Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Guilherme Caldas de Castro

A *nova classe média* brasileira – necessidades, anseios e valores: um estudo da mobilidade social, a partir dos universitários da UERJ

Rio de Janeiro
2014

Guilherme Caldas de Castro

A *nova classe média* brasileira – necessidades, anseios e valores: um estudo da mobilidade social, a partir dos universitários da UERJ

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Estado e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C355 Castro, Guilherme Caldas de.
A nova classe média brasileira: necessidades, anseios e valores: um estudo da mobilidade social, a partir dos universitários da UERJ / Guilherme Caldas de Castro. – 2014.
215 f.

Orientador: Pablo Antonio Amadeo Gentili.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Classe média – Teses. 2. Classes sociais – Teses. 3. Mobilidade social – Teses. 4. Capital Cultural – Teses. I. Gentili, Pablo Antonio Amadeo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 316.343-058.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Guilherme Caldas de Castro

A *nova classe média brasileira* – necessidades, anseios e valores: um estudo da mobilidade social, a partir dos universitários da UERJ

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Estado e Políticas Públicas

Aprovado em:

Banca Examinadora:

_____
Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof. Dr. Antonio Carlos de Azevedo Ritto
Instituto de Matemática e Estatística da UERJ

_____
Profª. Drª. Silvia Alicia Martinez
Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem da UENF

_____
Profª. Drª. Monica Esmeralda Bruckmann Maynetto
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha esposa, Raquel Marques Villardi, que com a sua compreensão, companheirismo, dedicação, carinho e amor, tem me ajudado, ao longo da vida, a superar desafios e a transformar difíceis caminhos espinhosos em largas e belas estradas ensolaradas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Pedro Henrique e José Guilherme, pelo apoio e compreensão pelas horas roubadas do convívio.

A minha irmã, Marcia, pela disposição de ajudar, mesmo distante, na pesquisa bibliográfica e no interesse pelo andamento da tese.

Aos meus pais, pelas lições de vida que forjaram o homem que sou.

A minha sogra, minhas noras e meu cunhado, que souberam compreender os momentos de ausência no convívio para a elaboração desta tese.

Aos professores do PPFH que, com suas aulas, seu conhecimento e as profícuas discussões que conduziram, me permitiram evoluir na formação acadêmica e nos conhecimentos de políticas públicas e formação humana.

Aos funcionários do PPFH, pela disponibilidade para apoiar no que fosse necessário, em especial durante a realização das entrevistas.

Aos alunos que gentilmente concederam as entrevistas, pela disposição em contribuir com o estudo.

Aos professores Laura Tavares e Gaudêncio Frigotto, pelas importantes contribuições durante o exame de qualificação.

Ao professor Ritto, pelas proveitosas trocas de ideias.

À professora Marise Ramos, por me ter estimulado a aprofundar a leitura de Bourdieu.

Aos professores que integraram a banca examinadora pela disponibilidade para contribuir com meu crescimento.

Em especial agradeço ao professor Pablo Gentili, meu orientador, pela interlocução tão fértil, pelas contribuições tão valiosas, e por me conduzir com segurança e amizade à conclusão do curso.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração desta tese, esperando que eu tenha sido capaz de atender às expectativas em mim depositadas.

E eu quero que cada filho de cada trabalhador tenha o direito de fazer universidade, de ser chamado de doutor, de ser respeitado nesse país inteiro. De ter a oportunidade que eu não tive. O futuro não é abstrato. O futuro é concreto e é agora.

Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente do Brasil.

RESUMO

CASTRO, Guilherme Caldas de. **A *nova classe média* brasileira: necessidades, anseios e valores**: um estudo da mobilidade social, a partir dos universitários da UERJ. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

As políticas públicas de desenvolvimento e distribuição de renda levadas a efeito durante a primeira década do nosso século alteraram os patamares de renda da parcela mais pobre da população brasileira, fenômeno que estaria dando origem àquilo que se passou a chamar de nova classe média brasileira. A redução das desigualdades sociais estaria atrelada, assim, a um processo de mobilidade social. Esse estudo se ocupa desse fenômeno. Para isso, apresenta, inicialmente, uma análise das políticas sociais implementadas, a partir de 2003, nos âmbitos econômico e educacional. A seguir, discute os conceitos de classe social e de mobilidade social, optando por considerar o fenômeno à luz do conceito de capital cultural, de Pierre Bourdieu, com o qual se define o traço distintivo da educação superior como marca da classe média. Assim, propôs-se a investigar a emergência desse traço em universitários oriundos de classes populares, que estariam em processo de mobilidade social. O trabalho de campo, que ouviu 35 estudantes de 16 diferentes cursos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em metodologia de caráter qualitativo, permitiu verificar que os alunos entrevistados mantém seu perfil original de classe trabalhadora, embora sejam inequívocos os ganhos da realização do curso superior, em termos de realização própria e de perspectivas de futuro, tanto para o estudante quanto para o seu grupo social, o que aponta para uma alteração do perfil da classe trabalhadora, e não para a emergência de uma nova classe média.

Palavras Chave: Classe Média. Classe social. Mobilidade social. Capital Cultural.

ABSTRACT

CASTRO, Guilherme Caldas de. **The *new Brazilian middle class*: needs, aspirations and values**: a study of social mobility, based on UERJ´s students. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Public policies aimed at promoting development and income distribution carried out during the first decade of the current century changed the income levels of the poorest segment of the population, a phenomenon that could explain the rise of what became known as the new Brazilian middle class. Therefore, the reduction of social inequalities could be linked to a process of social mobility. This study addresses this issue. It starts with an analysis of social policies implemented since 2003 in the economic and educational spheres. Next, social concepts of class and social mobility are discussed in light of Pierre Bourdieu's cultural capital concept, which allows defining higher education as the peculiarity of the middle class. Thus, this study aimed to investigate the emergence of this trait among college students from lower classes who were undergoing a process of social mobility. A qualitative survey conducted with 35 students from 16 different courses at the Rio de Janeiro State University showed that students maintained their original working class profile, although the benefits of a higher education were unequivocal in terms of self-fulfillment and future prospects for both the students and their social class. Thus, results of this study suggest changes in the working class profile, and not to the emergence of a new middle class.

Key words: Medium Class. Social Class. Social Mobility. Cultural Capital.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nova Pirâmide Social Brasileira - Instituto IPSOS – 2010..... 14
Figura 2 - Nova Pirâmide Social Brasileira..... 16
Figura 3 - Desigualdade de renda no Brasil..... 25
Figura 4 - O aumento real do salário mínimo..... 34
Figura 5 - Recomposição do salário mínimo 1999-2014..... 34
Figura 6 - Bolsa Família - famílias atendidas e benefícios pagos - 2003/2009..... 36
Figura 7 - Meta 12 do Plano Nacional de Educação – 2014-2024..... 42
Figura 8 - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica..... 43
Figura 9 - Instituições que adotam ações afirmativas – 2014..... 47
Figura 10 - Evolução da Proporção de Pobres e Extremamente Pobres no Brasil..... 50
Figura 11 - Variação por décimos de Renda Per capita na década, Brasil (2001/2011) 51
Figura 12 - Anos de escolaridade por classe, considerando a renda per capita diária..... 94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Renda Per Capita x Escolaridade Média..... 17

Gráfico 2 - Acréscimo salarial em função da escolaridade..... 18

Gráfico 3 - Bolsas PROUNI concedidas no país, totais por ano..... 41

Gráfico 4 - Expansão das universidades federais – Quantitativos – 2003-2010..... 45

Gráfico 5 - Expansão da matrícula – Educação Superior..... 46

Gráfico 6 - Percentual de domicílios brasileiros com posse de eletrodomésticos..... 52

Gráfico 7 - Correlação entre gasto mensal e escolaridade da pessoa de referência da família..... 95

Gráfico 8 - Relação rendimento / escolaridade BRASIL 2002 e 2012... 95

Gráfico 9 - Participação percentual de diplomados em cada subclasse da classe média..... 96

Gráfico 10 - Distribuição percentual da população por faixa de renda, agrupada pela quantidade de anos de escolaridade..... 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema de Classes de John Goldthorpe..... 64

Quadro 2 - Variação de alguns indicadores do capital econômico, segundo a fração da classe dominante..... 88

Quadro 3 - Variação de alguns indicadores da prática cultural, segundo as diferentes frações da classe dominante..... 89

Quadro 4 - Dados do QSE para os Grupos 1 e 2..... 113

Quadro 5 - Índice de Retorno Educacional..... 116

Quadro 6 - Índice de Valorização de Curso UERJ..... 119

Quadro 7 - Conjunto de universitários que compõem o estudo qualitativo..... 120

Quadro 8 - Perfil dos Grupos Focais..... 121

Quadro 9 - Composição dos Grupos Focais A1 e A2..... 123

Quadro 10 - Composição dos Grupos Focais B1 e B2..... 123

Quadro 11 - Totalização dos estudantes ouvidos, por grupo focal..... 124

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	**O COMBATE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL**.....	24
1.1	**O novo projeto de país**.....	26
1.2	**Políticas sociais de redução da desigualdade**.....	30
1.2.1	Políticas para a Redistribuição de Renda.....	31
1.2.2	Políticas para a educação superior.....	38
1.3	**A nova conformação da sociedade brasileira**.....	48
2	**CLASSES SOCIAIS E CLASSES ECONÔMICAS**.....	54
2.1	**Em busca do conceito de classe média**.....	54
2.2	**Em busca do conceito de mobilidade social**.....	60
2.3	**O capital, os capitais**.....	66
3	**A EMERGÊNCIA DA NOVA CLASSE MÉDIA BRASILEIRA**.....	78
3.1	**A perspectiva econômica**.....	81
3.2	**A perspectiva sociocultural**.....	87
3.3	**A perspectiva educacional**.....	93
3.4	**O lugar da classe na nova classe média brasileira**.....	101
4	**OS UNIVERSITÁRIOS DA "NOVA CLASSE MÉDIA" NA UERJ.**	109
4.1	**A segmentação por classe de origem**.....	110
4.2	**A segmentação por carreira**.....	114
4.3	**Os grupos focais**.....	121
4.3.1	O Grupo A1.....	124
4.3.1.1	Em relação ao habitus e ao estilo de vida.....	125
4.3.1.2	Em relação ao significado de fazer um curso superior.....	125
4.3.1.3	Em relação ao futuro.....	127
4.3.1.4	Em relação aos valores.....	130
4.3.1.5	Em relação aos sonhos.....	131
4.3.2	O Grupo A2.....	132
4.3.2.1	Em relação ao habitus e ao estilo de vida.....	133
4.3.2.2	Em relação ao significado de fazer um curso superior.....	133
4.3.2.3	Em relação ao futuro.....	138
4.3.2.4	Em relação aos valores.....	140

4.3.2.5 Em relação aos sonhos..... 141
4.3.3 O Grupo B1..... 143
4.3.3.1 Em relação ao habitus e ao estilo de vida..... 143
4.3.3.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior..... 144
4.3.3.3 Em relação ao futuro..... 149
4.3.3.4 Em relação aos valores..... 151
4.3.3.5 Em relação aos sonhos..... 152
4.3.4 O Grupo B2..... 154
4.3.4.1 Em relação ao habitus e ao estilo de vida..... 154
4.3.4.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior..... 155
4.3.4.3 Em relação ao futuro..... 158
4.3.4.4 Em relação aos valores..... 162
4.3.4.5 Em relação aos sonhos..... 163
4.4 **Análise comparativa dos grupos**..... 164
4.4.1 Análise comparativa dos Grupos A1 e A2..... 165
4.4.1.1 Em relação ao habitus e ao estilo de vida..... 165
4.4.1.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior..... 166
4.4.1.3 Em relação ao futuro..... 167
4.4.1.4 Em relação aos valores..... 168
4.4.1.5 Em relação aos sonhos..... 169
4.4.2 Análise comparativa dos Grupos B1 e B2..... 171
4.4.2.1 Em relação ao habitus e ao estilo de vida..... 171
4.4.2.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior..... 172
4.4.2.3 Em relação ao futuro..... 174
4.4.2.4 Em relação aos valores..... 175
4.4.2.5 Em relação aos sonhos..... 176
4.4.3 Análise comparativa dos Grupos A1 e B1..... 179
4.4.3.1 Em relação ao habitus e ao estilo de vida..... 179
4.4.3.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior..... 180
4.4.3.3 Em relação ao futuro..... 182
4.4.3.4 Em relação aos valores..... 183
4.4.3.5 Em relação aos sonhos..... 185
4.5 **A mobilidade social em perspectiva: os grupos A1 e B1**..... 185

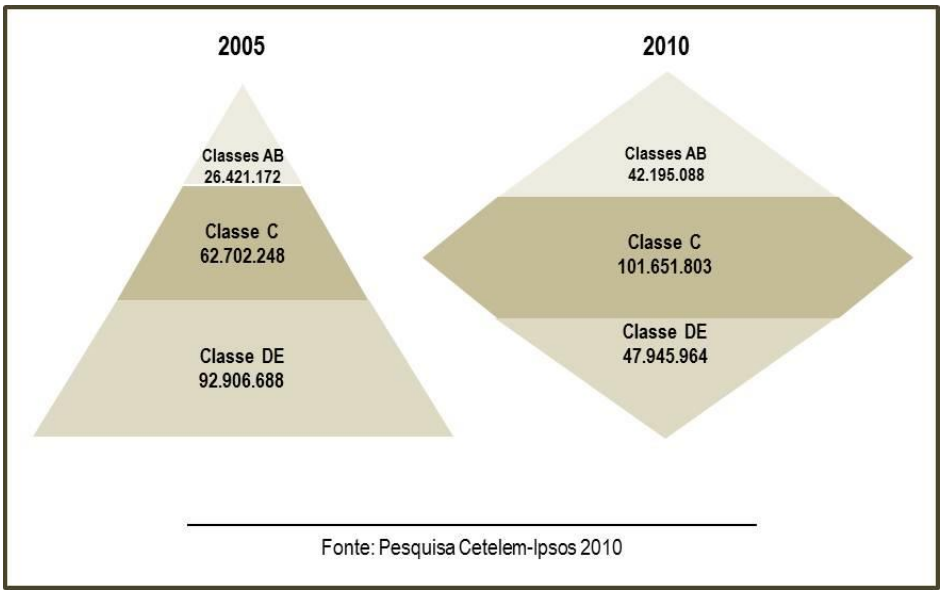
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 190
REFERÊNCIAS..... 198
ANEXO 1 – Questionário Socioeconômico – DESEA/UERJ..... 212
ANEXO 2 – Roteiro para a discussão nos Grupos Focais..... 215

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento econômico que o Brasil tem experimentado nos últimos 10 anos elevou de tal forma os patamares de renda de uma parcela significativa da população que o fenômeno estaria produzindo efeitos definitivos sobre a estratificação da sociedade em classes.

O mercado e a mídia se têm mostrado atentos a essas mudanças. Estudos da Target Consultoria (2011), considerando os mais de 85% de brasileiros que vivem em cidades, demonstram que a classe E caiu, em 2010, de 12,5% para apenas 1,1%, praticamente desaparecendo. O resultado foi a ascensão da classe D para a C e desta para a classe B, o que faz com que alguns estudos defendam que nossa estratificação social não pode mais ser representada por uma pirâmide, assumindo a imagem de um losango, no qual a parte mais larga é a classe C, como se vê na **Figura 1** (PORTAL CONSUMIDOR MODERNO, 2011).

Figura 1 - Nova Pirâmide Social Brasileira - Instituto IPSOS - 2010



Tais análises, no entanto, lidam com o conceito de *classe social* basicamente como grupo detentor de determinado *poder aquisitivo,* almejando conhecê-lo sob o ponto de vista de *potencial* e de *aspiração de consumo*.

Em recente entrevista à revista “Consumidor Moderno – no Varejo”, por exemplo, Gustavo Costa, dono da administradora de cartões de crédito Credmais, sintetiza

dessa maneira os valores desse novo grupo: *“Percebo também que muitas vezes há uma necessidade de ascender que suplanta o bom senso. O pensamento é esse: eu moro em uma palafita e não tenho banheiro, mas quero uma parabólica*” (REVISTA Consumidor Moderno, 2011).

A fala revela o anseio pelo consumo de um bem, mas muito pouco revela acerca do conjunto de valores que marcam esse grupo, e menos ainda a respeito do contexto em que a fala acontece: para quem vive cercado pelas águas, a parabólica é muitas vezes a única forma de comunicação com o resto do mundo, motivo suficiente para se tornar um *objeto de desejo*.

Outra pesquisa (REVISTA Proxxima, 2010), que avalia o hábito de acessar sites de redes sociais, revela que o percentual de pessoas da classe C que o fazem é de 45% -- o mesmo percentual das classes A e B consideradas em conjunto, o que também nos fala de uma mudança de hábito, alicerçada na posse de bens de tecnologia, barateados pela popularização do acesso de novos milhões de consumidores.

Assim, a ideia da existência de um processo de *mobilidade social* se transformou no centro das atenções de grande número de profissionais, quase sempre preocupados apenas com as possibilidades de negócios que se abrem face à ampliação do poder aquisitivo desse enorme contingente de pessoas, de modo que a maioria dos estudos de perfil se tem atido a seu componente mais visível: o poder de compra.

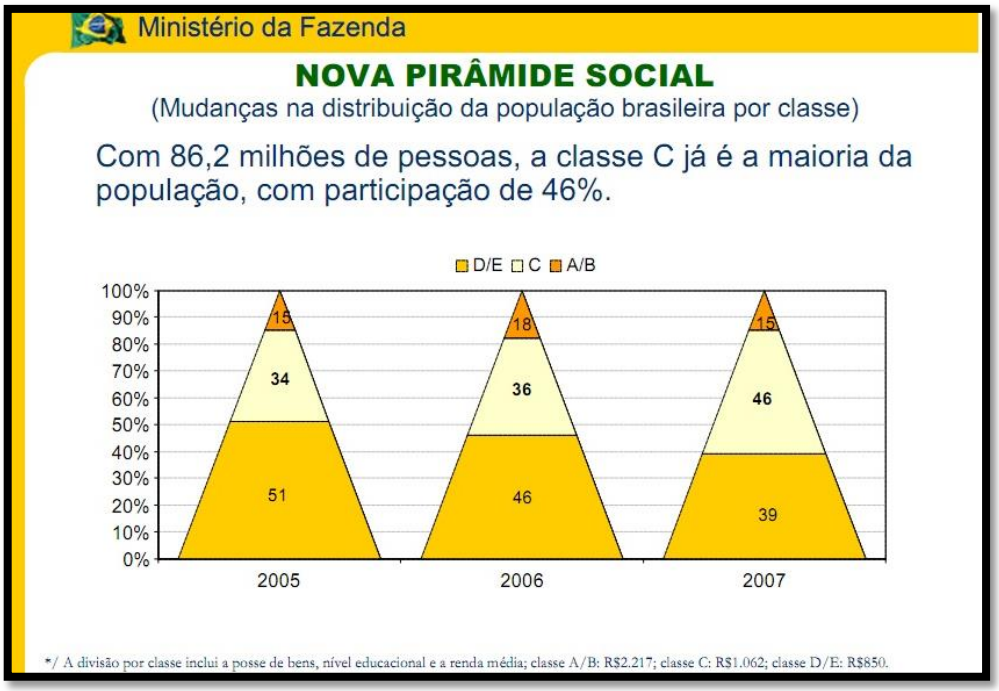
Como tal processo vem-se mantendo estável, pois que sustentado, primordialmente, por políticas públicas de aumento da oferta de crédito, de elevação real dos rendimentos impulsionada pelo aumento do salário mínimo, e de programas de distribuição de renda, as atenções se voltam para a compreensão desse grupo na perspectiva de *novos consumidores*.

É sob essa égide que os estudos do mercado, nas esferas pública ou privada, vêm se processando. Análises dessa natureza certamente têm o mérito de trazer o foco para o problema, mas se revelam muito superficiais para justificar a existência de um processo de mobilidade social, e pouco contribuem para a compreensão desse grupo, para além de sua capacidade de consumo.

Pesquisa coordenada pelo então economista-chefe do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, Marcelo Neri, conduz a resultado similar. De acordo com seus estudos (NERI, 2008, 2010, 2011), vivemos, em nossos dias,

níveis jamais vistos de mobilidade social, com a mais expressiva redução da desigualdade de nossa História. Para chegar a essa conclusão, analisou os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) relativos aos seguintes parâmetros: nível de empregos formais, renda por conta própria, desigualdade social e da pobreza.

Figura 2 - Nova Pirâmide Social Brasileira



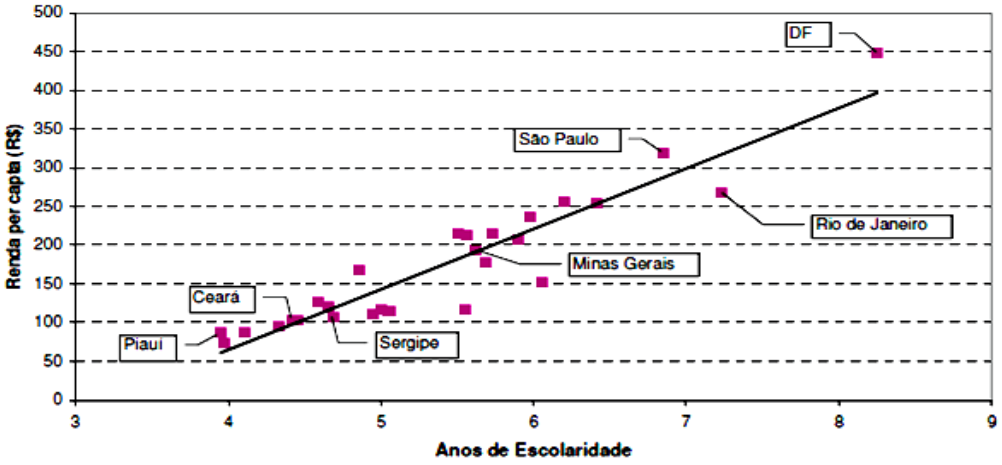
Na Nova Pirâmide Social Brasileira (**Figura 2**), o Ministério da Fazenda conflui para a ideia de que, já em 2007, era possível perceber o avanço da Classe C, com redução de todas as demais. Tal classificação considera essa clivagem a partir de três indicadores: a posse de bens, a renda média e o nível educacional do chefe da família.

No entanto, apesar de sua alta relevância, e de ser considerado tanto na esfera pública quanto em estudos de organismos privados, o impacto da escolaridade sobre a mudança dos anseios, dos valores e da visão de mundo das pessoas não tem sido estudado, a não ser por sua correlação com o aumento dos patamares de renda.

O **Gráfico 1**, extraído de Salvato, Ferreira e Duarte (2010, p.4/19) apresenta, estado por estado, a existência de uma

> correlação linear e positiva entre a renda per capita nos Estados e a escolaridade média de sua população acima de 25 anos, o que corroboraria a tese de que as disparidades regionais de renda refletem as diferenças de seus habitantes.

Gráfico 1 - Renda Per Capita x Escolaridade Média



Fonte: Reproduzido de SALVATO, FERREIRA e DUARTE (2010), p.4/19

Essa correlação vem sendo utilizada como um dos indicadores em propostas de classificação socioeconômica, como o Critério Brasil, que utilizam como balizamento o nível de escolaridade do chefe da família, até porque, segundo Marcelo Neri,

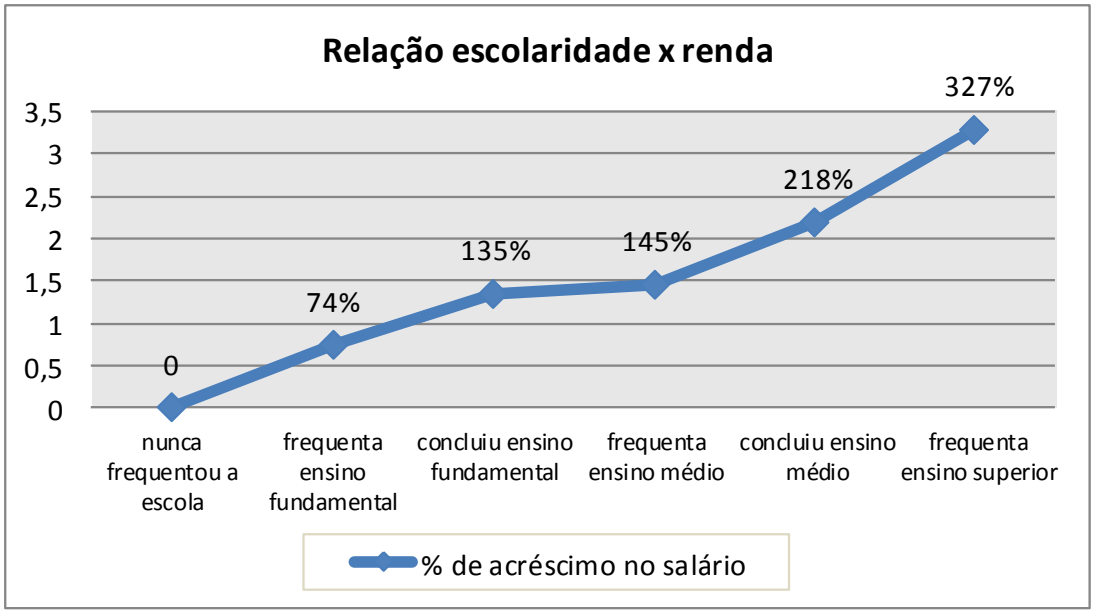
> Cerca de 35% da desigualdade de renda brasileira é explicada pelo número de anos completos de estudo das pessoas, qualificamos aqui a educação das pessoas não só por nível como por carreira universitária. O que impressiona na série é a regularidade dos rankings. Por exemplo, cursos completos apresentam salários maiores que cursos incompletos, seja no ensino fundamental ou no médio. A hierarquia dos níveis educacionais se espelha no ranking trabalhista. (NERI, 2006, p.3)

Este trabalho de Neri (2006) revela, ainda, que, embora o patamar de renda tenda a crescer, percentualmente, a cada ano a mais de estudo, ultrapassar a barreira do ingresso no ensino superior representa um salto expressivo.

O **Gráfico 2**, a seguir, elaborado a partir dos dados fornecidos pelo *ranqueamento* da educação que consta daquele estudo (Neri, 2006, p.5), apresenta o acréscimo nos rendimentos médios auferidos pela população trabalhadora, em razão da escolaridade, considerado em termos percentuais sobre quem nunca frequentou a escola. Por meio dele se pode perceber que a diferença entre quem conclui o ensino fundamental e quem conclui o ensino médio é de 82%,

significativamente menor que os 109% que separam quem concluiu o ensino médio de quem está cursando superior.

Gráfico 2 - Acréscimo salarial em função da escolaridade



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de NERI, 2006

Assim, como os contornos de uma classe social não se definem apenas por indicadores de caráter econômico-financeiros, e como fora desse espectro, mas em seu raio de interferência, se encontra a questão da elevação dos patamares de escolaridade da população, é possível estabelecer que pessoas que possuam escolaridade maior que a da geração que as antecede tenham maiores possibilidades de mobilidade social.

No entanto, é preciso salientar que, sob o ponto de vista estritamente econômico, a mobilidade social não deve ser considerada um bem em si mesma.

Isso ocorre porque, em economias estagnadas, por exemplo, para que alguns cresçam é necessário que outros passem pelo movimento inverso, e nesse caso, embora haja melhoria para alguns, não há ganhos para a sociedade como um todo. Por isso a mobilidade social representa pouco em países que atingiram níveis significativos de igualdade social.

Por outro lado, quando os efeitos do crescimento provocam elevação dos patamares de renda das camadas mais altas, o resultado da mobilidade social é o aumento da desigualdade social, como ocorreu no Brasil nos anos 70, com o chamado *milagre brasileiro.* (TAVARES, 2007)

Assim, o ideal é que haja crescimento para todos, sendo maior o crescimento das camadas mais baixas da pirâmide econômica, de modo que os extremos se aproximem. Essa é a ideia de *mobilidade social* que tem estado no cerne do ideal das democracias modernas: ela deve aliar crescimento econômico à presença de movimentos sociais significativos, traduzindo efetivamente, uma mudança na composição do corpo social na direção da aproximação dos extremos, ou seja, da redução das desigualdades sociais, com vistas à redução de assimetrias e à coesão social. (BRASIL, 2010a, p.172)

A simples constatação da elevação dos patamares de renda, portanto, não é suficiente para caracterizar a existência de mobilidade social que, para ocorrer, necessita de que o grupo em movimento passe a se orientar pela existência de novos valores, anseios e visão de mundo, compatível com a do grupo para o qual está migrando. E nesse sentido sobressai o papel do ingresso no ensino superior.

Sendo assim, entendemos que o recente movimento de elevação dos patamares de renda dos brasileiros, com redução significativa dos níveis de desigualdade social, experimentados na última década, resultado das políticas públicas implementadas a partir de 2003, merecia ser estudado sob o ponto de vista do impacto da escolaridade superior sobre a mudança em seus anseios, valores e visão de mundo.

Nessa perspectiva objetivamos investigar aqui o conjunto de pessoas que, além de apresentar elevação de renda, apresentava, também, elevação nos patamares de escolaridade, com acesso à educação superior, podendo oferecer elementos para a compreensão do grupo chamado de *nova classe média brasileira,* subsidiando a discussão acerca da nova estratificação social do Brasil.

O percurso na direção desse objetivo está descrito, capítulo a capítulo, a seguir.

No capítulo 1 objetivamos compreender o contexto que fomentou o processo em estudo. Para tanto, nos dedicamos a analisar, inicialmente, a situação econômica em que o país se encontrava em janeiro de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência da República. A seguir, apresentamos um breve levantamento das linhas mestras das políticas públicas implantadas, com vistas ao combate à desigualdade, com um olhar especial sobre as politicas de redistribuição de renda e sobre as políticas para a educação superior, em razão de suas interfaces com a problemática em estudo. Por fim, fechamos o capítulo com uma análise da situação do país após os dois mandatos do Presidente Lula.

O objetivo era construir essa visão até o momento em que toma vulto a ideia de que *somos um país de classe média.* No entanto, como as políticas públicas sociais perduraram no quadriênio seguinte, durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff, sempre que possível buscamos trazer dados mais atualizados, para permitir que os fatos fossem lidos em uma linha de tempo mais prolongada.

No Capítulo 2 nos dedicamos à discussão dos conceitos de classe social e classe econômica, com um foco especial sobre a questão da classe média, colocando em destaque a construção das possibilidades de mobilidade social. Para tanto, partimos do conceito de classe social em Marx, verificamos de que forma o conceito é revisto por Max Weber, interpondo outros aspectos, além dos econômicos, na análise social, da qual sobrevém a ideia de que a dinâmica da divisão do trabalho nas sociedades industriais contemporâneas dá origem ao moderno conceito de classes sociais. A seguir, buscamos trazer à cena a discussão acerca da validade do conceito de classe social no cenário contemporâneo, no qual o termo assume, cada vez mais a conotação de classe econômica, ressaltando as dificuldades de distinção entre ambos os conceitos e os problemas que envolvem a caracterização da classe média.

Debruçamo-nos, a seguir, sobre o estudo do conceito de mobilidade social, a partir de duas matrizes: a norte-americana, de Erik Olin Wright, e a inglesa, de John Goldthorpe. Mais uma vez, em uma matriz ou em outra, são as classes médias, intermediárias, as fontes de maiores problemas para a teorização, ainda que ambas busquem escapar à visão reducionista do patamar de renda, tendendo a concordar com Jessé de Souza (2013) para quem o economicismo apresenta uma visão empobrecida da realidade.

Assim, foi na obra de Pierre Bourdieu (1992, 1997, 1998, 2000, 2007) que encontramos as bases para um diálogo mais produtivo com nosso objeto de investigação. Bourdieu amplia o conceito de capital, identificando três tipos básicos de capital: o econômico, o social e o cultural. E é exatamente o capital cultural que colocaremos no centro de nosso enfoque, para compreender o sistema de acumulação de capital que viabilizará o processo de mobilidade social. Tal conceito nos permitirá compreender em que sentido a educação, em especial a superior, se transforma em elemento alavancador da mobilidade social, contribuindo para a compreensão do processo em curso na sociedade brasileira.

No capítulo 3 nos propomos a discutir os conceitos de classe social e classe econômica especificamente no cenário do fenômeno brasileiro que tem início na primeira década do século XXI. Partimos dos estudos do Centro de Pesquisas Sociais, da Fundação Getúlio Vargas, coordenados pelo economista Marcelo Néri (2008, 2010 e 2011), nos quais o autor defende a existência de uma *nova classe média brasileira*, embora ressalte que não se trata de uma conceituação sociológica. Assim, dispomo-nos a buscar outros subsídios de um conjunto de teóricos que se vem debruçando sobre o assunto, os quais, de modo geral, assumem uma postura contrária à utilização do termo. Com base nesses estudos foi possível perceber a inadequação de permitir que extrapolem para a esfera social elementos oriundos de clivagens econômicas. Foi necessário, então, construir, considerando tanto a teoria bourdieriana quanto os estudos sobre a realidade brasileira, um conjunto de aspectos e indicadores que expressem o pertencimento à classe média tradicional, a partir dos quais nos permitissem realizar as análises relativas aos estudantes universitários, no capítulo seguinte. Isso não significava buscar um recorte nítido, estabelecer uma linha fronteiriça que separasse, objetivamente, quem é ou não da classe média; mas elencar elementos capazes de conferir a uns (e não a outros) o sentido de *pertencimento* a essa classe. Por fim, discutimos o papel do ensino superior na constituição da classe média.

O capítulo 4, destinado ao trabalho de campo, buscou verificar se os estudantes entrevistados estão ou não em processo de mobilidade social, ou seja, se já apresentam (ou não) traços característicos de classe média, na medida em que estão em vias de obter seu principal traço distintivo, o capital cultural atestado pelo diploma de educação superior.

O trabalho de campo segmentou os estudantes que ingressaram por vestibular em 2012 no campus Maracanã, por classe de origem, bem como por carreira. A segmentação por classe de origem separou, por um lado, os estudantes em condições de estar em processo de mobilidade social, ou seja, aqueles oriundos de classes populares, com renda bruta familiar mensal de até três salários mínimos, tendo ambos os pais com escolaridade até o ensino fundamental; por outro lado, no grupo de controle, estudantes que já se enquadrassem no perfil da classe média: renda bruta familiar mensal acima de 10 salários mínimos, e ambos os pais com ensino superior completo.

A segmentação por carreira separou, por um lado, 8 carreiras de maior procura, com expectativa de retorno salarial mais alto; e, por outro, outras 8 carreiras de menor procura, com expectativa de retorno salarial mais baixo.

As duas segmentações deram origem a 4 grupos, entrevistados e analisados separadamente e em conjunto, perfazendo um conjunto de 35 estudantes, que se posicionaram em relação a cinco blocos de questões: o *habitus* e o estilo de vida; o significado de fazer um curso superior; o futuro; os valores; os sonhos.

Os resultados permitem comprovar que a escolha da carreira interfere no processo de mobilidade social, facilitando-o ou entravando-o, na medida em que as expectativas de futuro estão intrinsecamente vinculadas à possibilidade de reconversão futura do capital cultural em capital econômico, já que o valor do diploma não será o mesmo para todos.

Foi possível depreender, ainda, no que concerne aos estudantes oriundos de classes trabalhadoras, que, para os que estão matriculados em carreiras menos valorizadas, não há perspectivas de mobilidade social; para os que estão matriculados em carreiras mais promissoras, a mobilidade social se coloca como uma possibilidade, que dependerá das oportunidades de emprego e colocação que a vida vier a apresentar.

No entanto, mesmo os que não almejam uma vida economicamente muito diferente da que tem hoje, por saberem das limitações das carreiras em que se inserem na reconversão do capital, afirmam que a universidade já tem impacto sobre eles mesmos, sobre sua família e sobre os filhos que ainda vão ter; uma fala que revela a clareza de que o processo de mudança é gradual, firme e definitivo, mas não se faz da noite para o dia. Aspiram, assim, poder oferecer aos filhos o que não tiveram, um lar com capital cultural suficiente para fazê-los aspirar, desde cedo, por uma vida melhor.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os grupos ouvidos permitiram compreender que há, efetivamente, um processo de mobilidade social deflagrado pelo acesso à educação superior, o qual, ainda que não atinja os próprios estudantes, terá implicações sobre o futuro de seus filhos.

Por outro lado, não há elementos que permitam identificar nesses estudantes – filhos de trabalhadores, muitos trabalhadores eles mesmos – traços característicos da classe média, em termos de valores e aspirações, que permanecem centrados na dinâmica do trabalho. Isso nos leva a depreender – a exemplo do que já haviam

sinalizado Chauí (2013), Pochmann (2012) e Souza (2013) – que estamos diante de uma alteração no contorno da classe trabalhadora brasileira, a qual, dotada de maior capital cultural, se orgulha da possibilidade de tomar as rédeas da vida em suas próprias mãos.

1 **O COMBATE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL**

> Uma década de compromisso político de governo materializado em uma estratégia intersetorial e participativa, e sustentada por investimentos públicos, resultou em reduções marcantes da pobreza e da fome no país.
>
> *FAO – Fundação das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, 2014*

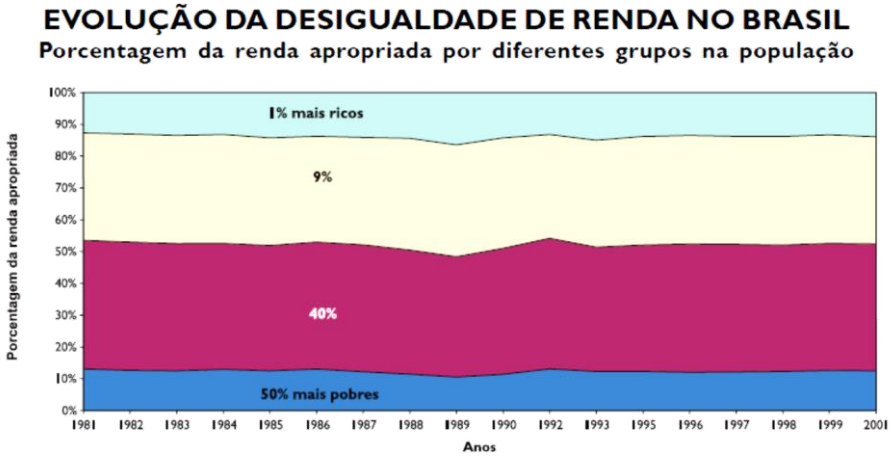
O Brasil chegou ao limiar do século XXI com um dos mais agudos índices de desigualdade social do mundo, fruto de uma herança de injustiça social, alicerçada sobre a concentração de terra e poder político, em razão da qual as elites não precisaram se esforçar para manter, durante séculos, mesmo em conjunturas econômicas positivas, parcelas inconcebíveis de brasileiros abaixo da linha da pobreza.

Considerando a pobreza apenas sob o ponto de vista simplista da insuficiência de renda, a PNAD de 1998 revelava que *"cerca de 14% da população brasileira vivia em famílias com renda inferior à linha de indigência, e 33% em famílias com renda inferior à linha da pobreza"* – ou seja, 50 milhões de pobres, 21 milhões de indigentes. (PAES DE BARROS et *alii,* 2000, p. 2/15).

Para além da eloquência dos números, dois aspectos agravavam ainda mais a questão da desigualdade: o primeiro deles era a existência de um quantitativo de pobres dessa magnitude, em um país que ostentava, então, a posição de oitava economia do mundo; e o segundo era a capacidade que tal desigualdade tinha de se perpetuar ao longo do tempo, gerando um contingente cada vez maior de pobres, enquanto, no extremo oposto, uma ínfima parcela da população se tornava cada vez mais rica.

Ricardo Henriques (2003) nos apresenta o quadro da desigualdade social brasileira, nas duas últimas décadas do século XX (**Figura 3**):

Figura 3 - Desigualdade de renda no Brasil



Fonte: HENRIQUES, R. (2003), p.64.

Em 2003 a situação foi assim descrita por Mercadante:

> A participação dos 20% mais pobres da população na renda total, por exemplo, é da ordem de 2,5%. Somente em Serra Leoa, na República Central Africana, na Guatemala e no Paraguai os mais pobres têm uma participação menor na renda do que no Brasil. Somos o quinto no mundo. Mas se tomarmos o extremo oposto, os 20% mais ricos da população, ganhamos três posições: somos o segundo do mundo, com um nível de participação dos mais ricos na renda em torno de 63,8%, só superado pela República Central Africana, que ostenta uma marca de 65%. (MERCADANTE, 2003, p.37.)

A desigualdade histórica, estrutural, provocada pelos diversos ciclos econômicos, foi agravada tanto pela dependência externa quanto por décadas de inflação e hiperinflação; a isso se seguiu o ajuste neoliberal, que trouxe consequências dramáticas sobre os níveis de desemprego, cujo impacto recaiu primordialmente sobre as populações das periferias urbanas brasileiras.

Pochmann assim analisa os efeitos do modelo neoliberal sobre o Brasil:

> No plano internacional, observa-se que a opção pela inserção passiva e subordinada gerou grande fragilidade externa. Cada instabilidade externa produzia internamente a interrupção da expansão produtiva, com enormes consequências sociais negativas – desemprego, pobreza e informalidade. (POCHMANN, 2010, p.39)

De fato, o período neoliberal dos governos Fernando Henrique Cardoso, a despeito da vitória contra a hiperinflação obtida com o Plano Real, foi marcado por

graves equívocos – no que tange à abertura comercial, à âncora cambial, ao processo de privatização e ao papel do Estado – que encontram sua síntese na perseguição, mesmo que com os mais altos custos sociais, a um ideal de estado mínimo. O resultado foi um período de quase estagnação da economia, com desemprego em massa, no que se acentuaram, ainda mais, os indicadores de desigualdade social.

> A grave crise econômica e social decorrente da política econômica implementada por FHC fragilizou o discurso neoliberal e abriu espaço para a nossa vitória nas urnas. Foi nesse novo cenário de aglutinação das forças de oposição que consolidamos a mensagem de esperança e o compromisso com a construção de um novo projeto de desenvolvimento nacional. (MERCADANTE, 2010, p.12).

1.1 **O novo projeto de país**

O governo Lula tem início com a explicitação do compromisso inarredável de combate à fome – um compromisso partilhado por praticamente dois-terços dos brasileiros, e que passa a ocupar mais que o centro de um projeto de governo, o centro de um projeto de nação.

A ideia de combater a fome foi explicitada no primeiro momento, por meio da implantação do embrionário programa Fome Zero: "*A economia é a ferramenta e o social é objetivo primordial do governo. Por isso, ao ser empossado, o Presidente priorizou os mais pobres entre os pobres, os famintos"* (FREI BETTO, 2010, p.165). Seguiu-se a construção de uma agenda de ações que davam corpo às políticas sociais, as quais passaram a funcionar como matriz desse novo projeto de desenvolvimento para o país.

O período neoliberal deixara evidente que o mercado não é capaz de levar à justiça social, e que o Estado tem um papel fundamental na indução de políticas capazes de alterar a conformação econômica do país. Assim, a estratégia para esse novo modelo de desenvolvimento se baseava na força de uma economia interna, alavancada pela inclusão de milhões de brasileiros no consumo de massa,

preservando a estabilidade macroeconômica e reduzindo a vulnerabilidade do país, com foco no controle da inflação.

Tal promoção do mercado interno se deu por intermédio das políticas de elevação do salário mínimo e de expansão do crédito, bem como por meio de programas de transferência de renda e de geração de empregos.

A elevação do salário mínimo era uma necessidade imperiosa para tornar possível a recomposição do poder de compra, corroído pela política de reajustes abaixo da inflação que vigorou durante mais de uma década. Tal elevação atingiu não apenas os assalariados inseridos no mercado formal, mas chegou, igualmente, aos aposentados e pensionistas, bem como aos demais trabalhadores, já que passou a ser utilizada como argumento nas mesas de negociação.

> O principal instrumento de atuação do Estado era a elevação do valor real do salário mínimo. De um lado, isso fazia aumentar as transferências de renda do governo federal para os aposentados e pensionistas do INSS, e, do outro lado, elevar o poder de barganha dos trabalhadores nas negociações salariais. (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 83)

A expansão do crédito, por sua vez, atingiu tanto as pessoas físicas quanto as jurídicas. Com a redução, ainda que tímida, da taxa de juros e com o aumento da massa salarial foi possível atender à demanda reprimida das famílias, por bens e serviços até então inacessíveis; no campo empresarial, a nova oferta permitiu o aumento dos investimentos e auxiliou as empresas em dificuldades financeiras. Importante, ainda, foi a adoção do crédito consignado, por iniciativa da CUT, o que permitiu ainda maior redução da taxa de juros, em razão da redução do risco de inadimplência.

> A expansão do crédito decorreu do crescimento da economia e da redução da taxa real de juro que, apesar de permanecer elevada para padrões internacionais, ficou abaixo do verificado no final dos anos 1990. (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 79)

No que tange aos programas de transferência de renda, a despeito das críticas iniciais, foi possível verificar, logo nos primeiros momentos, seu resultado social e econômico, ou seja, no sentido de alterar a qualidade de vida das famílias mais pobres, mas também de ter a capacidade de movimentar a economia, mesmo quando se considera o acanhado valor nominal do benefício:

> Alguém pode dizer que 50 reais é muito pouco. É muito pouco considerado individualmente, mas se pensarmos que, num município como Guaribas [PI], um dos cinco mais pobres do país, são 25 mil reais mensais em circulação, reativando a economia local, isso é uma revolução. (FREI BETTO, 2010, p.165)

No que concerne à geração de emprego, partiu-se de nítido compromisso com avanço do sistema produtivo, provocando a expansão da economia e uma elevação significativa do PIB, cujo resultado foi a geração de novos postos formais de trabalho. Amparado pela segurança trabalhista e social, um enorme contingente de trabalhadores passou a ter acesso ao consumo de bens e serviços, gerando mais demanda e realimentando a atividade econômica, num ciclo virtuoso retratado da seguinte maneira por Pochmann:

> Do universo ocupacional criado, dois terços pertencem ao setor terciário da economia (comércio e serviços em geral), acrescido de quase um terço de novas contratações impulsionadas pelo setor secundário (indústria e construção civil). O setor primário (agricultura e pecuária) responde por 5% do total das novas ocupações em todo o país. Ademais, destaca-se que quase 80% das vagas abertas concentram-se na faixa de remuneração mensal de até três salários mínimos, o que evidencia o fortalecimento da formalização do emprego na base da escala social do país. (POCHMANN, 2010, p.43)

Para atingir esses objetivos, o Estado recupera seu papel, promovendo um conjunto estratégico de políticas que visavam dar sustentabilidade à atividade econômica, rompendo com o ciclo de estagnação. Essa guinada na direção do desenvolvimento se estruturou sobre três eixos prioritários de ação.

O primeiro deles foi a elevação dos investimentos públicos, principalmente em infraestrutura e energia, abrindo novas frentes de trabalho. Tal medida veio acompanhada do fortalecimento dos bancos públicos, que passaram a oferecer crédito com juros menores que os realizados habitualmente no mercado, ampliando, de imediato, o consumo e forçando a queda das taxas praticadas no varejo pelas demais instituições financeiras.

No segundo eixo o governo se dedicou à reconstrução da máquina pública, sucateada pela ausência de investimentos, no rastro da política do estado mínimo. Assim, além da recomposição da remuneração dos servidores públicos, asfixiados após décadas de arrocho salarial, foram realizados milhares de novos concursos, principalmente para a Educação e para a Justiça, para reposição de quadros, sem

que isso, no entanto, alargasse o comprometimento da folha de pagamento, já que o aumento nominal pôde ser assimilado pelo crescimento do PIB.

Por fim, o terceiro eixo se dedicou à criação de novas empresas públicas em áreas estratégicas, capazes de fornecer tecnologia e produtos que viabilizassem o desenvolvimento sustentável (MERCADANTE, 2010).

No âmbito interno, portanto, o país caminhou no sentido da aceleração e da sustentação do crescimento econômico, com inclusão social e distribuição de renda; com o aumento do emprego formal; e com a redução aguda dos níveis de pobreza. Isso provocou uma ampliação vertiginosa do mercado de massa, ou seja, “o Brasil voltou a recuperar a trajetória de construção do projeto de sociedade salarial”. (POCHMANN, 2010, p. 52)

No âmbito externo, por sua vez, era necessário enfrentar, também de imediato, a vulnerabilidade provocada pelo desequilíbrio das contas externas. O *desastre neoliberal* (POCHMANN, 2010), com a adoção de políticas econômicas ortodoxas, havia deixado o país exposto a ataques especulativos, face ao desequilíbrio das contas externas, deflagrado pela abertura comercial e financeira, em um cenário de câmbio sobrevalorizado e altas taxas de juros. Era necessário enfrentar o alto grau de endividamento, revertendo a situação de tomador sistemático de empréstimos, o que nos obrigava a seguir as determinações ortodoxas dos organismos internacionais, o que voltava a realimentar o ciclo e a expor o país a novas e sucessivas investidas especulativas.

O enfrentamento dessa situação exigiu a adoção de um conjunto de políticas que teve como ponto nevrálgico a diversificação da carteira de parceiros comerciais: o intercâmbio comercial se voltou para a América Latina, o Oriente Médio e a China, parceiros estratégicos do ponto de vista geopolítico, reduzindo nossa dependência em relação à Europa e principalmente aos Estados Unidos, que perdem para a China a posição de maior parceiro comercial brasileiro. Essa política fez com que as exportações brasileiras mais que triplicassem em sete anos, o que trouxe impactos extremamente positivos sobre nossa balança comercial (POCHMANN, 2010; MERCADANTE, 2010): as exportações passaram de 60,4, em 2002, para 197,9 bilhões de dólares em 2008 (MERCADANTE, 2002) – o que permitiu equacionar a questão da dívida externa de mais de 237,5 bilhões de dólares em 2002. (POCHMANN, 2010, p. 44).

Os resultados positivos, consistentes e sistemáticos da balança comercial desobrigaram o país de tomar novos recursos no mercado financeiro internacional, e viabilizaram o pagamento paulatino da dívida externa, de modo que o país passou, em menos de uma década, de devedor a credor do Fundo Monetário Internacional.

Paralelamente, iniciamos uma escalada de ampliação de nossas reservas internacionais, o que nos permitiria enfrentar ações especulativas e atrair investimentos externos de longo prazo, com foco no desenvolvimento do país.

Como se vê, o zelo com fundamentos da economia se traduziu em políticas criativas, capazes de resgatar a soberania da Nação e de encaminhar seu desenvolvimento na direção do enfrentamento dos absurdos índices de desigualdade social; elementos que conferiram ao país uma feição completamente nova, mais justa e participativa, na qual as políticas sociais ocupam um espaço de centralidade.

Nas palavras do próprio Presidente Lula,

> Sempre soubemos que a fome e suas raízes estruturais teriam que ser combatidas ao mesmo tempo e com igual intensidade. A mobilização da sociedade civil em torno do Programa Fome Zero, em nosso primeiro Governo, conferiu a legitimidade necessária para recolocar a segurança alimentar no topo da agenda do Estado brasileiro. (...) Hoje, podemos dizer com orgulho que o aparelho público nacional deixou de ser uma correia de transmissão da desigualdade para se tornar um instrumento afirmativo de direitos, um retificador de injustiças que nenhum automatismo de mercado corrigiria por nós. (BRASIL, 2010a, p.9)

Cabe-nos, agora, analisar algumas das políticas fundantes da constituição desse novo país.

1.2 **Políticas sociais de redução da desigualdade**

A partir de 2003 as políticas sociais, eixo estruturante desse novo modelo de desenvolvimento, foram paulatinamente tomando corpo, embora a inclusão social, a distribuição de renda e a redução das desigualdades estivessem postas, como meta e compromisso, desde o primeiro momento. Assim, ao longo dessa década as ações pontuais, empreendidas durante o período neoliberal, deram lugar a um conjunto consistente, orgânico, de políticas sociais, que atingem milhões de

brasileiros, não apenas no que tange à transferência de renda e enfrentamento da pobreza, mas também nas áreas da educação, da saúde, da habitação, da previdência e da seguridade social, promovendo, simultaneamente, por um lado, a distribuição de recursos e oportunidades; por outro, a autopromoção, com vistas à emancipação pessoal, social e produtiva do cidadão.

Desse conjunto de políticas sobressaem dois eixos, dos quais nos ocuparemos aqui.

O primeiro deles diz respeito às políticas com foco na redistribuição de renda. Para além da posição de centralidade que o combate à fome assume, seus impactos sobre a geração de riqueza fizeram com que funcionasse como uma das molas da economia do período, provocando a elevação dos patamares de renda de milhões de brasileiros.

O segundo diz respeito às políticas de educação, em especial as que promovem a inclusão na educação superior. O desinvestimento dos governos neoliberais na educação superior – responsabilidade, na área pública, do governo federal – inviabilizava o atendimento de uma parcela expressiva de jovens brasileiros, que concluíam o ensino médio e não logravam aprovação para as reduzidas vagas públicas disponíveis. A defasagem oferta-demanda, na educação superior, estava provocando um *apagão* de mão de obra qualificada, e, também por esse caminho, retardando, o crescimento econômico.

Entendemos, por fim, que há entre essas políticas um caráter de complementaridade, já que as primeiras atuam sobre demandas imediatas e objetivas, enquanto a educação se reveste de um caráter emancipador – subjetivo e de longo prazo, portanto. Sob esse prisma, a congeminação desses dois eixos de políticas sociais é capaz de produzir um resultado efetivamente transformador.

1.2.1 Políticas para a Redistribuição de Renda

A política de promoção do desenvolvimento social, com vistas à redução das desigualdades sociais e à melhoria das condições de vida de uma parcela significativa da população brasileira, se estruturou sobre um conjunto de três programas de redistribuição de renda.

> Os três programas de transferência de renda envolvem um grande número de beneficiários e utilizam um volume considerável de recursos. O Programa de Benefício da Prestação Continuada (PBC) conjuntamente com o Programa de Renda Mínima Vitalícia (RMV) cobre hoje cerca de 3,5 milhões de beneficiários. O valor dos gastos em benefícios no ano de 2009 foi de R$18,7 bilhões, o que corresponde a 0,6% do PIB de 2009. O Programa de Aposentadoria Rural conta com cerca de 8,1 milhões de beneficiários em dezembro de 2009, e o valor total dos benefícios é de cerca de R$44 bilhões ao ano, o que corresponde a 1,7% do PIB de 2009. Por fim, o Bolsa Família envolve cerca de 13 milhões de famílias beneficiadas, cujos benefícios ultrapassam R$12 bilhões, o que corresponde a cerca de 0,5% do PIB. (PORTELA, 2011, p. 5)

Dentre eles, pelo impacto provocado sobre as condições de pobreza, e pelo alcance que obtém, merece destaque o Bolsa Família (NERI, 2007; MEDEIROS, 2007; SINGER, 2009; PORTELA, 2011). Além disso, merece especial atenção a política de recuperação do salário mínimo, pois impacta uma parcela ainda maior da população e também influencia os programas com benefícios atrelados a seu valor.

A política de recuperação do valor do salário mínimo foi adotada de imediato, face à urgência de trabalhar no sentido de reverter o achatamento provocado pelo *desastre neoliberal*, sob a alegação de que o Estado não teria condições de suportar – em termos de gastos principalmente com a Previdência Social – reajustes do salário mínimo nos mesmos níveis da inflação.

Em virtude de seu impacto sobre a renda de trabalhadores, aposentados e pensionistas, tal política transformou-se, então, em prioridade absoluta.

> O principal objetivo da política de elevação do salário mínimo era recompor as perdas ocorridas no período de alta inflação e fortalecer o poder de barganha dos trabalhadores nas negociações salariais, em especial dos trabalhadores no setor de serviços e na economia informal. Entretanto, além do impacto positivo no mercado de trabalho, o aumento do salário mínimo também elevou o pagamento de benefícios previdenciários por parte do governo federal. Dessa forma, ele aumentou a renda disponível para a maior parte dos aposentados e pensionistas do INSS (BARBOSA, 2010, p. 78).

O governo vislumbrava que o aumento do salário mínimo seria um instrumento que permitiria a expansão da demanda por bens e serviços e a elevação generalizada dos salários reais. Além disso, a recomposição gradual do valor real seria necessária para cumprir o preceito constitucional que determina a preservação do poder de compra:

> Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

> .....
>
> IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim; (BRASIL, 1988)

Nos dois primeiros anos do governo Lula, o percentual de reajuste do salário mínimo era resultante da reposição da inflação do período anterior, acrescida de um percentual de aumento real, calculado com base no impacto no gasto público e na atividade econômica. Em 2005, como consequencia das reinvindicações das centrais sindicais iniciadas no ano anterior, com a criação da Campanha pela Valorização do Salário Mínimo (DIEESE, 2013, p. 2), foi instituída uma

> Comissão Quadripartite, com o objetivo de propor um programa de fortalecimento do salário-mínimo e analisar seus impactos no mercado de trabalho, na Previdência Social e nas políticas de assistência e desenvolvimento social nos três níveis da administração pública. (MERCADANTE, 2010, p. 74)

Em 2006, foi enviado para o Congresso Nacional um Protocolo de Intenções, assinado por seis centrais sindicais e seis ministros de estado, propondo o aumento do salário mínimo de R$300,00 para R$350,00 e a antecipação do reajuste de maio para abril. O critério para o cálculo dos futuros reajustes passou a ser o resultante da inflação correspondente ao período entre as correções, acrescido da variação do PIB de dois anos anteriores, a título de aumento real.

Além disso, a data base de revisão do salário seria antecipada em um mês a cada ano, até atingir janeiro, o que foi alcançado em 2010. Essas regras foram aprovadas no Congresso e estão em vigor até 2023. Considerando o custo da cesta básica mais cara no Brasil, a da cidade de São Paulo, o salário mínimo, em 2002, comprava 1,42 cestas básicas; em janeiro de 2014 passou a comprar 2,23 cestas (DIEESE, 2013, p.9). Os percentuais de aumento real, que atingem 72,35% entre 2002 e 2014, estão apresentados na **Figura 4**.

Figura 4 - O aumento real do salário mínimo

Reajuste do Salário Mínimo - 2003-2014

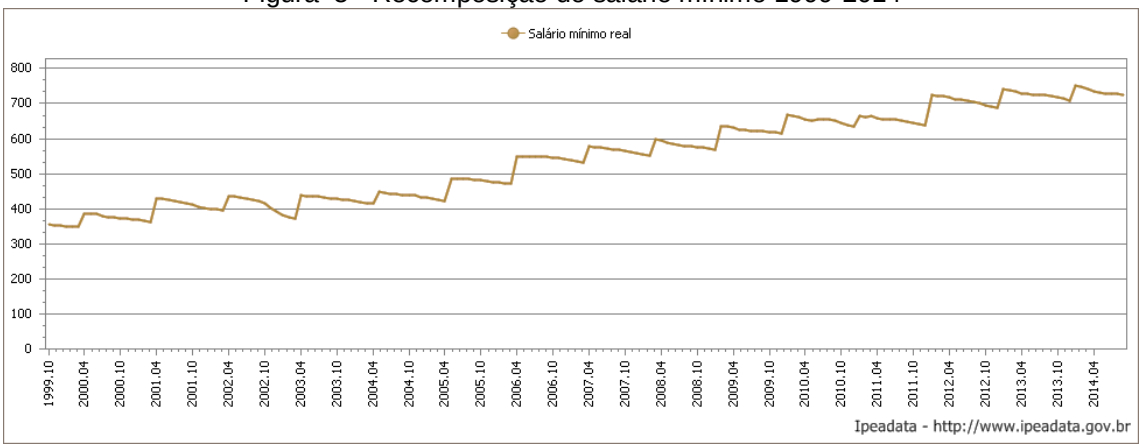
Período	Salário Mínimo R$	Reajuste Nominal %	INPC %	Aumento Real %
Abril de 2002	200,00			
Abril de 2003	240,00	20,0	18,54	**1,23**
Maio de 2004	260,00	8,33	7,06	**1,19**
Maio de 2005	300,00	15,38	6,61	**8,23**
Abril de 2006	350,00	16,67	3,21	**13,04**
Abril de 2007	380,00	8,57	3,30	**5,10**
Março de 2008	415,00	9,21	4,98	**4,03**
Fevereiro de 2009	465,00	12,05	5,92	**5,79**
Janeiro de 2010	510,00	9,68	3,45	**6,02**
Janeiro de 2011	545,00	6,86	6,47	**0,37**
Janeiro de 2012	622,00	14,13	6,08	**7,59**
Janeiro de 2013	678,00	9,00	6,20	**2,64**
Janeiro de 2014	724,00	6,78	5,54	**1,18**
Total período	**-**	**262,00**	**110,05**	**72,35**

Elaboração: DIEESE

Fonte: DIEESE, 2013.

O IPEA realizou um estudo do valor do salário mínimo, a preços constantes do último mês de cada ano, deflacionando o maior salário mínimo nominal vigente no país pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do IBGE, e considerando as diferenças por estado/região. O estudo evidencia a recomposição dos valores reais do salário mínimo, concluindo que, devidamente deflacionado, o salário mínimo recupera, em 2014, os níveis que tinha em 1965 (IPEA, 2014). A **Figura 5** ilustra o movimento dessa recuperação a partir da virada do século.

Figura 5 - Recomposição do salário mínimo 1999-2014



Fonte: IPEA, 2014

O último reajuste do salário mínimo trouxe R$ 28,4 bilhões em incremento de renda na economia, em virtude dos 48,2 milhões de pessoas que têm rendimento referenciado no salário mínimo – o que inclui os beneficiários do INSS, os empregados e trabalhadores por conta própria, além de trabalhadores domésticos e empregadores. Isso resultou em R$ 13,9 bilhões de incremento na arrecadação tributária sobre o consumo, segundo estimativas do DIEESE, com base em estatísticas do IBGE, MPAS e IPEA (DIEESE, 2013, p. 5).

Assim, a recuperação do valor do salário mínimo se constitui talvez no mais importante instrumento de redistribuição de renda atualmente em curso nosso país. É importante considerar que

> A valorização do Salário Mínimo também teve impactos positivos sobre a renda dos beneficiários da Seguridade Social, outro núcleo da impulsão do mercado interno. Observe-se que em 2012 a Seguridade Social concedeu cerca de 37 milhões de benefícios diretos (previdência urbana e rural; assistência social e seguro desemprego). Mais de dois terços desses benefícios equivalem ao piso do SM e tiveram seus valores ampliados em mais de 70% acima da inflação. (FONSECA; FAGNANI, 2014, p.15).

A política de transferência de renda, no entanto, não se restringe à recuperação do valor do salário mínimo: há uma parcela da população mais pobre que precisava ser atendida com programas específicos para tirá-los da situação da pobreza extrema. Nessa linha de atuação, foi instituído o Bolsa Família.

O Bolsa Família – criado por Medida Provisória em outubro de 2003 e convertido, em 09 de janeiro de 2004, na Lei nº 10.836 – surge da unificação de cinco programas pré-existentes, que visavam apoio financeiro a famílias de baixa renda: o Bolsa Escola, o Bolsa Alimentação, o Auxílio Gás, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e o Cartão Alimentação. Desses, apenas o último havia sido criado já no governo Lula.

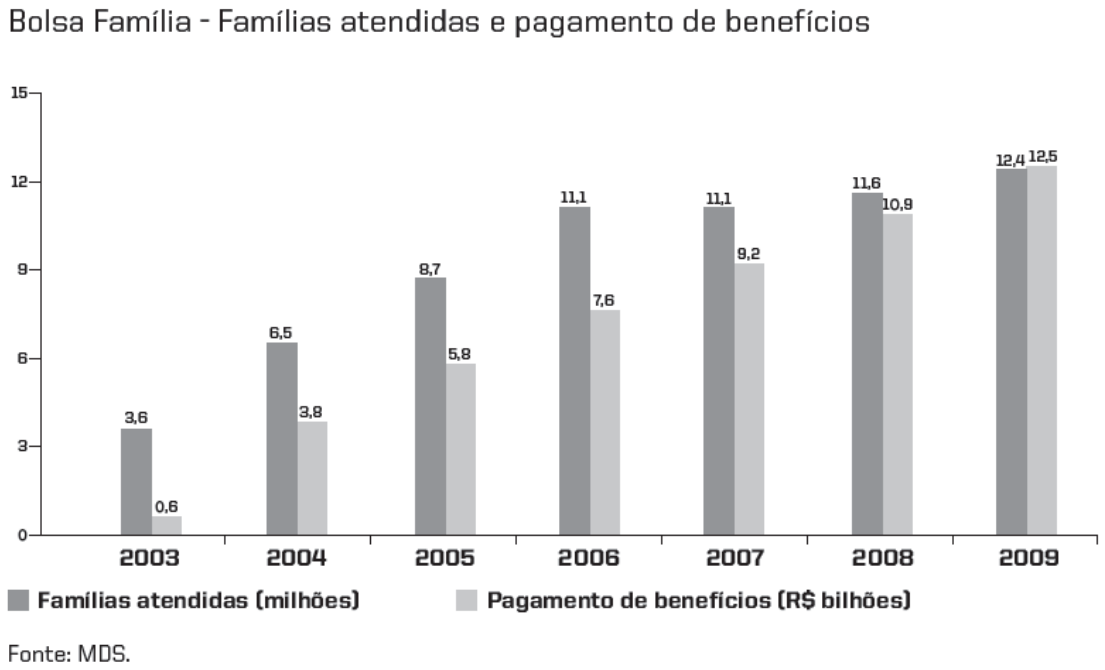
Detectou-se que havia grandes perdas de esforço e recursos mantendo uma estrutura de gerenciamento para cada programa, de modo que se buscou a otimização da distribuição de recursos, bem como a criação de um cadastro único, que permitisse chegar mais rapidamente às famílias em condições de risco de insegurança alimentar.

Trata-se de um programa que apresenta condicionantes, por meio das quais se objetiva responsabilizar as famílias pelo bem-estar de crianças e mulheres, principalmente no que toca ao acompanhamento de saúde e à frequência escolar.

Os efeitos dessas condicionantes se têm mostrado tão positivos quanto o próprio benefício financeiro, na medida em que assegura a matrícula das crianças na escola, elevando a taxa de escolaridade, a vacinação em dia, bem como o pré-natal de gestantes. Com isso, os benefícios ultrapassam o limite da segurança alimentar e se refletem na saúde e na educação, efeitos muito desejáveis para um programa com tamanho alcance.

Direcionado a famílias que vivem na pobreza e na pobreza extrema, o programa conseguiu, entre 2003 e 2011, reduzir a menos da metade o percentual da população que vivia em condições de miséria extrema (FONSECA; FAGNANI, 2014, p. 16). Esse resultado foi obtido com o alargamento paulatino do benefício, ao longo dos anos, como mostra a **Figura 6**, a seguir.

Figura 6 - Bolsa Família - famílias atendidas e benefícios pagos - 2003/2009



Fonte: MERCADANTE, 2010, p. 82.

Nos últimos 10 anos, o Programa Bolsa Família praticamente triplicou o montante de recursos investidos, que chegaram a R$25 bilhões em 2013, o que corresponde à terça-parte de todo o gasto do Governo Federal com programas e ações de segurança nutricional e alimentar (FAO, 2014, p.8)

André Portela salienta que entre 2001 e 2005 o índice de Gini, que mede a desigualdade social, decresceu 4,5%. Atribui essa queda aos diferentes programas de distribuição de renda, e conclui que "*como o Bolsa Família foi o programa que*

mais se expandiu, focalizadamente entre os mais pobres, este parece ter sido o programa mais eficiente para a redução da desigualdade" (PORTELA, 2011, p.13).

Se o Bolsa Família tem contribuído para minimizar as condições de pobreza e extrema pobreza, contribuindo para a redução das diferenças sociais, tem sido, da mesma maneira, importante ferramenta na redução das diferenças regionais, já que se direciona para onde se concentram os maiores focos de pobreza. Assim, metade dos beneficiários e pouco mais da metade dos benefícios se dirigem ao Nordeste, às regiões desprovidas de oportunidades e de empregos formais.

> Somados aos números da região Norte (1,2 milhão de famílias e 1,3 bilhão de real) e Centro-Oeste (687 mil famílias e 548 milhões de reais), as três regiões respondem pelo atendimento a mais de 8 milhões de famílias, com recursos próximos a 8 bilhões de reais, o que representa 70% dos recursos destinados ao programa. (MERCADANTE, 2010, p. 82)

Trata-se, portanto, de um programa de transferência de renda, com benefícios que extrapolam o nível da segurança alimentar; o programa não só evidenciou que é possível, a um custo que o país pode suportar, se debruçar sobre o necessário e urgente enfrentamento da situação de quem não tem como suportar a própria sobrevivência, como também se traduziu como uma poderosa política de inclusão social.

Os efeitos do Programa Bolsa Família são visíveis, inegáveis; mas há de se considerar que tais efeitos foram exponenciados pelo fato de o Programa ter sido colocado em prática juntamente com um conjunto de outras políticas, dando sustentação ao crescimento do país e viabilizando a redução das condições de pobreza.

> As transferências de renda, mediante o Programa Bolsa Família, aliadas aos aumentos reais do salário mínimo (outra opção consciente) e à expansão horizontal do crédito, igualmente ajudaram a estruturar um mercado de consumo capaz de dar sustentação ao ciclo de crescimento. O início da caminhada para uma redução consistente da desigualdade foi, assim, o fator que nos permitiu compor um novo e benigno cenário de crescimento para a economia nacional. (BARBOSA, 2010, p.102)

A superação efetiva das condições de pobreza, no entanto, não passa apenas pela economia; passa, principal e primordialmente, pela educação.

1.2.2 Políticas para a educação superior

Na área da educação, o governo de Fernando Henrique Cardoso elegeu como foco prioritário a educação fundamental: os custos sensivelmente mais altos da educação superior e os indicadores ainda muito negativos da educação básica davam sustentação a essa escolha, cujo resultado foi, na prática, a condenação da educação superior a uma situação de colapso.

Segundo Soares, *"na década de 1991 a 2001 houve uma diminuição no número de instituições públicas: de 222 para 183, com uma queda da ordem de 17,6%".* (SOARES, 2013, p.5). As instituições que permaneceram de pé sofreram com a falta de concursos para ampliação e mesmo para reposição de quadros, com o achatamento salarial, com a deterioração das condições do trabalho docente, com a perda de talentos para a iniciativa privada e para o exterior, além de falta de manutenção de prédios e equipamentos públicos. Seguindo o paradigma da *meritocracia,* a pesquisa científica, quase sempre associada à pós-graduação, precisava buscar recursos em agências de fomento, por meio de editais públicos, ou junto a empresas, cujos interesses nem sempre se coadunam com o interesse público. Criaram-se assim algumas poucas ilhas de prosperidade e enormes cisões no interior das instituições.

Enquanto isso, crescia o percentual de jovens que concluíam o ensino médio, mas encontravam nas portas da universidade uma barreira instransponível. A justificativa utilizada – mais uma vez, o falso argumento do mérito – criava legiões de excluídos, e transformava a universidade pública em um reduto de jovens oriundos das classes sociais mais altas. Para os mais pobres, restava a opção de não cursar a universidade, ou de fazê-lo em instituições particulares, muitas vezes em cursos noturnos de qualidade duvidosa e a preços incompatíveis com os patamares salariais médios da sociedade brasileira.

> A seletividade do ensino superior público tem garantido excelência destacada no país, quando se compara ao setor privado. Contrariamente à educação básica, em que a cobertura se dá basicamente por redes públicas (85,4% da matrícula), a educação superior conta com índices muito baixos de ingresso no geral, o que é mais alarmante quando consideramos o setor público. (OLIVEIRA, 2013, p.4)

Dessa forma, as políticas implementadas a partir de 2003 objetivaram reverter esse quadro. O primeiro passo foi desconstruir a ideia de educação como *serviço* e colocá-la no âmbito dos *direitos essenciais*. A explicação vem de Gentili & Strubin:

> Ela [a educação] foi situada no plano dos direitos essenciais para a construção da cidadania, como um elemento nodal para o desenvolvimento autônomo da sociedade brasileira. Um direito de todos, de cuja expansão depende a garantia de outros direitos, como uma distribuição mais justa da riqueza, a diminuição das desigualdades, a participação social e a luta contra toda forma de discriminação. (GENTILI; STRUBIN, 2013, p. 15).

Assim, reconhecer a educação como direito humano inalienável, indispensável ao exercício da liberdade e da autonomia; indispensável, portanto, ao exercício da cidadania significava ultrapassar o atendimento na educação básica; tratava-se de viabilizar o acesso de todos à educação superior -- marca maior da elite do país durante séculos; tratava-se, fundamentalmente, de viabilizar o acesso de jovens oriundos de classes populares à educação superior.

Para além da questão da cidadania, a opção pela educação superior se constitui, por fim, como uma estratégia para dotar as novas gerações de uma formação que lhes permita enfrentar os desafios do futuro com autonomia científica e tecnológica, superando, com vistas ao desenvolvimento sustentável do país, uma tradição de mão de obra reprodutora, *de segunda linha.* Em outras palavras, tratava-se de mudar a perspectiva de futuro das classes populares, permitindo que ultrapassassem as fronteiras determinísticas de mão-de-obra barata e ocupassem espaços desde sempre reservados apenas para a elite.

Assim, as políticas públicas para a educação superior combinaram expansão e democratização, coordenando esforços realizados no âmbito de quatro programas: PROUNI, FIES, REUNI e UAB, além de ações que envolveram a aprovação da Lei das Cotas, a ampliação da abrangência do ENEM.

O primeiro movimento do novo governo caminhou no sentido de promover a imediata expansão do quantitativo de alunos matriculados na educação superior, não importando a natureza da instituição. Com esse escopo foi formulado o PROUNI – Programa Universidade para Todos – que prevê o aproveitamento de vagas ociosas em instituições privadas, por meio do instrumento da renúncia fiscal.

O PROUNI oferece bolsas para estudantes brasileiros não possuidores de diploma de educação superior, em cursos de graduação de instituições privadas. Os

estudantes podem concorrer a bolsas integrais ou parciais, desde que tenham, respectivamente, até 1,5 ou até 3 salários mínimos de renda bruta familiar mensal *per capita.*

O Programa tem sido alvo de críticas no que tange ao financiamento público para instituições privadas, como já enunciara Mancebo, em 2004:

> As instituições privadas estarão envolvidas no Programa mediante dois mecanismos: 1) as instituições filantrópicas de ensino superior – que já têm isenção de impostos federais – terão de transformar 20% de suas matrículas em vagas para o PROUNI; e 2) as universidades privadas com fins lucrativos, que atualmente pagam todos os impostos, se aderirem ao Programa terão isenção fiscal de alguns tributos, e, como contrapartida, deverão oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados na instituição (MANCEBO, 2004, p. 847-848).

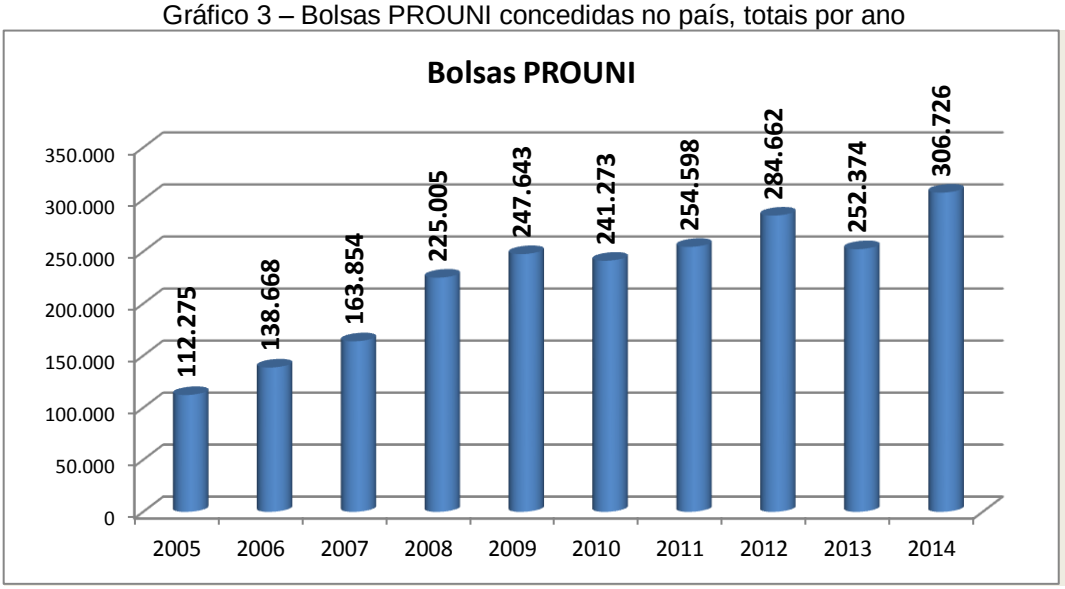
E conclui:

> Em relação a esse Programa, deve-se insistir em seu aspecto privatizante, também, porque ele delega responsabilidades públicas para entidades privadas, e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para a oferta privada nesse campo. (MANCEBO, 2004,p. 853)

Apesar da pertinência da crítica, a amplitude do Programa é incontestável: em 10 anos, foram concedidas 2.227.078 bolsas, sendo que a concessão, em 2014, equivale a quase o triplo da ocorrida em 2005, como se pode verificar pelo **Gráfico 3**.

Os estudantes que não obtêm êxito para ingresso na Universidade pelo PROUNI têm a possibilidade de lançar mão do FIES, Fundo de Financiamento Estudantil – sistema implantado em 2001 como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – o qual visa à manutenção das matrículas de estudantes que não tenham condições de arcar com os custos de uma graduação em instituição privada.

Gráfico 3 – Bolsas PROUNI concedidas no país, totais por ano



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados disponíveis no Portal MEC/PROUNI.

Para se candidatar ao financiamento, o estudante precisa estar matriculado em curso com avaliação positiva pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) de instituição previamente cadastrada no sistema do MEC. O financiamento, com juros subsidiados, tem prazo de carência de 18 meses após a formatura.

A exigência da avaliação positiva no SINAES para que a instituição tenha direito ao financiamento pelo FIES e à isenção fiscal do PROUNI tem sido importante fator de elevação da qualidade dos cursos, o que pode ser considerado um efeito colateral positivo do programa. Por outro lado, é inegável que ambos os programas têm respondido por um volume muito considerável de matrículas na educação superior. Segundo dados divulgados em entrevista pelo Ministro Aloizio Mercadante (TV-NBR, 02.12.13), o FIES contava com cerca de 1.500 instituições credenciadas, envolvendo mais de 1,1 milhão de contratos assinados, enquanto o PROUNI oferecia 1,2 milhão de bolsas.

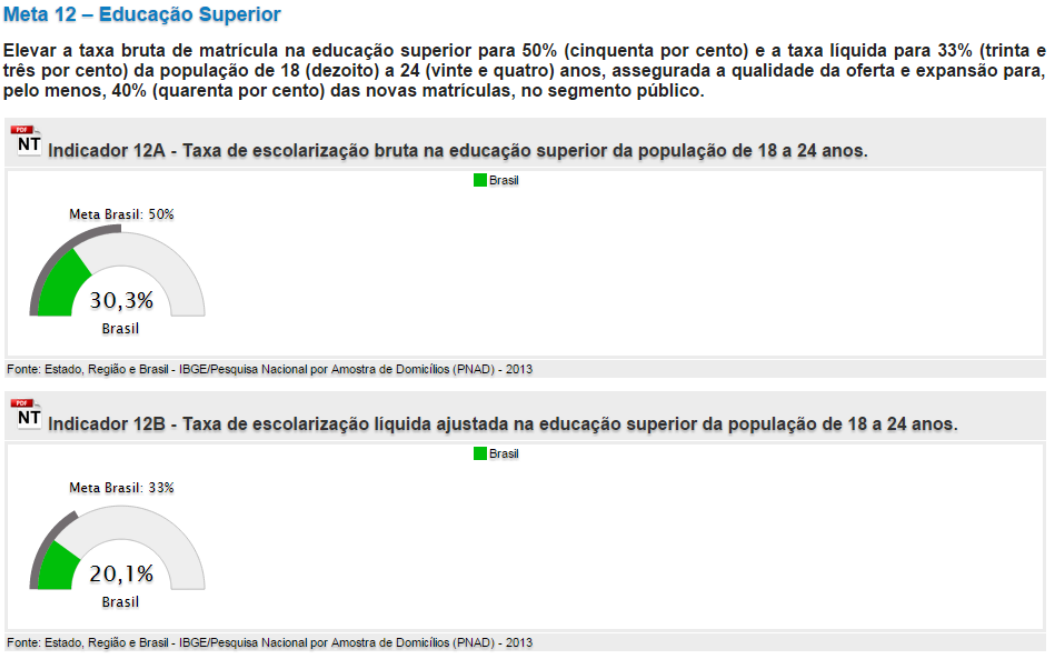
Assim, vistos em conjunto, os dois programas respondem por cerca de 2,3 milhões de matrículas, um reforço muito significativo para um país que assumiu, no Plano Nacional de Educação – PNE, o compromisso de matricular na educação superior, até 2024, metade de seus jovens entre 18 e 24 anos:

> A democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, é um dos compromissos do Estado brasileiro, expresso nessa meta do PNE. O acesso à educação superior, sobretudo da população de 18 a 24 anos, vem sendo ampliado no Brasil, mas ainda está longe de

> alcançar as taxas dos países desenvolvidos e mesmo de grande parte dos países da América Latina. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011 registrou que a taxa bruta atingiu o percentual de 27,8%, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%. O PNE (2001-2010) estabelecia, para o fim da década, o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos. Apesar do avanço observado, o salto projetado pela Meta 12 do novo PNE, que define a elevação da taxa bruta para 50% e da líquida para 33%, revela-se extremamente desafiador. (BRASIL, Governo Federal, 2010a, p.41)

A situação atual do atendimento projetado pela Meta 12 do PNE, para o período de 2014-2024, aparece expressa na **Figura 7**.

Figura 7 – Meta 12 do Plano Nacional de Educação – 2014-2024



Fonte: MEC/Portal Brasil

Como se vê, com toda a expansão já obtida, até o momento o país alcançou apenas um pouco mais da metade da Meta 12, o que vai exigir esforços significativos nos próximos anos. Uma das estratégias estabelecidas para atingir esta Meta é "*ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os benefícios destinados à concessão de financiamento (Estratégia 12.20)"* (BRASIL, Governo Federal, 2010a, p. 42). Isso significa que, a despeito do alcance e do caráter estratégico que ambos os programas assumem no âmbito das políticas de expansão da educação superior, é inegável que não contribuem para a democratização do acesso, já que por meio deles os estudantes pobres continuam sendo direcionados

a cursos e instituições para os quais os pobres *conseguem ser aprovados.* A esse respeito, afirma Dalila Oliveira:

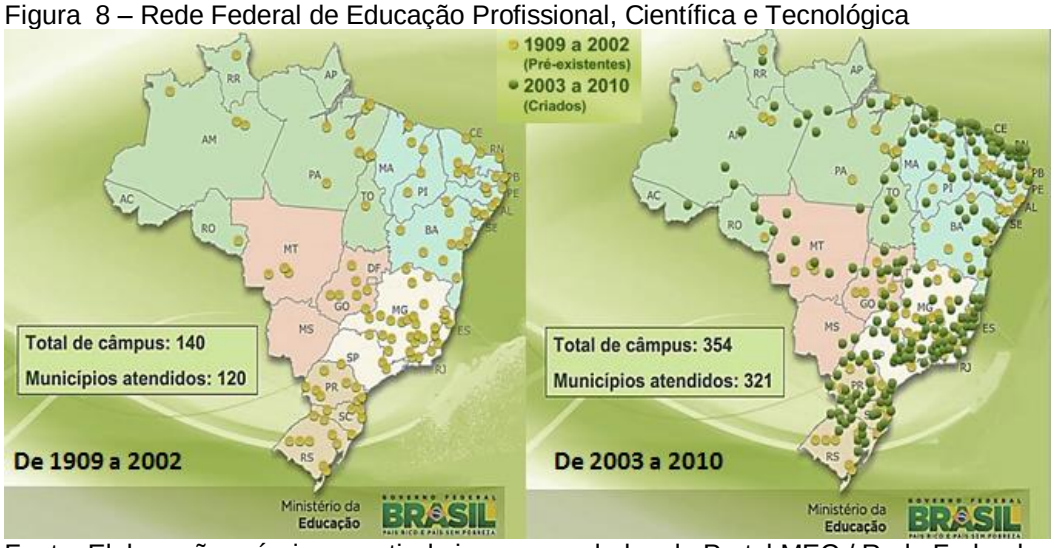
> O PROUNI e o FIES são programas que não alteram a estrutura seletiva do sistema superior de educação. As bolsas distribuídas por esses programas visam a promover justiça, permitindo que o aluno pobre possa continuar seus estudos em nível superior. Contudo, ao fazê-lo, promovem o financiamento da educação privada com recursos públicos. (OLIVEIRA, 2013, p. 4)

A estrutura seletiva só pode ser alterada, efetivamente, com as políticas que ampliem o quantitativo de vagas em instituições públicas, para as quais haja mecanismos diferenciados de acesso, ou seja, políticas afirmativas, já que *"a elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social"*. (BRASIL, 2012, p.9).

Para enfrentar essa questão, além de se empenhar pela aprovação, no Congresso Nacional, da Lei nº 12.711/2012, chamada Lei de Cotas, o governo instituiu o SISU – Sistema de Seleção Unificada, por meio do qual foi possível ampliar o espectro do ENEM como mecanismo de ingresso nas instituições públicas; investiu na expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; e implantou o Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica é deflagrada em 2005, com o início da construção de 60 novas escolas, uma ampliação de 42% sobre o total de 140 escolas existentes até 2003 (**Figura 8**).

Figura 8 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Elaboração própria, a partir de imagens e dados do Portal MEC / Rede Federal

O escopo dessas escolas também se altera: elas passam a ter a incumbência de oferecer, além do ensino técnico de nível médio, integrado ou subsequente, cursos superiores de graduação tecnológica e de licenciatura, bem como cursos de mestrado e doutorado, constituindo assim um parque nacional de formação profissional, técnica e tecnológica.

> Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. O MEC está investindo mais de R$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas. (BRASIL, MEC, 2009).

Em outra frente, o apoio às universidades federais se deu por meio do Reuni. O programa, que hoje congrega os projetos de expansão tanto das universidades federais quanto dos institutos federais de educação tecnológica, tem o objetivo de ampliar o acesso e a permanência de estudantes nas universidades federais, investindo na recuperação e na ampliação da rede, sucateada depois de décadas de abandono, durante o *desastre neoliberal.*

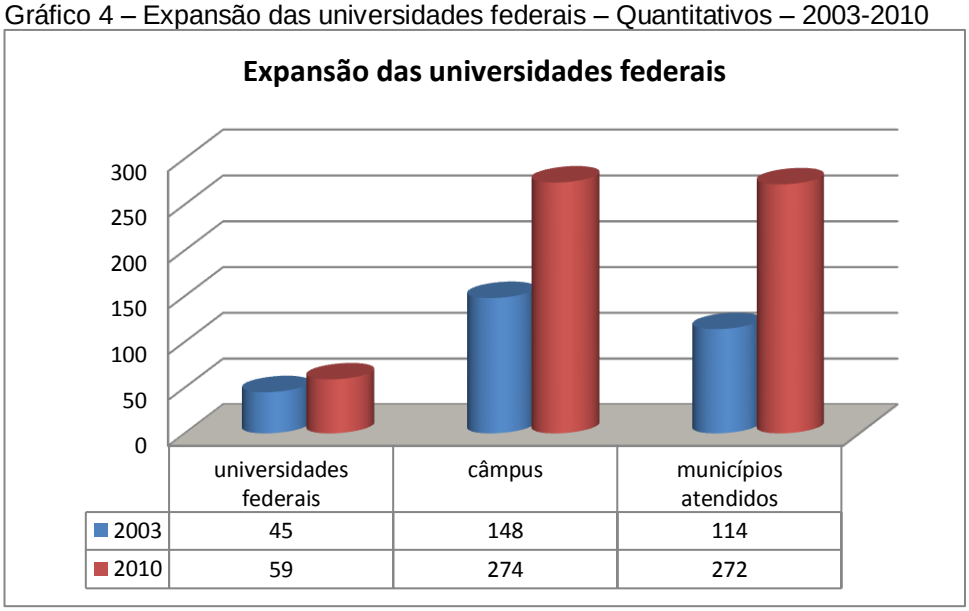
> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096/2007, tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Também havia a possibilidade de criação de novos câmpus para o interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades. (BRASIL, 2012, p.10)

Assim, direcionou o crescimento das universidades públicas predominantemente no sentido da ampliação do atendimento, em termos tanto quanti quanto qualitativos. Isso significa a abertura de linhas de investimento para novos cursos e para outros *campi* fora da sede das instituições, direcionando-as a se fixarem também ao interior. Paralelamente, oferecia recursos para a ampliação e a reforma das sedes, exigindo, em contrapartida, a abertura de novas vagas, especialmente para o período noturno, a ocupação de vagas ociosas e a diminuição das taxas de evasão, além de adoção de políticas de inclusão. Para tal, implementou programas de assistência estudantil e disponibilizou recursos para a

reorganização acadêmico-curricular, para processos de renovação pedagógica e para suporte à pós-graduação, com vistas ao aperfeiçoamento da graduação.

O resultado foi um aumento, entre 2003 e 2010, no número de universidades federais (31%), de câmpus (85%) e de municípios atendidos (138%), como se pode constatar no **Gráfico 4**. Assim, em oito anos, entre 2003 e 2011, as vagas oferecidas mais que duplicam: saltam de 109.184 para 231.530, sendo mais de 90 mil abertas entre 2008 e 2011. Além disso, se reverte uma tendência histórica das universidades federais: pela primeira vez o quantitativo de novas vagas é maior para os cursos noturnos do que para os diurnos – um passo importante na direção da democratização.

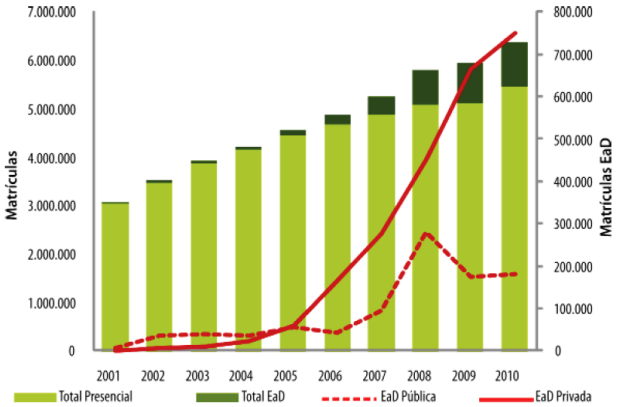
Gráfico 4 – Expansão das universidades federais – Quantitativos – 2003-2010



Fonte: Dados extraídos de BRASIL, 2012, p. 11. Elaboração própria.

Outro componente importante no processo de expansão da educação superior é a oferta de graduação a distância pública, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil. A capilaridade do sistema e sua capacidade de atingir brasileiros que não tiveram oportunidade de cursar uma faculdade na idade adequada contribuem para o aumento da oferta – que, no entanto, continua sendo muito maior no setor privado que no público, conforme atesta o **Gráfico 5**, com dados do Censo da Educação Superior 2010.

Gráfico 5 – Expansão da matrícula – Educação Superior



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010. INEP, 2012.

A implantação do SISU, por sua vez, além de viabilizar o acesso do candidato a qualquer uma das universidades públicas ou institutos federais participantes, passou a permitir que o candidato *controle* sua escolha, de acordo com a pontuação obtida no ENEM.

No entanto, nenhum desses mecanismos teve a força democratizante que se pôde verificar com a adoção de políticas afirmativas. Amparadas na experiência exitosa de universidades como a UERJ, a UNEB e a UNB, e incentivadas pelo governo federal, as instituições públicas foram adotando sistemas de acesso diferenciado, com recorte racial, social ou ambos. O entendimento de que esse era um caminho fértil para o combate à desigualdade social fez com que a adesão ao movimento crescesse ano a ano, mesmo com o risco da declaração de inconstitucionalidade pelo Supremo, a partir de ações promovidas[1] por setores conservadores da sociedade.

> Se em 2002 se "contava nos dedos" o número de instituições públicas que adotaram essas políticas – até 2004, apenas estaduais, ganhando então a adesão da UnB –, hoje, dez anos depois, o quadro é bastante distinto. (...) o período de 2005 a 2008 concentra o início da adoção de políticas de ação afirmativa em 57 instituições públicas de ensino superior. Ao longo destes quatro anos, um número significativo de instituições estaduais passa a adotar essas políticas, principalmente através de cotas, mas não deixa de ser surpreendente a proporção de instituições federais que passam a ter algum tipo de ação afirmativa. Já observamos aí as instituições recém-criadas, muitas no âmbito do REUNI, que já têm em seu "DNA" o princípio da inclusão incorporado. (HERINGER, 2012, p. 11)

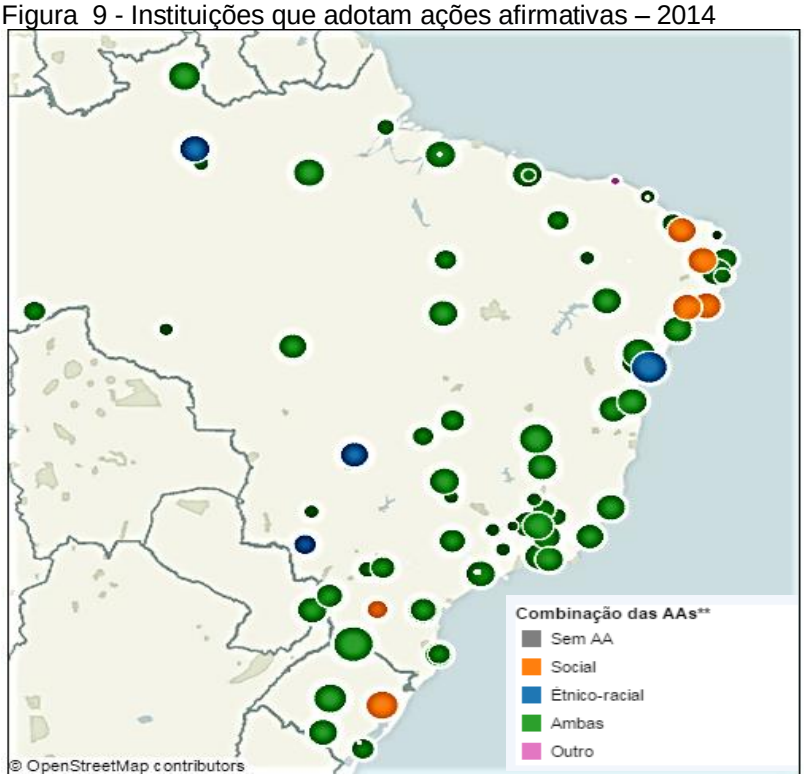
[1] Foram julgadas no Supremo Tribunal Federal as seguintes ações: a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 e o Recurso Extraordinário (RE) 597285, ambos de relatoria do ministro Ricardo Lewandowski, e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330, que contesta o Programa Universidade para Todos (ProUni).

A aprovação da Lei nº 12.771/08 deu corpo a um consenso social: era urgente trabalhar, no campo das relações sociais, pela redução da desigualdade. Assim, apesar de prever uma aplicabilidade escalonada, tão logo sancionada, a Lei não só foi imediatamente colocada em prática, no âmbito do próprio SISU, atingindo todas as instituições públicas, universidades ou não, presenciais ou não, como também alavancou a oferta por parte de outras instituições, que aguardavam um pronunciamento oficial sobre a legalidade para implantar a política.

Hoje, as iniciativas se multiplicam, conforme se vê na **Figura 9**. O argumento da meritocracia caiu por terra, o temor da queda da qualidade se mostrou infundado, e as instituições que resistiam acabaram cedendo ao peso dos fatos, ultrapassando as metas previstas na Lei[2]:

> (...) ainda que a lei tenha previsto para o ano de 2013 um mínimo de reserva de vagas no valor de 12,5%, de modo geral as universidades ultrapassaram essa meta, o que aumentou o número mínimo previsto de 23.591 vagas para 59.432 vagas reservadas, isto é, 31,5% do total de vagas ofertadas. Esse aumento parece indicar uma adesão entusiasmada das universidades aos dispositivos da lei. (GEEMA, 2014)

Figura 9 - Instituições que adotam ações afirmativas – 2014



Fonte: GEEMA, 2014.

[2] A Lei nº 12.711/2012, a Lei das Cotas, prevê que as instituições federais implantem, no mínimo, 12,5% da reserva de vagas a cada ano, com prazo de quatro anos para cumprir a integralidade do percentual de 50%, ali estabelecido.

As ações de apoio a estudantes universitários – no âmbito do PROUNI, do FIES, ou daqueles que ingressaram fazendo uso de ações afirmativas – termina por compor um quadro de impacto social jamais visto. A ONU – Organização das Nações Unidas – compartilha dessa avaliação. Segundo seu Diretor do Centro de Informações, Giancarlo Summa,

> Como eles representam uma parcela muito grande do estágio mais baixo da pirâmide social, tudo que foi feito acabou tendo um impacto bom para os negros. Aumentou a escolaridade, e o analfabetismo entre os mais jovens foi praticamente eliminado no país. Isso fez com que, pela primeira vez, a faixa dos jovens da população afrodescendente esteja escolarizada no Brasil. (SUMMA, G. *apud* BRASIL, C. I., 2014)

Se é certo que nenhuma dessas ações, isoladamente, seria suficiente para reverter a realidade histórica de desigualdade social, é certo, da mesma maneira, que a conjunção de tantas políticas, em tantas frentes de ação, tem sido capaz de alterar significativamente as expectativas educacionais de um enorme contingente de estudantes, que sempre estiveram alijados das melhores perspectivas de formação e de trabalho. Construir pontes para que esses estudantes cheguem à universidade representa para eles uma possibilidade concreta de superação das condições adversas de vida; para o país, uma oportunidade inigualável de caminhar na direção da reparação dos erros do passado.

1.3 **A nova conformação da sociedade brasileira**

Como buscamos demonstrar até aqui, a confluência das políticas econômicas e sociais implantadas a partir de 2003 produz enormes transformações que resultam em uma nova fotografia de país. Um novo modelo de desenvolvimento, com ajuste das contas públicas e crescimento econômico, tendo como mola-mestra o enfrentamento das desigualdades sociais resultou em prosperidade, de uma forma como jamais havíamos experimentado.

O resultado positivo transparece sob qualquer que seja o ângulo de visão, modificando, de modo significativo, a imagem do país do exterior, fator que contribuiu para um aporte de investimentos externos que, por sua vez, alavancava

ainda mais o desenvolvimento, levando ao reconhecimento internacional do acerto das políticas implantadas:

> Uma ideia errada muito difundida é a de que a proteção social e a prestação universal de serviços básicos só estão ao alcance dos países ricos. Conforme se documenta nesse Relatório, os indícios apontam no sentido contrário. A maioria das sociedades, com ressalva daquelas que atravessam processos de conflito e convulsões violentos, está em condições de criar, e muitas criaram, sistemas de prestação de serviços e proteção social básicos, tendo concluído que o investimento inicial de apenas uma pequena percentagem do PIB traz benefícios que superaram largamente os custos iniciais. Veja-se o caso (...) do programa brasileiro Bolsa Família, que custou 0,3% do PIB em 2008-2009 e teve um peso de 20-25% na redução da desigualdade. (PNUD, 2014, p. 5-6)

De fato, a necessidade de reforçar a resiliência da população em risco social também se justifica – tanto quanto as ações na área econômica – como mecanismo de proteção do próprio país, face às ameaças externas. Assim, quando eclodiu a crise internacional de 2008, o país estava preparado economicamente para suportar as adversidades:

> Assistiu-se à reafirmação da soberania nacional, com profunda reorientação na inserção internacional, seja pela passagem da condição brasileira de país devedor para a de credor de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional, seja pela formação de significativas reservas externas, seja pelo redirecionamento do comércio externo e da cooperação técnica para o âmbito das relações Sul-Sul. Dessa forma, as crises externas deixaram de expor a sociedade brasileira às mesmas fragilidades e dificuldades impostas durante a vigência do modelo neoliberal. (POCHMANN, 2010, p. 42)

Por outro lado, as políticas sociais deram sustentação aos mais pobres, impedindo que a crise se abatesse mais severamente sobre eles. Evitou-se, dessa maneira, um refluxo nos processos de redução da desigualdade:

> O êxito desses programas reside, em parte, no facto de serem concebidos para proteger capacidades. Além disso, podem ser rapidamente reforçados para atenuar os efeitos negativos de um choque de curto prazo, como uma recessão repentina ou um pico nos preços dos bens alimentares, como sucedeu no Brasil a seguir à crise de 2008 (PNUD, 2014, p. 100-101).

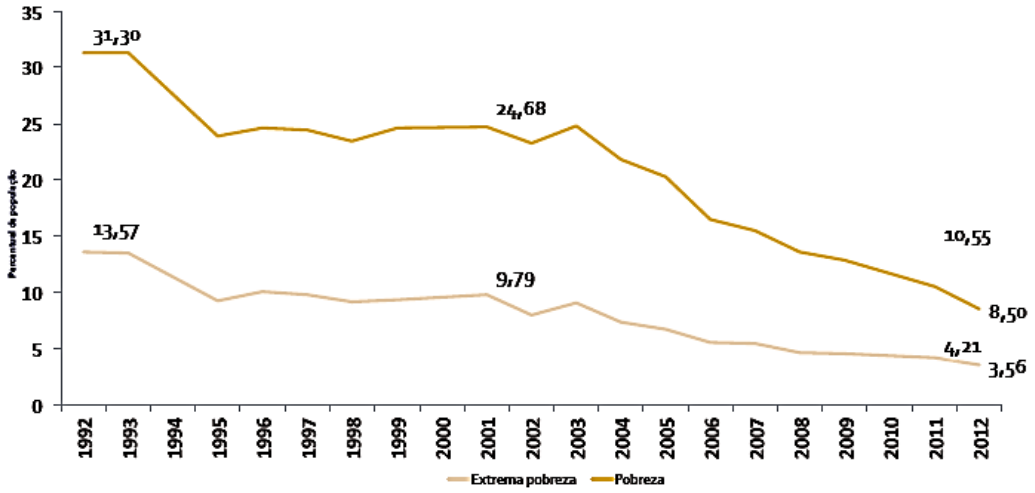
Nessa perspectiva, os indicadores internacionais atestam, de maneira inequívoca, os avanços obtidos. O IDH do país passou de 0,682 em 2000 para 0,744 em 2013 (PNUD, 2014)

> Outro fato impressionante foi revelado com a divulgação do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal no Brasil (Pnud, 2013): de 1991 a 2010, o IDHM cresceu 47,8%. Além disso, a distribuição dos municípios brasileiros segundo faixas de desenvolvimento humano municipal mostra que houve grande melhora no período: em 1991, 85,8% dos municípios encontravam-se na faixa de "muito baixo desenvolvimento humano"; em 2010, ao contrário, 74% dos municípios já figuravam nas faixas de "médio" e "alto desenvolvimento humano", ao passo que somente 0,6% dos municípios permaneciam na faixa de "muito baixo desenvolvimento humano". Esse crescimento ocorreu nas três dimensões que compõem o IDHM: expectativa de vida ao nascer, índice combinado de educação[3] e renda per capita. (VIANA et alii, 2014, p.179)

Os bons resultados se revelam, também, no âmbito da segurança alimentar. De acordo com o Relatório da FAO, "entre 2001 e 2012, a renda dos 20% mais pobres da população brasileira cresceu três vezes mais do que a renda dos 20% mais ricos. Em um horizonte mais amplo, de 1990 a 2012, a parcela da população em extrema pobreza passou de 25,5% para 3,5%" (FAO, 2014, p. 6).

O mesmo documento revela que a pobreza no Brasil, que atingia, em 2002, 24,68% da população, passou a atingir, em 2012, apenas 8,5% da população; da mesma forma, a pobreza extrema, que atingia 9,79% dos brasileiros em 2002, caiu para 3,56%, como evidencia a **Figura 10**.

Figura 10 – Evolução da Proporção de Pobres e Extremamente Pobres no Brasil 1992-2012



Fonte: FAO, 2014, p.61.

A organização atribui às políticas implementadas – citando, em especial, o Bolsa Família e o aumento real do salário mínimo – a melhoria desses índices,

[3] O índice combinado de educação engloba a expectativa de anos de estudo e a média de anos de estudo.

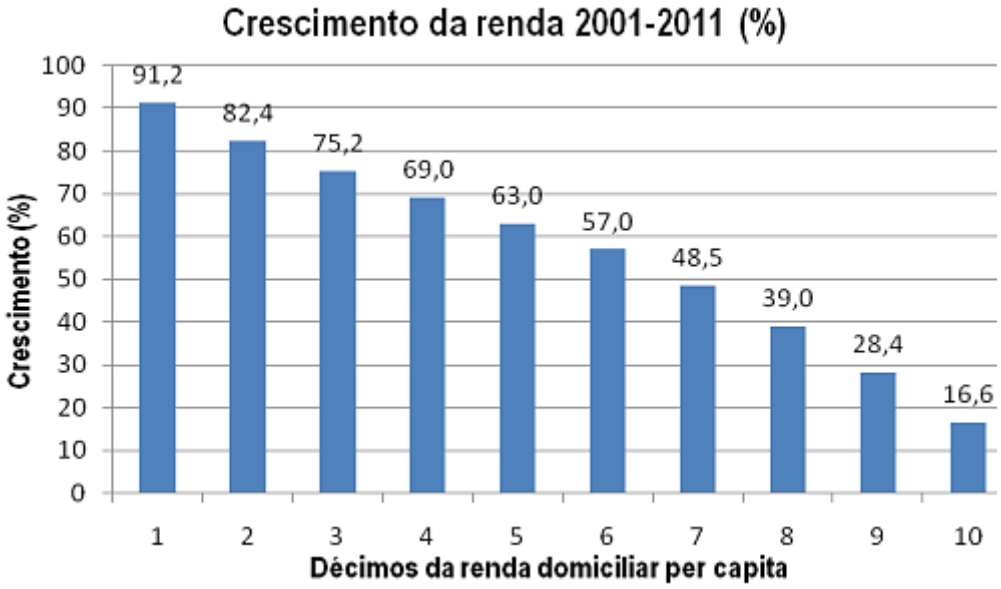
destacando que, entre 2003 e 2013, o aumento da renda dos 20% mais pobres foi mais de três vezes superior ao aumento da renda dos 20% mais ricos, o que teve impactos significativos sobre os índices de desigualdade: "*O índice de Gini, referente ao grau de desigualdade social, melhorou progressivamente chegando ao valor mais baixo dos últimos 50 anos*". (FAO, 2014, p. 61). Destaca-se, ainda, que a queda foi ainda mais acentuada na área rural, onde a taxa de pobreza caiu 50% entre 2003 e 2009.

O IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada –, por sua vez, analisando o comportamento da PNAD (pesquisa nacional por amostragem domiciliar, a mais completa pesquisa anual brasileira), ao longo da primeira década do nosso século, conclui:

> Entre 2001 e 2011, a renda per capita dos 10% mais ricos aumentou 16,6% em termos acumulados, enquanto a renda dos mais pobres cresceu notáveis 91,2% no período. Ou seja, a do décimo mais pobre cresceu 550% mais rápido que a dos 10% mais ricos. Os ganhos de renda obtidos aumentam paulatinamente, na medida em que caminhamos do topo para a base da distribuição de renda. (IPEA, 2012, p. 6)

A constatação é evidente na **Figura 11**: dividindo a população em dez faixas de renda, sendo a faixa 1 a de mais baixa renda e a faixa 10 a de renda mais alta, percebe-se a diferença do crescimento da renda, ao longo do período, entre as diferentes faixas.

Figura 11 – Variação por décimos de Renda *Per capita* na década, Brasil (2001/2011)

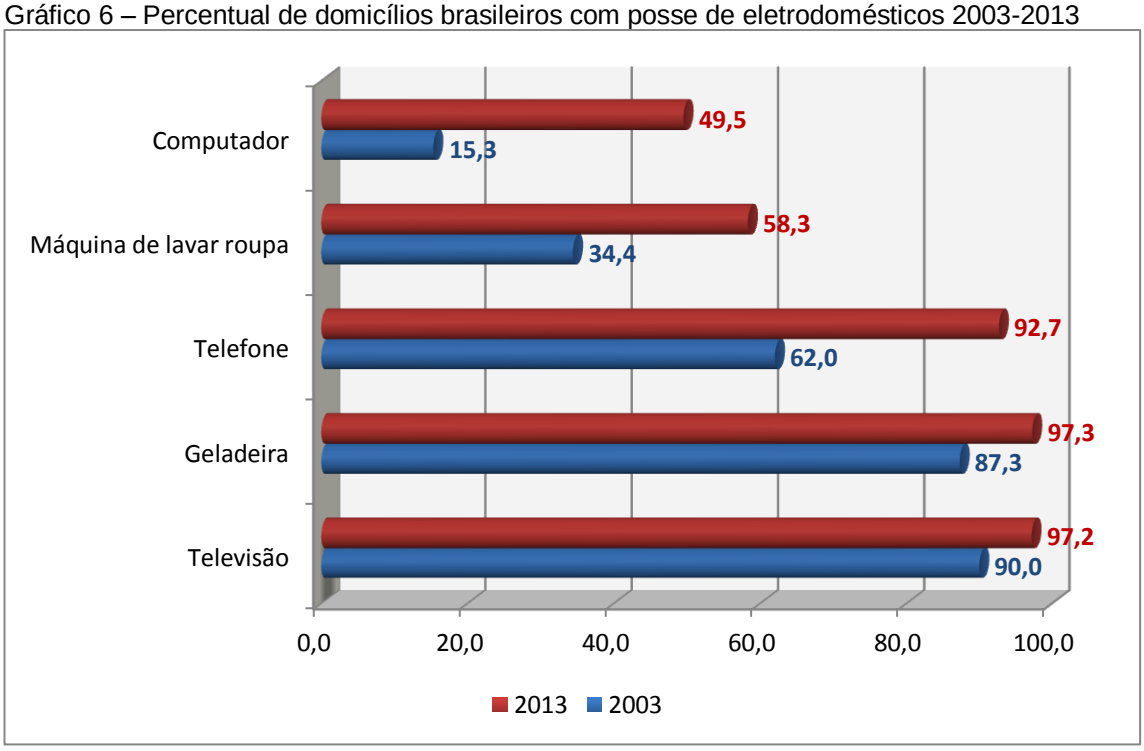


Fonte: IPEA, 2012, p.7.

O que salta aos olhos na **Figura 11** é o fato de que os ganhos são constantemente aumentados à medida que as decresce a faixa de renda, o que significa que quanto mais pobres, maiores os ganhos de renda ao longo do período. O relatório do IPEA conclui: "*Não há na História brasileira, estatisticamente documentada desde 1960, nada similar à redução da desigualdade de renda observada desde 2001*". (IPEA, 2012, p. 40)

Os ganhos de renda provocaram aumentos sistemáticos no consumo, levando ao atendimento de uma demanda reprimida há décadas. Bens e serviços que jamais haviam estado ao alcance das camadas mais pobres da população passaram a fazer parte de seu cotidiano. As viagens de avião se popularizaram, o aumento da frota de automóveis, a posse de eletrodomésticos. Uma consulta às PNADs de 2003 e 2013 permitiu construir o **Gráfico 6**, que representa, por meio da posse de alguns eletrodomésticos, a diferença de padrão de vida dos brasileiros em 2003 e 2013. O aumento atinge inclusive computador, máquina de lavar roupa e telefone, itens que durante muitos anos foram privilégio das classes mais altas.

Gráfico 6 – Percentual de domicílios brasileiros com posse de eletrodomésticos 2003-2013



Fonte: PNAD 2003 e PNAD 2013/IBGE

Tais mudanças no padrão de consumo, tão profundas e tão evidentes, passaram a dar sustentação à ideia de que estaria havendo um processo de mobilidade social em massa: "*O quadro geral de melhora socioeconômica trouxe de*

*volta a mobilidade socia**l,** com forte incorporação de mais brasileiros no consumo de massa*". (POCHMANN, 2010, p. 43)

A ideia de mobilidade social atrelada ao consumo toma corpo, fazendo surgir a noção de que, por estarem imitando seu padrão de consumo, as classes mais baixas estariam migrando para a classe média:

> Nos últimos anos, o crescimento do produto interno bruto acelerou, o número de famílias abaixo da linha da pobreza decresceu, e milhões de pessoas ingressaram na classe média, isto é, na economia formal e no mercado de consumo de massa. (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 73).

Embora não utilize o termo *classe média,* André Singer chega a identificar nas políticas implementadas um *programa de classe* – ou seja, um conjunto tão robusto e tão coerente de ações que são capazes de alterar as condições de vida de toda um segmento da sociedade:

> O pulo do gato de Lula foi, sob o pano de fundo da ortodoxia econômica, construir uma substantiva política de promoção do mercado interno, voltado aos menos favorecidos, a qual, somada à manutenção da estabilidade, *corresponde, nada mais nada menos, que à realização de um completo programa de classe.* (SINGER, 2009, p.98)

Não há dúvida de que as transformações em curso na sociedade brasileira são enormes; não há dúvida de que um novo leque de possibilidades que se abre para uma parcela pauperizada, desde sempre relegada a segundo plano nas políticas públicas; não há dúvida de que o acesso a bens e serviços tem aproximado essa parcela mais pobre de um padrão de consumo identificado com a classe média. Perduram dúvidas, no entanto, sobre a pertinência de classificar essa parcela como *nova classe média.*

2 **CLASSES SOCIAIS E CLASSES ECONÔMICAS**

> Embora seja verdade que estudos sobre a estratificação por classes sociais venham ganhando, nas últimas décadas, importância crescente na sociologia nacional, não há consenso quanto à melhor forma de conceituar e medir classes sociais. Essa falta de consenso não é uma particularidade da literatura brasileira; os debates teóricos e empíricos jamais chegaram a uma conclusão.
>
> *Carlos Antonio Costa Ribeiro, 2006.*

Investigar a *nova classe média* brasileira, uma *classe social em ascensão,* requer, necessariamente, o enfrentamento das questões que envolvem os conceitos de classe e de mobilidade social. Embora não seja nosso objetivo aqui entrar no mérito de uma discussão de cunho sociológico, não se pode deixar de considerar a forma como o conceito de classe social, especificamente no que tange ao termo *nova classe média brasileira,* tem sido alvo de uma apropriação que mais oculta que revela seu significado.

2.1 **Em busca do conceito de classe média**

Formulado no final do século XIX, na obra que pode ser considerada a pedra fundamental da crítica ao sistema capitalista (MARX, 2010), o conceito de classe social emerge como desdobramento natural do modo de produção capitalista, que envolve, necessariamente, uma cisão entre os proprietários dos meios de produção, os burgueses, e os explorados, que vendem sua força de trabalho, os proletários. Independentemente do nome que tenham recebido ao longo do tempo, Marx identifica sempre a presença dessas duas classes fundamentais, no interior das sociedades capitalistas: exploradores e explorados, dominadores e dominados, opressores e oprimidos. Dessa polaridade emerge o conceito de *luta de classes*,

como consequência do modo de produção capitalista. Na segunda metade do século XIX, em um contexto social em que as variações sobre as condições da burguesia e do proletariado eram ínfimas, a divisão da sociedade em duas classes sociais refletia uma cisão efetiva, real, não devendo ser tratada como uma formalidade metodológica ou uma clivagem didática:

> A história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, burguês da corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, aberta outras, uma luta que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta. (MARK, K.; ENGELS, F., 1999, p.7)

Assim, as classes sociais seriam uma realidade determinada por estruturas econômicas em que os meios de produção e a força de trabalho estivessem em situação de antagonismo – o que permite concluir que a clivagem em classes sociais em permanente luta é uma realidade intrínseca ao sistema capitalista. Em outras palavras, a consciência de classe – consciência do *lugar* ocupado por cada sujeito no interior da sociedade, em sua relação de igualdade para com uns e de diferença para com outros – determina a existência da luta de classes, explícita ou velada, que caracteriza as sociedades desiguais. Como se pode ver, a análise de Marx tem na economia, e na propriedade, sem particular, o fator fundamental e fundante das formas de organização e hierarquização social.

Max Weber (2004) considerava que, na estratificação social, a hierarquia e as distinções sociais obedecem a lógicas específicas e diferenciadas nas esferas econômica, social e política. Identifica, por exemplo, que o peso das oportunidades de vida permite valorar um indivíduo, ou um grupo, como positiva ou negativamente privilegiado, mas adverte que a riqueza não deve ser tomada como o único bem social: como a vida social se dá em esferas, os bens sociais se distribuem por elas, de modo que a honra, o prestígio social e o poder devem ser vistos, igualmente, como bens sociais.

Dessa forma, interpõe outros aspectos, além do econômico, na análise social, levando em consideração não apenas os bens econômicos, mas também os bens

de autoridade (derivados das posições sociais de gerenciamento) e de qualificação (derivados da experiência e/ou da educação)[4].

Pochmann ressalta, a exemplo do que já observara Marx, que a divisão das sociedades em classes sociais é característica da propriedade privada, já que *"o desenvolvimento das sociedades sem classes desconhecia, em geral, a presença da propriedade privada, mantendo por longo tempo a estabilidade nas relações sociais*" (POCHMANN, 2013a, p.157). E acrescenta:

> O estatuto social definido pela hereditariedade predominou até a consolidação do sistema de classes sociais, sobretudo com a emergência das sociedades urbanas e industriais a partir da segunda metade do século 18. (POCHMANN, 2013a, p.157)

O estágio de desenvolvimento do capitalismo, no momento em que Marx formula seu pensamento, não permitiria antever as profundas transformações que marcariam a trajetória do mundo capitalista até os dias atuais.

Pochmann identifica que o avanço da industrialização cria sociedades marcadas por mudanças que afetam, internamente, a composição das classes sociais e, externamente, sua relação de umas com as outras. Assim, "*nas sociedades industriais capitalistas generalizou-se a noção moderna de classe social"* (POCHMANN, 2013a, p. 158), o que reafirma a importância da diferenciação do trabalho na configuração dos diferentes estratos sociais:

> A inserção no mundo do trabalho configurou-se como referência na delimitação constitutiva e de desenvolvimento dos distintos estratos sociais. O aparecimento do termo classe média não proprietária vinculou-se à diferenciação das ocupações intermediárias no interior da estrutura produtiva de base industrial, permitindo ser distinguida do tradicional conceito de classe média proprietária. (POCHMANN, 2013a, p. 158)

Assim, como a ideia de burguesia como proprietária dos bens de produção se dissipa, e como a diferenciação das ocupações intermediárias determina o surgimento desses novos estratos no interior das classes, esse elemento passou a ter centralidade na delimitação desses estratos.

Essa é a base da análise de Luiz Felipe Miguel, para quem o conceito de classe social não pode ser considerado ultrapassado, já que a democracia, por

[4]A esse propósito, ver texto de Ricardo Rivas Rivas, 2008.

envolver necessariamente um processo de acomodação, acaba por camuflar os conflitos de classe, fazendo parecer que todas as disputas desaparecem:

> O refluxo da centralidade do conceito de classe, que ficou relegado a uma franja do pensamento político crítico, é explicado por movimentos paralelos – e evidentemente interligados – na realidade social e na reflexão teórica. (MIGUEL, 2012, p. 4)

Identifica, ainda, que a reflexão sobre as diferenças de classe foram substituídas, no pensamento contemporâneo, pela reflexão a respeito do que chama *outras diferenças*, como as de raça e gênero, por exemplo:

> De fato, a desigualdade de classes se presta mal à celebração da diversidade humana, que é própria de muito do discurso sobre "as diferenças". A desigualdade de classes não é uma manifestação da diversidade de modos de ser que é capturada por uma estrutura social que os hierarquiza e submete uns a outros. É a expressão direta de uma assimetria no controle dos recursos materiais. (MIGUEL, 2012, p. 5)

Para ele, três fatores são responsáveis pelo "*refluxo da centralidade do conceito de classe*": a queda do muro de Berlim, que representa "*a derrota histórica dos projetos emancipadores da classe operária*" (MIGUEL, 2012, p. 3); a crise do marxismo, já que a complexidade das sociedades e das necessidades que delas emergem têm se mostrado pouco permeáveis à análise que busca todas as causas nas relações econômicas; e a cooptação do proletariado, que, com os avanços obtidos nas economias desenvolvidas, estaria acomodado à ordem vigente, tendo-se tornado "*uma força social conservadora"* (MIGUEL, 2012, p.5).

Assim, nas sociedades capitalistas contemporâneas – marcadamente naquelas em que a desigualdade é mais acentuada, como a nossa – o obscurecimento da discussão acerca do papel das classes sociais permite que as questões relativas ao *poder de consumo* ocupem esse espaço, como parte de um projeto político *"no qual a questão do conflito, inerente às desigualdades de classe, é substituída pelo consenso em relação à ascensão social necessária ao consumo na sociedade de mercado"* (FLEURY, 2013, p. 72).

De qualquer forma, a existência desses grupos intermediários, formados quer por pequenos proprietários, quer por empregados assalariados, quer por burocratas, gerentes, supervisores, configurando camadas heterogêneas que não se enquadram

nem no universo do proletariado, nem da burguesia proprietária, tal como descrito por Marx, constitui, ainda hoje, um problema vertical, no campo do marxismo.

Ainda no início dos anos 50, Mills (1951), partindo do trabalho de Weber, identifica a existência de uma nova classe média nos Estados Unidos, a que chamou de *white collar workers*, composta por técnicos, vendedores e profissionais de administração, como gerentes e supervisores. Em sua análise, verifica que o crescimento dessa nova classe média ocorria pela especialização do trabalho, simultaneamente à diminuição da burguesia tradicional e que esses profissionais, embora tivessem *status* de proprietários – administravam, decidiam, chefiavam, vendiam os produtos –, não eram os donos do negócio, o que os diferenciava tanto da burguesia tradicional proprietária quanto do proletariado.

Scalon & Salata ressaltam que esse fenômeno cria grandes dificuldades no campo marxista, pois justifica que outros elementos sejam levados em consideração quando se trata da análise desse grupo intermediário, como proposto por Weber: "*a teoria Weberiana, ao possibilitar que outros fatores além da propriedade delimitem as classes, parece mais adequada para a compreensão dessas camadas intermediárias".* (SCALON; SALATA, 2012, p. 4).

Dessa maneira, o estudo dos estratos intermediários fomentou o desenvolvimento de uma corrente sociológica, de matriz weberiana, que reafirma a correlação entre as características da divisão do trabalho e a estrutura de classes de uma sociedade.

Nessa corrente se insere o trabalho do inglês John Goldthorpe, para quem a classe intermediária, a *service class,*

> se distinguiria da classe trabalhadora por possuir uma regulação de emprego construída sobre outras bases. Devido à especificidade de seus ativos humanos e também devido às enormes dificuldades de se monitorar e controlar o seu tipo de trabalho, seu emprego e remuneração seriam mais estáveis e menos diretamente relacionados à produção. Além disso, contariam com benefícios adicionais – melhores salários, oportunidades de carreira, etc. – que não estariam presentes no caso do *labour contract*. (SCALON; SALATA, 2012, p. 5)

Apesar de reconhecer estratos diferenciados, Goldthorpe (1987) identifica uma unidade no interior da classe intermediária, ao contrário de Wright (1994), que defende que esses grupos se encontrem em situação de antagonismo, o que justificaria falar da existência de várias classes médias.

Retorna-se, dessa maneira, à necessidade de elucidação do conceito de classe social. Encontramos em Santos uma síntese de seus aspectos essenciais:

> Na tradição marxista, o conceito de classe apresenta certas propriedades essenciais. Trata-se de um conceito relacional, pois as classes são sempre definidas no âmbito das relações sociais, em particular nas relações das classes entre si; e também são antagonísticas, já que geram intrinsecamente interesses opostos. As relações de exploração, ou seja, o vínculo causal entre o bem-estar de uma classe e a privação de outra, dão um caráter "objetivo" a esse antagonismo. A base fundamental da exploração, por sua vez, encontra-se nas relações sociais de produção. O conceito de classe deve abarcar apenas a exploração enraizada nas relações de produção e não todas as relações sociais possíveis nas quais ocorre exploração. A exploração baseada na produção deve ser considerada uma categoria distinta da não produtiva, por causa do tipo específico de interdependência que se cria entre explorado e explorador. (SANTOS, 1998, p. 5)

Para o exame da situação brasileira contemporânea, encontramos, nos estudos relativos à mobilidade social, tanto os que defendem a existência de uma única classe média, a exemplo dos trabalhos de Goldthorpe (POCHMANN, 2013; PERO, 2002), quanto aqueles defendem a existência de várias classes médias, como preconizado por Wright (FLEURY, 2013; QUADROS, GIMENEZ; ANTUNES, 2013).

A diferença básica entre as correntes se localiza na questão do *antagonismo*, como ressaltado por Santos – questão que, no nosso entendimento, dada a densidade e a complexidade das sociedades contemporâneas, deriva mais da estratégia analítica adotada que da realidade social em si.

É ainda Santos (1998) que sintetiza as estratégias de análise do estrato intermediário, adotadas por diferentes teóricos no campo do marxismo:

> Quatro estratégias analíticas gerais foram desenvolvidas no âmbito do marxismo até o fim da década de 70, enfocando a problemática das situações de "classe média" na estrutura de classes. Uma primeira estratégia colocava quase todas essas posições na classe trabalhadora; a segunda alternativa optava por agrupar várias categorias de assalariados não-proletários sob a denominação de nova pequena burguesia; outra opção fixava os segmentos de assalariados situados fora da classe trabalhadora em uma nova classe denominada *classe profissional e gerencial*; a quarta estratégia interpretava essas posições não polares como representativas de *localizações contraditórias dentro das relações de classe*. (SANTOS, 1998, p.2)

Como se vê, ainda que no mesmo campo, as diferenças de pontos de vista expressam leituras diferenciadas da realidade e formas diferenciadas de abordá-la.

Não há, portanto, um conceito de classe social que seja objeto de aceitação, se não consensual, ao menos generalizada, nem de matriz marxista, nem de weberiana.

No caso brasileiro, parece-nos necessário verificar se o grupo chamado de *nova classe média* preserva, em relação à burguesia, uma relação de antagonismo, tal como o proletariado, ou se, em seu processo de mobilidade social, busca (e consegue) se equiparar a ela, incorporando seus valores.

2.2 **Em busca do conceito de mobilidade social**

Os estudos relativos à estruturação social despertam, desde logo, o interesse acerca da capacidade de cada sociedade tem de permitir que os indivíduos, ou grupos de indivíduos, nascidos em certo estrato social, mudem de posição – em movimento ascendente, descendente ou lateral – fenômeno a que se dá o nome de *mobilidade social.*

Se o conceito de classe social – e, mais que o conceito, a forma de segmentar as classes na estrutura social – é alvo de controvérsias, apresentando pontos de vista inconciliáveis, o mesmo não se pode dizer do conceito de mobilidade social. A dificuldade, aqui, não se prende ao conceito em si, mas à definição, por um lado, de quantas e quais sejam as classes, ou seja, de como segmentar cada sociedade em classes sociais; e, por outro, das condições que definem, permitem ou determinam a passagem de uma classe a outra.

Os mais relevantes estudos de mobilidade social são creditados ao norte-americano Erik Olin Wright e ao inglês John Goldthorpe.

O trabalho de Wright (1994) parte do conceito de exploração, que tipifica o sistema capitalista. Para ele, o bem-estar material de um grupo deriva da privação de outro, explorado, pelo fato de estar privado, excluído, de certos recursos produtivos, o que implica que a exclusão se sustenta no direito de propriedade. Portanto, é o direito de propriedade que cria as condições para que o dominador se aproprie do fruto do trabalho do dominado.

Essa discussão, no entanto, não é nova. Mills (1951), em trabalho que segue a matriz marxista, já denominara as classes intermediárias de classes ambíguas ou contraditórias, uma vez que, por estarem em posição superior à dos demais

trabalhadores, mesmo sem que detivessem a posse dos meios de produção, exerciam sobre eles a dominação; mas, por serem obrigados a vender sua força de trabalho, eram, simultaneamente, dominadas pela burguesia.

Para lidar com essa questão, Wright (1994) amplia o conceito de dominação, passando a estabelecer que ela se manifeste em três dimensões: na posse de bens de capital, na posse de autoridade, e na posse de experiência ou de credenciais[5]. E partindo desse conceito, cria um modelo de 12 classes, que busca manter-se fiel à matriz marxista, já que o elemento que as diferencia é a posse. Ao mesmo tempo, como ressalta Ricardo Rivas Rivas, agrupa essas 12 classes em três conjuntos:

> En su modelo de 12 posiciones de clases, Wright identifica que algunas son posiciones contradictorias dentro de las relaciones de clase, otras son posiciones de apropiación privilegiada dentro de las relaciones de explotación y otras son relaciones polarizadas dentro de las relaciones de propiedad capitalistas. (RIVAS, 2008, p.6)

Wright sublinhou a importância de levar em consideração, na definição de classes, os seguintes elementos: o controle ou exclusão do acesso aos recursos econômicos e produtivos; a localização do indivíduo ou do grupo dentro das relações de produção; a capacidade do mercado de estabelecer relações de troca; o controle diferenciado sobre os rendimentos obtidos a partir da utilização dos recursos produtivos; e, por fim, o controle diferenciado sobre o esforço de trabalho.

Assim, no que concerne às classes intermediárias, em especial à situação de especialistas, técnicos, gerentes e supervisores, Wright considera que os empregados dotados de habilidades mais valorizadas – aquelas que, devido à escassez, natural ou socialmente construída, são de oferta mais restrita – situam-se em posição privilegiada nas relações de exploração, porque, mesmo não detendo os meios de produção, são capazes de obter privilégios face aos trabalhadores menos qualificados. Isso ocorre porque o empregador se vê obrigado a remunerar essa *escassez* ou o *aluguel das credenciais* desses profissionais, e tenta *comprar* sua lealdade, oferecendo-lhes participação acionária, dotando-os de autoridade sobre os demais trabalhadores e conferindo-lhes autonomia de trabalho.

Por outro lado, na medida em que reconhece a posse da autoridade como uma das dimensões de definição das classes, Wright assume que a posição de

[5] Mills (1951) indica que a autoridade surge da forma de organização hierárquica do trabalho, enquanto a experiência diz respeito ao acúmulo de vivências no trabalho e as credenciais se reportam à qualificação, auferida por meio de certificados e diplomas.

classe de um indivíduo se vincula à posição que ocupa na estrutura do trabalho, o que, de alguma forma, se inspira nas análises de classe weberianas e estabelece pontos de contato com o trabalho de Goldthorpe.

Vindo da matriz weberiana, o britânico John Goldthorpe (1987) afirma ter partido dos trabalhos de Giddens e Parkin, que, em sua visão, representam grandes avanços nas teorias que se ocupam da estrutura de classes da Grã Bretanha e de outras sociedades industriais contemporâneas:

> First, mobility has been seen, to take over Giddens's terminology, as a basic source of class 'structuration': it is the rate and pattern of mobility that will determine the extent to which classes may be recognized as collectivities of individuals or families occupying similar locations, within **the social division of labor over time**. Secondly, it has been suggested that the extent of mobility evident within a society may be taken as a significant indicator of the prevailing balance of advantages and power in class relations and, further, of characteristic modes of class actions. Parkin, for example, has argued that class conflict is to an important degree expressed in the form of strategies of exclusion, chiefly adopted by more advantaged groupings; and counter-strategies of solidarism, which are typically the resort of those in less advantaged situations. Mobility rates and patterns can thus serve to reveal, on the one hand, the effectiveness of the former; and, on the other hand, at least the potential of success of the later – which must depend on participants being ready to opt for collective interests and aspirations rather than individual ones. (GOLDTHORPE, 1987, p. 39 – grifos nossos)

A ideia de que "a taxa e o padrão de mobilidade irão determinar a extensão em que as classes podem ser reconhecidas como coletividades de indivíduos ou famílias que ocupam posições similares na divisão social do trabalho ao longo do tempo" parece ser a chave para a compreensão das propostas de Goldthorpe. Estabelece, assim, que a análise das posições depende da forma como o trabalho é dividido, e que deve ser verificada ao longo do tempo, o que confere a essa análise um caráter necessariamente diacrônico e comparativo. Para ele, no capitalismo moderno, não é a propriedade em si que mais diferencia os estratos sociais, mas a posição do indivíduo, verificada em termos de ocupação e emprego; ou seja, a posição do indivíduo se estabelece na divisão social do trabalho, e deve ser considerada ao longo do tempo.

Na construção de seu modelo, Goldthorpe agrega, como aspectos trazidos da tradição weberiana, além da propriedade, o conhecimento e a ocupação, conferindo a esse último uma posição de maior relevância que a propriedade em si. No estabelecimento das posições de classe considera uma combinação de três elementos: a situação de mercado, a situação de trabalho e o status do emprego,

sem, no entanto, deixar claros os limites e os aspectos inerentes a cada um deles (RIVAS, 2008, p. 8).

O modelo (**Quadro 1**) é composto por sete classes, estando na Classe I todos os profissionais de nível superior, assalariados ou profissionais liberais; administradores e altos funcionários, da administração central ou local, de empresas públicas ou privadas, incluindo diretores; gerentes de grandes indústrias; e grandes proprietários. No extremo oposto, na Classe VII, encontram-se os trabalhadores manuais assalariados de indústrias, semiqualificados ou sem qualificação, além dos trabalhadores rurais.

Goldthorpe agrupa essas sete classes em três grupos, atestando que os maiores desafios estão exatamente na classe de serviço, por ser extremamente heterogênea, congregando os postos de trabalho os quais envolvam algum grau de qualificação ou autoridade, e que contem com algum grau de autonomia e liberdade.

Interessante notar que Goldthorpe reconhece que a forma como agrupa em uma mesma classe (a primeira) elementos tão distantes e tão díspares pode causar estranheza: “It might appear unfortunate, and immediately contrary to the principles of the schema, that in Class I employers, self-employed, and employee categories should be combined” (GOLDTHORPE,1987, p. 40-41). E se justifica com o argumento de que em todos esses casos a renda desses profissionais é alta, geralmente segura, e com tendências a aumentar ao longo da vida. Como se vê, a própria justificativa de Goldthorpe demonstra o peso do fator rendimento em seu modelo.

Quadro 1 - Esquema de Classes de John Goldthorpe

Classes de Serviço	Classe I	▪ profissionais, administradores e oficiais de nível superior assalariados; ▪ profissionais liberais de nível superior; ▪ gerentes de grandes indústrias; ▪ grandes proprietários.
	Classe II	▪ profissionais e administradores de baixo nível; ▪ técnicos de alto nível, ▪ gerentes de grandes estabelecimentos industriais e de serviços, ▪ supervisores de trabalhadores não-manuais.
	Classe III	▪ empregados em setores não-manuais de rotina
Classes Intermediárias	Classe IV	▪ pequenos proprietários ▪ trabalhadores e artesãos, trabalhando por conta própria, proprietários ou não;
	Classe V	▪ técnicos de baixo nível ▪ supervisores de trabalhadores manuais
Classes de Trabalhadores	Classe VI	▪ trabalhadores manuais qualificados na indústria
	Classe VII	▪ trabalhadores manuais semiqualificados ou sem qualificação ▪ trabalhadores na agricultura

Fonte: Elaboração própria, a partir de Goldthorpe (1987, p. 40-43)

Meira sintetiza da seguinte forma os critérios utilizados por Goldthorpe na elaboração de seu modelo:

> Ele procura combinar as categorias ocupacionais cujos membros sejam supostamente comparáveis, por um lado, a) em termos de suas **fontes** e **níveis de renda** e outras condições de emprego, como o **grau de segurança e chances de progresso no emprego** (situação de mercado), e, por outro lado, b) em sua posição nos **sistemas de autoridade e controle** que regulam os processos de produção nos quais elas estão engajadas (situação de trabalho). (MEIRA, 2009, p. 31, grifos nossos)

Carabaña, no entanto, ressalta que os critérios adotados são pouco rigorosos, no que tange tanto à sua conformação, quanto à sua aplicação.

> Goldthorpe divide unas veces sí y otras no, y unas más y otras menos, por grupo profesional, situación en la profesión, y cualificación (…) Podríamos interpretar que aparece el sector, pero en realidad viene dado en términos de profesiones (administrativas o de servicio, industrial o agraria). Goldthorpe ofrece una justificación general de estos grupos que podríamos llamar estadístico-weberiana: son, dice, relativamente homogéneos en cuanto a estilos y oportunidades de la vida. Esta justificación la desarrolla en particular de la fusión de profesionales liberales, directivos y grandes empresarios en una sola clase, a la que llama "clase de servicio". (CARABAÑA, 1997, p.78)

Essa questão é ainda mais aguda quando desconsidera, como uma classe em separado, o que chama de elite: "Goldthorpe admite a existência de uma classe de "elite" de grandes proprietários, mas na prática, devido à sua dimensão numérica ínfima, tal categoria não é considerada em separado no seu esquema de classe". (SANTOS, 2002, p.6)

Apesar dessas críticas, os trabalhos de Goldthorpe e de Wright têm o mérito de buscarem definições de classe que ultrapassem a visão reducionista da renda – mesmo que se prendam mais a aspectos econômicos que a aspectos sociais, como defendia Weber. Dentro da tradição sociológica, as características ocupacionais são consideradas relevantes, por hierarquizar os indivíduos a partir das perspectivas de vida que se abrem à sua frente,

> afinal, os horizontes (acesso a oportunidades, direitos efetivos, interesses estratégicos, etc.) de um engenheiro, em início de carreira, e de um técnico em eletromecânica já consolidado no mercado, ambos com a mesma renda, podem ser bem diferentes. (SCALON, 2012, p.6)

Embora o argumento trazido por Celi Scalon seja legítimo, considerar a posição ocupacional ou a renda como fator preponderante na definição das classes sociais ainda representa conferir centralidade aos aspectos econômicos, o que gera uma visão distorcida da realidade, como bem observa o sociólogo Jessé Souza, com referência aos estudos que se ocupam do Brasil mais recente.

> O tema da produção e reprodução das classes sociais no Brasil é dominando por uma leitura economicista e redutora da realidade social. Certamente, a economia tem muito a contribuir para o esclarecimento da realidade social confusa. Mas ela "aparenta" dar mais coisas do que efetivamente dá. Aí temos o economicismo: uma visão empobrecida e amesquinhada da realidade, como se fosse toda a realidade social. (SOUZA, 2013, p.56)

Como ressalta Souza, ainda no mesmo trabalho, o pertencimento a uma ou outra classe social demarca as possibilidades de o indivíduo ter ou não acesso a bens escassos, o que envolve, certamente, bens materiais – mas não só.

Portanto, embora a análise da renda ou da posição ocupacional permita inferir o poder de compra, não se pode, na via inversa, dizer que o poder de compra seja capaz de determinar o pertencimento a essa ou àquela classe social, ou, em outras palavras, tal correlação não nos autoriza a confundir *classe social* com algo como *classe de consumo* ou *status socioeconômico,* só para fazer referência à terminologia que vem sendo largamente utilizada no país.

De acordo com a visão de Souza, o que chama de "economicismo" impede o diagnóstico adequado da realidade em exame, impedindo, por consequência, o adequado enfrentamento dos problemas sociais. E, como vimos, nem mesmo as análises que consideram primordialmente a posição ocupada no espaço profissional e as características do trabalho realizado escapam da redução derivada da prevalência da esfera econômica.

Ressalta-se, dessa maneira, a necessidade de buscar algum outro ferramental teórico, capaz de iluminar, por outros ângulos, o tecido social, permitindo uma compreensão mais completa da realidade.

2.3 **O capital, os capitais**

Foi na obra de Pierre Bourdieu que encontramos as bases para um diálogo mais produtivo com nosso objeto de investigação.

Bourdieu considera que não se pode trabalhar com classes ou estratos sociais a não ser sob a perspectiva de relações entre as partes:

> Levar a sério a noção de estrutura social supõe que cada classe social, pelo fato de ocupar uma posição numa estrutura social historicamente definida e por ser afetada pelas relações que a unem às outras partes constitutivas da estrutura, possui propriedades de posição relativamente independentes de propriedades intrínsecas como, por exemplo, um certo tipo de prática profissional ou de condições materiais (BOURDIEU, 1992, p. 3).

Tendo como âncora, portanto, as necessárias relações entre classes e estratos sociais , Bourdieu constata, empiricamente, de que a leitura da realidade tendo como centralidade o conceito de *capital econômico* apresenta limitações que impedem uma explicação plausível para as correlações verificadas entre o nível socioeconômico de estudantes e os resultados obtidos por eles, o que exigiria que outros fatores fossem levados em consideração.

Apesar disso, não opera um rompimento integral com a tradição sociológica, de matriz econômica. Ao contrário, toma de Marx a ideia de que a posse de capital estabelece a oposição entre burguesia e proletariado, entre exploradores e explorados, entre dominadores e dominados, base para os conceitos de *luta* e *consciência de classe*; e toma de Weber a ideia de que os bens sociais têm tanta importância quanto os econômicos na forma como as sociedades se estruturam.

Assim, Bourdieu amplia o conceito de *capital*: entende que os bens sociais funcionam como formas diferenciadas de capital, que têm uma natureza própria, e que outras formas de capital, apesar de diferirem, em natureza, do capital econômico, são igualmente importantes não só para determinar a posição de cada um na estrutura social, mas também para estabelecer as distinções de classes e os mecanismos que facilitam ou refreiam a mobilidade entre elas.

> Com efeito, as abordagens provenientes da tradição marxista e weberiana encontraram uma síntese na obra de Pierre Bourdieu, na dos pesquisadores que trabalhavam com ele e nas análises dos historiadores ingleses. Geralmente circunscrita às posições ocupadas no âmbito da produção econômica, a noção de classe social adquiriu, em Bourdieu, dimensões sociais e culturais não menos determinantes. (SAINT-MARTIN, 2008, p. 137).

Para dar substância a essas dimensões, Bourdieu estabelece a existência de três tipos de capital:

> En un universo social como la sociedad francesa, y sin duda alguna en la sociedad americana de hoy en día, esos poderes sociales fundamentales son, según mis investigaciones empíricas, en primer lugar capital *económico*, en sus diversas especies; en segundo lugar, capital *cultural* o mejor, capital informacional, también en sus diversos tipos; y en tercer lugar dos formas de capital que están fuertemente relacionadas, el capital *social*, que consiste en recursos basados en conexiones y pertenencia grupal, y el capital *simbólico,* que es la forma que adoptan los diferentes tipos de capital una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos (BOURDIEU, 1987, p.106).

Essa perspectiva original de capital estabelece novos paradigmas de diferenciação de indivíduos e grupos, instaura uma nova forma de olhar o campo social e, em particular, de compreender as forças que alavancam ou entravam as alterações na situação social.

A partir disso, Bourdieu subverte a visão até então dominante, segundo a qual a sociedade é unidimensional, comum a organização linear dos estratos sociais. Assim, onde se via uma linha, Bourdieu vê um espaço, delimitado por vetores que correspondem aos diferentes tipos de capital, que variam de acordo com a eficiência desse capital, ao longo do tempo.

> El mundo social puede ser concebido como un espacio multidimensional que puede ser construido empíricamente descubriendo los principales factores de diferenciación que dan razón de las diferencias observadas en un determinado universo social o, en otras palabras, descubriendo los poderes o formas de capital que son o pueden llegar a ser eficientes, como ases en un juego de cartas, en este universo particular, esto es, en la lucha (o competición) por la apropiación de los bienes escasos que tienen lugar en este universo. [BOURDIEU, 2000, p.105-106]

Dentre essas ideias, a de maior impacto é a de *capital cultural* – exatamente porque não submete a cultura ao poder econômico, mas a considera um tipo de poder específico, com funcionamento próprio, ainda que guarde relações com o econômico. Bourdieu escaneia a cultura de diferentes grupos e consegue estabelecer padrões de gosto, de consumo, de valores, que correlaciona às suas condições de vida. O capital cultural seria, assim, o conjunto de elementos que, considerados em seu todo, “tatuam” uma classe ou uma subclasse, deixando uma marca que permite identificar seus membros, porque se manifesta, por vezes quase inconscientemente, em pequenos gestos e atitudes que permitem diferenciar um grupo de outro.

No entanto, como bem observa Gilda Olinto do Valle Silva, o conceito de capital cultural ultrapassa essa dimensão:

> De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura – num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. – que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca – no duplo sentido de

> se separar e de ter uma relevância especial – de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. (SILVA, 1995, p. 24)

Desatrelado do adjetivo *econômico*, o conceito de *capital* passa a guardar relação com tudo o que produz (e reproduz) os privilégios que asseguram o acesso aos bens escassos. Assim, o capital cultural de determinado grupo é mais que marca de sua classe, é instrumento de luta de classes, contribuindo para distinguir, pelo *status* atribuído ao que cada um *conhece, usa, gosta, come* ou *valoriza,* os membros de determinada classe.

> Efetivamente, para o autor de *La distinction* (1979), a relação com a escola, os gostos alimentares ou musicais, ou a escolha da decoração para a moradia, para tomar apenas estes exemplos, estabeleciam diferenças substanciais entre os membros de classes sociais diferentes. (SAINT-MARTIN, 2008, p. 137).

Assim, se o trabalho de Bourdieu altera a maneira de encarar a divisão de classes sociais, permite considerar um enorme conjunto de elementos e atitudes utilizados estrategicamente na disputa pelos bens escassos que as classes travam entre si.

Como, para Bourdieu, capital cultural envolve tudo aquilo que o sujeito aprende, adquire, internaliza, *incorpora* a seu repertório ao longo da vida, e não apenas (mas também) os títulos acadêmicos que acumula, fica clara a importância do meio social, por um lado, para o processo de manutenção de privilégios daqueles que se encontram, desde a infância, em ambientes privilegiados; e, por outro, para determinar o esforço que aqueles que nasceram marcados negativamente quanto aos mesmos privilégios têm de fazer para lograr atingir posições sociais semelhantes.

> A faceta mais importante do capital cultural é o fato de ele ser uma “in-corporação”, literalmente, “tornar-se corpo”, de toda uma forma de se comportar e de agir no mundo, a qual é compreendida por todos de modo inarticulado e não refletido. (SOUZA, 2013, p. 58)

Bourdieu (2000) defende que o capital cultural pode existir em três estados: o capital incorporado, o capital objetivado e o capital institucionalizado.

A acumulação de cultura em estado incorporado envolve disposições duradouras e implica um processo de ensino e aprendizagem familiar e

assistemático que demanda tempo para se sedimentar. “El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en habitus” (BOURDIEU, 2000, p.140). Consequentemente, esse é um capital essencialmente agregado à pessoa, intrínseco a cada um, por isso mesmo é o menos suscetível à exploração.

Pelo fato de o processo de internalização de capital cultural poder ocorrer sem a intervenção da educação formal, por meio da herança cultural, suas marcas podem ser mais ou menos visíveis, mas se vinculam sempre às circunstâncias sociais de sua primeira aquisição. Assim, as marcas da herança cultural perduram não apenas naquilo que sabe, ou conhece, mas também na forma como o indivíduo se expressa e se comporta.

> Como las condiciones sociales de su transmisión y adquisición son menos perceptibles que las del capital económico, el capital cultural suele concebirse como capital simbólico; es decir, se desconoce su verdadera naturaleza como capital y, en su lugar, se reconoce como competencia o autoridad legítima que debe esgrimirse en todos los mercados en los que el capital económico no goza de reconocimiento pleno. (BOURDIEU, 2000, p.142)

Sendo assim, de vez que o processo de incorporação de capital cultural se vincula, em substância, ao da própria família, tal processo é tão mais intenso e natural quanto maior for o capital cultural acumulado pela família. Além disso, as famílias que detêm maior capital econômico, ao dispensar os filhos do ingresso prematuro no mundo do trabalho, têm maiores chances de utilizar seu tempo livre para investir na acumulação de capital cultural, procedendo, assim, à reconversão do capital econômico em capital cultural – *“de donde se sigue que la transmisión de capital cultural es sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital”* (BOURDIEU, 2000, p.143).

> Uma família de classe média, que tem menos capital econômico que a classe alta, só pode assegurar a reprodução de seus privilégios se a família possui algum capital econômico para comprar o tempo livre dos filhos, que não precisam trabalhar cedo como os filhos das classes populares, para o estudo de línguas ou de capital cultural técnico ou literário mais sofisticado. (SOUZA, 2013, p. 58)

Bourdieu alerta, ainda, que, como o capital cultural dificilmente é reconhecido como tal, sua posse em grandes quantidades, ou em qualidade diferenciada, pode

ser tomada por *algo especial*, fruto de mérito próprio de seu detentor, o que lhe permite auferir benefícios materiais e simbólicos. Assim, na nossa realidade, dominar uma língua estrangeira como inglês ou espanhol, por exemplo, tem um valor menor que dominar o japonês ou o mandarim. Esse capital cultural diferenciado certamente permite a seu detentor usufruir de benefícios compatíveis com a *raridade* de dominar uma dessas línguas orientais.

Além disso, a posse de capital cultural em alto grau, característica das famílias burguesas, permite que suas crianças nasçam e que sejam criadas para acreditarem no próprio sucesso como consequência natural do capital que acumulam, o que também funciona como forma de manutenção de seus privilégios de classe; permite, também, que sua transmissão hereditária, de modo informal e precoce, com um mínimo de esforço, confira a seus filhos um diferencial que lhes assegura condições favoráveis na disputa pelos recursos escassos, o que, no interior do sistema, funciona como uma eficaz estratégia de reprodução do capital.

Esse processo mascara a desigualdade de um sistema educacional presumivelmente igualitário, o qual considera como *falta de mérito* as dificuldades e o fracasso dos que são assinalados negativamente quanto à posse do capital cultural da elite, socialmente valorizado, assegurando a reprodução dos privilégios que o marcam, como bem observa Souza:

> Os filhos das classes médias, com grande probabilidade, possuem esses estímulos emocionais e afetivos, ou seja, possuem esse capital cultural, o que irá garantir a sua reprodução de classe como classe privilegiada em dois sentidos. Em primeiro lugar vão chegar como “vencedores” na escola e depois no mercado de trabalho, e ocupar espaços que as classes populares (classe trabalhadora e “ralé”) não poderão alcançar; em segundo lugar, reproduzem também a invisibilidade do processo social de produção de privilégios – que se realizam na privacidade dos lares – e que podem “aparecer”, posto que sua gênese é encoberta, como “mérito individual” e, portanto, como “merecimento” dos filhos das classes médias. (SOUZA, 2013, p. 59)

Os efeitos do capital cultural incorporado sobre os resultados obtidos no interior do sistema escolar, acuradamente estudados por Bourdieu (1998), podem ser observados, na realidade brasileira, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O capital cultural em estado *objetivado* é aquele materialmente transferível a partir de um suporte físico, ficando claro tratar-se da transferência de uma propriedade legal. Sua propriedade, no entanto, não assegura sua posse como

capital cultural, já que esta depende diretamente do capital cultural incorporado, ou melhor, da capacidade cultural que permite o desfrute do bem cultural.

Assim, por exemplo, ter a posse de uma biblioteca de livros raros só significa um incremento ao capital cultural de alguém que saiba ler, que tenha incorporado um capital cultural que permita usufruir aquele bem, extraindo dele o que ele pode oferecer, ou ainda, que tenha um capital cultural que permita encontrar um meio que viabilize sua adequada apropriação, nesse caso através de um especialista em obras raras que possa transmitir o conhecimento necessário ao completo desfrute do bem em tela. Caso contrário, essa biblioteca só terá valor *econômico.*

Portanto, o capital cultural objetivado pode ser apropriado apenas materialmente, situação em que se apresenta como capital econômico; e só se configura como capital cultural se for objeto de uma apropriação simbólica. No dizer de Bourdieu, "*para la verdadera apropiación hace falta disponer de capacidades culturales que permitan siquiera disfrutar de una pintura o utilizar una máquina"* (Bourdieu, 2000, p.144).

A necessidade de capital cultural internalizado para viabilizar a adequada apropriação do capital cultural objetivado é exatamente o que permite que técnicos e especialistas[6], potencializem seu o capital cultural, vendendo-o para os detentores dos meios de produção. No entender de Bourdieu, é isso que cria sua situação de ambiguidade, já que, embora detenham um capital raro, escasso – o que os colocaria na posição de dominadores –, são obrigados a vender esse capital, o que os coloca no lugar de dominados.

Finalmente, o capital cultural institucionalizado corresponde ao capital cultural internalizado, concretizado em títulos acadêmicos.

Enquanto o capital cultural internalizado precisa ser *comprovado*, constantemente, o capital cultural institucionalizado representa a garantia de que seu detentor internalizou esse capital cultural: "*El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado."* (BOURDIEU, 2000, p.146)

O autor observa que o capital institucionalizado se caracteriza por estar relativamente "despregado" de seu detentor, pois a posse do título equaliza os portadores de títulos semelhantes – uma vez que eles têm um valor convencional,

---

[6] No dizer de Bourdieu, os "*cadres",* denominação francesa para executivos e engenheiros.

duradouro e legalmente garantido – atestando o capital cultural que o detentor do título possui. Essa equalização permite a comparação dos portadores desses títulos, e até a substituição de um portador por outro; mas não retrata com absoluta fidelidade o capital cultural de cada um. (BOURDIEU, 2000, p. 147 e ss.)

Ressalta, ainda, que todo título é o resultado de um investimento, isso é, da conversão de capital econômico – expresso em moeda, em tempo, em abdicação de estar no mercado de trabalho – em capital cultural. Como ocorre com qualquer investimento, pretende-se que, ao final de um intervalo de tempo predeterminado, esse título possa ser “resgatado” no mercado de trabalho, procedimento por meio do qual se fará a conversão de capital cultural obtido em capital econômico.

A partir desse raciocínio, podemos inferir que, como antes do investimento o “investidor” já era dotado de certo capital cultural, o valor do “resgate” deverá expressar a conversão do maior valor possível do capital cultural de cada indivíduo.

Assim, indivíduos dotados de maior capital cultural tenderiam a buscar investimentos que lhes possibilitassem um retorno compatível com o capital cultural que acumularam ao longo da vida, incluindo o capital cultural internalizado, o que significa buscar ter acesso a ocupações mais bem remuneradas, garantindo, assim, além do retorno do capital investido, sua manutenção em uma posição igualmente privilegiada.

Por outro lado, como o título só assegura a comprovação do capital cultural depois de obtido, o risco intrínseco a começar um investimento em um curso superior, por exemplo, sem ter certeza de poder concluí-lo, é muito grande. Assim, as classes populares, detentoras de menor capital cultural internalizado, tenderiam a relativizar o investimento, buscando o menor risco – em termos de capital econômico disponibilizado, de tempo de afastamento do trabalho, e de viabilidade de conclusão – o que pode significar a opção por títulos que deem acesso a ocupações de menor remuneração, mas com maior oferta de postos de trabalho, e com menor tempo de investimento, o que resultaria, também, em uma redução do capital obtido no resgate.

Em termos sintéticos, Bourdieu reconhece que, nas complexas sociedades modernas ocidentais, exige-se, cada vez mais, que a posse de determinado capital cultural seja comprovada por meio da titulação acadêmica correspondente. No entanto, a melhor educação, a que confere os títulos mais valorizados, não está disponível para todos, em igualdade de condições: exige, além de investimento

econômico, que o indivíduo seja portador de um capital cultural internalizado – e, por vezes, até mesmo de capital social – compatível com a “nobreza” do título conferido, de modo a reforçar e garantir a manutenção dos privilégios usufruídos por aqueles que já contam o título pleiteado.

Dessa forma, o sistema escolar reitera a divisão de classes, reforçando seus marcadores, distinguindo, pela fala, pelas maneiras, pelo gosto, pelo conhecimento – e também pelos títulos acadêmicos – os privilegiados de todos os tempos, aqueles que trazem de berço, da família, mas também das melhores escolas, dos melhores professores e dos melhores cursos, o capital cultural que se requer de quem se inclui nas classes dominantes.

> Eis o que predispõe os gostos a funcionarem como marcadores privilegiados da “classe”. As maneiras de adquirir sobrevivem na maneira de utilizar as aquisições: a atenção prestada às *maneiras* tem sua explicação se observarmos que, por meio destes imponderáveis da prática, são reconhecidos os diferentes modos de aquisição, hierarquizados, da cultura, precoce ou tardio, familiar ou escolar, assim como as classes de indivíduos que elas caracterizam (tais como os “pedantes” e os “mundanos”). A nobreza cultural possui, também, seus títulos discernidos pela escola, assim como sua ascendência pela qual é avaliada a antiguidade do acesso à nobreza. (BOURDIEU, 2007, p. 9)

Isso não significa que o sistema educacional se tenha tornado um impedimento à mobilidade social, mas revela, por um lado, que o simples acesso à educação não assegura igualdade de oportunidades; por outro, que a busca pelos títulos acadêmicos, em especial pelo diploma, não decorre, necessariamente, de uma necessidade de caráter econômico – ao contrário, como afirma Gilda Olinto do Vale Silva, *“decorre do conflito entre os grupos de status: uns procurando manter sua situação privilegiada, outros desejando acesso às mesmas oportunidades. Desta dinâmica resultam a expansão do ensino e a crescente necessidade de credenciais educacionais*” (SILVA, 1995, p. 29).

Bourdieu se ocupa longamente do papel da escola na busca de capital cultural institucionalizado, uma busca que, no seu entendimento, produz um resultado inferior ao prometido, na medida em que a escola, empenhada em valorizar o desempenho, tende a reforçar a valorização social do capital cultural internalizado.

Isso ocorre por meio de diferentes mecanismos que, ao longo do processo de escolarização, reforçam a posição de classe dos indivíduos. O mais clássico desses

mecanismos tem como ponto de partida a hipervalorização do desempenho. Como o que se aprende na escola faz parte da cultura dominante, traduzido e cobrado com as marcas linguísticas da classe dominante[7], estudantes da classe dominante lançam mão de seu capital internalizado para fazer frente às demandas do sistema, obtendo melhores resultados.

Assim, o domínio da variante *culta* da língua, além de pré-requisito para a aprendizagem – já que tudo o que se deseja que o estudante saiba é transmitido por meio dessa variante – discrimina pelo modo como cada um se expressa. Assim, leitura, fala e escrita, ou seja, a forma como o estudante se relaciona com o conhecimento e com o grupo social se mostra um poderoso instrumento de clivagem entre os que estão e os que não estão aptos a obter sucesso no sistema educacional.

A consequência sobre os estudantes de classes populares – excluídos da "alta cultura" – é a queda da autoestima, confirmando a expectativa de que seu destino é o fracasso, na escola e na vida. A esses estão reservadas, no mundo do trabalho, as posições subalternas, os piores salários, a reafirmação do fracasso. Por esse mecanismo, a escola se torna o mais potente instrumento de reprodução de privilégios, porque age em silêncio, sob o manto de uma falsa, mas alegada neutralidade. No dizer de Bourdieu, *"this educational system masks more thoroughly than any other legitimation mechanism (...) the arbitrary nature of actual demarcation of its public, thereby imposing more subtly the legitimacy of its products and of its hierarchies"* (BOURDIEU, 1977, p. 60).

Isso ocorre na medida em que, como quanto melhor o desempenho de seus alunos, mais bem avaliada tende a ser a instituição de ensino; nesse sentido, subir na "hierarquia das instituições" sugere uma correlação com a opção das escolas pelos alunos das classes privilegiadas:

> The laws of the educational market may be read in the statistics which establish that, from the moment of entering to secondary education right up to the *grandes écoles*, the hierarchy of the educational establishments and even, within these establishments, the hierarchy of the sections and of the fields of study, arranged according to their prestige and to the educational value they impart to their public, correspond exactly to the hierarchy of the institutions… according to the social structure of their public, on account of the fact that those classes or sections of a class which are richest in cultural capital become more and more over-represented as there is an increase in

[7] Bourdieu faz referência ao que Durkheim chamou de "a conservação da cultura herdada do passado". Cf. BOURDIEU, P., 1977, p. 57.

> the rarity and hence in the educational value and social yield of academic qualification. (BOURDIEU, 1977, p. 58-59).

Cria-se assim um processo de “abandono”, de “desistência” de todos aqueles que não apresentem *dons, méritos ou habilidades* que lhes permitam ter acesso aos níveis superiores do ensino, e assim às melhores perspectivas profissionais. Desistindo de uns e incentivando outros a prosseguirem, a escola, além de reproduzir as condições de classe, provocando evasão em larga escala, faz uma promessa de ascensão social por meio da educação que dificilmente será cumprida. E pior: desloca a culpa por esse não cumprimento exatamente para o aluno.

Bourdieu (2007) ressalta que esse momento de abandono em massa se situava, até poucas décadas, na passagem do fundamental para o ensino médio, mas recentemente, como resultado do avanço da escolarização, as barreiras passaram a se situar no final do ensino médio.

Como crescimento da população escolarizada, um contingente cada vez maior da massa de desprivilegiados vem chegando às portas da educação superior, que continua sendo vista por enormes grupos de jovens como o único instrumento viável de alteração de sua posição social.

> As posições inferiores – e, correlativamente, as disposições de seus ocupantes – devem uma parte de suas propriedades ao fato de estarem relacionadas, objetivamente, com as posições correspondentes do nível superior para as quais elas tendem e que constituem o objeto do que pré-tendem; eis o que é perfeitamente visível no caso da pequena burguesia assalariada, cujas virtudes ascéticas e boa vontade cultural – manifestada de todas as maneiras possíveis pela matricula em cursos noturnos, pela inscrição em bibliotecas ou pela elaboração de coleções exprimem muito claramente a aspiração em ascender a posição superior, destino objetivo dos ocupantes da posição inferior que manifestam tais disposições. (BOURDIEU, 2007, p.114)

No Brasil, a exemplo do ocorrido em outros países, as lutas de movimentos sociais pelo alargamento da oferta de vagas nas universidades e pela instituição de sistemas diferenciados de ingresso tem-se mostrado eficaz, no sentido de viabilizar o acesso, em escala cada vez maior, de um contingente de jovens de classes populares que, lutando com todas as dificuldades e contra todas as amarras do sistema, buscam obter um diploma de nível superior.

No entanto, não se pode deixar de considerar que a *derrama* de diplomas, a que Bourdieu faz referência, pode se tornar mais um entrave, criado pelo próprio

sistema, como forma de manter os privilégios nos espaços em que sempre estiveram – nas mãos de quem sempre estiveram.

Como à educação superior compete profissionalizar, existe uma correlação evidente entre a posse de um diploma e a ocupação de postos de trabalho, mais ou menos valorizados pelo mercado, o que transforma a busca pela educação superior, em uma busca por melhores postos de trabalho.

Resta saber, no nosso caso específico, se a educação superior se torna, efetivamente, um elemento determinante da emergência desse novo grupo que se qualifica para além da geração anterior, e se tal qualificação engloba um ganho de capital cultural que determine, efetivamente, um processo de mobilidade social.

3 **A EMERGÊNCIA DA *NOVA CLASSE MÉDIA BRASILEIRA***

> Diferentes maneiras de se mensurar a(s) classe(s) média(s) podem levar a resultados e conclusões bastante distintos.
>
> *Celi Scalón & André Salata, 2012.*

A ideia de que o Brasil vem-se transformando em um país de classe média começou a ser difundida no final da década passada, a partir dos trabalhos do Centro de Pesquisas Sociais, da Fundação Getúlio Vargas, coordenados pelo economista Marcelo Neri (2008, 2010 e 2011).

Ao longo desses três trabalhos, o economista vem consolidando a tese de que a classe C, ou *classe intermediária,* por ele batizada de *Nova Classe Média* para evitar o contorno depreciativo do termo *Classe C* (NERI, 2011, p.18), passa por um processo acelerado de expansão, a ponto de se ter tornado a maior classe social do país, alterando o perfil da pirâmide social brasileira.

Apesar das inúmeras críticas que tem recebido, a *descoberta* dessa *nova classe média* vem sendo festejada pela mídia, pelos setores industriais, pelo comércio e, principalmente, pelos políticos – afinal, se a população melhora de vida, é por força do trabalho dos políticos, conforme atesta a fala da Presidente Dilma Rousseff:

> E agora eu estou aqui junto com o ministro Padilha, participando da inauguração de um hospital dessa qualidade. Muito feliz porque eu acredito que o nosso país está se transformando num país de classe média. E está se transformando porque criamos empregos, aumentamos a renda e combatemos a pobreza. (BRASIL, 2013b)

A enunciação repetitiva de falas com esse contorno, como é sabido, tem a capacidade de transformar em verdade até mesmo aquilo que não é. Portanto, no âmbito de nosso estudo, cabe verificar, a partir de abordagens científicas, em que medida o discurso corresponde aos fatos.

Como as três pesquisas de Neri se ocupam primordialmente dessa classe em expansão, para que a apresentação desse conjunto de estudos não se torne

excessivamente extensa, tomaremos aqui seu último trabalho – *A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide* (NERI, 2011).

Neri dividiu o país em cinco classes, de A a E, reduzidas a quatro no âmbito das análises, em razão do agrupamento das classes A e B. Trabalhou com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), considerando medidas de pobreza e de bem-estar-social, a partir da renda familiar *per capita* em seis metrópoles brasileiras. Mas o próprio autor adverte:

> Os sociólogos podem relaxar, pois não estamos falando de classes sociais (operariado, burguesia, capitalistas etc.), mas de estratos econômicos. Leia-se dinheiro no bolso, que seria, segundo os economistas, a parte mais sensível da anatomia humana (NERI, 2011, p.17).

A tese fundamental do estudo, que o autor afirma comprovar, pode ser expressa da seguinte maneira: com o impacto do crescimento econômico sobre os mais pobres, a *nova classe média* já seria composta por mais da metade da população brasileira. Concorreriam para a comprovação da tese a redução do índice de GINI[8], a posição do Brasil no *Ranking Mundial de Felicidade*[9], o crescimento do PIB entre o fim da recessão de 2003 e o final de 2010, a situação de pleno emprego e, por fim, o fato de 24,6 milhões de brasileiros terem cruzado a linha da miséria entre dezembro de 2002 e maio de 2011, provocando uma queda acumulada de 54,18% na taxa de pobreza, em oito anos (NERI, 2011, p. 24-27).

Apesar do recorte econômico, e da recusa em lidar sociologicamente com um conceito sociológico, a análise extrapola os limites a que diz estar sujeita:

> Em nossa visão, baseada em renda sobre a nova classe média, **aninhamos expectativas subjetivas das pessoas** e seus respectivos estoques de ativos físicos, **humanos e sociais**. Entretanto, para que a análise tenha consequência, há que se arbitrar um ponto de apoio central que aqui é baseado em renda. Com base na classificação das pessoas em grupos de renda, são incorporadas expectativas e atitudes, e a renda permanente é aquela na qual os estoques de ativos são convertidos em fluxos. (NERI, 2011, p.19, grifos nossos)

E acrescenta o parâmetro econômico utilizado na sua definição da *nova classe média*:

---

[8] Índice estatístico utilizado mundialmente para mensuração do grau de desigualdade social.

[9] O Ranking é elaborado a partir do Índice de Felicidade Futura, criado pela CPS/FGV, em convênio com o Gallup World Poll. De acordo com esse índice, que mede “o grau de satisfação da vida”, o Brasil saiu do “22º lugar em 2006 para 17º lugar em 2009, entre 144 países”. (NERI, 2011, p. 23)

> Heuristicamente, os limites da nova classe média (classe C) seriam as fronteiras para o lado indiano (D e E) e para o lado belga (A e B) da Belíndia brasileira. Investigamos as migrações entre esses diferentes Brasis. A classe C aufere em média a renda média da sociedade, ou seja, é classe média em sentido estatístico. Nossa nova classe média está compreendida entre aqueles acima da metade mais pobre e um pouco abaixo dos 10% mais ricos pouco depois da virada do século, segundo uma combinação de bases de pesquisas domiciliares. (NERI, 2011, p. 19-20)

Qualquer clivagem de renda é, por natureza, arbitrária; mas a maneira como os limites de classe foram fixados nesse estudo, por si só, já tenderia a produzir uma leitura enviesada da realidade:

> Mesmo a partir da perspectiva estrita da estratificação de rendimentos, se a coorte tomada como intermediária — arbitrariamente dimensionada (como ponto inicial) em 40% da distribuição — recebe, em quatro anos, vultosos contingentes de indivíduos que a ela chegam tendo partido de uma condição próxima à de supranumerários, não seria mais apropriado se falar de uma elevação do patamar em que se localiza a base da "pirâmide" (até mesmo porque o movimento ascendente é generalizado, entre os estratos)? (SOBRINHO, 2011, p. 75)

Por outro lado, parece-nos uma incoerência atribuir *expectativas subjetivas* a uma *classe econômica*, já que *expectativas subjetivas,* bem como *ativos humanos e sociais*, compõem o quadro das variáveis que concorrem para o constructo de classe social. Também aqui Sobrinho chama nossa atenção para o perigo dessa incoerência:

> O risco é que, sem qualquer rigor ou verificação, implicações e conteúdos que lhe são absolutamente exógenos sejam gradativamente aderidos a um indicador que se limita à distribuição da renda familiar estimada. (SOBRINHO, 2011, p. 74)

Segundo o autor, esse *deslizamento* para as instâncias cultural e social concorre para a construção de um quadro deturpado – e consolidado pelo senso comum – do que seria, conceitualmente, a *nova classe média*.

Como se vê, há indícios de que a expressão cunhada por Néri para designar o segmento populacional inserido em um intervalo de renda familiar arbitrariamente determinado não encontre respaldo na esfera factual. Por esse motivo, apresentamos, nas subseções subsequentes, alguns trabalhos que consideramos representativos na discussão a respeito do fenômeno sobre o qual nos debruçamos.

3.1 **A perspectiva econômica**

A tentação de buscar identificar características sociais em grupos economicamente segmentados tem sido frequente, o que pode ser atribuído à dificuldade de lidar com as questões intrínsecas à delimitação das classes sociais. Mas para além das variáveis a serem consideradas e da complexidade crescente da nossa sociedade – em especial de seus estratos intermediários urbanos –, no Brasil essa questão ainda se agrava, na medida em que as disparidades regionais têm um peso significativamente desagregador na condição de vida imposta àqueles que se situam em uma mesma faixa de renda, face à amplitude do custo de vida e à diversidade social do país.

A questão é tão complexa, e tem implicações políticas tão grandes, que o Governo Federal constituiu, no âmbito da Secretaria de Assuntos Estratégicos, uma Comissão, cujo trabalho consistiu em *definir* a classe média no Brasil. Em seu Relatório final, a Comissão apresenta uma contextualização inicial, na qual aponta a diminuição da pobreza como elemento fundamental do fenômeno de mobilidade em análise:

> Como consequência dessa diminuição da pobreza e do crescimento acentuado da renda nos extratos mais pobres, uma grande parcela da população ascendeu a uma **classe com renda intermediaria**. Associado ao fato da renda das famílias nas classes média e alta ter se dado de modo mais lento, **houve um alargamento da classe média brasileira** sem precedentes na história. (BRASIL, 2012a, p. 6, grifos nossos).

Como se vê, embora se reporte à renda, o Relatório, ao mencionar como consequência da redução da pobreza o “alargamento da classe média brasileira”, contribui para a propagação da ideia de que é por meio da renda que se identificam as classes sociais.

E acrescenta, referindo-se à necessidade de políticas públicas que atendam a grupo:

> Com vistas a enfrentar esses desafios, faz-se necessário mapear as características, comportamentos, valores e demandas desse grupo, bem como analisar as politicas já existentes a fim de melhorar sua eficácia e identificar as lacunas que possam comprometer o dinamismo dessa **nova classe média**. (BRASIL, 2012a, p.7)

Como se vê, apesar de deixar claro que a referência à nova classe média se dá “sem buscar qualquer justificativa conceitual e empírica e, portanto, apenas como uma forma de facilitar a comunicação, usando um termo já em uso” (BRASIL, 2012a, p.11), tomando a renda como indicador sintético (BRASIL, 2012a, p. 15), o que se pretende é a delimitação de um grupo social, e a adoção do termo nova classe média reforça a ideia de se tratar de uma classe social.

A exemplo do que ocorre aqui, alguns estudos que optam por focalizar, de forma mais ou menos rigorosa, apenas o aspecto econômico, acabam traduzindo as clivagens sociais pelo binômio renda / poder-de-compra. Com maiores ou menores variações, tal abordagem deu origem ao que se vem chamando de classe econômica, denominação utilizada largamente em análises econômicas e de mercado, mas que, com facilidade, se confunde com o conceito, mais amplo, significativamente mais complexo e de natureza rigorosamente diversa, de classe social.

O conceito de classe econômica é utilizado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) e pela Associação Brasileira de Anunciantes (ABA), que elaboraram em conjunto o Critério de Classificação Econômica Brasil, largamente utilizado em pesquisas eleitorais e de opinião. O Critério Brasil, como é conhecido, trabalha com 8 classes – A_1 e A_2; B_1 e B_2; C_1 e C_2; D; E – assinalando que se trata de dividir o mercado em classes econômicas:

> O Critério de Classificação Econômica Brasil enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. A divisão **de mercado** definida abaixo é exclusivamente de **classes econômicas**. (ABEP, 2008, grifos nossos)

Apesar da advertência, no entanto, o critério pontua tanto a posse de bens específicos, variando de acordo com quantidades predeterminadas, quanto a escolaridade do chefe da família – componente que, embora guarde correlação estreita com a possibilidade de geração de renda, não se enquadra, exatamente, no que se poderia chamar de *fator econômico.*

Na mesma linha, encontramos a recente proposta de Kamamura & Mazzon, que objetiva substituir o Critério Brasil. Os autores optam pela utilização da noção de *estrato socioeconômico*, justificada da seguinte forma:

> Em vez de focar nos papeis que o trabalho e o capital possuem em sistemas de produção para identificar as classes sociais, a noção de estrato socioeconômico enfatiza a conquista de *status*, usando educação e rendimento como causa e efeito do *status* ocupacional. (KAMAMURA; MAZZON, 2013, p. 28).

Os autores dividem a sociedade brasileira em sete estratos socioeconômicos, a partir de agrupamentos realizados, com base em uma combinação de cálculos estatísticos e opinião de especialistas consultados, de acordo com a caracterização de uma divisão inicial em vintis. O elemento inovador dessa proposta é o fato de considerar variáveis sociogeográficas na caracterização dos estratos.

Nota-se, no entanto, que, apesar de buscar situar-se no âmbito econômico, na perspectiva do consumo, a proposta *resvala*, também, na tentação de buscar avaliar, por meio da estratificação construída, aspectos socioculturais, que tipificam as *classes* sociais, como interesses, opiniões, cultura e valores.

De toda maneira, a dificuldade de considerar classe econômica como uma categoria autônoma, despregada do conceito de classe social, se manifesta de modo recorrente também em outros estudos com foco na renda ou no consumo. Mesmo os dados públicos, produzidos pelo IBGE, resvalam nessa problemática.

A Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), realizada pelo IBGE, tem servido de base a muitos estudos, bem como para atualizar os pesos dos índices de preços, para conhecer as condições de vida a partir do consumo e do orçamento das famílias, para elaborar estudos sobre a pobreza e sobre segurança alimentar e nutricional, e ainda para atualizar as bases das contas nacionais.

A pesquisa é feita por amostragem, em todo o território nacional, com entrevistas pessoais em domicílio, que se estendem por até nove dias para cada família. A fim de conhecer o consumo por família, seis tipos de questionários diferentes são aplicados, envolvendo questões relativas ao domicílio; aos moradores; a despesas e aquisições de produtos de consumo e de insumos para consumo e bens duráveis; ao trabalho; às rendas auferidas; à posse de ativos financeiros. Engloba as despesas efetuadas pelas famílias, seus rendimentos e sua variação patrimonial – aspectos básicos para a análise dos orçamentos domésticos –, além de alguns fatores relacionados à avaliação subjetiva das condições de vida, contemplando as situações urbana e rural.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa extremamente ampla e complexa, que oferece um perfil muito completo das famílias ouvidas. Na POF 2009, o IBGE

apresentou os resultados divididos em sete *classes de renda mensal familiar,* caracterizadas apenas pelo valor, sem qualquer tipo de nomenclatura associada a cada uma.

Pelo fato de agregar elementos quase sempre desconsiderados no cálculo dos ganhos, pessoais ou de famílias, como, por exemplo, renda não monetária, transferências interfamiliares e variações de patrimônio, a utilização dos microdados da POF tem servido de base a um conjunto bastante significativo de trabalhos que, para compreender a forma como a sociedade se segmenta, dirigem seu foco aos elementos de caráter econômico.

Importante salientar que, ao contrário de Neri (2010, 2011), como vimos, os estudos aqui apresentados, que lidam com *estratos socioeconômicos*, ou com *classes econômicas,* a partir de uma perspectiva de mercado, se eximem de classificar esses estratos, ou de tecer ilações de cunho sociológico a partir dos resultados encontrados, muito menos de forma a justificar uma pretensa realidade de *mobilidade social*.

Não se discute nesse âmbito, portanto, a existência ou não de uma nova classe média. O mesmo não se pode dizer dos estudos de FERREIRA *et alii* (2012), publicado pelo Banco Mundial, que trabalha, comparativamente, a emergência das classes médias em países da América Latina; bem como os dos economistas brasileiros Márcio Pochmann (2012), que segmenta as classes a partir de agregados de ocupações; e Waldir José de Quadros (2013), que utiliza uma metodologia de estratificação com base na sociologia do trabalho, inspirada no sociólogo americano Whrite Mills. Nesses trabalhos, como veremos a seguir, embora perdure a perspectiva econômica, a discussão acerca da caracterização da classe média é enfrentada, o que revela um foco diferenciado e lhes confere maior abrangência.

O estudo do Banco Mundial divide, em cada país, a sociedade em quatro faixas de renda, consideradas, em valores internacionais, de modo a viabilizar a comparação, em PPP[10], por dia: *pobres* (menos que U$ 4); *vulneráveis* (de U$ 4 a U$ 10); *classe média* (de U$ 10 a U$ 50); *classe alta* (acima de U$ 50). A seguir, os autores calculam que os valores de renda considerados por Neri como limites da Classe C correspondem, aproximadamente, à faixa que vai de U$ 6,1 a U$ 26,2 por pessoa, por dia.

[10] Purchasing Parity Power: medida de renda que equivale aos ganhos por pessoa.

Com base nesses parâmetros, o estudo conclui que na Classe C identificada por Neri (2011) se apresenta superdimensionada, já que nela se encontram tanto a classe média quanto boa parte dos classificados como *vulneráveis,* ou seja, aqueles que estão tão próximos à faixa inferior que correm o risco de retornar à pobreza, caso haja um refluxo do crescimento econômico.

Conclui, também, que o endividamento da classe média se vincula muito mais à compra de produtos de consumo que à aquisição de bens, como o crédito hipotecário, por exemplo. Assim, as famílias estariam investindo pouco na acumulação de ativos, o que também se configura como um risco, no caso de redução do crescimento econômico.

Consideramos necessário salientar, ainda, as divergências existentes, também em relação ao limite superior da *nova classe média* de Neri: enquanto para ele a classe alta (A+B) se situa acima do limite de U$ 26,2 (por pessoa, por dia), para os padrões do Banco Mundial tal limite é de U$ 50, ou seja, quase o dobro. Isso significa, pela nossa leitura, que essa *nova classe média* não apenas foi artificialmente inchada, mas também que é significativamente mais pobre que o que se considera classe média, para padrões internacionais.

Ainda com base em fatores econômicos, mas seguindo outra direção, encontramos trabalhos que buscam efetivamente discutir se o fenômeno em estudo deve ou não ser tratado como a emergência de uma *nova classe média.*

Pochmann (2012), com base em estratos ocupacionais, divide a pirâmide social da seguinte maneira: na faixa inicial situa aqueles que não têm qualquer remuneração; na faixa seguinte aloca quem recebe até 1,5 salários mínimos; na terceira está quem recebe de 1,5 a 3 salários mínimos; na próxima situa quem ganha de 3 a 5; e na classe mais alta estão os que têm ganhos acima de 5 salários mínimos, sempre mensais e por pessoa.

Adverte, de início, que não vê, na mobilidade que tem caracterizado a sociedade brasileira atualmente, a emergência de uma nova classe média. Pochmann traz alguns argumentos interessantes para justificar seu ponto de vista.

Para ele, embora singular, esse movimento reflete, de modo geral, uma ampliação da participação de rendimentos provenientes de salários na renda nacional, cuja origem pode ser identificada na queda das taxas de desemprego, na ampliação do mercado formal de trabalho e na redução dos níveis de pobreza absoluta.

Tal ampliação do mercado de trabalho ocorreu principalmente na base da pirâmide social – ou seja, enquanto 94,8% dos postos de trabalho criados ofereciam remuneração de até 1,5 salários mínimos, na faixa superior da pirâmide, com postos de trabalho cujos rendimentos se situam na faixa de 5 salários mínimos, houve uma redução de mais de 4 milhões de empregos. (POCHMANN, 2012, p.27). Para ele, é essa massa de trabalhadores que ingressa no mercado formal que "potencializa e sustenta a dinâmica da economia". (POCHMANN, 2012, p. 31)

Esse segmento, que passa a ter carteira assinada e a contar com o respaldo da legislação trabalhista, deve ser considerado "na categoria analítica de *working poor,* trabalhadores pobres, pois se trata fundamentalmente de ocupados de salário de base" (POCHMANN, 2012, p.30). Caracterizado dessa forma, esse segmento não poderia estar associado a uma classe média em ascensão, pois que se enquadra no perfil de classe trabalhadora sob a perspectiva tanto de sua ocupação quanto de sua remuneração. Pochmann defende, portanto, que o fenômeno deva ser caracterizado como uma evolução do poder aquisitivo do trabalhador, o que o leva a nomear esse grupo como *nova classe trabalhadora.*

Em caminho análogo encontra-se o trabalho de Quadros (2013), que utiliza uma metodologia de estratificação social por meio da qual os padrões de vida são definidos pela sociologia do trabalho, também em estratos ocupacionais, a partir de dados do IBGE. Trabalha com 5 classes sociais, a saber: alta classe média (fazendo referência à impossibilidade de estabelecer a representação social dos ricos); média classe média; baixa classe média; massa trabalhadora; e miseráveis (aqueles que recebem menos de um salário mínimo mensal).

Em relação à recente mobilidade social brasileira, comparando o universo de brasileiros ocupados em 2000 e em 2010, Quadros (2013) identifica que, paralelamente a um decréscimo expressivo do percentual de miseráveis (de 30,3% para 14,9%), houve um incremento da massa trabalhadora (de 27,8% para 30,9%), mas que os maiores índices se verificam na baixa classe média (de 25,1% para 36,2%). Observa, ainda, que a mobilidade é menor na média classe média (de 9,5% para 10,7%), tornando-se irrelevante na alta classe média (de 7,3% para 7,4%). Repete a comparação considerando o membro da família mais bem remunerado, incluindo os membros não ocupados da família e considerando o membro da família mais bem situado. Em todos os casos, as relações se mantiveram equânimes, com melhorias mais significativas quando se considera o rendimento familiar.

Identifica, por fim, que a classe média baixa tem ainda inúmeras carências, que afetam a educação dos filhos, a saúde, a moradia, a segurança pública. Comparando as condições de vida dessa *nova classe média* com as da nova classe média constituída no século XX, conclui:

> Portanto, não se pode deduzir da estrutura de consumo ou de rendimentos a estrutura de classes de uma sociedade capitalista moderna. Nem definir o Brasil como um "país de classe média" a partir desses critérios, sem considerar o desenvolvimento capitalista, a estruturação da sociedade e os padrões e estilos de vida historicamente constituídos. (QUADROS, 2013, p. 40)

Como se vê, os resultados que cada pesquisador atinge variam de acordo com o recorte, o enfoque, a metodologia adotada em cada estudo. De comum entre todos os estudos apresentados, no entanto, está o fato de que, nem mesmo sob a perspectiva unicamente econômica, é possível concluir – ao menos não sem muitas ressalvas – que o Brasil é *um país de classe média.*

3.2 **A perspectiva sociocultural**

Bourdieu (2007) nos ensina que o capital cultural – consolidado na relação que se estabelece entre o capital herdado, de berço, e o adquirido na escola, expresso por indicadores como origem social e nível de instrução – determina um *modo de ser*, de agir, de construir e expressar valores, a que ele denomina *habitus*.

O *habitus* é constituído por um conjunto de propriedades que *denunciam* as condições de aquisição daquele capital, funcionando, assim, como marcadores privilegiados de classe. Nele se encontram sintetizadas as duas formas de aquisição de cultura, ou seja, transparecem tantos os elementos que derivam do aprendizado "precoce e invisível, efetuado desde a pequena infância no seio da família" quanto os que provêm do aprendizado "tardio, metódico e acelerado" que se vai realizando, preferencialmente pela escolaridade formal, ao longo da vida. (BOURDIEU, 2007, p. 65)

De acordo com a perspectiva bourdieuriana, é o *habitus culto* que

> confere a certeza de si, correlata da certeza de deter a legitimidade cultural e a *abastança,* a qual serve para identificar a excelência: ele produz a relação paradoxal, feita de certeza na ignorância (relativa) e de desenvoltura na familiaridade que os burgueses da velha cepa mantêm com a cultura, espécie de bem de família, do qual eles se sentem os legítimos herdeiros. (BOURDIEU, 2007, p. 65)

Portanto, de acordo com Bourdieu, seria possível distinguir, a partir de determinados marcadores, os *legítimos representantes da burguesia,* em oposição aos que galgam uma posição semelhante, por força da formação escolar e/ou da condição econômica. Bourdieu descreve minuciosamente, na sociedade francesa, os elementos que denunciam essa *condição de berço*.

Tais elementos, portanto, constituem uma ferramenta não apenas de demarcação de espaço social, mas de luta de classes, na medida em que sua posse funciona como *passaporte* para a manutenção de status de classe, enquanto sua não-posse cria um abismo entre as expectativas e as possibilidades daqueles que nasceram em uma condição de inferioridade social.

Bourdieu estabelece os elementos que caracterizaram a burguesia francesa, em termos de posses de bens e de consumo de cultura. Reproduzimos nos **Quadros 2 e 3**, a seguir, a síntese dos resultados:

Quadro 2 – Variação de alguns indicadores do capital econômico, segundo a fração da classe dominante

	professores	quadros do setor público	profissões liberais	engenheiros	quadros do setor privado	empresários da indústria	empresários do comércio
proprietário moradia	51	38	54	44	40	**70**	**70**
proprietário carro de luxo	12	20	28	21	22	**34**	33
proprietário barco	8	8	14	10	12	**14**	13
férias em hotel	15	17	23	17	21	26	**32**
remuneração média (em milhares de F)	33	32	**41**	36	37	36	33
taxa de não-declarantes de renda	6	8	27	9	13	**28**	24

Fonte: Reproduzido de BOURDIEU, 2007, p. 109.

Quadro 3 – Variação de alguns indicadores da prática cultural, segundo as diferentes frações da classe dominante.

	professores	quadros do setor público	profissões liberais	engenheiros	quadros do setor privado	empresários da indústria	empresários do comércio
leitores de livros não prof.[1]	21	18	18	16	16	10	10
espectadores de teatro[2]	38	29	29	28	34	16	20
ouvintes de música clássica	83	89	86	89	89	75	73
visitantes de museus	75	66	68	58	69	47	52
visitantes de galerias	58	54	57	45	47	37	34
possuidores de rádio FM	59	54	57	56	53	48	48
não-possuidores de TV	46	30	28	33	28	14	24
leitores de *Le Monde* [3]	410	235	230	145	151	82	49
leitores de *Figaro litt.*[3]	168	132	131	68	100	64	24

Fonte: Reproduzido de BOURDIEU, 2007, p. 109.

Como se vê, os indicadores expressam os valores de determinada cultura, por isso não podem ser automaticamente transpostos, principalmente no que tange ao consumo de cultura, do que deriva parte do capital cultural. Bourdieu marca positivamente, por exemplo, o fato de não possuir TV – aspecto inimaginável na cultura brasileira.

Será necessário, assim, buscar uma demarcação mais precisa, em termos de *habitus*, das convergências e das dissonâncias entre a classe média tradicional e o segmento em ascensão, a dita *nova classe média,* o que será feito aqui por meio de um levantamento do conjunto de atributos de cada grupo, a partir de um elenco de estudos que se vêm ocupando do assunto. Isso não significa buscar um recorte nítido, estabelecer uma linha fronteiriça que separe, objetivamente, quem é ou não da classe média; mas elencar elementos capazes de conferir a uns (e não a outros) o sentido de *pertencimento* a essa classe.

Selecionamos trabalhos que se ocupam especificamente do processo de mobilidade ocorrido na última década, foco do nosso estudo, e que operacionalizam, com suportes teóricos e metodológicos diferenciados, a construção de parâmetros que diferenciam a classe média tradicional da chamada *nova classe média*, com vistas à construção de um paradigma único comum, para cada um dos grupamentos sociais.

Para esse levantamento, optamos por não considerar nem o trabalho de Neri (2011) nem o trabalho da SAE – Vozes da Classe Média (BRASIL, 2012b). Essa

decisão se deve ao fato de ambos os estudos considerarem como classe média um grupo tão amplo que, no nosso entendimento, os elementos capazes de constituir esse pertencimento de classe acabaram se perdendo. Por outro lado, com o intuito de evitar qualquer hierarquização ou juízo de valor, apresentamos os estudos selecionados em ordem cronológica, a seguir.

Souza & Lamounier (2010) – em estudo realizado para a Confederação Nacional da Indústria, utilizando o critério da auto identificação de classe, ouvindo grupos focais – segmentaram o país em quatro classes: média; média baixa; trabalhadora; e baixa. Os entrevistados identificaram como classe média quem tem "*um patamar confortável de renda,* (...) com *padrões elevados de habitação, consumo e lazer"* (SOUZA; LAMOUNIER, 2010, p.21).

Referem-se à vida estável e à posse da casa própria como os fatores considerados mais significativos na definição de classe, além da educação universitária, dos filhos em escola privada, da posse do carro e da profissão de prestígio. Por fim, reconhecem que as pessoas que pertencem à classe média ocupam a mesma posição social de seus pais, ou seja, já nasceram classe média.

Em contraposição, o grupo em processo de mobilidade traz como elemento inicial a ideia de que usufruem de uma vida melhor que a da geração anterior: eles consomem mais que seus pais, mas o fazem *com muito sacrifício,* à custa da contração de dívidas de longo prazo; têm como prioridade os itens de conforto da casa, mas, ainda assim, de modo geral, "*moram mal, em habitações inadequadas, com adensamento de moradores e ônus excessivo com aluguel*" (SOUZA; LAMOUNIER, 2010, p. 27-29). A valorização da educação, a própria e a dos filhos, também é uma tônica, mas não aparece associada ao consumo de cultura, nem mesmo ao de lazer, considerado quase sempre muito caro.

Scalón & Salata (2012), trabalhando com uma perspectiva de estratificação ocupacional, afirmam que a escolaridade se constitui um elemento discriminante, quase uma *exigência* para o pertencimento à classe média. Comentando a tabela com o nível de escolaridade por ocupação, afirmam:

> A coluna com o percentual de indivíduos com 12 ou mais anos de estudo torna nítida uma barreira para entrada na classe média e outra dentro da própria classe média. É importante dizer que, no Brasil, ter 12 anos de estudo significa ter cursado ao menos 1 ano no Ensino Superior. Se atentarmos para o fato de que, entre a população brasileira com mais de 10 anos de idade, aqueles que o fizeram não chegavam a somar 10% em

> 2009, fica patente a importância de se atingir esse nível de escolaridade. (SCALON; SALATA, 2012, p.13)

Além da escolaridade, os autores identificam como fatores distintivos a renda e a posse de bens, em especial de automóvel. Mas chamam nossa atenção para o fato de que, nos últimos anos, a melhoria dos padrões de renda incidiu mais sobre a base da pirâmide, de modo que parece ser mais exato identificar o fenômeno em estudo como uma aproximação da classe trabalhadora a certas características dos estratos inferiores das classes médias, o que *"poderia levar a uma aproximação, ou até mesