogados do Brasil, para que possam ter seu registro profissional e exercer a profissão. Carolina tinha muito receio de não ser bem-sucedida nesse exame que tem um bom nível de dificuldade. Foi, porém, aprovada, diferentemente de alguns dos seus colegas de classe que já tentaram a aprovação por algumas vezes, sem sucesso. Ela agora estava, de fato, habilitada como contadora e poderia redimensionar o seu sonho. Carolina deseja fazer uma pós-graduação para se especializar na área de formação e quer ser aprovada em concurso público de nível superior, como contadora, da UFMG. Embora Carolina não atue ainda como contadora ou exerça atividade compatível com sua formação de nível superior, é notório que essa

formação influenciou positivamente, não apenas sua trajetória profissional, mas também de vida. Apesar de seduzida pela educação superior ofertada pela Anhanguera, para a entrevistada, essa educação não foi apenas *um canto da sereia*. Sua capacidade de mobilizar seu *habitus* e capital simbólico a seu favor a ajudou a conquistar os próprios sonhos. Sonhos bons de se sonhar. Sonhos bons de realizar.

6.4 JOSÉ: O ADMINISTRADOR PRISIONEIRO DE SUA HERANÇA FAMILIAR

“As pessoas falavam: “– Ah! Filho de pobre não pode estudar muito não! O negócio é trabalhar e tal. Então formou o primeiro, segundo grau tá ótimo. Vamos trabalhar!”. E eu fui nessa. Fui trabalhar. (José)

José cresceu na periferia de Belo Horizonte, morando em uma favela localizada no bairro Aparecida. Quando tinha quinze anos de idade, a família se mudou para o município de Sabará, na região metropolitana de Belo Horizonte, onde vive até hoje. Seu pai, de família muito pobre, teve de trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento de seu lar. Com apenas sete anos, o pai de José se empregou em uma serralheria como ajudante. Aos nove, já dominava o ofício e, na prática, já era um serralheiro. Posteriormente, o pai abandonou a profissão de serralheiro e foi ser pintor. Não satisfeito com a renda obtida nessa atividade, seu pai resolveu ser pedreiro. Não conhecia bem o ofício e não estava interessado em começar como ajudante. Um amigo lhe dava orientações sobre as técnicas empregadas na atividade, quando ele tinha alguma dúvida e, assim, por meio da prática, ele se fez pedreiro. O pai sempre trabalhou como autônomo e, como a renda era sempre insuficiente para atender adequadamente às necessidades da família, não fazia recolhimentos previdenciários. Assim, mesmo tendo mais de sessenta anos de idade, o pai de José não se aposentou e continua trabalhando até hoje.

A mãe de José, apesar de não ter tido a oportunidade de estudar - ela e o esposo estudaram apenas até a quarta série do ensino fundamental – é apontada por nosso entrevistado como sendo uma pessoa muito proativa e inteligente. Ela começou a trabalhar como empregada doméstica. José, porém, conta que ela fazia muitos cursos profissionalizantes como: culinária, artesanato, costura e pintura entre outros, que eram ofertados gratuitamente pelo Serviço Nacional do Comércio (SENAC) [José não tem certeza se era mesmo no SENAC que a mãe realizava os cursos]. Com isso, ela aprendeu

a fazer salgados para festas e, estando casada e com filhos, passou a trabalhar em casa fazendo esses salgados por encomenda. Diferentemente do esposo, ela contribuía para a previdência social. Em um dado momento, ela desenvolveu uma lesão por esforços repetitivos e acabou se aposentando. José diz que a mãe tem grande facilidade de aprender as coisas e é uma autodidata. Ela compõe música e toca diversos instrumentos musicais sem ter frequentado aulas de música. Aprendeu praticando sozinha. Para José, além de proativa e inteligente, a mãe tem uma *inteligência musical* incomum.

José conta que tomou consciência sobre a realidade socioeconômica da família quando tinha por volta dos sete anos de idade. Na ocasião, José Sarney era o presidente da república e a hiperinflação assolava a sociedade e, em especial, a classe popular, da qual José fazia parte. Portanto, foi nesse período que pôde entender melhor a dificuldade que os pais tinham para sustentar a família com seus três filhos. José é o filho primogênito e tem mais duas irmãs.

Apesar das dificuldades, os pais se sacrificavam ao máximo para que os filhos pudessem estudar. Os esforços eram realizados para que as crianças tivessem o material escolar requisitado pela escola, uniforme escolar e calçados adequados, além de algo que pudessem levar para o lanche. A contrapartida exigida dos filhos era frequência e boas notas. José conta que eles sempre foram preocupados com a educação dos filhos. Por isso, apesar de eles próprios não terem tido a oportunidade de estudar além da quarta série, não deixavam de acompanhar e incentivar o progresso escolar dele e de suas irmãs.

(063) Minha mãe falava: “Estuda menino. Tem que estudar pra não ficar como sua mãe e seu pai”. O exemplo era esse. “Pra não ser igual ao seu pai. Acorda muito cedo e dorme muito tarde. Ganha pouco”. Essa questão toda. E aí eu sempre busquei isso, ser bom estudante, ser bom aluno. Na época a gente tinha uma visão assim que a nota representava muito bem o aluno. Procurava sempre fechar as provas, passar sempre com 90. Acima de 90, né?

(064) E então diante dessa dificuldade toda eu percebi que, eu tinha que visionar um futuro pra mim, né? Que eu não poderia seguir os mesmos passos que meus pais seguiram. Porque eles tinha a chamada quarta série, né? Na época lá era grupo. E eu vi que através disso eles não tiveram a oportunidade profissional, de ser desenvolver melhor profissionalmente, até dado um resultado financeiro na vida. Morar melhor, ter condições melhores. Então já assim, mais ou menos, nessa época que eu comecei a ter, visionar, né? Um futuro aí, estudando, numa profissão. Me formar. Porque já nessa época eu já percebia que isso aí seria um diferencial pra minha vida. E isso poderia me proporcionar uma vida melhor do que os meus pais tinham, né?

Temos nas transcrições (063) e (064) exemplos das contradições que envolvem a transmissão da herança social na família. A mãe incentivava os filhos a estudarem para que não tivessem o mesmo destino social dos pais. Embora na transcrição (063) a fala que José atribui à mãe esteja direcionada somente a ele, em vários pontos das entrevistas ele deixa claro que os pais se preocupavam igualmente com a educação de ambos os filhos. Por isso, estamos tratando essa recomendação de forma genérica. No caso de José, ser igual ao pai implicava acordar cedo, dormir tarde e ganhar pouco. Está implícito no acordar cedo e dormir tarde que o pai, embora ganhe pouco, trabalha muito. A mãe deseja que os filhos não tenham que se dedicar a atividades precárias, como seus pais, para poderem sobreviver. A herança social é a base, na teoria bourdiesiana, para a dominação social moderna. A herança social está relacionada à questão das sucessões que ocorrem dos pais para os filhos. Além de perpetuar a linhagem familiar, transmite, também, o capital simbólico acumulado pela família. Transmitir aos herdeiros o conhecimento e o saber adquiridos, e suas práticas sociais, é importante para as famílias e para a sociedade, visto que assim se reproduz a cultura de classes estabelecida e sua hierarquia no âmbito da dominação social. A família de José, ao mesmo tempo em que transmite sua herança social, deposita na educação a esperança de que ela promova uma ruptura dos filhos para com essa herança, construindo para si um futuro melhor que aquele que os pais conseguiram conquistar. A educação é a ponte entre o *acordar muito cedo, dormir muito tarde e ganhar pouco* que caracteriza a herança social paterna, e o ‘ter uma profissão melhor, ganhar mais, morar melhor, ter condições melhores de vida’ que representa o futuro ambicionado por José em (064).

Bourdieu (2010; 2012; 2014) observou que, na França, e Souza (2009) no Brasil, que as famílias das classes populares têm grande dificuldade em acompanhar o desempenho escolar dos filhos e auxiliá-los nas tarefas escolares, visto que, na maioria dos casos, os pais têm baixa escolaridade. Esse é o caso da família de José, cujos pais estudaram até a quarta série apenas. No entanto, se a família tem essa dificuldade, não significa que ela não tenha como acompanhar o desempenho escolar dos filhos. Esse acompanhamento é, muitas vezes, realizado pelas famílias da ralé por meio das notas obtidas pelos filhos nas avaliações escolares. Como observou Bourdieu (2012), a avaliação extrapola a simples verificação de aprendizagem e acarreta um julgamento

cultural e mortal dos estudantes. Esse julgamento ocorre conforme a escala de valores instituída pelas classes dominantes, visto que a escola, na perspectiva desse autor, é reprodutora das desigualdades sociais. Assim, os estudantes serão cobrados e julgados, conforme sua adequação comportamental e intelectual às regras da *boa educação* legitimadas na sociedade. Para os membros da ralé brasileira, essa adequação é determinante para que a educação escolar possa lhes proporcionar oportunidades melhores que aquelas que seus pais tiveram acesso. José e sua família parecem ter compreendido isso. Por essa razão, ter notas altas, representando um excelente rendimento escolar, era importante para eles.

José parece ter se adequadado bem a essa *boa educação*. Entre os entrevistados nesta pesquisa, a qualidade de sua comunicação oral se destaca. José se expressa muito bem, demonstrando um bom domínio da norma culta da língua portuguesa. Seu pensamento flui de forma organizada e clara por meio de sua linguagem. Ao conversar com ele, percebo que ele é uma pessoa inteligente. Posso inferir, por meio dessas características, que sua formação escolar é superior à de Isaías e Jusciléia e, provavelmente, melhor que a de Carolina. José nunca perdeu média em nenhuma disciplina e, portanto, nunca foi reprovado. E assim como havia se comprometido em (063), obtinha notas altas nas avaliações. José diz que o estudo para ele nunca foi sacrificante. Ao contrário, sentia prazer em estudar. Por isso, para ele, embora fizesse questão de tirar notas altas, o aprendizado era mais importante. Contudo, ao concluir o primeiro grau, necessitou interromper os estudos.

(065) Porque eu comecei a fazer um curso no SENAI, um curso profissionalizante de marcenaria. E aí pesou, ficou pesado essa situação para mim, por que a família não tinha condições financeiras ali para estar me ajudando, né? Então eu arrumei uma bicicleta para poder fazer o trajeto, né? E eu fazia esse trajeto e tava ficando muito pesado para mim ir na escola e fazer o curso. Então eu me abdiquei ali de iniciar o segundo grau, né? Que era uma coisa muito automática, né? E eu fiquei um ano parado sem estudar para poder terminar esse curso profissionalizante, no qual assim que eu terminei eu já consegui trabalho. E é a profissão que eu exerço até hoje, porque eu sou marceneiro.

Apesar de valorizar a educação e depositar nela as esperanças de um futuro melhor, as famílias da ralé brasileira têm grandes dificuldades em investir na educação dos filhos. Mesmo estudando em escolas públicas, as dificuldades financeiras vivenciadas por essas famílias quase sempre impossibilitam que seus jovens dediquem-

se exclusivamente à educação escolar. Assim, os pais necessitam que os filhos trabalhem para ajudar nas despesas do lar. O investimento escolar, como apontado por Bourdieu (2012), é um risco para a ralé brasileira. Como não há garantias de que a educação escolar propiciará mudanças significativas na trajetória socioeconômica de seus filhos, as expectativas desse grupo social em torno da educação acabam se reduzindo. Portanto, esperam que os filhos tenham educação escolar suficiente para alcançarem alguma boa oportunidade de trabalho e possam ter uma renda suficiente para se manterem ou conquistarem alguma ascensão socioeconômica em relação aos pais, como dito nas referências teóricas. Como disseram Nogueira e Nogueira (2002), as famílias das classes populares tenderiam a privilegiar carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rápido a uma carreira profissional. É exatamente isso que está ocorrendo com José. Concluído o ensino fundamental, a família julgou mais interessante interromper por um tempo o seu ingresso no ensino médio, privilegiando o ensino profissional que lhe propiciaria um emprego. José concluiu seu curso de formação em marcenaria e logo conseguiu um emprego, tal como planejado pela família. A profissão de marceneiro é a mesma que exerce até hoje.

Fiquei incomodado com a informação de José de que o curso de marcenaria lhe foi ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Conhecia o SENAI e, como filho de industrial, na minha adolescência, quase ingressei em um de seus cursos. Não sabia, porém, que, em Sabará, essa instituição tinha o interesse em ofertar o curso de marcenaria que, em minha visão equivocada, não era do interesse da indústria. Por isso perguntei a José a razão de ter escolhido esse curso, no que ele me respondeu.

(066) Na realidade eu não escolhi marcenaria. Na verdade eu escolhi fazer ajustagem de mecânica. E tinha uma questão. O seguinte: eram 30 vagas. As 15 primeiras, as 15 melhores notas da prova escrita e psicotécnica eram selecionadas para o curso de ajustagem mecânica, e o restante, né? Havia até o 30º lugar, pra marcenaria. Era uma discrepância ali. Não sei se o curso... Por que tinha uma pedida era maior na época pelo curso de ajustagem mecânica, né? Tinha essa questão toda aí, que as pessoas tinha essa visão, né? De ser um torneiro mecânico, um ajustador mecânico. Tinham essa ênfase, né? Era uma área melhor, vamos dizer assim. Na realidade eu passei pra esse curso. Só que chegando em casa, todo feliz, falei: “Oh Pai, eu passei. Mãe, eu passei”.

(067) E aí meu pai virou pra mim, sobriamente: “Oh meu filho, vamos arrazoar aqui. Você passou pra fazer ajustagem de mecânica. Tudo bem. Quando você formar, aonde você vai trabalhar? Aqui em Sabará não tem empresa nessa área. E aí você não tem quem te indique. Você não tem, você vai sair sem

experiência”. E aí ele veio me dando um choque de realidade. Ai ele: “Eu acho melhor você fazer marcenaria. Porque eu conheço alguns amigos que são marceneiros. Eu conheço alguns donos de marcenaria e aí vai ficar uma coisa mais fácil”. Porque na época era complicado pra um jovem tá entrando no mercado de trabalho, que era uma coisa muito restrita. E antes da idade de você se alistar, você não conseguia emprego de forma nenhuma, né? Era raro conseguir. E depois dessa idade você não tinha experiência.

José aceitou herdar a herança do pai e acabou sendo herdado pela herança, tornando-se um indivíduo *sem história*, como observado por Bourdieu (2012) em suas pesquisas. José abriu mão de seus interesses pessoais para seguir a orientação de seu pai. A família é para Bourdieu (2012), a matriz da trajetória social dos sujeitos a ela vinculados, responsável pelas contradições que nascem da discrepância entre as disposições do herdeiro e o destino encerrado em sua herança, tal qual ocorreu com José. Bourdieu (2012) está correto quando diz que a família é geradora de tensões e contradições genéricas que surgem em decorrência de sua propensão a se perpetuar por meio da transmissão de sua herança. José não percebeu que, ao ceder aos argumentos paternos, abriu mão de construir uma trajetória profissional distinta da de seu pai. Ao se recusar a construir a *própria história* acabou por seguir o caminho do pai, representado pela expressão: *acorda muito cedo e dorme muito tarde. Ganha pouco*, transcrita em (063), como de fato o faz até hoje, visto que, passados tantos anos, ainda tem a marcenaria como profissão. Além de corresponder ao interesse de José, o curso de ajustagem industrial lhe possibilitaria iniciar uma carreira em alguma organização no setor industrial. O SENAI é reconhecido por formar mão de obra industrial de qualidade, e muitas empresas procuram essa instituição para contratar seus formandos. O SENAI representava e, ainda hoje, representa uma oportunidade para muitos jovens iniciarem uma carreira na indústria com empregos formais, salários possivelmente superiores aos de outras atividades não industriais de mesmo nível, benefícios e a proteção de um sindicato forte. Não é sem razão o fato de os quinze mais bem colocados no processo seletivo preencherem as vagas de ajustagem industrial e restar aos demais classificados apenas a alternativa de cursar marcenaria. Como diz José em (067), a área é melhor.

A justificativa do pai de José de que não haveria oportunidades de trabalho para ele na cidade de Sabará não me parece apropriada, visto que esse município faz parte da região metropolitana de Belo Horizonte e é vizinho dessa capital. Se não houvesse

oportunidades em Sabará, certamente elas seriam encontradas nos municípios vizinhos. A proposta de que o filho trabalhe em uma das marcenarias locais me parece uma forma de mantê-lo por perto, não correndo o risco de que sua trajetória profissional o leve, no que se refere ao aspecto geográfico, para longe da família. Está presente também a perspectiva de que o acesso ao trabalho está subordinado às relações pessoais, como ocorre geralmente com os serviços de *pedreiro*. Como ele tinha relações sociais com marceneiros, empregar o filho seria fácil. No entanto, embora as relações sociais também favoreçam o acesso a empregos na indústria, esse setor funciona de forma diferente e as relações sociais com pessoas desse setor não são pré-requisitos fundamentais para a empregabilidade. A capacidade técnica é mais valorizada na indústria e o SENAI é uma referência nacional na qualificação de mão de obra industrial, razão pela qual muitos de seus alunos já saem de lá empregados.

O serviço militar obrigatório, apontado em (068) como outro argumento para que José optasse pelo curso de marcenaria, era e, talvez, ainda seja, um dificultador para que o jovem, ainda não dispensado, conseguisse um emprego formal. No entanto, embora dificultasse, não impedia que um emprego fosse conseguido.

No caso de José prevaleceu a observação realizada por Nogueira e Nogueira (2002), de que as famílias das classes populares, a ralé brasileira, privilegia carreiras escolares mais curtas que possibilitem acesso mais rápido, e acrescento, mais fácil, a uma carreira profissional. A necessidade de que os filhos iniciem no trabalho o quanto antes, de forma a aumentar a renda familiar, colabora para com a observação de Bourdieu e Passeron (2014) de que nas classes populares a hereditariedade social das aptidões pode ser mais facilmente percebida. Nesse caso, haveria preferência aos *dons* relacionados às práticas profissionais do que os relacionados à capacidade de aprendizado escolar. Haveria, portanto, uma transmissão das habilidades de pai para filhos para trabalhar nas atividades artesanais ou de outra natureza, perpetuando a herança social familiar, tal como ocorreu com o entrevistado. Embora o pai não fosse marceneiro, essa atividade é semelhante às exercidas por ele, em especial, às de serralheiro e pedreiro, estando ambas no mesmo nível de *status* simbólico que a sociedade lhes atribui.

Convencido pelo pai, José procura o SENAI e informa que gostaria de cursar marcenaria. A troca somente poderia ocorrer se alguém que tivesse sido classificado

para o curso de marcenaria quisesse trocar com ele. Um amigo de José, cujo pai tinha uma pequena usinagem que prestava serviços para a Companhia Siderúrgica Belgo Mineira, queria ter se classificado para o curso de ajustagem mecânica e não obteve a nota necessária. A troca entre eles seria perfeita. O filho do industrial que “teria que ter passado pro curso de ajustagem de mecânica e não conseguiu” faria o curso desejado, e José engoliria [termo utilizado por ele, porém em outro tempo verbal] “toda aquela ansiedade, toda aquela alegria de ter passado lá entre os primeiros” e atenderia ao desejo do pai, tornando-se marceneiro. O uso do verbo *engolir* por José é significativo. Ele evidencia que o entrevistado teve uma grande frustração com o ocorrido, que não pode sublimar, pois não queria ir de encontro à autoridade do pai, a quem respeita e ama. José se convenceu de que o pai estava certo e guardou sua frustração nos recônditos de sua *alma*. Ele a *engoliu* mas não a *digeriu*. José ressignificou o acontecimento, e seu discurso evidencia o não reconhecimento de que a opção pela marcenaria foi uma escolha, visto que ele havia sido aprovado no curso de ajustagem mecânica, de maior *status*, e poderia ter decidido por cursá-lo. José tampouco reconhece que foi forçado ou influenciado pelo pai. Para ele, como se verifica em (068), as circunstâncias – que prefiro chamar de herança social - não lhe deu escolhas, teve de ficar com o que *sobrou*.

(068) Então, eu entrar na marcenaria não foi uma coisa planejada. Foi o que deu pra fazer, foi o que sobrou, né?”.

Terminado o curso de marcenaria, José retomou os estudos e iniciou o segundo grau. Ele tinha vontade de fazer um curso superior, mas, como ele disse, naquela época, esse era um objetivo *inalcançável*. Os vestibulares eram muito concorridos, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas. Nas faculdades particulares, as mensalidades de valor elevado não favoreciam que pessoas da ralé brasileira pudessem estudar nelas. Nas universidades públicas, onde a concorrência por uma vaga era ainda maior, mesmo que fossem aprovados os estudantes pobres ainda precisavam se preocupar com os custos de transporte, alimentação e material escolar, além de dificilmente poderem trabalhar - devido à necessidade de dedicação aos estudos. Esses fatores e outros possíveis reduzem significativamente as chances de uma pessoa pobre ingressar e concluir um curso de nível superior.

José avalia que os pobres que conseguiam ingressar na faculdade geralmente faziam algum curso de licenciatura para serem professores no ensino fundamental e médio. Isso porque esses cursos não são atrativos para as classes média e alta, que preferem cursos como medicina, direito e engenharia, entre outros, socialmente mais valorizados, o que reduz o nível da concorrência nos cursos de licenciatura e os tornava mais acessíveis aos estudantes das classes populares. Assim, mesmo que desejassem ingressar em um curso superior com o objetivo de ter acesso a uma vida melhor, as diversas dificuldades que deveriam enfrentar para lograr êxito no intento eram tão significativas que a maioria dos jovens da ralé brasileira que tinham o segundo grau completo acabavam por desistir. Então, para ter uma vida melhor de forma digna e honesta, só restava uma alternativa: o trabalho.

(069) As pessoas falavam: “Ah! Filho de pobre não pode estudar muito não! O negócio é trabalhar e tal. Então formou o primeiro, segundo grau, tá ótimo. Vamos trabalhar!”. E eu fui nessa. Fui trabalhar.

José concluiu o ensino médio, mas não chegou a tentar o ingresso em nenhuma faculdade. Já havia decidido que deveria se dedicar ao trabalho. Afinal, era filho de pobre e, nessa condição, podia contar apenas com o trabalho para tentar ter uma vida socioeconômica melhor que a dos pais. Quando terminou o curso de marcenaria, José já havia conseguido um emprego na área. Trabalhou em torno de um ano e três meses como empregado e, nesse período, conseguiu uma boa experiência. Após esse período, decidiu abrir a própria marcenaria em sociedade com um amigo. Esse amigo tinha uma pequena marcenaria *lá no fundo do quintal*, bem modesta e, juntos, iriam tentar fazer o negócio crescer e lhes render um bom lucro. Trabalharam arduamente durante cinco anos, mas não alcançaram os objetivos esperados.

(070) Então eu fui trabalhar na sociedade com esse amigo. Trabalhamos 5 anos, mas faltou administração. A gente trabalhava bem, tinha um domínio técnico, né? Bom na marcenaria. O que a gente fazia tinha qualidade, vendia bem, mas não tínhamos ali uma noção de administração, uma noção de *marketing*, de expor, desenvolver, de buscar parceria. Desenvolver a coisa. A gente trabalhava bem, tinha uma coisa boa, mão de obra boa, mas ninguém via, ninguém sabia que a gente existia, entendeu? Não sabia como expor, divulgar isso. E aí então foi aquela tendência, né? Depois de 5 anos, quebramos. Daí eu fui buscar um trabalho, né? Como empregado, né? Ele também. E aí eu venho trabalhando até hoje como empregado.

A experiência de cinco anos à frente do próprio empreendimento ampliou a capacidade técnica e o conhecimento prático de José e seu sócio. Entretanto, a falta de conhecimentos sobre a gestão de um negócio os levou à falência. O negócio era informal. Portanto, não era registrado nos órgãos governamentais cabíveis e não recolhia impostos, visto que não emitia notas fiscais. A informalidade, embora leve os empresários a economizarem – de forma ilícita - os valores relativos à alta carga tributária existente no Brasil impede que os negócios cresçam e se conquistem clientes com maior potencial financeiro. A falta de conhecimentos em gestão torna precário o empreendedorismo exercido pelos membros da ralé brasileira. É necessário saber divulgar o negócio com base nos fundamentos do *marketing*, gerenciar bem a produção e toda a cadeia de suprimentos e logística, gerenciar bem o orçamento e as finanças do negócio. Saber tudo aquilo que José e seu amigo não sabiam a respeito da administração. O negócio, embora produzisse produtos de qualidade, vai à falência e José e seu sócio necessitam se empregar na marcenaria de terceiros.

(071) Aí foi assim a minha trajetória dentro da marcenaria. Eu aprendi de tudo que a gente pode dizer que poderia se desenvolver dentro da profissão. E é uma coisa até engraçada, por que quando mais você está, mais você... É uma coisa assim, é bom que você se desenvolve, pega experiência, mas também vai ficando, vai se sentindo preso. Vai sentido que o tempo já tá passando, que já não compensa sair mais, que se tem que se ajeitar por ali mesmo.

É interessante em (071) o sentimento de José em relação à sua profissão. Embora ele reconheça a importância do conhecimento técnico e da experiência prática adquirida, ele se sente *preso* à marcenaria. A escolha desse léxico remete a uma privação de liberdade que se inicia com o episódio envolvendo o curso de ajustagem mecânica no SENAI. Seu desejo de se matricular nesse curso foi tolhido pelo pai, que com o seu *choque de realidade* convenceu o filho a abrir mão de seu sonho. Como vimos em (068), a marcenaria representa a profissão que foi possível ter, a que *sobrou*. À medida que José foi percebendo que ampliava seu conhecimento técnico e prático sobre a profissão, tornando-se um profissional cada vez mais bem capacitado e bom naquilo que faz, mais *preso* à profissão ele se sentia. O tempo passava, e a juventude ia ficando para trás. E, com o transcorrer do tempo, as possibilidades de mudar de profissão se reduziam. Era dessa profissão que José obtinha a renda tão necessária para se manter e ajudar a família. Portanto, assim como faltou a coragem no passado de assumir os riscos

existentes e fazer aquilo que desejava, essa coragem faltou também ao longo de todos os anos dedicados à marcenaria. Ele estava *preso* à sua herança, foi herdado por ela e se tornou um herdeiro *sem história*.

No ano de 2004 as esperanças de José se renovaram. Ele tinha o sonho de fazer uma faculdade de engenharia, mas as dificuldades o fizeram guardar esse sonho. Nas condições anteriores do sistema nacional de educação superior, ele entendia ser impossível realizar esse empreendimento. José observou que o País passou por profundas transformações socioeconômicas a partir da década de 1990. As condições de vida melhoraram para a ralé brasileira, e programas de governo como o PROUNI e REUNI surgiram para incentivar o acesso de pessoas pobres no ensino superior. José decidiu se matricular em um curso pré-vestibular e, durante todo o ano de 2004, se preparou para os processos seletivos. Ele havia se formado em 1995 e estava há nove anos sem estudar. José gostou muito do curso pré-vestibular e se motivou com os professores que teve. Chegou a pensar em se tornar docente quando conseguisse se formar em um curso superior. Ele estava muito animado. Ele havia mudado de ideia em relação à engenharia e prestou vestibular para o curso de direito, não obtendo nota suficiente para sua aprovação. Ele iria tentar novamente no ano seguinte, mas uma enfermidade interrompeu seus planos. José teve uma toxoplasmose que afetou seu globo ocular e comprometeu a visão de um de seus olhos. Ele precisou se submeter a um severo tratamento para evitar a cegueira e não pode estudar naquele ano de 2005. Quando finalmente se curou da doença, havia perdido *aquela pique*. Não retomou imediatamente os estudos. As pessoas que lhe eram próximas o incentivaram a fazer o ENEM 2007 e ele decidiu prestar o exame. Não queria, porém, fazer um novo curso preparatório e não se preparou. Ele fez o exame e se surpreendeu. O exame era composto por sessenta e três questões objetivas e uma redação. José conta que apenas com o conhecimento adquirido no curso preparatório realizado em 2004 ele acertou sessenta questões. Um índice de acerto surpreendente. Sua redação foi, no entanto, um *fiasco*. Ele não havia treinado e estava desatualizado em relação aos temas prováveis de serem cobrados. No aproveitamento final, ele ficou com o percentual de aproximadamente 70%. Apesar do resultado, José ficou indeciso e acabou não se inscrevendo para concorrer a uma bolsa do PROUNI (na ocasião as universidades federais ainda não adotavam o ENEM em seus processos seletivos).

No entanto, agora estava motivado novamente. Preparou-se para o ENEM 2008 e mudou sua opção de curso novamente. Após refletir durante aquele ano, tinha praticamente se decidido pelo curso de administração. Ele fez o exame e, apesar de ter se saído bem, não teve o mesmo desempenho do ano anterior na prova objetiva. Contudo, foi muito melhor na redação. A nota global foi um pouco menor do que a obtida no ano anterior. Ele havia se decidido mesmo pela administração e, agora, precisava escolher as instituições em que iria se inscrever. José contou com a ajuda de uma de suas irmãs, que já havia passado por esse processo e estava cursando uma faculdade. Ela sugeriu que eles consultassem o resultado do Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE) para saberem quais instituições tinham as melhores colocações. Na ocasião, o Curso de Administração da Faculdade Anhanguera de Belo Horizonte tinha nota quatro nesse exame. José decidiu colocá-la como uma de suas primeiras opções e conseguiu uma bolsa integral do PROUNI para se matricular nessa faculdade. Assim, em 2009, José inicia o seu curso superior em administração.

Durante todo o período de sua formação, José se manteve trabalhando como marceneiro. Trabalhava durante todo o dia e, à noite, vinha de Sabará a Belo Horizonte frequentar seu curso. Aproveitava o pouco tempo livre que tinha para estudar e manter as atividades acadêmicas em ordem. O modelo de ensino da Anhanguera o ajudou muito, visto que foi pensado para atender às necessidades dos alunos trabalhadores e de baixo poder aquisitivo. Na Anhanguera, os currículos dos cursos são desenvolvidos por especialistas na matriz e são seguidos em todas as unidades. Isso significa que o conteúdo do curso ofertado em Belo Horizonte é exatamente igual ao de São Paulo, Rio de Janeiro ou de qualquer outra unidade da Anhanguera estabelecida em qualquer local do País. Os professores não têm autonomia de modificar o conteúdo de suas disciplinas ou escolher os livros a serem adotados. Tudo é padronizado, e o professor tem sua autonomia significativamente reduzida. Cada disciplina adota um livro-texto como referência para o seu conteúdo. Normalmente, o conteúdo do plano de ensino é adaptado para ser semelhante ao sumário desse livro-texto. A Anhanguera negociou com as editoras desses livros e lançou um programa chamado Programa do Livro-Texto (PLT). A Anhanguera adquiriu o direito de imprimir tais livros em sua própria editora a um custo muito mais baixo e com uma capa personalizada. Com isso, os alunos são estimulados a adquirir os livros das disciplinas que cursará em cada semestre a um custo

de 30 a 70% menor que o normalmente encontrado nas livrarias e ainda parcelado nas mensalidades do semestre. Esse programa favorece o aluno e lhe possibilita ter em casa uma boa biblioteca técnica de sua profissão, o que não é comum aos alunos de graduação em administração. No entanto, a adoção desse livro-texto limita o estudo de cada disciplina à leitura de apenas um único livro.

Outro ponto positivo lembrado por José que o favoreceu em seus estudos na Anhanguera foi o horário das aulas. Diferentemente das faculdades tradicionais, na Anhanguera cada disciplina é cursada em quatro horários consecutivos de um mesmo dia da semana. Nas três primeiras aulas, o professor trabalha o conteúdo em sala de aula e, no último horário, os alunos devem se dedicar às Atividades Práticas Supervisionadas (ATPS), sem a presença física do professor. As ATPS são atividades acadêmicas desenvolvidas na matriz por especialistas de cada disciplina e envolvem trabalhos técnicos, exercícios ou pesquisas que devem ser realizadas em grupo pelos alunos e apresentadas em datas marcadas. Embora no discurso da Anhanguera se diga que essas atividades foram desenvolvidas para estimular os alunos a desenvolverem por conta própria o conteúdo disciplinar, na prática, esse programa corresponde a uma estratégia de reduzir os custos operacionais com mão de obra, visto que o professor deixa de ser remunerado por quatro horas/aula por disciplina e passa a receber apenas pelas três horas/aula que leciona. Ainda, deixa de incorrer a incidência do adicional noturno que deve ser pago aos profissionais que trabalham após às 22h. Com as ATPS, as aulas com os professores em sala de aula iniciavam às 18:55h e se encerravam às 21:40h. No horário das 21:41h às 22:30h, os alunos deveriam se dedicar às ATPS. No entanto, estando cansados após uma longa jornada de trabalho e morando longe da faculdade, como José, normalmente esses alunos aproveitavam esse horário para irem embora mais cedo para suas casas.

Na faculdade, José aprendeu sobre *marketing*, produção, logística, orçamento e finanças, e demais disciplinas relacionadas à gestão de uma organização. Esse novo conhecimento lhe permitiu identificar os erros cometidos quando tinha o próprio negócio em sociedade com um amigo. Sentia-se agora mais capacitado para empreender novamente como havia planejado ao optar pelo curso de Administração.

(072) Eu comecei a ver muito de planejamento, de estratégia, de..., né? Então eu já tinha feito isso meio que inconsciente, né? Eu me acreditava em idade avançada pra poder entrar ali no mercado, né? Pra poder e tal. Eu já tava com

meus 34 anos quando eu comecei a faculdade. Então eu pensei: “Vou estar no meio da meninada de 23, 20 e poucos anos, e ainda que eu consiga... Até que eu pegue experiência e fazer esse curso, né? Esse círculo normal, natural. Eu vou estar com idade avançada e eu acredito que isso vai ser um grande empecilho, ainda que eu tenha capacidade técnica, desenvolvimento e tudo, mas isso será um empecilho. Porque a maioria delas [das organizações], acredito eu, não vai querer investir numa pessoa de idade avançada, para depois não ter tanto tempo assim pra colher os frutos disso”. Então eu já entrei pensando nisso, na questão de empreender, agregar a Administração com os meus conhecimentos que eu já tenho de marcenaria, nessa profissão que eu já tenho, e realmente mesmo empreender. Vamos colocar, montar minha própria empresa.

José parece ter aprendido com o pai a avaliar suas opções pensando nos resultados futuros. Diferentemente do que observei em relação à Jusciléia, que tinha dificuldades em fazer uma autocrítica, José reflete sobre sua carreira, suas limitações e as tendências do mercado de trabalho, entre outras. Em sua análise, percebeu que a idade seria um empecilho para ele ter novas oportunidades de trabalho no mercado em uma outra carreira profissional. José estava ciente de que as organizações, sendo um microcosmo do espaço social, refletia os diversos preconceitos existentes na sociedade. Ele sabia que a idade mais alta, em especial, para alguém que está iniciando uma nova trajetória profissional para a qual ainda não tinha experiência, não motivava o investimento organizacional visto o risco em relação ao retorno do investimento. E, como vimos em (071), ele se sentia *preso* à marcenaria e dificilmente conseguiria abandonar essa atividade. O empreendedorismo surgiu como uma opção viável para seu projeto profissional futuro. Era a possibilidade perfeita para o conhecimento prático que tinha na marcenaria com o conhecimento teórico em gestão obtido na faculdade. O empreendedorismo representava a oportunidade de deixar de trabalhar para terceiros recebendo um baixo salário e ser o dono do próprio negócio novamente. Contudo, agora com os conhecimentos necessários para gerir bem o empreendimento e reduzir as chances de fracasso. O empreendedorismo era a possibilidade de ter a vida melhor que desejava, de romper, de certa forma, com sua herança social e ter uma vida diferente da de seu pai, como lhe instruíra a mãe (063).

José se formou em 2012. Ele foi o segundo dos irmãos a se formar. Quando fez o curso pré-vestibular em 2004, José incentivou sua irmã mais nova a fazê-lo também.

(073) Eu virei pra ela e falei: “Olha, vai estudar minha filha. Eu te ajudo. Ajudo você a financiar. Eu sei que seu salário não é suficiente. Eu pago pra você um cursinho pré-vestibular. Você é inteligente, você leva jeito. E vamo lá”. Porque

usei até um termo que hoje eu não usaria, mas que eu achei assim uma coisa, mas que soa meio pejorativo, mas não é. Falei assim, não vai me bater não [ele se referiu a mim nessa observação]: “Mas você pode ser uma professora” [risos]. Entendeu? É uma coisa que na época eu falei assim, por que realmente a gente fala. Por que o quadro, os professores, principalmente da rede pública, né? É muito desvalorizado.

A irmã de José trabalhava em uma pequena empresa onde recebia um baixo salário. Ela era inteligente e gostava de estudar. José acreditava que uma formação superior lhe proporcionaria boas oportunidades profissionais. E se tais oportunidades não se concretizassem, ainda poderia ser professora. Quando José me narrou isso, ficou envergonhado, pois estava diante de um professor. Rimos juntos e obviamente eu não bati nele. Em sua observação, José reconhece que os professores das redes municipais e estaduais de ensino não são valorizados adequadamente no Brasil, não apenas em termos salariais, mas em relação à infraestrutura das escolas, das condições gerais de trabalho, da segurança, da indiferença de muitos pais em relação ao aprendizado e comportamento dos filhos, entre outros graves problemas que prejudicam o sistema público de ensino. No entanto, caso a irmã não obtivesse sucesso em seguir uma carreira relacionada à formação superior, ainda poderia ter a docência como opção que embora não lhe propiciasse um salário muito alto, lhe daria uma qualidade de vida melhor que a que tinha no momento.

Sua irmã acata sua sugestão e decide se empenhar em ingressar em uma faculdade. Contudo, não aceitou sua ajuda financeira. Possivelmente ela ficou constrangida em contar com a ajuda do irmão que também não ganhava um bom salário e já estava arcando com as próprias mensalidades. Ela descobriu um curso preparatório comunitário na própria região em que morava e foi estudar lá. Ela trabalhava em Belo Horizonte e, por isso, não morava mais com a família. A empresa em que trabalhava não aceitou arcar com as despesas diárias do transporte intermunicipal e, por isso, ela foi morar com uma amiga nas proximidades do trabalho. O curso comunitário era gratuito, mas não tinha a mesma organização que os ofertados por empresas especializadas. Os professores eram voluntários e não recebiam por seus serviços. Havia muita rotatividade entre os professores e, ainda assim, era possível apreender. Ela levou o curso a sério e aproveitava o tempo livre para estudar em casa. Ela prestou o ENEM e obteve uma boa nota.

(074) Se inscreveu no PROUNI, conseguiu vaga e foi fazer um curso, que era um curso que ela sonhava com ele desde criança. Ela queria ser secretária. Aí ela foi fazer o curso de Secretariado Executivo. Se formou com êxito, ganhou premiação no primeiro período. No final do curso ela ganhou premiação pela monografia, premiação por ter sido a melhor aluna, premiação por tudo que tinha lá. (risos). Fez um curso brilhante. No meio aí, no início do curso aí, mais ou menos no meio do primeiro período, dois meses de faculdade ela passou na seleção do processo seletivo de estágio na FIAT Automóveis. Entrou com um ano de estágio, o estágio era de um ano e meio, mas com um ano ela entrou em outro processo seletivo, foi e conseguiu aí se efetivar, né? E aí nesse meio tempo ela já tá com 6, 7 anos. Ela já foi promovida. Hoje ela é secretário do diretor geral da FIAT aqui no Brasil. E tem assim, uma carreira brilhante. Ela aprendeu inglês assim, num tempo muito curto. E tem uma qualidade muito boa assim. Ela faz, né? É a inteligência da minha mãe aí e a desenvoltura com as coisas.

A trajetória profissional da irmã de José exemplifica o sucesso que a educação pode proporcionar à ralé brasileira. Evidência, porém, que esse sucesso não depende apenas do diploma obtido no curso superior. É necessário que os indivíduos tenham uma predisposição incorporada, um *habitus* que favoreçam sua capacidade de ampliar o próprio capital simbólico herdado socialmente. Assim como José, essa irmã sempre valorizou a educação escolar e, além de se empenhar nos estudos, gostava de estudar. Ela também pôde contar com o tipo de inteligência que José diz ter sido herdada da mãe. Uma facilidade em apreender que favoreceu seu aprendizado do idioma inglês. Embora José não tenha mencionado, sendo ela secretária do diretor geral da Fiat Automóveis S/A, é muito provável que domine, também, o idioma italiano. Um fato interessante é que o entrevistado diz que ela sempre *sonhou* em ser secretária. Ela conseguiu, portanto, realizar seu sonho sendo uma secretária de alto nível, diferentemente do irmão que, desde a adolescência, trabalha em uma atividade distinta daquelas que alimentaram seus sonhos e expectativas e a ela se sente preso. A outra irmã de José, conforme narrou o entrevistado, não era muito aplicada aos estudos como os irmãos. Mesmo assim, concluiu o Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e trabalha na área, com a qual se identificou, estando muito feliz, segundo José.

Quando realizei a entrevista com José, ele estava graduado há alguns meses e ainda trabalhava como empregado em uma pequena marcenaria localizada em Sabará. Contudo, naquela semana, ele havia recebido uma proposta de trabalho que o deixou muito motivado, como se vê em (075) e (076).

(075) E realmente isso hoje trouxe pra mim um diferencial [o curso superior], porque realmente um curso superior, um diploma ali, uma carteira com registro do conselho ele traz um diferencial. Inclusive eu tô até num processo aí de negócio de emprego com a minha empresa, porque eu recebi uma oferta de uma outra empresa. E eu fui levar pros meus patrões que eu queria me desligar. Eles vieram com uma contraproposta. Então eu tô no meio de uma negociação aí essa semana. Até semana que vem eu vou me decidi. Mas realmente fez diferença.

(076) E a empresa que eu estou, por conhecer minha trajetória, porque durante os dois anos que eu estive cursando a faculdade, eu já estava lá. Então eles já estão já acompanhando isso, vieram fazendo essa contraproposta de, né? Da gente desenvolver aí uma função de supervisão.

(077) E realmente eu tô vendo resultado. Eu acho que se eu persistir e continuar o que eu pretendo, vou ter maiores resultados. Mas pra essa etapa, que é uma etapa que eu achava inatingível, eu acho que ela já me levou a ter bons resultados.

José foi convidado a trabalhar, como marceneiro, em uma marcenaria de médio porte. O emprego é na área operacional, sem nenhum envolvimento com a gestão organizacional, apenas com uma proposta salarial melhor. Portanto, essa organização está interessada em um bom marceneiro, com experiência e conhecimento prático sobre as técnicas da marcenaria. José atribui essa proposta de emprego ao fato de ter um curso superior em administração, o que lhe conferiria um diferencial no mercado, e não percebe que eles estão contratando um marceneiro, não um administrador. Quando procurou os proprietários da empresa em que trabalha e lhes expôs que aceitaria a proposta do concorrente, recebeu uma contraproposta. Essa contraproposta envolveria um aumento salarial e uma oportunidade futura, a ser combinada, como supervisor da área operacional da marcenaria que, por se tratar de um pequeno negócio, nunca teve um supervisor e, possivelmente, não tem necessidade de um. José continuaria trabalhando como marceneiro e, de acordo com o caminhar das negociações, seria nomeado supervisor da pequena fábrica. José também atribui essa contraproposta ao fato de ter um curso superior, e não por ser um marceneiro competente e confiável, o tipo de profissional cuja mão de obra não se quer perder.

A narrativa de José sobre essas propostas evidencia uma autodesvalorização de suas habilidades e conhecimentos práticos em detrimento de uma supervalorização do título acadêmico que, nesse caso específico, não parece ter interferido na questão como ele pensa. É possível que, nesse caso, esteja presente uma manifestação moderna da cultura do bacharelismo estudada por Freyre (2002a; 2002b), que conferiu ao diploma

em cursos superiores uma significativa valorização simbólica na sociedade, que se sobrepôs aos conhecimentos práticos que fazem parte do cotidiano social. Entretanto, como disseram Nogueira e Nogueira (2002), o sucesso proveniente dos títulos escolares ainda depende, mesmo que parcialmente, do capital econômico e social da família para que possam ser potencializados. No caso de José, que não tem capital econômico, social e cultural próprio ou da família para ajudá-lo a colher resultados profissionais mais significativos com seu diploma, a oferta de emprego e a possibilidade de se tornar supervisor dão-lhe a sensação de sucesso quanto ao retorno do investimento acadêmico, como se vê em (077), visto que ele achava que isso seria inatingível para ele. Novamente percebo que ele está supervalorizando a proposta de emprego no concorrente e a contraoferta de seus empregadores atuais associando-a à sua formação superior ao invés de a seu conhecimento prático no ofício de marceneiro. Essa valorização pode ser também explicada pela necessidade de reconhecimento social como defendido nas abordagens de Taylor (1997) e Honneth (2003). A proposta de emprego e sua contraproposta serviram para dar ao entrevistado o sentimento de ser reconhecido socialmente pelos esforços que empreendeu para conseguir se formar. É também uma forma de demonstrar para sua família que o investimento realizado dará um retorno. José quer o conforto de sentir-se autorrealizado e necessita do reconhecimento da família, de forma que ela se orgulhe dele assim como ele se orgulha da irmã que se tornou secretária executiva do gestor de uma grande organização multinacional.

Entrevistamos José novamente para atualizar os dados da pesquisa e obter uma dimensão melhor sobre a trajetória profissional e acadêmica desse entrevistado. Como na última entrevista José tinha uma importante decisão a tomar em relação às propostas de trabalho recebidas, começamos a conversar sobre essa questão. José relatou que aceitou a proposta do concorrente da empresa em que trabalhava. A promessa era de melhores condições de trabalho e um salário maior. Trabalhou em tal empresa durante alguns meses, mas as promessas realizadas não foram cumpridas como acordado. Insatisfeito, José se demitiu e após essa experiência trabalhou em mais duas outras empresas, ainda como marceneiro. A empresa de marcenaria em que trabalha atualmente opera de forma diferente e se tornou interessante para José. Essa empresa desenvolve projetos de móveis planejados para seus clientes, mas terceiriza o trabalho

de linha de produção para outras marcenarias. Quando recebe o produto, essa empresa apenas realiza os ajustes necessários e os monta nas residências ou nas organizações de seus clientes. José, portanto, basicamente faz esses ajustes e as montagens do mobiliário. Essa empresa tem *softwares* que fazem todo o desenho dos produtos de acordo com o *layout* do espaço dos clientes e todo o cálculo do tipo e quantidade de material necessário para a produção dos produtos com seus respectivos custos. Essas ferramentas facilitam o trabalho de projeto e o orçamento a ser passado para o cliente. José identificou nesse modelo de negócio uma oportunidade de concretizar seu projeto futuro de ter novamente a própria empresa. Como ele não dispõe de capital para investir em maquinários de marcenaria, pode terceirizar essa parte do serviço. O entrevistado tem se esforçado para apreender o máximo possível sobre a parte da gestão e operacionalização desse modelo na empresa e tem realizado alguns pequenos serviços de forma autônoma, já adotando a terceirização da produção.

Ele ainda segue, porém, outro plano em paralelo. José deseja ser aprovado em um concurso público de nível superior. Está acompanhando em *sites* especializados os editais de concursos e quer estudar para se preparar melhor para aqueles em que vai se inscrever. O entrevistado também deseja realizar uma pós-graduação. No entanto, ele prefere definir antes sua trajetória profissional para escolher a especialização mais adequada a essa trajetória.

Embora a formação superior não tenha ainda propiciado uma mudança significativa na trajetória profissional de José, visto que ele ainda permanece exercendo o ofício de marceneiro, ele se sente realizado com essa formação. Diferentemente de Jusciléia, José não criou expectativas difíceis de serem realizadas. Ele sabia que o diploma não lhe proporcionaria facilmente o desenvolvimento imediato de uma nova carreira. José valoriza o conhecimento adquirido que o capacitou a exercer a administração e sabe que, para obter o sucesso desejado, necessitará investir mais tempo, dinheiro e esforço em seus dois projetos (aprovação em um concurso público; abrir o próprio negócio). José é um seduzido pela educação superior que não se sente ludibriado pelo *canto da sereia*. Seu sentimento para com a Anhanguera é de gratidão e reconhecimento.

6.5 LUCAS: A EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE O EMPREENDEDORISMO DE SOBREVIVÊNCIA E O EMPREENDEDORISMO DE OPORTUNIDADE

“Nem que seja no fundo da minha casa. Mas eu quero, realmente, investir em mim mesmo, no meu próprio negócio” (Lucas).

Lucas tem trinta anos e é solteiro. Como todos os entrevistados desta pesquisa, provém de uma família muito pobre e passou por muitas dificuldades. Lucas foi criado em uma comunidade muito pobre na periferia de Belo Horizonte. Seu pai estudou apenas até a quarta série e sua mãe, Lucas não tem certeza, pode ter cursado o segundo grau. Lucas tem mais dois irmãos e é o filho mais velho. Ele e os irmãos sempre estudaram em escolas públicas. Na infância, Lucas participou do Projeto Curumin, projeto da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que objetivava manter as crianças beneficiadas em tempo integral na escola desenvolvendo diversas atividades lúdicas e pedagógicas, reduzindo o risco de essas crianças adotarem um comportamento social desviante. O pai viajava muito a trabalho e tinha um salário muito baixo. A família vivia com muito pouco conforto. As constantes viagens tornaram o pai uma pessoa *distante* da família, de forma que o casal começou a enfrentar problemas de relacionamento e, por fim, acabou por se separar. Após algum tempo, o pai deixou de enviar recursos financeiros para ajudar nas despesas da casa, e as condições de vida no lar pioraram muito. Para sobreviver, a família, muitas vezes, precisou contar com doações de cestas básicas doadas por parentes que, inclusive, chegavam a dar-lhes algum dinheiro ocasionalmente para que pudessem pagar algumas contas. Como diz Lucas: “Minha mãe sempre foi mãe e pai. Ela cuidou realmente da criação dos filhos”. A mãe desenvolvia muitas atividades para garantir o sustento dos filhos, entre as quais, começou a fazer temperos caseiros para vender. Vendo o esforço da mãe e as dificuldades enfrentadas por ela para garantir a sobrevivência dos filhos, Lucas resolveu trabalhar para ajudá-la. Ele começou a fazer vários *bicos* ajudando as pessoas do bairro em diversas tarefas. Com isso, ganhava algum dinheiro que repassava para a mãe. Quando tinha entre quatorze e quinze anos, resolveu empreender e abrir o próprio negócio.

(078) Num é que eu decidi. Na falta de alternativa eu fui obrigado a tentar abrir uma serralheria no fundo, no fundo da casa da minha mãe. E tinha umas máquinas antigas lá, que era coisas antigas do meu pai. E eu coloquei as máquinas pra funcionar e decidi começar a pegar aí... [algum pequeno serviço]. Um vizinho que tava com um carrinho de mão, quebrou o pé e levava pra soldar e me dava 5 reais. Outro que tava com o velotrol do filho que deu problema, ia lá arrumava e me dava 5 reais. E assim foi.

Como disseram Siqueira e Guimarães (2006), as dificuldades financeiras e a ausência de alternativa razoável de ocupação e renda acabam por levar as pessoas pobres ao *empreendedorismo por necessidade*. Esse tipo de empreendedorismo é geralmente informal, e seus empreendedores normalmente não têm conhecimentos técnicos em gestão. Por isso, desenvolvem uma gestão ordinária (CARRIERI, 2012; CARRIERI; PERDIGÃO e AGUIAR, 2014), que se dá no cotidiano dos pequenos negócios. Negócios esses, muitas vezes, imbricados à família e às suas relações sociais estabelecidas, com suas estratégias de sobrevivência. É esse empreendedorismo por necessidade que Lucas passou a desenvolver ainda em sua adolescência. Ele não sabia operar adequadamente as máquinas e teve de fazê-lo de forma autodidata, por meio da tentativa e erro. À medida que pegava novos serviços, ia desenvolvendo a habilidade prática. Quando tinha alguma dúvida, recorria a alguns de seus tios que eram serralheiros e, com isso, foi aprendendo o ofício. O serviço era pouco e a renda também. Lucas passou a percorrer a vizinhança oferecendo seus serviços. Via um portal quebrado na casa de alguém e se oferecia a consertá-lo. E, assim, foi aprendendo, se desenvolvendo e sobrevivendo.

(079) Eu sempre tive o espírito empreendedor. Desde pequeno eu tive vontade de ter empresa. Vamos supor, se eu quisesse ser um médico, eu não queria ser só um médico, eu queria ser o dono do hospital. Se eu quisesse ser um professor, eu não queria ser um professor, literalmente, na sala de aula. Eu queria ser o dono da escola.

Lucas se encontrou no empreendedorismo. Além desse tipo de atividade auxiliar na sobrevivência da família, atendia ao seu sonho de um dia ser um empresário, de ter um negócio formal, de grande porte, gerador de empregos e renda. No que se refere ao sonho mais ousado, Lucas se assemelha a Jusceléia, embora ela desejasse ser executiva em uma grande empresa enquanto Lucas queria ser o dono da empresa. Graças a esse *espírito empreendedor* do entrevistado, ele decidiu abrir um outro negócio em sua casa: uma oficina de manutenção de bicicletas. Ele era um garoto de quinze anos que, como seus muitos amigos, tinham e adoravam suas bicicletas. Ele refletiu que, se conseguisse comprar peças de reposição a um preço mais acessível, poderia ter um retorno financeiro razoável, sendo-lhe uma segunda fonte de renda. Ele tinha um amigo que morava em frente à sua casa e sabia consertar bicicletas. Fez-lhe uma proposta de trabalho e o amigo aceitou. Assim, aos quinze anos, Lucas tinha seu primeiro

empregado. No fundo de casa mantinha sua pequena marcenaria e, na parte da frente, sua pequena oficina de bicicletas. Com a autorização de sua mãe, utilizou um dos cômodos da casa para abrigar a oficina de bicicletas. Abriu uma porta desse cômodo para a rua, instalou um balcão e deu início a essa atividade. Lucas cuidava dos serviços de manutenção da marcenaria e seu amigo, da manutenção das bicicletas. A gestão dos negócios era realizada por Lucas. Era ele quem negociava e comprava as peças necessárias e era ele também que atribuía preço aos serviços.

Para conseguir iniciar o negócio com as bicicletas, Lucas contou com o auxílio de seu padrinho, que era capitão da Polícia Militar e tinha uma condição de vida mais confortável. Ele pediu ao padrinho duas folhas de cheque, que utilizaria para comprar as peças e ferramentas necessárias para iniciar o negócio. Na data combinada para que os cheques fossem compensados, ele cobriu esses cheques com o padrinho. Lucas sempre se preocupou em honrar seus compromissos. Aprendeu com a mãe a importância de ter uma conduta honesta para com todos e procurou sempre agir com honestidade em seus negócios. O auxílio recebido do padrinho demonstra a importância do capital social nas relações familiares e sociais da ralé brasileira. Como não dispõe de capital econômico e cultural em abundância, o capital social tem uma relevância ainda maior nessa classe popular, que tende a ser mais solidária entre si, pois, muitas vezes, necessitam uns dos outros para sobreviver.

Lucas manteve os negócios por dois anos. A oficina de bicicletas tinha um custo elevado e gerava pouco retorno financeiro. Ele não tinha mais condições de pagar o amigo e fechou esse negócio. Nessa época, ele estava com dezessete anos e teve vontade de arrumar um emprego. Um amigo da família era gerente em uma organização que fabricava estruturas metálicas e esquadrias de alumínio. Essa organização chegou a ser a maior do estado em seu ramo de atividade e estava instalada na região em que Lucas morava. Além de amigo da família, essa pessoa frequentava a mesma igreja protestante que o entrevistado e gostava muito dele. Ele sabia que Lucas era pro-ativo e gostava de trabalhar. Segundo o entrevistado, todos os jovens tinham vontade de trabalhar lá. Era a maior empresa da região, e trabalhar lá era uma oportunidade de aprender um ofício e ter um salário melhor no futuro.

(080) Aí eu tive que... Aí eu pedi pro [Moises]: “[Moises], arruma um serviço pra mim na empresa X]. Só que pelo fato de ser menor de idade ele não tinha condições de arrumar, conseguir esse emprego pra mim na empresa X. Aí o

que que ele fez? Ele tinha outro amigo que era o João. E o João tinha uma empresa próxima da empresa X que era de móveis de aço. Eu não era... Até então eu tinha uns dois anos de experiência de serralheria. Um outro fator que fez que eu pedisse, eu nunca desisti de ter empresa, só que o que eu pensava: “Eu não tenho ninguém pra me ajudar, ensinar o ofício realmente. Se eu quero ter uma empresa boa, se eu quero ter uma boa serralheria, eu tenho que saber fazer o serviço”. Aí a oportunidade que eu tive foi ir pra lá pra aprender. Então meu objetivo maior era até aprender realmente um ofício. Como eu era de menor... Não contratavam menores. Aí o Isaac conseguiu o serviço pra mim com o amigo dele que era o João. Que por sinal era uma empresa ao lado da empresa X. Aí ele falou: “– Oh Lucas! Como na empresa X ainda não dá, ainda não vai te contratar, nós vamos te registrar, nós vamos te levar pra trabalhar lá com o João, que é da empresa Y.

Novamente se verifica em (080) a importância que as relações pessoais, das quais decorre o capital social, têm na dinâmica de ambas as classes e, no caso desta pesquisa, na realidade brasileira. O capital social é um importante promovedor de novas oportunidades e, justamente por isso, como salientou Bourdieu (2012), tem a capacidade de exercer um efeito multiplicador sobre o capital econômico e cultural acumulado. O capital social de um indivíduo depende do alcance de sua rede de relações e do volume de capital simbólico pertencente aos indivíduos ligados a ela. Lucas é uma pessoa carismática, prestativa, proativa e bem-educado para com as pessoas. Sua narrativa evidencia, em vários momentos, que ele tem a capacidade de angariar a confiança das pessoas. É graças ao seu capital social que ele consegue a oportunidade de trabalho, embora não na empresa em que desejava. Aqui vejo outro exemplo, como já havia sido explicitado por José, em sua entrevista, dos problemas enfrentados pelos jovens trabalhadores em decorrência do serviço militar obrigatório. Na época em questão, o ano de 2001, era permitido aos jovens terem um emprego formal de trabalho. Como deveriam obrigatoriamente se alistar quando completassem dezoito anos, se convocados, as empresas em que trabalhavam estavam impedidas, por força de lei, de demiti-los e arcavam com seus encargos legais durante todo o período servido à nação. Esses jovens contavam, ainda, com um período de estabilidade de um ano após o término do serviço militar obrigatório, caso tivessem sido convocados. Por isso, dificilmente conseguiam oportunidades formais de trabalho. Muitas empresas, como a empresa X, decidiram por não contratar menores ou jovens ainda não dispensados do serviço militar obrigatório. Outras, como a empresa Y os contratavam informalmente. Como Lucas tinha apenas dezessete anos de idade, seu emprego na empresa Y era precário.

Lucas foi contratado como auxiliar e ganhava uma remuneração de um salário-mínimo. A empresa não custeava o transporte de seus trabalhadores e, por essa razão, Lucas precisava ir trabalhar a pé. Contudo, Lucas estava satisfeito. Seu principal objetivo era aprender tudo o que fosse possível sobre a parte técnica da fábrica. Na empresa Y, havia uma máquina especial de solda em que o entrevistado sempre teve vontade de aprender a trabalhar. No horário de almoço, Lucas pedia aos seus colegas, em especial a um chamado de Elmar, que lhe ensinassem suas tarefas. Elmar era um profissional muito capacitado e tinha boa vontade em ensinar Lucas a operar o equipamento de solda. O empenho e a proatividade de Lucas chamaram a atenção do proprietário da empresa X. Moises lhe dizia que Lucas havia se empregado na empresa Y e estava indo muito bem. Acabou por convencer o *patrão* de que valia a pena empregar aquele jovem, mesmo sendo ele menor de idade. Assim, Lucas trabalhou apenas dois meses na empresa Y e foi admitido na empresa X. Como era menor de idade, continuou sem os devidos registros formais de trabalho. Passou, porém, a ganhar um pouco mais, visto que, nessa empresa, se pagava o piso correto da categoria profissional. Esse é um dos vários problemas que envolvem os contratos informais de trabalho. Os trabalhadores ficam expostos ao descumprimento das exigências e dos benefícios legais de trabalho, tanto gerais, quanto às específicas de sua categoria profissional. Lucas iniciou o trabalho como ajudante na nova empresa e, assim como fez na anterior, aproveitou a oportunidade e dedicava seu horário de almoço para aprender. Mostrava-se sempre prestativo e disponível a ajudar.

(081) Às vezes a empresa tinha que trabalhar, tinha que fazer hora extra no fim de semana. Eles lá não pagavam hora extra. Eu me oferecia mesmo assim: “Oh! Eu quero vir trabalhar”. Tinha o senhor Milton, na ocasião ele era o encarregado. Aí eu sempre falei assim: “Oh! Senhor Milton, se precisar você pode contar comigo”. E trabalhando, trabalhando.

Em (081), vejo outro exemplo do desrespeito e exploração deplorável do trabalho que muitos gestores organizacionais adotam no cotidiano de suas empresas. Exige-se que os empregados façam horas extras, mas não remuneram tais horas. Por outro lado, há outro exemplo do perfil de Lucas frente ao trabalho. Lucas não era ingênuo, ele sabia que havia uma exploração ilegal de trabalho naquela situação. Entretanto, ele também tinha um projeto e sabia o que fazer para alcançar o resultado esperado. Ele queria aprender todo o processo operacional da produção para

futuramente utilizar no próprio negócio. E sabia que, para isso, precisava crescer profissionalmente na empresa. E, para crescer, precisava conquistar a confiança da chefia. Se tomarmos a disposição para o trabalho como um *habitus* bourdieiano e aplicarmos a perspectiva de Souza (2006) sobre sua existência em três níveis: primário, secundário e precário, poderíamos dizer que Lucas tinha um *habitus* secundário, o que o diferenciava dos demais trabalhadores.

Lucas continuou trabalhando com afinco e aprendeu bem o ofício. “Aprendi a fazer umas coisas que até então, no fundo da minha casa, eu não sabia”. A empresa contratou um novo encarregado apelidado Tostão. Segundo Lucas, ele era um ótimo profissional. Nessa ocasião, o entrevistado já dominava diversas atividades e sabia operar diversos maquinários. Embora ainda fosse ajudante, realizava o mesmo serviço que os serralheiros. Ele começou a pedir a Tostão que o *classificasse* [promovesse] como serralheiro. “Oh! Tostão, eu quero uma classificação”. Tostão resistiu por bastante tempo, mas acabou cedendo, em parte. Lucas foi classificado apenas como *meio oficial de serralheria*, o que o deixou um pouco frustrado e chateado com Tostão. Com a classificação ganhou um pequeno aumento de salário.

O proprietário da empresa X, que chamarei de Paulo, contratava os serviços de uma empresa de consultoria para auxiliar na gestão organizacional. A consultoria era dada pelo casal proprietário da empresa, que aqui nomearei Eduardo e Mônica. Eduardo tinha sido um militar de carreira e sua esposa era economista especializada em gestão. Um certo dia, Lucas estava trabalhando com a solda e Paulo se aproximou com Eduardo.

(082) Aí ele virou pro [Eduardo] e falou: “– Esse aqui é o menino que o [Moises] trouxe. Esse aqui a gente não precisa ficar olhando pra trabalhar não. Trabalha sozinho”. E tinha umas conversas lá que quase todo mundo você tinha que bater no pessoal pra trabalhar, porque o pessoal ficava muito ocioso. Aí ele começou a me perceber muito, esse [Ricardo]. Quando ele ia na empresa, ele conversava muito comigo. Me dava alguns conselhos.

A dedicação atípica de Lucas ao trabalho chama a atenção de Paulo, proprietário da empresa e, a partir de Paulo a de Eduardo, o consultor. Lucas continuava se destacando entre os colegas de trabalho, visto que era dedicado e suas atividades não precisavam ser supervisionadas. É relevante a percepção de que os demais empregados eram preguiçosos. Quando Lucas diz que “tinha umas conversas lá que quase todo mundo você tinha que bater no pessoal pra trabalhar”, o uso do verbo *bater* remete ao

regime escravocrata que ainda apresenta resquícios em nossa sociedade. A percepção de que o trabalhador é preguiçoso e necessita ser supervisionado é a mesma, embora em um contexto diferente daquela que a sociedade tinha de que o negro escravo era preguiçoso e, por isso, precisava ser acompanhado de perto pelos capatazes. Associando isso ao que Lucas havia dito sobre os gestores convocarem os empregados a fazerem horas extras nos finais de semana, sem remunerarem essas horas, bem como a falta de registro formal do contrato de trabalho de Lucas e outras possíveis irregularidades não mencionadas, vejo uma evidência mais forte de que, embora oficialmente não haja mais a escravidão no Brasil, o capitalismo reproduz nas organizações diversas situações e maneiras de pensar que, embora atualizadas ao contexto atual, são relativas a esse sistema execrável de exploração do ser humano e da sua capacidade de trabalho.

Por volta do ano de 2003, Eduardo desenvolveu um treinamento de liderança para os gestores da empresa X. O treinamento foi realizado ao ar livre, em uma área pertencente à aeronáutica onde se realizavam treinamentos militares de sobrevivência. O treinamento associava parte do treinamento militar à gestão organizacional. Para a surpresa de Lucas, Paulo o convidou a fazer o treinamento. Ele foi o único empregado do nível operacional a participar do treinamento, que se iniciou em uma sexta-feira, à noite, e terminou na noite do domingo seguinte. Lucas considera que esse curso foi um *divisor de águas* em sua vida. Para ele, que nunca tinha participado desse tipo de treinamento organizacional, a experiência foi muito significativa e lhe permitiu aprender um pouco sobre algo que ele ainda não conhecia: a gestão. Após o curso, Lucas sentiu que os colegas e gestores olhavam para ele de forma diferenciada. Novas oportunidades estavam por surgir.

A empresa tinha contratos com grandes organizações, mas tinha, também, um setor de vendas que atendia compradores pontuais e fazia negócios de menor porte. Um dos vendedores, que era amigo de Lucas, decidiu sair da empresa X e indicou o entrevistado para assumir seu lugar. Paulo sabia que Lucas era competente. Nessa ocasião, Tostão já o havia classificado como *oficial de serralheria*, mas tinha dúvidas se ele se sairia bem nesse tipo de atividade. Acabou decidindo investir mais em Lucas e lhe deu essa oportunidade.

(083) E aí ele saiu e eu fui realmente aprender a vender. Eu entrei praticamente como se fosse um assistente. Só que eu fui bem dinâmico no aprendizado. Eu consegui aprender bem rápido. E eu passei a vender, eu

comecei a vender bem. Vendia quase igual às outras pessoas que estão lá a mais tempo. Chegou um período que enquanto eu vendia R\$ 30.000,00, as pessoas que trabalhavam comigo vendiam R\$ 12.000,00, R\$ 15.000,00. Quando vendiam muito, vendiam R\$ 18.000,00. E eu passei a ser como se fosse o melhor vendedor dele.

Assim como fez na área de produção da empresa X, Lucas se esforçou e se destacou na nova função. Ele que já havia aprendido as atividades ligadas à produção em alumínio, ferro e aço, agora aprendia a parte comercial dos negócios. Lucas não se contentou em ser o destaque em vendas. Ele sabia que o *patrão* comprava matérias-primas com empresários seus amigos e que não fazia uma pesquisa rigorosa antes de comprar. Lucas percebeu que essa não era a melhor atitude para um empresário e pensou: “– Não! Isso não pode. A gente não pode ter um preço bom pra nosso cliente, se a gente continuar comprando desse jeito”. Lucas passou a procurar por outros fornecedores e começou a fazer cotações com eles. Além dos preços, procurou saber sobre a qualidade dos produtos e sobre a confiabilidade do possível novo fornecedor. Quando tinha dados suficientes, procurou Paulo e demonstrou que era possível comprar material de qualidade com fornecedores idôneos e a um preço mais favorável. Paulo ficou satisfeito com a iniciativa de Lucas e o autorizou a trocar de fornecedores. A confiança no entrevistado aumentou e ele, além de ser o melhor vendedor da empresa, agora era o responsável pelas compras de matéria-prima.

Antes de dar prosseguimento à narrativa, necessito voltar um pouco no tempo e relatar uma importante história que Lucas contou. Pouco antes de ele ser promovido a vendedor, ele estava realizando serviços de marcenaria, pela empresa X, no Hospital Risoleta Neves, localizado na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Como o local era distante de sua residência e a empresa não fornecia vales-transportes – mais uma evidência de resquícios de uma mentalidade escravocrata – Lucas se dirigia a essa obra de bicicleta. A equipe de segurança do trabalho da empresa responsável pela reforma do hospital, contratante da empresa X, não gostou de ver aquele garoto se deslocando de bicicleta por uma das vias mais perigosas da cidade, a Av. Cristiano Machado, e obrigou a empresa X a pagar-lhe as passagens do transporte coletivo. Como a situação financeira na casa de Lucas ainda era delicada, ele deu o dinheiro extra recebido para a mãe e passou a ir a pé para o trabalho. A distância era longa. Após o trabalho no hospital, Lucas voltava a pé e ia direto para a escola. Ele estava cursando o ensino médio. É

interessante observar que a narrativa de Lucas faz poucas referências aos estudos. Embora ele valorize a escola e tenha tido uma trajetória escolar sem incidentes significativos, estudando sempre em escolas públicas, sua narrativa privilegia sua trajetória profissional, com foco em seu perfil empreendedor. Lucas se preocupa em mostrar como os acontecimentos se encadearam para fazê-lo chegar aonde chegou.

Em uma de suas caminhadas de retorno após a jornada de trabalho cumprida na obra de reforma do hospital, Lucas estava a caminho da escola quando viu em um cartaz que estavam abertas inscrições para cursos de capacitação gratuitos ofertados pelo departamento de engenharia da UFMG. Trata-se do Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (CIPMOI). Lucas se interessou pelo curso de Processos de Soldagem. Inscreveu-se e aguardou o início do processo seletivo. Quando foi chamado para a entrevista de seleção, ele já havia sido promovido a vendedor. Os entrevistadores queriam tirá-lo do processo, pois o curso objetivava capacitar quem trabalhava na área da produção industrial. Lucas contou sobre sua trajetória e explicou que acabara de ser promovido. Disse-lhes que ser vendedor era algo temporário porque ele queria angariar conhecimentos para abrir o próprio negócio na área de produção de peças e estruturas metálicas. Ele foi honesto e respondeu com sinceridade às perguntas realizadas pela banca. Pensou que seria desclassificado visto estar atuando, naquele momento, como vendedor na empresa X. Ele, porém, também foi convincente. Deram-lhe uma vaga e ele fez o curso que o capacitou ainda mais na área de soldagem.

O tempo passou e Lucas estava trabalhando como vendedor há quase dois anos, mantendo-se como destaque em vendas. Ele pediu ao *patrão*, com apoio dos consultores, que pagasse para ele um curso de vendas ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Paulo concordou e, no dia em que Lucas iniciaria o curso, já estando para terminar sua jornada de trabalho, recebeu um telefonema de alguém do SENAC que lhe informou que o curso seria cancelado por não ter havido matrículas suficientes. Com isso, Lucas ficaria para uma reunião marcada por Paulo, que desejava comunicar algo aos empregados do setor comercial.

(084) Aí eu não precisei mais. Aí eu fui obrigado a participar da reunião da qual não ia participar. Eu fui pra reunião. Aí o dono da empresa começou a reunião falando várias coisas. E o assunto abordado foi que ele queria fechar a parte comercial na qual eu estava, dizendo que ela não estava sendo lucrativa pra empresa, que ela não tava sendo viável. Aí falou, explicou vários motivos e um determinado momento, pelo que eu entendi na verdade, o

motivo pra ele fazer isso, talvez era até uma forma de nos colocar medo. Ele era um empresário que gostava de colocar muito medo no funcionário. Acho que ele queria me colocar medo pra que eu não pedisse aumento. Ou não cobrar comissão dele. Aí, quando ele falou isso, ele insistiu na ideia de fechar a loja, aí eu falei com ele da parte comercial: “– Oh! Senhor [Paulo], vamos fazer o seguinte. Ao invés do senhor fechar a loja, eu te pago R\$ 10.000,00 pelos direitos de uso dos equipamentos da loja. Todo mês o senhor vem pegar os R\$ 10.000,00. Você fica no seu sítio tranquilo. Não vai ter problema. Todo mês, eu tenho certeza. Eu que trabalho na empresa, eu sei que o negócio é viável. Sei por quando que a gente compra, eu sei por quanto a gente vende. E sei os potenciais clientes que a gente tem condições de conquistar”.

Lucas não se conteve. Ele viu uma boa oportunidade de negócio e, embora não tivesse nenhum dinheiro, fez sua proposta. Ele sabia que a loja da fábrica não lhe daria prejuízo. Afinal, ele tinha acesso a algumas das informações financeiras da empresa. Cabe esclarecer que a empresa X tinha grandes empresas como clientes, entre as quais, grandes construtoras. Ela tinha importantes contratos com esses clientes para fornecer-lhes estruturas metálicas em ferro, aço e alumínio, estando aí a maior parte de seu faturamento. A loja da fábrica fazia pequenas vendas, não sendo o foco da empresa. Talvez por isso Paulo estivesse interessado em encerrar a loja, dedicando-se exclusivamente à atividade mais importante de seu negócio. Lucas acreditava que a loja era lucrativa e que o *patrão* queria dar um susto nos empregados, em especial, nele próprio. Contudo, Mônica, a consultora, estava presente na reunião, evidenciando que o encerramento da loja fazia parte de algum planejamento estratégico. Se Lucas viu essa situação como uma oportunidade, Paulo pensou diferente.

(085) Só que na hora que eu fiz essa proposta, como deu pra perceber, soou como um tom irônico. E ele achou que eu tava brincando com ele, fazendo hora com ele. Mas falei era a verdade. Aí a [Mônica], que tava na reunião, tava conduzindo os trabalhos na reunião, começou a rir daquela situação, que era a consultora. E começou a rir daquilo, e o celular dela toca. E na hora que toca, era o marido dela, que era o [Eduardo], outro consultor. “Oh [Eduardo]! Você não sabe o que eu acabei de escutar aqui. O Lucas querendo comprar a empresa do [Paulo]”. E como ele é empresário de muitos anos, ele ficou com ciúmes, não sei o que foi. Ele ficou chateado no momento, parou um pouco pra pensar e falou assim: “A partir de amanhã eu não quero nenhum de vocês dois aqui na empresa. Nem você Lucas, nem você [Mônica]”. Me mandou embora na hora.

Aquele era o dia 19 de julho de 2004. Em poucos minutos Lucas viu a possibilidade de iniciar um bom negócio tornar-se o motivo de sua demissão. A euforia de Lucas associada ao comportamento da consultora levou Paulo a se sentir ridicularizado. No dia seguinte, Lucas retornou à empresa para assinar sua demissão e

pegar seus objetos pessoais. A esposa de Paulo lhe disse: “– Oh! Lucas, não fica triste não. Existem coisas na vida que só depois você vai entender por que elas acontecem. Às vezes Deus tem algum propósito pra você. Eu não sei. [Paulo] gosta muito de você. Não sei o que aconteceu com ele, mas fica tranquilo. Vai dar tudo certo pra você”. Assim como observei no discurso de Isaías, a crença religiosa, tal como asseverou Souza (2009), é um recurso que auxilia os indivíduos a manterem suas esperanças de que seus sonhos se realizarão e de que poderão superar as dificuldades que a vida lhes impõe. A fé atua como um combustível que revigora as forças para que se possa enfrentar o dia seguinte, construindo para si uma vida diferente daquela relativa à sua herança social. As palavras da esposa do *ex-patrão* tocaram o íntimo de Lucas. Ele é muito religioso e confiava que havia uma razão para aquilo ter ocorrido. Afinal era para ele estar no curso do SENAC e não ter participado da reunião. Deus tinha um propósito para ele e o ajudaria. Lucas decidiu que nunca mais trabalharia como empregado para ninguém. Ele iria abrir o próprio negócio.

Lucas chegou em casa e conversou com a mãe, que sempre foi o seu esteio nos momentos de dificuldade. Disse-lhe que tentaria abrir o próprio negócio e recebeu seu apoio. A pequena serralheria no fundo da casa seria reaberta. Dessa vez Lucas colocou uma placa na frente da casa anunciando a serralheria. Mandou fazer cartões de visita e contratou um anúncio nas páginas amarelas do catálogo telefônico.

(086) Tinha que anunciar a empresa de alguma forma, por que ninguém me conhece, como vou arrumar um serviço? Porque o cliente que eu quero, num é que mora aqui, meu vizinho. O cliente que eu quero é empresa grande. E empresa grande só vai me contratar se ela me ver de alguma forma. E qual a alternativa que eu criei na época. Anunciar nas páginas amarelas da Embratel. Porque na época ninguém usava Google direito. O que era ferramenta de pesquisa de todo o mundo era o catálogo telefônico. Quem precisava de um fornecedor usava um catálogo.

A experiência profissional obtida na empresa X foi positiva para o entrevistado. Aquele jovem, que agora contava vinte anos de idade, amadureceu e desenvolveu ainda mais seu *espírito empreendedor*. Seu conhecimento era prático, aprendido na vivência cotidiana. Lucas exerce o tipo de gestão que Carrieri (2012), Carrieri, Perdigão e Aguiar (2014) chamam de ordinária. Essa gestão, a gestão ordinária, difere daquela aprendida nas escolas de administração e nos manuais de gestão. Ela é intuitiva, prática, muitas vezes, espontânea e reativa aos acontecimentos cotidianos. É exercitando a gestão

ordinária que Lucas definiu o seu público-alvo. Embora precisasse realizar pequenos serviços aos seus vizinhos para ter alguma renda, seu objetivo era atender o mesmo tipo de cliente que atendia na empresa X. Para isso, precisava ser visto. Necessitava fazer publicidade. O que ele podia fazer no momento era anunciar nas páginas amarelas da lista telefônica. E foi isso que fez. Anunciou, mas não conseguiu pagar o anúncio. Ficou inadimplente. Contudo, como já havia dito antes, Lucas é uma pessoa honesta. Assim que conseguiu melhorar suas finanças, após alguns meses, procurou a Embratel, responsável pela edição dos catálogos telefônicos na capital mineira, pagou sua dívida e continuou anunciando nas páginas amarelas.

Trabalhando na área comercial da empresa X, Lucas tratava diretamente com muitos dos clientes daquela empresa. Começou a ligar para esses clientes oferecendo seus serviços. Lucas sabia por quanto compravam as mercadorias de que necessitavam e sabia onde consegui-las a um preço mais acessível. Poderia revendê-las para eles, a um preço competitivo, e com uma boa margem de lucro. A maioria deles não dava crédito a Lucas e não aceitava fazer negócios com ele. Ele persistiu. Necessitava insistir para ter algum êxito. Um desses clientes necessitava apenas de um tipo específico de material. Ele se chamava Marcelo. Lucas fez uma cotação com seus contatos e conseguiu um ótimo preço para Marcelo. Ele se interessou e fecharam negócio. Inicialmente, como não tinha recursos, Lucas recebia o dinheiro de Marcelo antecipadamente, fazia a compra no seu fornecedor (que mantinha sigilo para que Marcelo não comprasse diretamente com ele) e mandava entregar na empresa de Marcelo. Os negócios com Marcelo se tornaram lucrativos e, já nas primeiras vendas, Lucas conseguiu comprar seu primeiro veículo: uma moto usada ano 1989.

Os negócios com Marcelo duraram alguns meses, evoluíram, e deram um bom lucro a Lucas. Até que, em determinado momento, Marcelo se tornou inadimplente e trouxe um grande prejuízo a Lucas. Após várias tentativas, ele não conseguiu receber a dívida. Ele sabia que Marcelo tinha uma grande empresa do setor rodoviário de transporte como cliente e que o presidente dessa empresa era cunhado de Marcelo. Resolveu telefonar para esse executivo no intuito de obter sua ajuda. Ligou na empresa, pediu à secretária para transferir a ligação e, para sua surpresa, já que não tinha muitas esperanças de ser atendido, estava agora conversando diretamente com o principal executivo daquela empresa.

(087) Aí eu falei: “– Oh [Fabiano], eu sei que o senhor não tem nada a ver com isso, só que eu preciso que você me ajude de alguma forma. O Marcelo não tá me pagando, e eu preciso receber esse dinheiro”. E paralelamente, eu ofereci o mesmo serviço que o Marcelo fazia, eu ofereci pra ele. “Ah é, você faz esse serviço também?”. “Faço”. “Uai, então vou te passar um contato de uma pessoa lá de São Paulo”. Aí me passou o contato e conversou com o Marcelo. O Marcelo não me pagou nos primeiros meses ali. Aí ele me passou o contato do pessoal de São Paulo. O pessoal de São Paulo começou a orçar o material comigo. Fiz algumas peças de modelo pra eles. E demorou quase um ano, esse pessoal parou em determinado momento de comprar do Marcelo e começou a comprar de mim. Não tanto pararam de comprar do Marcelo, eles começaram a dividir os pedidos. Comprava parte do Marcelo e parte comigo. Aí eu comecei a vender muito pra eles. Vendi muito, muito, muito mesmo. E aí isso me ajudou a crescer.

Lucas parece ter predisposições que o favorecem no empreendedorismo, como não ter medo de arriscar. Ele parece ser proativo e carismático, o que pode tê-lo ajudado a fazer negócios com Fabiano, levando sua empresa a crescer. Suas características pessoais diferem bastante das de José, o outro entrevistado que, embora também tenha o desejo de empreender, parece não dispor das mesmas predisposições incorporadas que tanto favorecem Lucas. Os laços com os respectivos pais, responsáveis pelo projeto de transmissão da herança social e familiar, na perspectiva de Bourdieu (2012), podem ser um fator relevante para explicar essa diferença. Vimos na história de José que ele foi tolhido pelo pai, que aparenta ter um perfil mais conservador, e o convenceu a se dedicar à marcenaria tornando-o prisioneiro da própria herança. A figura paterna faltou a Lucas logo na infância, uma vez que o pai abandonou a família à própria sorte. Sem a influência paterna e motivado pelas dificuldades financeiras, o empreendedorismo pode ter surgido como a oportunidade de Lucas de *fugir do próprio destino*. E atingir o objetivo de ser um grande empresário tornou-se sua prioridade. A ausência do pai no lar possivelmente favoreceu que ele se apropriasse do próprio projeto de vida, rejeitando a herança paterna e, com seu sucesso, *assassinando* mais facilmente o pai, no sentido simbólico defendido por Bourdieu (2012), tornando-se *dono* da própria história.

As características pessoais de Lucas o ajudam na realização de seus propósitos. A ligação realizada para aquele executivo representou a virada nos negócios que ele tanto esperava. O fundo da casa de sua mãe tornou-se pequeno e ele comprou do vizinho do fundo um espaço de quatro metros quadrados, ampliando um pouco mais sua pequena marcenaria. Ele precisou contratar empregados, e a marcenaria se

dedicava a produzir as peças metálicas encomendadas pelo comprador de São Paulo e por outros clientes. A empresa, que desde 2005 estava formalizada para poder emitir as notas fiscais exigidas pelos clientes, crescia e Lucas continuava fazendo seus anúncios. O crescimento lhe trouxe novos problemas. Além da falta de espaço, os vizinhos começaram a reclamar do barulho e a denunciá-lo para a prefeitura municipal. Ele precisava de um local mais adequado para instalar a empresa.

Na mesma época, no ano de 2008, Lucas se reencontrou com Moises, seu amigo e antigo gerente da empresa X. Moises queria abrir uma empresa especializada em esquadrias de alumínio. Esse ramo de atividade estava em expansão e havia boas oportunidades no mercado. Eles começaram a conversar sobre a possibilidade de abrir essa empresa em sociedade e convidaram Fernando, técnico especializado nesse tipo de produto, que tinha trabalhado com eles na empresa X, a entrar na sociedade.

Eles não dispunham de muito capital. Lucas tinha reinvestido todo o dinheiro ganho em sua empresa na compra de equipamentos e dispunha de pouco capital guardado. Moises vendeu uma casa que tinha em uma cidade do interior e Fernando usou o dinheiro recebido em sua rescisão contratual com a empresa em que trabalhava para iniciarem o novo negócio. Eles começaram a procurar por um galpão que pudesse abrigar as duas empresas (a de Lucas, e a que estava sendo aberta em sociedade). Os preços de aluguel eram inviáveis. Certo dia Lucas viu um anúncio de um galpão a ser alugado na região de Venda Nova, na periferia de Belo Horizonte e, ao ligar para o proprietário, descobriu que o preço estava fora do orçamento. No entanto, essa pessoa lhe disse que estava terminando de construir alguns galpões na cidade de Santa Luzia e que o preço era muito mais acessível. Eles foram lá ver os imóveis e encontraram o que precisavam. Inicialmente alugaram um dos galpões e, posteriormente, foram alugando os demais.

Moises e Fernando tinham contato com construtoras e agendaram reuniões para tentar conquistar esses clientes. Alguns desses clientes começaram a fechar pequenos contratos com eles. Eles começaram a conquistar a confiança desses clientes, e os contratos foram sendo ampliados para serviços de maior porte. A nova empresa começou a crescer.

(088) Eu lembro que a primeira reunião nossa com um cliente, o cliente falou assim com a gente: “Eu conheço vocês como serralheiros, como pessoas técnicas. Eu não conheço vocês como empresários. Não adianta eu dar um

serviço muito grande, sem ter certeza que você vai ter condição de executar esse serviço”. Aí fechamos a primeira obra na Construtora PHV, depois fechamos outra com a Construtora Líder. Aí nossos clientes foram tendo... A nossa credibilidade perante nossos clientes foi crescendo.

Lucas tinha iniciado sua graduação em administração no segundo semestre de 2007. Desde que se formara no ensino médio, ele tinha vontade de ingressar em um curso superior. No entanto, a falta de recursos financeiros o desincentivava a tomar qualquer iniciativa nesse sentido. Em 2007, ele estava planejando fazer um curso técnico em mecânica industrial por meio de uma fundação que recebia subsídios do Estado e, por isso, cobrava mensalidades mais acessíveis. Na mesma época viu uma peça publicitária da Faculdade Brasileira de Informática (FABRAI), a primeira faculdade comprada pela Anhanguera, em Belo Horizonte, quando decidiu investir no estado de Minas Gerais, divulgando seu vestibular e oferecendo 40% de desconto nas mensalidades aos quarenta primeiros colocados no processo seletivo. Lucas se interessou. Se conseguisse a bolsa, talvez conseguisse arcar com o restante dos custos. Conversou com sua mãe e ela o incentivou a tentar. Lucas se inscreveu e, na data marcada, realizou o exame. Ele não estava confiante de ter sido aprovado e muito menos de ter ficado entre os quarenta primeiros colocados. Quando a lista dos aprovados foi divulgada, seu nome constava nela. Lucas ligou para a faculdade para saber o preço da mensalidade e, quando o atendente lhe informou, viu que estava fora de seu orçamento. Quando ele disse que não tinha condições de pagar, o atendente lhe pediu para aguardar e, após algum momento, lhe informou que ele era um dos contemplados pelo desconto de 40%. Com o desconto, Lucas pôde se matricular. Cabe esclarecer ao leitor que, nessa época, embora sua empresa estivesse progredindo, praticamente todo o faturamento estava comprometido com os custos operacionais e com os compromissos financeiros realizados junto a bancos e fornecedores para adquirir os equipamentos de que a empresa necessitava para atender os contratos firmados com seus clientes. Lucas havia iniciado o negócio sem capital de giro e as máquinas velhas deixadas em casa por seu pai não lhe serviam mais. Lucas continuava sobrevivendo com poucos recursos financeiros.

(089) Aí na hora que chegou o primeiro boleto pra mim pagar, aí fiz a matrícula, paguei o preço normal. A acho que foi trezentos e pouco. Aí na

hora que chegou o primeiro boleto, eu achei estranho que chegou um boleto de R\$ 150,00. Aí eu fiquei pensando: “De onde é isso?”. Aí o que que eles fizeram? Eles colocaram, além da bolsa de 40%, eles colocaram que eu tinha uma bolsa do PROUNI também. Eles me deram mais 50% em cima dos 40%. Aí eu fiquei pagando cento e poucos reais. Eu procurei eles e falaram: “Não, isso é aqui mesmo”. “Se vocês que tão falando, eu não vou discorda, né?”. Eu não tinha condições de pagar. E foi aí que eu iniciei meu curso de graduação.

Isaías, o outro entrevistado, trabalhando na empresa de *telemarketing* para o Grupo Kroton, havia percebido o quanto as pessoas ainda desconhecem os programas governamentais que podem beneficiá-las, como o PROUNI, REUNI, FIES entre outros na área da educação. Lucas era uma dessas pessoas. Ele estava tão focado em seu negócio que, mesmo desejando se graduar em um curso superior, não procurou se informar sobre os programas recentemente lançados pelo governo federal que objetivavam favorecer o acesso de pessoas como ele ao ensino superior. Como se percebe em (089), ele é beneficiado por uma bolsa do PROUNI sem mesmo ter realizado o ENEM. Isso porque, nos primeiros anos desse programa, o sistema de distribuição de bolsas funcionava de forma um pouco diferente. O ENEM ainda não substituía o vestibular da maioria das universidades federais e a atratividade para esse exame ainda era baixa. Como cada faculdade tinha um número predefinido de bolsas do PROUNI que poderia ofertar e nem todas elas eram concedidas aos candidatos interessados que prestaram o ENEM, algumas dessas bolsas sobravam e eram distribuídas pela própria IES, respeitando-se os critérios e regras definidos por lei. Lucas é beneficiado pelo PROUNI dessa forma, sem mesmo ter solicitado o benefício e estando alheio a ele. Em (089) temos, também, outro exemplo do caráter de Lucas. Ele procura a faculdade espontaneamente para verificar se havia algum erro na emissão do boleto de sua mensalidade, mesmo estando com dificuldades financeiras. Assim como foi pontuado por Carolina em sua narrativa, percebo uma preocupação dos entrevistados com seus valores morais, que também lhes são transmitidos por herança familiar, na forma de um *habitus*. Como Taylor (1997) e Honneth (2003) pontuam, a moral tem um significado importante para os indivíduos, não somente quanto nas relações com os outros – no respeito aos outros – mas quanto a ser digno do respeito dos outros. E, para se sentir digno do respeito dos outros, é preciso saber-se digno do próprio respeito.

Nas idas e vindas da narrativa de Lucas sobre sua trajetória de vida, ele contou que, depois que reabriu e formalizou sua própria empresa, após ser demitido da

empresa X, mesmo sem ter dinheiro, adquiriu o hábito de frequentar as feiras anuais de máquinas industriais que ocorrem em São Paulo. Lucas diz que não tinha condições de pagar a passagem aérea e, por isso, ia de ônibus. Chegando lá ele fazia questão de olhar todas as máquinas que se relacionavam com seu ramos de atividade. Eram máquinas caras. Algumas custavam, aproximadamente, um milhão de reais. Ele se sentava com os vendedores e levantava o máximo de informações possíveis sobre tais máquinas. Desde que trabalhara na empresa X, ele teve vontade de ter uma empresa especializada em dobra e corte de chapas metálicas, que era uma das atividades que ele fazia lá. Ele diz que as pessoas, vendo-o lá sentado com os vendedores, deviam pensar: “Poxa! Um menino desse querendo comprar uma máquina dessa”. Embora não tivesse condições financeiras, ele queria montar uma empresa para essa atividade também.

(090) E aí, quando foi em 2010, mais ou menos, foi em 2010. Eu pus na cabeça: “Eu quero comprar as máquinas de corte e dobra”. Aí liguei pra vários fornecedores, chamei eles aqui e eles me apresentaram vários preços. Eu não tinha condições ainda. A empresa começou do zero e eu tive que ir endividando, né? Pra fazer algumas coisas. Aí chamei o pessoal: “Eu quero comprar uma máquina”. Aí vieram os fornecedores, apresentaram alguns preços.

(091) Aí fui pra São Paulo, fui lá em São Paulo na feira, chama Feira da Mecânica. Lá é onde todas as empresas do Brasil que vendem equipamento tá lá. Aí fui pra lá pra tentar comprar essa máquina. Aí cheguei lá, sentei. Sabia mais ou menos com quem que eu iria conversar. Vou te dar uma ordem de grandeza. Uma máquina que custava R\$ 300.000,00, e aí eu conversando com o pessoal, o preço deles no Brasil girava em torno de R\$ 300.000,00 a R\$ 400.000,00. E essa empresa tava trazendo importada da China. Estava começando a trazer. “Oh! [Lucas], eu preciso colocar a máquina em Belo Horizonte. Eu vou fazer de tudo, vou reduzir minha margem de lucratividade pra que você consiga comprar essa máquina”. Aí outro fator que ajudou a favorecer foi o dólar. Ele tava R\$ 1,50; R\$ 1,52. Aí negociamos, fechamos. Uma máquina que custava R\$ 400.000,00 eu comprei por R\$ 160.000,00. Aí financiei pelo banco né? Eu tô pagando ainda as máquinas. Financiei pelo Project, o juro é muito baixo. E comprei as máquinas [Lucas comprou 2 dessas máquinas]. Fiquei um ano com as máquinas paradas sem ter serviço pra elas. Aquele dificuldade mantendo o pessoal, e toda aquela dificuldade ali financeira, tendo problema.

Nas transcrições (090) e (091) fica evidenciada a razão, como já tinha dito, de Lucas ter uma renda mensal insatisfatória para as suas necessidades cotidianas. A empresa tinha um alto endividamento em decorrência dos investimentos realizados na compra de máquinas e equipamentos, comprometendo uma parte significativa de seu faturamento, o que não permitia a Lucas fazer retiradas de maior valor. Se Lucas não procurou se informar bem sobre os programas de governo voltados à educação, esse

não era seu comportamento para com os negócios. As máquinas a que ele se refere foram financiadas por meio de uma linha de financiamento de fomento, a juros baixos.

Assumir esse tipo de compromisso financeiro só foi possível porque, após a mudança de sua empresa do fundo da casa de sua mãe para o galpão alugado, o volume de negócios e clientes aumentara. E a nova empresa de esquadrias de alumínio, aberta em sociedade com Moises e Fernando, também crescia vertiginosamente. “Aí as coisas foram melhorando”. Lucas contratou, em 2010, uma pessoa experiente para a área de vendas das empresas que ajudou a alavancar a carteira de clientes. Outra contratação que ele faz questão de contar foi a de Tostão, ocorrida em 2008. Tostão foi seu encarregado na empresa X enquanto ele trabalhava na produção. Foi Tostão quem classificou Lucas como serralheiro após Lucas insistir bastante com ele. Tostão era um profissional competente e conhecido em várias empresas. Sua contratação trouxe mais credibilidade para a empresa de Lucas e, conseqüentemente, mais negócios.

Em 2011, Lucas e seus sócios decidiram obter a certificação ISO 9001. O processo foi demorado e exigiu um volume significativo de recursos financeiros. Ambas as empresas foram certificadas. A certificação abriu novas oportunidades e ambas as empresas cresceram. O número de empregados precisou ser aumentado e as empresas contam hoje com mais de sessenta funcionários cada uma. Os dois galpões alugados tornaram-se insuficientes e foi necessário ir alugando os galpões vizinhos. Em 2013, as empresas ocupavam seis galões e o espaço já não era suficiente. As duas máquinas compradas naquela feira em São Paulo já não eram capazes de atender a demanda de serviços da empresa de nosso entrevistado, o que o levou a comprar outras duas. Na ocasião da entrevista, no segundo semestre de 2013, Lucas estava negociando a compra de um terreno de 4.000 m² onde pretendia construir uma estrutura industrial para abrigar as duas empresas. Ele também pretendia abrir uma nova empresa para fabricar telhas galvanizadas e oferecer outros serviços relacionados ao corte e à dobra de chapas metálicas. Cada uma das empresas faturava, naquela época, entre R\$ 3.500.000,00 e R\$ 4.000.000,00 ao ano. Na empresa em que era o único dono, Lucas não fazia retiradas. Reinvestia todo o dinheiro no negócio. Na empresa em sociedade com Moises e Fernando, além de procurarem reinvestir parte do lucro, cada um dos sócios fazia uma retirada mensal.

Lucas optou por manter uma vida simples. Ele tem um bom carro, mas não esbanja seu dinheiro com artigos de luxo. Ele diz que leu em algum lugar que há uma diferença significativa entre o empresário japonês e o brasileiro. Segundo Lucas, o empresário japonês tem uma casa simples, sem muito luxo ou requinte. “O cara mora quase dentro de uma gaveta”. No entanto, suas empresas são sofisticadas. O empresário brasileiro agiria de forma diferente. Enquanto sua empresa sofre com problemas estruturais, que um bom investimento resolveria, e seus empregados trabalham sem conforto e segurança, em sua casa é tudo de primeira. Chega a mulher do cara de Land Over, Mercedes. Os filhos estudam no colégio Loyola, né? E a empresa do cara é como se fosse uma escrava pra manter a família. Eu penso um pouco diferente”.

O uso do léxico *escrava* para simbolizar a relação de alguns empresários para com suas respectivas organizações é significativo para a compreensão da percepção de Lucas sobre esse relacionamento. Para o entrevistado, o negócio não pode ser escravo do empreendedor. O tipo de comportamento que ele entende como correto, aquele atribuído ao empresário japonês, pressupõe que deve haver um compromisso e uma disciplina do empreendedor para com sua organização. É o empresário que deve se dedicar à empresa e, de certa forma, tornar-se escravo dela, suprimindo-lhe todas as necessidades de investimentos. Lucas parece cumprir de fato esse tipo de relação entre a vida pessoal e os negócios. Ele está sempre preocupado em reinvestir na empresa e fazê-la crescer, fazendo isso de forma elíptica, visto que suas ambições para com seus empreendimentos são grandes e levadas sempre a um nível acima quando atinge uma meta determinada. Seus constantes investimentos nas empresas lhe permitem usufruir muito pouco da lucratividade que elas obtêm. Essa inversão de valores em relação ao comportamento atribuído por ele aos empresários brasileiros tem um fundamento social e religioso.

Lucas não se esqueceu dos parentes, em especial, daqueles que ajudaram muito sua família nos momentos de grande dificuldade em que faltava até o que comer dentro de casa. Ele deu emprego a parentes e amigos de sua comunidade, com a qual não perdeu o vínculo, e isso é um fator importante para ele. Lucas compreende que as organizações exercem uma importante função social, que não deve se restringir apenas à oferta de emprego e recolhimento de impostos. Certa vez Lucas contratou uma pessoa e sabia que a situação financeira de sua família era grave. Nessas ocasiões, ele se lembra

que também já passou muita dificuldade e sabe exatamente o quão dolorosa essa situação é. Pediu a um dos encarregados que fosse a um supermercado e fizesse uma boa compra para esse empregado, mandando entregar essa compra na residência dele de forma discreta, para que ele não soubesse que essa boa ação estava relacionada à empresa ou a Lucas mais particularmente. “Dentro do possível eu tento, não ser só o empresário, mas ser um ser humano realmente. Que eu acho que não vale de nada você ter uma empresa gigante, pra que que serve?”. Lucas busca agir corretamente com seus empregados, evitando cometer as atitudes equivocadas que os proprietários das duas empresas em que trabalhou – a empresa X e a empresa Y – cometiam, como não fornecer o vale-transporte e não remunerar horas extras.

Lucas busca retribuir o auxílio recebido dos parentes dando-lhes empregos e auxílios financeiros, em especial, aos primos, para que possam fazer cursos profissionalizantes ou de graduação. Lucas busca, também, incentivar os empregados e sócios a estudarem. Para os empregados que resolverem fazer um curso superior, o entrevistado promete auxiliar no pagamento das mensalidades com uma bolsa de estudos. Um de seus primos é seu funcionário e conta com uma bolsa. O irmão mais novo de Lucas teve os estudos custeados por ele. Entretanto, entre os outros empregados da empresa que não são seus parentes, nenhum ainda se motivou a ingressar em uma faculdade.

Lucas insistiu muito e conseguiu convencer seu sócio Fernando a estudar. Ele cursava engenharia e estava prestes a se formar. Para o entrevistado, o estudo favorece a qualidade da mão de obra e confere conhecimentos imprescindíveis a um empresário, para que ele tenha condições de exercer uma gestão mais profissional em seus negócios. Lucas cita o caso de uma empresa, sua cliente, que estava passando por dificuldades financeiras e estava prestes a falir. Essa empresa estava inadimplente com a empresa de Lucas e ele procurou seu proprietário para conversar. Ele se surpreendeu porque, apesar de essa empresa ser de grande porte, seu proprietário não sabia o que era uma recuperação judicial. Para Lucas, é inadmissível um empresário de uma grande empresa não procurar se informar e não ter um conhecimento mais profissional sobre a gestão organizacional.

Quanto ao fundamento religioso da perspectiva de Lucas sobre a empresa, a transcrição (092) esclarece a respeito dela.

(092) Eu tenho uma filosofia que nada que tem nessa terra é nosso. Eu, [Lucas], a minha filosofia é assim: Essa empresa não é minha. Essa empresa é uma oportunidade, assim, que Deus colocou ela na minha mão pra gerenciar. Como que eu vou gerenciar ela? Aí é comigo, né? Eu vou escolher como gerenciar. Nada disso aqui é nosso. Você tem certeza que amanhã vou tá vivo? Eu posso morrer amanhã e o pessoal fazer a maior bagunça com isso aqui. Que que adianta? Por isso que eu acho que as pessoas devem fazer a coisa certa, valorizar as pessoas enquanto é tempo. Fazer as coisas que realmente tem sentido.

Como disse Souza (2009), as religiões neopentecostais atribuíam a responsabilidade por suas desgraças aos próprios indivíduos. E a eles próprios, também, a responsabilidade, com base na fé e no mérito pessoal, por seus sucessos nos diversos setores da vida. A associação da meritocracia com a fé religiosa é interessante. Como evidencia o discurso de Lucas em (092), o sucesso – no caso do entrevistado representado pelo crescimento de suas empresas - é ao mesmo tempo uma dádiva celestial e um reconhecimento ao seu esforço individual. É, portanto, ao mesmo tempo *graça* e *mérito*. A seleção lexical acima não faz referência direta à meritocracia. Por isso é preciso analisá-la levando-se em consideração o conjunto do discurso proferido pelo entrevistado (FAIRCLOUGH, 2001a; 2001b), que permite saber que a meritocracia está implícita em (092). Essa *dádiva divina* é dada com um propósito. Esse propósito, para Lucas, não é o enriquecimento pessoal do empresário, mas o uso dos recursos que lhe foram confiados por Deus para promover o bem-estar social, por meio do emprego, renda e outros benefícios, aos trabalhadores que se pode empregar e à sociedade em seu entorno. É um discurso afim ao da sustentabilidade organizacional, embora motivado por questões religiosas e não apenas humanistas, ambientalistas e financeiras. Essa perspectiva é um dos fatores, fora a própria ambição pessoal, que levam Lucas a reinvestir constantemente em suas empresas usufruindo muito pouco dos recursos financeiros gerados por elas. Há a premissa de que a *graça celestial* pode ser tirada a qualquer momento se o destinatário dela não corresponder ao que se espera dele. Afinal, na perspectiva religiosa de Lucas, os negócios não pertencem de fato aos empresários, mas a Deus.

A perspectiva religiosa do entrevistado influenciou em sua reconciliação com seu pai. O pai é pintor industrial e, apesar de ele ter abandonado a família e a deixado em condições financeiras muito difíceis, Lucas resolveu ajudá-lo, contratando-o para trabalhar com ele. Lucas tem um contrato com uma grande empresa e uma das

atividades a serem realizadas é a pintura de estruturas metálicas. Essa atividade demanda apenas uma pessoa e Lucas colocou o pai para fazê-la. Lucas repassa todo o valor pago pela empresa para essa atividade, em 2013, o valor era de aproximadamente R\$ 7.000,00, para o pai. Não retira dela nenhum lucro. Ele diz que, para uma pessoa que estudou apenas até a quarta série do ensino fundamental, esse salário não está nada mal. Não fica claro na entrevista se Lucas e sua família conseguiram perdoar completamente o pai ou se ainda guardam alguma mágoa. Lucas também não disse se a família passou a conviver socialmente com ele.

Um fato interessante narrado por Lucas e que corrobora seu discurso de viés religioso e sua perspectiva empresarial é que ele ainda mora com sua mãe e irmãos na mesma casa em que viveram toda a sua vida, em uma comunidade pobre da região norte de Belo Horizonte. Embora tenha comprado dois apartamentos e um deles esteja todo mobiliado, Lucas dorme apenas algumas noites nesse apartamento, quando deseja descansar e ficar mais só. Nas transcrições abaixo ele explica sua decisão.

(093) Onde eu moro hoje é um bairro muito carente. É um bairro de pessoas extremamente humildes. Eu decidi não sair de lá, minha mãe gosta de lá. Eu reformei a casa pra ela, ampliei, né? Mas assim, permaneci no mesmo lugar.

(094) Oh! Na verdade, primeiro eu me sinto bem lá. Eu não sinto a necessidade “Ah! Porque eu melhorei de vida eu tenho que morar em tal lugar”. No entanto, eu tenho um apartamento mobiliado. Às vezes, eu vou lá no fim de semana, quando eu quero descansar um pouco a cabeça eu vou pra lá. Mas assim, pra mim é diferente. Eu gosto de morar... pra mim ali faz bem. Eu vejo de vez em quando as pessoas que cresceram comigo. É bom estar ali, minha mãe gosta de estar ali. Eu tenho alguns parente ali na região. Pra mim é indiferente eu morar ali ou morar no Belvedere. Qual que é a diferença?

(095) Tem pessoas que tem um pouco de vaidade, eu não tenho. Eu chego ali, é bom. Às vezes quando eu vou cortar cabelo, o meu cabeleireiro hoje é o mesmo de quando criança. Eu chego lá e fico conversando com o cara. E assim, eu não perdi aquela essência que eu tinha ainda desde pequeno, entendeu? Tem pessoas que começam a melhorar de vida ele perde, não sei se é bem a humildade, ele começa a achar que ele não precisa daquilo. “Ah! Eu não preciso de morar aqui”. Isso pra mim é indiferente. Eu conheço várias pessoas lá na região que melhoraram de vida e quiseram se mudar. Lá, relativamente o pessoal comenta que é perigoso, mas como eu fui nascido e criado lá dentro, ninguém mexe comigo, ninguém entra na minha casa, posso chegar lá de madrugada, todo mundo me conhece.

Nota-se nas transcrições de (093) a (095) uma preocupação de Lucas em manter suas tradições culturais, sociais e familiares. Bourdieu (2013) disse que a herança social envolve uma disposição estética, relacionada à dimensão moral e ao estilo de vida dos

indivíduos. Os diferentes estilos de vida manifestam uma determinada visão de mundo, expressando elementos estéticos das identidades individuais e coletivas, entre as quais, as das diferentes classes sociais, servindo de base para julgamentos classificatórios do que é ou não valorizado culturalmente, tendo por parâmetro a cultura hegemônica imposta pelas classes dominantes. Haveria interesses distintos entre as classes sociais, conforme Bourdieu (2013), na transmissão da herança social. Os indivíduos das classes populares teriam por interesse conquistar os privilégios típicos da classe média e buscar sua ascensão social a essa classe. Isso implica o desejo de ter acesso aos mesmos produtos e serviços que a classe média tem, que garantem a essa classe uma qualidade de vida satisfatória. Esse desejo de ascensão não necessariamente implica o interesse em romper com sua herança social, com suas origens, como a narrativa de Lucas evidencia. Apesar de ser uma comunidade pobre, apresentando todas as características estéticas típicas da pobreza, aquele lugar é uma referência simbólica importante para Lucas e sua família. É o lar deles. É onde se sentem bem. Lucas gosta de conversar com as pessoas daquele lugar e se preocupa em valorizar suas origens, de não se esquecer de onde veio. A mãe de Lucas parece ter uma influência significativa na decisão de permanecer morando na comunidade, visto que a informação de que ela gosta de viver ali foi mencionada mais de uma vez, evidenciando que atender o desejo da mãe é uma das prioridades de Lucas. Por isso, mesmo tendo condições de comprar uma boa casa em outro local, Lucas opta por reformar a casa da mãe para que a casa proporcionasse à família o conforto e bem-estar que anteriormente não era possível ter.

O apartamento mobiliado à disposição do entrevistado evidencia que, embora goste de seu lugar de origem e da convivência com a gente simples com quem convive desde a infância, ele necessita daquele lugar como um ponto de fuga. O imóvel simboliza a ascensão socioeconômica de Lucas e se tornou o lugar escolhido por ele para descansar e ter privacidade. Lucas ampliou seu capital econômico por meio dos negócios e seu capital cultural por meio da educação superior. Esses novos capitais o colocaram em contato direto com outras realidades sociais e com pessoas diferentes daquelas com quem convivia habitualmente, ampliando seu capital social. Penso que Lucas vive um certo conflito entre se manter apegado à sua origem social e explorar as novas possibilidades que o capital simbólico atual pode lhe proporcionar. O apartamento mobiliado, situado em uma boa região de Belo Horizonte, lhe proporciona

a experiência de vivenciar esse outro tipo de experiência social. Embora tenha ligações afetivas com o lugar em que nasceu, com seus parentes, vizinhos e amigos, Lucas sabe que sua permanência naquele local é temporária. Ele diz que, quando se casar, passará a morar definitivamente no apartamento com a esposa. Ele sabe que seu capital simbólico atual pode proporcionar um outro tipo de vida para sua futura esposa e filhos. Lucas tem condições financeiras suficientes para ter uma vida confortável no padrão da classe média alta. No entanto, está preso pelo *habitus* herdado à sua origem social, que o mantém subjetivamente ligado à raiz. Seus filhos certamente terão vínculos diferentes. Serão legítimos representantes da classe média, uma vez que a ascensão socioeconômica conquistada por uma geração, implicando uma mudança de classe social, é legitimada apenas na geração seguinte, que cresce sobre a influência dos *habitus* da nova classe.

Lucas concluiu sua graduação em administração no primeiro semestre de 2011. Incentivado por um professor, decidiu fazer de imediato uma pós-graduação. O jovem que, em 2007, não tinha condições financeiras favoráveis para arcar com as mensalidades da graduação, em 2011, acabou por contratar um curso de pós-graduação de alto valor na Fundação Getúlio Vargas (FGV), o MBA Executivo Internacional, com a obrigatoriedade de cursar um dos módulos na Universidade de Ohio nos Estados Unidos da América. A experiência na FGV foi positiva. Ele teve contato com professores altamente qualificados e com colegas de classe com perfil socioeconômico muito diferente daqueles com quem conviveu na Anhanguera. Lucas teve acesso a uma educação de melhor qualidade e ampliou seus conhecimentos em gestão organizacional, além de ter feito novos contatos que ampliaram o potencial de sua rede de relacionamentos. Chegou a entrar em negociação com gestores de uma grande empresa que lhe foram apresentados por um de seus professores.

(096) Olha, na verdade, se não tivesse sido, se eu não tivesse ido pra escola, se eu não tivesse ido pra academia, pra faculdade, eu não teria... eu acho que não estaria onde estou hoje. Por mais que, assim... eu sempre fui um profissional que já desobedeci a teoria e disputei muito na prática. Mas em muitos momentos, a prática não anda junto com a teoria. Se não fosse a faculdade certamente eu não estaria aqui. A faculdade teve assim, uma importância salutar na minha vida profissional. Foi onde eu criei vários relacionamentos. Foi onde eu aprendi a escrever, literalmente. Eu aprendi a escrever na faculdade. A redigir uma proposta comercial pro cliente. A [não] ter dúvida de como se portar numa reunião.

(097) Hoje, eu vejo, instintivamente, sem intencional, eu tenho alguns comportamentos que eu vejo que são coisas que eu aprendi na faculdade. A forma de você conversar com o cliente, de abordar, de você chamar um gerente de banco pra conversar, propor um financiamento, fazer um projeto pra pedi um empréstimo no banco. Inclusive eu já ensinei colegas meus a pegar financiamento em banco em função do meu conhecimento que eu trouxe da academia também. Hoje eu digo que, certamente não fosse o meu estudo superior, eu não estaria onde eu estou hoje, certamente.

Assim como o entrevistado José, Lucas valoriza o conhecimento adquirido com a educação superior. Não chega, porém, a subvalorizar a prática. A narrativa em (096) evidencia que há uma distinção entre a teoria e a prática e que elas competem entre si. Lucas construiu suas empresas com base no conhecimento prático, que envolve, além da habilidade e conhecimento técnico, a intuição, a iniciativa e a coragem para empreender. Enfim, suas empresas foram criadas e geridas por meio da gestão ordinária estudada por Carrieri (2012), por Carrieri, Perdigão e Aguiar (2014) no cotidiano dos negócios ordinários. A gestão ordinária é um conhecimento prático aprendido e exercido por meio das experiências cotidianas dos negócios, da família e nos outros tipos de vivência social. À medida que as empresas cresceram, Lucas precisou, também, do conhecimento teórico e profissional em gestão que o ensino superior lhe proporcionou. Entretanto, nem sempre, como afirmou o entrevistado, prática e teoria caminham juntas. Por vezes, a prática leva ao êxito contrariando posicionamentos teóricos que nem sempre são adequados à realidade e porte de determinadas organizações. Em outras ocasiões, o conhecimento teórico evita erros graves, apoiados somente no conhecimento prático, que poderiam levar as organizações à falência. Por isso Lucas diz que não estaria onde está agora se não fosse a academia. No entanto, ele sabe a importância que o conhecimento prático tem em sua trajetória, razão pela qual esse tipo de conhecimento foi constantemente valorizado em sua narrativa, e muito pouco se falou sobre a educação escolar e acadêmica. Até mesmo porque, quando iniciou seu curso superior, sua empresa estava em expansão e a outra aberta em sociedade no mesmo período de seu ingresso rapidamente cresceu no mercado, graças aos relacionamentos e à experiência prática no ramo dos sócios.

Lucas cita alguns exemplos de como a educação superior o auxiliou. A faculdade o colocou em contato com outras pessoas, ampliando os horizontes de seus relacionamentos profissionais e de amizade. Em outras palavras, adotando o

vocabulário bourdiesiano, ampliou seu capital social. É interessante, também, a afirmativa de que aprendeu a escrever, literalmente, na faculdade. Lucas estudou em escolas públicas situadas na região pobre onde mora. Como é de conhecimento público, a qualidade do ensino nessas escolas, por questões sociais e culturais envolvendo as famílias, por problemas de investimento do poder público, pela desvalorização dos professores, entre outros problemas, não atende aos requisitos mínimos desejados. Na faculdade Lucas teve de se esforçar para melhorar a capacidade de escrever, o que o ajudou a aprimorar a comunicação com seus clientes e fornecedores dando mais credibilidade às propostas comerciais redigidas por ele. Na Anhanguera, alguns professores exigiam, em determinadas atividades de suas disciplinas, uma apresentação pessoal mais formal, por exemplo, o uso de terno e gravata pelos homens no momento de fazerem suas apresentações de trabalhos ou seminários, dando-lhes dicas de etiqueta e comportamento valorizados no ambiente de negócios. Por essa razão, Lucas, que negocia com executivos de grandes empresas, menciona não ter mais dúvidas em como se comportar em reuniões, embora em sua fala tenha se expressado mal e esquecido de usar o léxico *'não'*, acrescentado com base no contexto da narrativa. Lucas aprendeu sobre finanças e orçamento, e esse conhecimento o ajudou a conhecer melhor o mercado financeiro e seu funcionamento, beneficiando-o nas negociações com os bancos e, em especial, auxiliando-o a ter acesso a crédito de fomento, que apresenta vantagens significativas para o empreendedor como prazos maiores de financiamento, juros baixos e carência para o início dos pagamentos.

Esse conhecimento obtido na academia é relevante para Lucas e lhe permitiu, inclusive, a ajudar outros empresários. Lucas se beneficiou desse conhecimento, também, para montar sua terceira empresa. Em janeiro de 2015, fiz nova entrevista com ele. Lucas abriu há poucos meses seu negócio de fabricação de telhas galvanizadas e de corte e dobra de chapas metálicas. Somente em equipamentos foram investidos mais de R\$ 2.000.000,00, equipamentos estes comprados por meio de programas de fomento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Lucas alugou um grande galpão na região norte de Belo Horizonte e a empresa já está em atividade, embora algumas das máquinas encomendadas ainda não foram entregues e serão instaladas em breve. O negócio já conta com muitos clientes, e Lucas tem fechado contratos importantes com empresas de todo o País para fazer serviços especializados

em corte e dobra de chapas metálicas de grande espessura. Lucas diz que, em todo o Brasil, não haverá nem cinco empresas com a capacidade de fazer o tipo de serviço que ele fará na nova empresa, visto que demanda máquinas modernas e muito caras, sendo ele um dos poucos empresários em seu ramo de atuação que as tem.

As outras empresas também vão bem em seus negócios embora tenham sofrido os impactos da crise econômica que afeta o Brasil, que reduziram a demanda por seus serviços. Quanto à sua primeira empresa, Lucas diz que conseguir mão de obra especializada está ficando cada vez mais difícil. Por isso, vai focar apenas nas atividades mais lucrativas e deixar de prestar determinados serviços que deixaram de ser economicamente interessantes para ele. A empresa que Lucas tem em sociedade com Moises e Fernando, especializada em esquadrias de alumínio, está investindo em um novo produto. Eles fizeram algumas viagens pela Europa para participar de feiras especializadas e investigar a viabilidade de investirem em esquadrias de plástico de alta qualidade, comuns na Europa. Fizeram parceria com uma empresa alemã e compraram matéria-prima dessa empresa, que tem uma filial no Brasil, para fabricar as esquadrias plásticas e serem, durante algum tempo, fabricantes exclusivos em Minas Gerais. O produto tem um custo mais caro que o alumínio mas é uma qualidade muito superior.

Lucas e seus sócios não chegaram a comprar o terreno de 4.000 m² que estavam negociando. Descobriram um outro terreno maior e mais bem localizado, com área de 7.200 m². O terreno foi comprado sendo metade dele pertencente à empresa de Lucas e a outra metade à empresa em sociedade. Na sua metade, Lucas construirá um grande galpão para abrigar sua empresa e outros cinco ou seis galpões para serem alugados, o que lhe proporcionará aproximadamente R\$ 25.000,00 mensais em aluguel.

Nos próximos meses, ele viajará aos Estados Unidos da América para concluir o módulo internacional de seu MBA, que está pendente, na Universidade de Ohio, visto que os alunos têm o prazo de até quatro anos para cumprir essa obrigação acadêmica. Ele pretende voltar à faculdade novamente para obter uma segunda graduação. Contudo, dessa vez, quer cursar direito, área que passou a admirar e cuja formação passou a ser um sonho pessoal. Para Lucas, a educação superior não foi um *canto da sereia*, mas um instrumento legítimo de ampliação de seus conhecimentos e aprendizado de outros, que lhe permitiram realizar o sonho de ser um empresário de sucesso, com a ambição de crescer muito mais.

7. CINCO VIDAS, CINCO HISTÓRIAS, CINCO DESTINOS: O DIPLOMA E AS (IM)POSSIBILIDADES DE REINSERÇÃO PROFISSIONAL

Chegar ao último capítulo de um livro que reporta os resultados de uma pesquisa e olhar a página em branco que se pretende preencher é, ao mesmo tempo, um desafio e um alento. É um desafio porque é preciso concluir o trabalho apresentando ao leitor o resultado quanto aos objetivos estabelecidos e a resposta ao problema motivador da pesquisa. É um alento porque se está prestes a pôr fim a um árduo trabalho.

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de se descobrir no discurso dos discentes do ensino superior privado, pertencentes à ralé brasileira, elementos narrativos que apontem para as possibilidades ou impossibilidades de sucesso na mudança de suas trajetórias profissionais após seu ingresso em um curso de formação superior. Buscando atender a esse objetivo de pesquisa, coletamos junto aos entrevistados suas narrativas em torno de suas histórias de vida. Os dados demonstraram que, embora esses indivíduos tenham uma origem social em comum e compartilhem, no nível macrossocial, experiências semelhantes por pertencerem à mesma classe social, no nível microssociológico percebemos que cada um deles é uma pessoa singular e tem uma trajetória, não apenas profissional, mas de vida, peculiar, única.

Em comum os entrevistados compartilham as difíceis experiências que a miséria obriga a ralé brasileira a passar. Nas narrativas de Jusceléia e Isaías, por exemplo, verificamos que suas famílias chegaram a não ter mantimentos suficientes na dispensa doméstica para atender as necessidades familiares. Essa situação ressignifica o papel da escola pública como local de construção do conhecimento e ela passa a ter, também, outra importante função social, por meio da merenda escolar, na garantia alimentar das crianças pobres que frequentam os bancos escolares. A narrativa de Lucas também aponta para esse tipo de dificuldade, embora talvez em menor grau, visto que, nessas ocasiões, a família era ajudada por parentes com pequenos empréstimos ou doações de

dinheiro e cestas de mantimentos. A maioria dos entrevistados, em decorrência das dificuldades financeiras enfrentadas por suas famílias, realizaram atividades laborativas na infância para ajudar nas despesas do lar e começaram a trabalhar, efetivamente, ainda na adolescência. A única exceção é Carolina que, sendo a filha mais nova e única mulher entre os irmãos, acabou sendo mais protegida pela família. Essa proteção lhe proporcionou experiências distintas daquelas vivenciadas pelos demais entrevistados. Carolina foi a única que precisou, ainda na infância, se separar da família e morar em um internato confessional de uma instituição de caridade. Essa experiência lhe permitiu ter acesso a um bom nível de ensino escolar em seus primeiros anos de estudo, além de uma severa disciplina comportamental. Carolina se adaptou bem em tal instituição e acabou por desenvolver o gosto pelos estudos e o reconhecimento quanto ao papel transformador que a educação pode promover. A proteção familiar se manteve em sua adolescência e Carolina não chegou a trabalhar nesse período de sua vida. Ainda bem jovem, Carolina sai dos cuidados da mãe e irmãos para, por meio do casamento, passar a ser cuidada pelo esposo. A maternidade e o pensamento conservador do esposo, de natureza *machista*, dificultaram o ingresso de Carolina em atividades profissionais, vindo ela a ingressar tardiamente no mercado de trabalho.

Os entrevistados compartilham a percepção de que a educação superior pode proporcionar uma ascensão socioeconômica. Foi essa percepção que os levou a investir seu tempo, dinheiro e dedicação em seus respectivos cursos de graduação. O *ethos* educacional estava presente, explícita ou implicitamente, em seus discursos, demonstrando que a relação entre educação e sucesso profissional faz parte do senso comum das classes populares. Embora faça parte do senso comum, as histórias de Isaías e Carolina evidenciaram que nem todos os membros de suas famílias estão dispostos a se dedicar aos estudos no intuito de obter uma ascensão socioeconômica. O investimento escolar exige um esforço muito grande para as classes populares e, como observou Bourdieu (2011a; 2011b; 2013), esse grupo social avalia as experiências de êxito e de fracasso acumuladas por seus membros e constroem um conhecimento prático – o senso prático (BOURDIEU; 2011b) – que não seria plenamente consciente e que permitiria aos indivíduos ter uma noção das possibilidades mais ou menos favoráveis do que podem ou não conquistar a partir da realidade social em que se encontram, bem como os meios adequados de empreender tais conquistas. Como o

investimento educacional é um investimento de risco para as classes populares, o senso prático comumente direciona os esforços dessa classe para o trabalho. Há que se levar em consideração, também, que uma parcela significativa dos membros das classes populares não têm *habitus* adequados para os estudos. No que se refere à educação, esses indivíduos teriam, conforme a proposta de Souza (2006), um *habitus* precário.

Ainda, em relação às famílias dos entrevistados, a pesquisa evidenciou a correção da crítica que se faz a Pierre Bourdieu, conforme Nogueira e Nogueira (2002), de que a categoria classe social não seria suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares segundo suas práticas escolares. As narrativas das histórias de vida demonstraram que, embora as famílias compartilhem *habitus* de classe, apresentam diferenças significativas umas em relação às outras. Os próprios projetos de transmissão da herança familiar, ou sua superação, foram diferentes em cada família. Um exemplo disso é a diferença de perspectivas que os pais de nossos entrevistados tinham em relação à formação escolar de seus filhos. Enquanto o *sonho* do pai de Isaías era que os filhos concluíssem até a quarta série do ensino fundamental, a mãe de Jusceléia esperava que os filhos concluíssem o ensino fundamental. Já a mãe de Carolina desejava que a filha concluísse o ensino médio formando-se em magistério. As diferentes expectativas parecem estar relacionadas com as condições objetivas de vida de cada família. Quanto mais pobre, menores as expectativas em relação à vida escolar dos filhos, o que impacta os investimentos que cada família está disposta a fazer, ou pode fazer, em suas formações.

As narrativas de Carolina e de José evidenciaram que as famílias podem adotar estratégias de investimento escolar e de transmissão da herança familiar diferentes de acordo com o gênero dos filhos. Carolina teve oportunidades de estudo que os irmãos não tiveram. Também não precisou ingressar no mercado de trabalho na adolescência, como os irmãos. José, por ser o filho primogênito e único homem, sofreu a influência do pai para assumir sua herança social e acabou se prendendo a ela, enquanto suas irmãs parecem ter tido mais liberdade para construir a própria carreira, conforme seus interesses pessoais. Em relação à herança familiar, a possibilidade de romper com o projeto idealizado pela família também foi verificado na narrativa de Carolina. Diferentemente do projeto delineado por sua mãe, de cursar magistério e se tornar professora, Carolina opta por cursar contabilidade, curso com o qual tinha mais

afinidade. Conforme podemos induzir das narrativas, a mãe de Carolina desejava que a filha tivesse uma profissão que pudesse lhe proporcionar renda e, conseqüentemente, uma segurança financeira, para que ela não passasse pelas mesmas dificuldades que passou com a viuvez repentina. Contudo, esse projeto educacional voltado para a formação profissional é interrompido por Carolina com seu casamento e a chegada dos filhos.

Quanto as contradições observadas por Bourdieu (2012) no processo de transmissão da herança familiar, a pesquisa evidenciou que a possibilidade de sucesso na trajetória profissional, motivada pelo título acadêmico, representa uma importante ruptura com toda uma história familiar de dificuldades, miséria e fome, como é o caso de alguns entrevistados, bem como com toda uma trajetória de trabalho dos pais, quase sempre em atividades de baixo *status* social. Por outro lado, a possibilidade de insucesso os prende à realidade social dos pais que, embora possam respeitar e valorizar, tanto querem romper.

Embora compartilhem a visão de que a educação superior pode propiciar uma ascensão socioeconômica, os discursos de cada entrevistado evidenciaram que há divergências de expectativas entre eles sobre essa possibilidade. A perspectiva de Jusciléia em relação à educação superior foi talvez a mais peculiar e representativa dos riscos que o *canto da sereia* traz aos desavisados que não se preveniram, como Odisseu, tapando os ouvidos com cera (HOMERO, 2002). Jusciléia tinha uma visão romanceada em relação ao curso superior e suas possibilidades, não realizando uma leitura mais objetiva de sua realidade social e de suas próprias capacidades, o que lhe permitiria perceber que não tinha o *habitus* e o capital simbólico adequados ao seu sonho de ser executiva em uma grande empresa, tal como via nas novelas. Além de uma formação escolar incipiente, incapaz de a levar a uma reflexão crítica, o modelo de educação terciária que se implantou no ensino acadêmico brasileiro, por influência do mercado global, é também responsável por esse tipo de situação, visto que prepara os indivíduos apenas no quesito técnico-profissional de suas formações e tira-lhes o acesso às disciplinas e conteúdos de formação filosófica e sociológica que poderiam lhes proporcionar algum nível de emancipação. Entre as entrevistas, Jusciléia parece ter amadurecido suas ideias e começou a reavaliar sua realidade social. A mulher *sonhadora* redimensionou suas expectativas e começou a pensar em outras possibilidades, mais

modestas, como a de se dedicar a um curso do PRONATEC e buscar uma reinserção profissional em oportunidade de nível técnico. Essa reavaliação de sua realidade social não foi diretamente motivada pela formação superior, mas pela frustração de não ter realizado seu sonho por meio do ensino superior, obrigando-a a redimensionar suas expectativas.

As narrativas de Jusciléia demonstraram que ela não obteve a mudança ascendente que esperava em sua trajetória profissional. No entanto, não podemos desconsiderar que a educação superior influenciou na mudança de sua trajetória profissional, embora de forma inusitada. Uma vez graduada em administração, Jusciléia não se sentiu mais confortável em continuar trabalhando em casas de família como diarista. Ela preferiu reduzir seus ganhos e trabalhar formalmente, em atividade análoga, em uma empresa, alimentando a esperança de que poderia obter oportunidades de crescimento e mudança de carreira na própria organização em que trabalha ou em alguma outra. Esse foi o mecanismo que encontrou para minimizar sua percepção de fracasso. O redimensionamento de suas expectativas não foi acompanhado por uma avaliação autocrítica. Jusciléia projeta na IES e em alguns de seus professores a responsabilidade por seu próprio fracasso. Ela não percebeu que, por trás das promessas de sucesso presentes no discurso das IES privadas, o *canto da sereia*, há a ideologia meritocrática que privilegia sempre os melhores, aqueles que melhor conseguiram acumular e desenvolver seus capitais simbólicos e *habitus*.

Isaías tinha a perspectiva de trabalhar em sua área de formação, que inicialmente era a engenharia mecânica. No entanto, não conseguiu acompanhar o curso devido às deficiências de sua formação escolar que, apesar de ter lhe conferido os certificados de conclusão, não foi capaz de propiciar-lhe um nível adequado de conhecimento. A migração para o Curso de Relações Públicas sugerida pelo diretor da unidade em que estudava evidencia a supremacia do interesse comercial dessas instituições em detrimento dos interesses e necessidades dos alunos. O aluno que, desde o primeiro período não se considerava mais *lixeiro*, mas engenheiro, acabou não concretizando suas expectativas de reinserção profissional em atividades de melhor *status* e acabou por trancar sua matrícula. Isaías não projetou para si expectativas muito ousadas, como o fez Jusciléia. Ele queria ter um bom emprego que lhe possibilitasse uma condição melhor de vida. No entanto, ele também se permitiu ser seduzido pelo *canto*

da sereia e conferiu à formação superior e ao símbolo institucionalizado do capital cultural, o diploma, um valor que na sociedade contemporânea ele não tem mais. Para Bourdieu (2012), o diploma era uma certidão de competência cultural. No entanto, o valor dessa certidão de competência se perdeu entre a educação francesa elitizada das décadas de 1960 e 1970, e o atual panorama brasileiro de expansão de seu ensino superior. Embora o diploma ainda tenha um valor simbólico significativo quando emitido pelas universidades mais prestigiadas, em instituições de ensino como a Anhanguera, que oferta uma educação terciária a uma classe de pouco prestígio social, ele não é mais capaz de atestar a competência cultural e técnica de seus portadores. A trajetória profissional de Isaías não apresentou nenhuma mudança ascendente. No entanto, assim como aconteceu com Jusceléia, houve uma pequena mudança no perfil de emprego. Isaías, que normalmente trabalhava em atividades precárias que exigiam força e condicionamento físico, como, por exemplo, a atividade de servente de pedreiro e gari, teve como último emprego uma atividade na área de *telemarketing*. Embora seja também uma atividade precária, nesse emprego, ele trabalhava sentado em frente a um computador, contatando pessoas por meio do telefone para *vender-lhes* uma vaga em um curso superior. Embora sutil, é uma diferença importante de se pontuar. A narrativa de Isaías sobre essa nova atividade profissional também me permitiu identificar uma pequena mudança em sua capacidade de analisar criticamente sua realidade social. Isaías percebeu que as promessas de sucesso feitas nos *scripts* que era obrigado a seguir pela IES para quem fazia os contatos de *telemarketing* não lhe estavam sendo garantidas, visto que ele também era um universitário. Isaías começou a vislumbrar o *canto da sereia*, mas não foi capaz, assim como Jusceléia, de aprofundar as reflexões críticas. Também faltou a ele a capacidade de se autoavaliar e perceber que suas chances de sucesso estão condicionadas aos critérios da meritocracia, que ele não atende.

Entre os entrevistados, Carolina é a pessoa cuja trajetória de ascensão profissional foi mais impactante e melhor superou as próprias expectativas. Seu objetivo em relação à formação superior era poder trabalhar como contadora em um escritório. Estava em seus planos, também, ser aprovada em algum concurso público, visto que sua idade e a falta de experiência profissional na área não a favoreciam em termos de competitividade. Embora sua aprovação e nomeação no concurso público da UFMG

tenha sido para o cargo de técnico em contabilidade, essa conquista foi significativa e a motivou a persistir nos seus sonhos. Carolina se prepara para prestar novo concurso na própria UFMG, mas, dessa vez, para cargo de nível superior. No caso de Carolina, há uma relação direta entre sua formação superior e sua aprovação no concurso, que endossa sua percepção de que uma formação superior, acompanhada do esforço pessoal em vencer as próprias dificuldades, é capaz de mudar a trajetória profissional de pessoas como ela, vinculadas à *ralé* brasileira.

Uma mudança social significativa também vivenciada por Carolina e sua família foi a alteração no comportamento do esposo para com ela. Sua coragem em resistir à ideologia machista do esposo e construir sua trajetória profissional e acadêmica acabou por torná-la uma outra mulher, mais confiante, mais vaidosa, mais inteligente, e o esposo também em um outro homem, mais compreensivo, mais colaborativo nos afazeres do lar e mais companheiro. A relação do casal, antes desgastada, se reestruturou. As críticas do companheiro cederam lugar à admiração e ao respeito. Esse fato evidenciou a pontualidade de nosso *self*, nossa identidade que, conforme Souza (2009), é remodelável, modificando-se ao longo do tempo por influência das experiências vividas.

A percepção de José em relação ao ensino superior e suas possibilidades também é peculiar. Ele tem uma perspectiva muito racional sobre as possibilidades que esse ensino pode lhe proporcionar. Se posso dizer que Jusciléia e Isaías foram seduzidos pelo *canto da sereia*, o mesmo não posso concluir em relação a José. O marceneiro de Sabará não veio buscar apenas um diploma na IES. Ele estava interessado no conhecimento que poderia lhe proporcionar a oportunidade de reabrir o próprio negócio ou capacitá-lo para ser aprovado em um concurso público, pois, como Carolina, ele sabe que sua idade e a falta de experiência profissional na área de formação não lhe conferem competitividade no mercado de trabalho. Talvez por isso ele tenha ficado tão motivado com a proposta de trabalho recebida por uma marcenaria concorrente, atribuindo à formação superior e não à sua prática profissional nesse ofício a razão por tal convite. Destacou-se na narrativa de José sua percepção de que ele está preso ao ofício de marceneiro. Trabalhando há mais de duas décadas nesse ofício, falta a José a coragem para buscar uma reinserção profissional. O entrevistado herdou a herança paterna e acabou, como diz Bourdieu (2012), sendo herdado por ela. A formação superior em

administração atende ao seu interesse de reabrir, quando suas finanças permitirem, o próprio negócio na área em que trabalha. José agora dispõe dos conhecimentos necessários para exercer uma gestão mais eficiente e minimizar os riscos de fracasso no possível empreendimento. Curiosamente, foi por meio do trabalho e, não, do ensino superior, que José descobriu um novo modelo de negócio em marcenaria que pode lhe facilitar o projeto de se tornar novamente um empreendedor. A narrativa de José evidencia que a formação superior ainda não lhe proporcionou uma mudança na trajetória profissional. No entanto, as duas possibilidades aventadas por esse entrevistado são factíveis de serem alcançadas. A primeira delas, reabrir o próprio negócio, lhe exigirá a disponibilidade de recursos financeiros e a coragem para empreender. A segunda, a aprovação em algum concurso público, também é possível visto que José tem uma boa bagagem educacional e capacidade de se dedicar aos estudos preparatórios.

Entre os entrevistados, Lucas se destaca em sua trajetória de ascensão socioeconômica. O garoto pobre que precisou amadurecer rapidamente para auxiliar a mãe a sustentar a família, quando o pai resolveu abandoná-los, descobriu em si um perfil empreendedor que o levou a realizar seus sonhos mais ousados. Lucas tem a coragem e disposição para empreender que falta a José. Embora Pierre Bourdieu considere o *habitus* apenas como uma predisposição incorporada, que necessita ser transmitida socialmente para ser apreendida e internalizada, casos como o de Lucas evidenciam que os indivíduos nascem também com características próprias, ou um dom carismático, como dizia Bourdieu (2012; 2013), que os favorece em determinadas atividades e, em especial, quando são estimulados a desenvolvê-las. Embora concorde com P. Bourdieu de que categorias como o gosto são construídas socialmente, a facilidade que certos indivíduos têm para aprender novos idiomas, para a música, para o desenho, para a escrita ou leitura, entre outras, pode também estar relacionada a características pessoais que os diferenciam, a habilidades natas que fazem parte de suas próprias identidades e podem se desenvolver por intermédio do *habitus*. Lucas atribui uma relação de causa e efeito entre o seu sucesso profissional e sua formação superior, negligenciando o papel de suas práticas nesse processo. Cabe lembrar que, quando Lucas inicia seu curso superior, seu negócio já se encontrava em expansão e ele estava prestes a abrir um novo negócio com seus novos sócios. Embora os conhecimentos

adquiridos na graduação e pós-graduação lhe sejam úteis na gestão empresarial, não podemos desconsiderar a importância que a gestão ordinária desempenhou, pelo menos, nos primeiros anos de seus empreendimentos, para o sucesso de seus negócios.

A pesquisa evidenciou que, embora o *canto da sereia*, que se aproveita do *ethos* educacional para seduzir a ralé brasileira com promessas de sucesso, que não se pode garantir, seja uma prática perniciosa que pode causar frustrações aos mais desavisados, não se pode deixar de considerar que o ensino superior pode propiciar mudanças significativas na trajetória profissional de seus alunos. Essas possibilidades de reinserção profissional por meio da educação superior não estão vinculadas a uma simples relação de causa e efeito. Ao procurar ingressar em um novo campo profissional, em especial, nos relacionados a atividades de nível superior em que se compete com a classe média, os indivíduos da ralé brasileira devem procurar desenvolver os *habitus* apropriados àquele campo, sob risco de não conseguir ingressar nele ou de se legitimar na profissão. Além do *habitus*, os indivíduos devem ampliar seu capital simbólico, pois ele determina suas chances de sucesso no mundo social. No mundo social, como asseverou Bourdieu (2007), as pessoas estão sujeitas a princípios de diferenciação ou de distinção que definem as posições que ocupam, ou podem ocupar, no espaço social. Assim, os indivíduos devem ter uma boa *illusio* (conhecimento dos sujeitos sobre as regras do campo) e estar atentos ao *nomos* (leis gerais que regem os campos) pertencentes ao espaço social onde pretendem competir.

As possibilidades ou impossibilidades de sucesso na mudança da trajetória profissional de alunos da ralé brasileira por meio da educação superior estão condicionadas às expectativas criadas por esses alunos e à qualidade de seus esforços para torná-las realidade. Apesar do apoio governamental por meio de programas como o PROUNI e o FIES para que membros da ralé ingressem no ensino superior e o concluam, o diploma por si só não lhes garante melhores oportunidades. Prevalecem os princípios da meritocracia institucionalizada na sociedade, que mantém sua característica de segregação social e exige da ralé brasileira um esforço muito maior que o empreendido pela classe média para ter acesso às mesmas oportunidades.

O PRONATEC foi mencionado por Jusciléia e Isaías como uma possibilidade de conseguirem uma reinserção profissional no nível técnico, visto as dificuldades enfrentadas por eles para se reposicionarem em atividades de nível superior. Esses

entrevistados foram, entre os demais, os que apresentaram as maiores dificuldades em ampliar seus *habitus* e capital simbólico, que acabou por refletir na impossibilidade de conseguirem uma ascensão profissional. O PRONATEC pode ser uma alternativa viável aos membros da ralé brasileira, visto que, aparentemente, há uma demanda no mercado de trabalho por profissionais de nível técnico e a competitividade para o preenchimento das vagas de nível superior se intensificou devido ao aumento significativo no número de bacharéis formados nos últimos anos. Os concursos públicos se mostraram promissores, com base na história de Carolina, como alternativa a uma carreira na iniciativa privada, visto que muitos dos estudantes da ralé já não são jovens e não têm experiência profissional na área de formação, dificultando sua empregabilidade na nova carreira. O concurso público melhora as condições de competitividade ao eliminar do processo critérios subjetivos sujeitos ao preconceito social como o sexo, o gênero, a etnia, a idade, a preferência religiosa, entre outras, que podem se constituir como uma barreira de acesso.

A pesquisa contribui para a área de estudos organizacionais ao trazer para a apreciação de seus pesquisadores uma temática relacionada a um fenômeno social contemporâneo que se mostra oportuno, necessário e fértil e que pode ser aprofundado com novas pesquisas que deem continuidade a esta ou sejam realizadas adotando-se outros posicionamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos. Discutir a formação de profissionais para o mercado de trabalho por meio da educação superior é imprescindível para a academia e ganha ainda mais importância nesse contexto em que a qualidade dessa educação é precarizada para atender aos imperativos de mercado por uma educação terciária desinteressada em formar indivíduos politizados capazes de pensar ,com uma reflexividade crítica, a sua realidade social e impedem que se desconstrua a escola, bem como a academia, como uma instituição reprodutora das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-9, out./dez. 2005.
- ALBORNOZ, S. G. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 127-43, 2011.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALVES, E. R. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, v. 23, n. 1, p. 179-84, jan./abr. 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomson, 1999.
- APEL, Karl-Otto. O problema do multiculturalismo à luz da ética do discurso. **ETHICA – Cadernos Acadêmicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 9-34, 2000.
- APEL, Karl-Otto. Globalización y necesidad de una ética universal. In: CORTINA, Adela e GARCÍA-MARZÁ, Domingo. **Razón pública y éticas aplicadas**, Madrid: Tecnos, 2003, p. 191-218.
- ARAUJO NETO, J. A. C. A categoria “reconhecimento” na teoria de Axel Honneth. **Argumentos**, v. 3, n. 5, p. 139-47, 2011.
- ARENDT, H. **O que é política?** 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-36, 2008.
- BARROS, V. A.; CAMPOS, F. A. O trabalho de ocupar a terra: história de vida de trabalhadores rurais sem-terra assentados em Tumiritinga-MG. In: GOULART, I. B. (Org.). **Psicologia organizacional e do trabalho**: teoria: pesquisa e temas correlatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 147-158.
- BARROS, V. A.; SILVA, L. R. A pesquisa em história de vida. In: GOULART, I. B. (Org.). **Psicologia organizacional e do trabalho**: teoria: pesquisa e temas correlatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 323-335.
- BARROS, V. A.; LOPES, F. T. Considerações sobre a pesquisa em história de vida. In: SOUZA, E. M. (Org.). **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: EDUFES, 2014, p. 41-63.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. The sociology of critical capacity. **European Journal of Social Theory**, v. 2, n. 3, p. 359-77, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011a.

_____. **O senso prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

_____. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O programa**. Disponível em: <
http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em: 24 nov. 2011.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis**. Elements of the sociology of corporate life. Vermont: Ashgate, 1979.

CACCIAMALI, M. A. Prefácio. In: PAMPLONA, J. B. **Erguendo-se pelos próprios cabelos: auto-emprego e reestruturação produtiva no Brasil**. São Paulo: Germinal, 2001, p. 17-22.

CALDAS, M.; FACHIN, R. Paradigma Funcionalista: Desenvolvimento de Teorias e Institucionalismo nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n.2, p.46-51, abr./jun. 2005.

CARBONARI NETTO, A.; CARBONARI, M. E. E.; DEMO, P. **A cultura da Anhanguera educacional: as crenças e valores, o bom professor, a pesquisa e a avaliação**

institucional como instrumento de melhoria da qualidade. Valinhos: Anhanguera Publicações, 2009.

CARRIERI, A. P. **Estratégias delineadas na construção das identidades em organizações familiares**: um estudo dos expositores da "Feira Hippie" de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Relatório final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPQ.

CARRIERI, A. P. **Transformações identitárias e estratégicas na mudança do espaço físico e simbólico**: de gestores familiares da economia informal a lojistas de shoppings populares. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Relatório final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPQ.

CARRIERI, A. P. **A gestão ordinária**. 2012, 188fls. Tese (Tese apresentada à Comissão Examinadora do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento efetivo de vaga de professor titular) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARRIERI, A. P.; MARANHÃO, C. M. S. A.; MURTA, I. B. D.; MENDONÇA, M C N. Cleaning up the city: a study on the removal of street vendors from downtown Belo Horizonte, Brazil. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 28, p. 217-25, 2011.

CARRIERI, A. P.; PERDIGÃO, D. A.; AGUIAR, A. R. C. A gestão ordinária dos pequenos negócios: outro olhar sobre a gestão em estudos organizacionais. **Revista de Administração (RAUSP)**, v. 49, n. 4, p. 698-713, 2014.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, Especial, p. 979-1.000, out. 2006.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Revista Educar**, n. 28, p. 125-40, 2006.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DÍAZ, E. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: UNESP, 2012.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-52, set. 2002.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.;

SANTOS, M. L. (Orgs.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 161-185.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FACULDADE ANHANGUERA DE BELO HORIZONTE. **Plano de desenvolvimento institucional**. Belo Horizonte: Anhanguera, 2010.

FAIRCLOUGH, N. Language, ideology and power. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.) **Critical discourse analysis**: the critical study of language. Edinburgh: Pearson, 1995, p. 21-84.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 225-34, maio/ago. 2010.

FARIA, Antônio A. M. Aspectos de um discurso empresarial. In: CARRIERI, A. P. et al. (Orgs.). **Análise do discurso em estudos organizacionais**. Curitiba: Juruá, 2009.

FARIA FILHO, L. M. As retóricas das reformas. In: FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (Orgs.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. (Org.). **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002a.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002b.

FROM THE EDITORS. The coming of age for qualitative research: embracing the diversity of qualitative methods. **Academy of Management Journal**, v.54, n.2, p. 233-7, 2011.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

HATCH, M. J.; YANOW, D. Organization Theory an Interpretative Science. In: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. (Orgs.). **The Oxford Handbook of Organization Theory**. New York: Oxford University Press, 2003.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOMERO. **A odisseia**. São Paulo: Rideel, 2002.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONNETH, A. Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição. **Civitas Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 46-67, jan./abr. 2008.

INEP. (2022). **Censo da educação superior 2021**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2018). **Censo da educação superior 2017**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2017). **Censo da educação superior 2016**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2016). **Censo da educação superior 2015**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2015). **Censo da educação superior 2014**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2014). **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2013). **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2012). **Censo da educação superior 2011**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2011). **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2010). **Censo da educação superior 2009**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

INEP. (2009). **Censo da educação superior 2008**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.

ITUASSU, C. T. **O sentido do sucesso**: uma construção social *made in USA*. 2012. 292f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. São Paulo.

ITUASSU, C. T.; TONELLI, M. J. Notas sobre o conceito de sucesso: sentidos e possíveis (re)significações. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 6, Edição Especial, p. 197-224, nov./dez. 2012a.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katál**, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LOPES, E. M. T. Primórdios da educação no Brasil: de Luiz Alves de Mattos. In: XAVIER, M. C. (Org.). **Clássicos da educação brasileira**, v1. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 135-153.

MACIEL, F.; GRILLO, A. O trabalho que (in)dignifica o homem. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MAGALDI, A. M. B. M. A escola e as reformas sociais: a família em questão. In: FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (Orgs). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

MAGALHÃES, C. M. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, C. M. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

UNGER, R. M. Os batalhadores e a transformação do Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 9-17.

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.3, n.3, p. 89-141, jan./jul. 1991.

MATTOS, P. A distinção: crítica social do julgamento. **Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, n. 8, p. 303-6, jan./jul. 2011.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de historia oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MENDONÇA, R. F. Dimensão intersubjetiva da autorrealização: em defesa da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 70, jun., 2009.

MISOCZKY, M. C. Implicações do uso das formulações sobre campo de poder e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, p. 09 - 30, 2003.

MISOCZKY, M. C. Ciência e política na obra de Pierre Bourdieu. In: SOUZA, E. M. (Org.). **Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual**. Vitória: EDUFES, 2014.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./msio/jun. 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NUNES, C. Educação não é privilégio: de Anísio Teixeira. In: HAMDAN, J. C.; XAVIER, M. C. **Clássicos da educação brasileira**. Belo Horizonte: Mazza, 2011, v. 2.

OLIVEIRA, T. **Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense**. 2012. 279 fls. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994.

PAMPLONA, J. B. **Erguendo-se pelos próprios cabelos: auto-emprego e reestruturação produtiva no Brasil**. São Paulo: Germinal, 2001.

PAULA, A. P. P. **Repensando os estudos organizacionais: o círculo das matrizes epistemológicas e a abordagem freudo-frankfurtiana**. 2012. 233 fls. Tese (Tese apresentada à Comissão Examinadora do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento efetivo de vaga de Professor Titular) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, edição especial, p. 10-22, 2006.

PÊCHEUX, M. Discurso: **estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PERDIGÃO, D. A. A educação como uma promessa da modernidade. In: SARAIVA, L. A. S.; CARRIERI, A. P. (Org.). **Estudos Organizacionais e Sociedade**. 1ed. Porto Alegre: Editora FI, 2023, v.1, p.33-74.

PERDIGÃO, D. A.; SILVA, G. A. V. Gestão compartilhada e mudança nas relações de poder: uma pesquisa sobre conflitos em uma organização bancária. **Revista Economia & Gestão**, v. 13, n. 33, p. 51-72, set./dez. 2013.

PLATÃO. **A república**. 12. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

ROSA, A. R. **(O) braço forte, (a) mão amiga**: um estudo sobre dominação masculina e violência simbólica em uma organização militar. 2007. 372 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2007.

SAAVEDRA, G. A.; SOBOTKA, E. A. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 9-18, jan./abr. 2008.

SARAIVA, L. A. S. **Mercantilização da cultura e dinâmica simbólica local**: a indústria cultural em Itabira, Minas Gerais. 2009. 333f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SARAIVA, L. A. S. et al. Estudos organizacionais e análise do discurso: aproximações possíveis. In: CARRIERI, A. P.; et al. (Orgs). **Análise do discurso em estudos organizacionais**. Curitiba: Juruá, 2009, p. 11-19.

SARAIVA, L. A. S. A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-64, jul./ago. 2011.

SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método História de Vida. *Mosaico: estudos em psicologia*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SIQUEIRA, M. M.; GUIMARÃES, L. O. Estratégias empreendedoras de negócios tupiniquins. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXVI, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002, p. 1-12.

SIQUEIRA, M. M.; GUIMARÃES, L. O. Singularidades do empreendedorismo brasileiro: subsídios para políticas públicas de apoio aos novos negócios. **Gestão & Tecnologia**. Pedro Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 1-10, jul./dez. 2006.

SOARES, M. J. H. **Trabalhadores, personagens em discursos de mensários sociopolíticos**: Caros Amigos e *Le Monde Diplomatique* Brasil. 2013. 270f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- SOBOTTKA, E. A.; SAAVEDRA, G. A. Justificação, reconhecimento e justiça: tecendo pontes entre Boltanski, Honneth e Walzer. **Civitas**, v. 12, n. 1, p. 126-144, jan./abr. 2012.
- SOUZA, J. Uma teoria crítica do reconhecimento. **Lua Nova** [online]. São Paulo, n. 50, p. 133-58, 2000.
- SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- SOUZA, J. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SOUZA, J. **Entrevista com Jessé José Freire de Souza**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Entrevista concedida a Maria Aparecida Moura.
- SOUZA, E. M.; SOUZA, S. P.; LEITE-DA-SILVA, A. R. O pós-estruturalismo e os estudos críticos de gestão: da busca pela emancipação à constituição do sujeito. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 2, p. 198-217, mar./abr. 2013.
- TAYLOR, C. The politics of recognition. In: GUTMANN, A (Ed). **Multiculturalism: Examining the politics of recognition**. Princeton: Princeton University Press, 1994, p. 25-73.
- TAYLOR, C. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 1997.
- TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.
- TAYLOR, C. **Uma era secular**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.
- TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.
- THIRY-CHERQUES, H. R. **Pierre Bourdieu**: a teoria na prática. **RAP - Revista de Administração Pública**. v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.
- TONELLI, M. J. A vida na terra. **Revista de Administração de Empresa Light – RAE Light**, v. 8, n. 2, p. 8-12, abr./jun. 2001.
- VAGO, T. M. Reformas do corpo na escola. In: FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (Orgs). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGARA, S.; CALDAS, M. Paradigma Interpretacionista: a Busca da Superação do Objetivismo Funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, v.45, n.4, p.66-72, 2005.

WACQUANT, L. Bourdieu in America: notes on the transatlantic importation of social theory. In: CALHOUN, C.; LIPUMA, E.; POSTONE, M. (Eds) **Bourdieu: critical perspectives**. Chicago: The Chicago University Press, 1993, p. 235-63.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 4, n. esp., p. 223-43, 2004.

WOOD JR. T.; PAULA, A. P. P. **Pop-management: a literatura popular de gestão no Brasil**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2002a. Relatório final de projeto de pesquisa.

WOOD JR. T.; PAULA, A. P. P. *Pop-management: contos de paixão, lucro e poder*. **Organizações & Sociedade**, v. 9, n. 24, maio/ago. 2002b.

WOOD JR., T.; PAULA, A. P. P. *Pop-management: pesquisa sobre as revistas populares de gestão no Brasil*. In: ENCONTRO ANNUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 16, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Anpad, 2002c.

XAVIER, M. C. Educação e sociedade no Brasil: de Florestan Fernandes. In: XAVIER, M. C. (Org.). **Clássicos da educação brasileira**, Belo Horizonte: Mazza, 2010, v. 1.

LISTA DE ABREVIATURAS

ATPS	_	ATIVIDADES PRÁTICAS SUPERVISIONADAS
BNDDES	_	BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL
CADE	_	CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA
CFC	_	CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE
CIPMOI	_	CURSO INTENSIVO DE PREPARAÇÃO DE MÃO-DE-OBRA INDUSTRIAL
CLT	_	CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO
CNPJ	_	CADASTRO NACIONAL DE PESSOA JURÍDICA
CTPS	_	CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL
DE	_	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
ENADE	_	EXAME NACIONAL DO DESEMPENHO DE ESTUDANTES
ENEM	_	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FABRAI	_	FACULDADE BRASILEIRA DE INFORMÁTICA
FGV	_	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
FIEMG	_	FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FIES	_	FINANCIAMENTO ESTUDANTIL
IFES	_	INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR
INSS	_	INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDADE SOCIAL
MEC	_	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PDR	_	PROGRAMA DE DEPENDÊNCIA E RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM
PLT	_	PROGRAMA DO LIVRO-TEXTO
PNAES	_	PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
PPP	_	PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA
PROUNI	_	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
REUNI	_	PROGRAMA DE APÓIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
SENAC	_	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL
SENAI	_	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL
SESI	_	SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA
SINAES	_	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
UFMG	_	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UMEI	_	UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
IBGE	_	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
ADTO	_	ANÁLISE DO DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA
ABNT	_	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS
PRONATEC	_	PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO

SOBRES OS AUTORES

Denis Alves Perdigão - Doutor em Administração pelo Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD / UFMG). Mestre em Administração pela FEAD e Administrador graduado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Geras (PUC Minas). Ex-diretor do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor do Departamento de Administração - Campus Governador Valadares, da UFJF. Professor permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC / UFJF), no campus de Juiz de Fora. Professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP, da FACC / UFJF. Pesquisador na área de Estudos Organizacionais. Pesquisador do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade (NEOS/UFMG).

Alexandre de Pádua Carrieri – Doutor em Administração pelo Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD / UFMG). Professor Titular da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (FACE / UFMG). Professor Permanente do Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (CEPEAD) da FACE / UFMG. Coordenador do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade (NEOS). Foi editor da Revista G&S (Gestão e Sociedade). Participou como membro e coordenador do Comitê de Assessoramento de Administração, Economia e Contabilidade do CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa A1 do CNPq. Foi coordenador da divisão acadêmica de Estudos Organizacionais (EOR) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD).

Luiz Alex Silva Saraiva - Doutor em Administração pelo Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD / UFMG). Mestre em Administração pela mesma instituição. Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Associado da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (FACE / UFMG). Professor Permanente do Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (CEPEAD) da FACE / UFMG. Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração do CEPEAD. Líder do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade

(NEOS/UFMG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 2 do CNPq. Foi membro fundador e Presidente da Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais (SBEO), à qual é filiado e onde tem coordenado Grupos de Trabalho em diversas edições do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais (CBE0). É também filiado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), onde foi membro do Comitê Científico da Divisão Estudos Organizacionais e atualmente coordena o Tema de Interesse Estudos Organizacionais e Cidades. Vinculado à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC). Membro do Conselho Curador da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais (IPEAD). Membro do Conselho Editorial da Editora UFMG. Diretor das séries Estudos Organizacionais e Sociedade e Comunicação, Discursos e Experiências, ambas na Editora Fi. Fundador e Editor-Chefe da Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade.



EDITORA
U F J F

Agência Brasileira ISBN
ISBN: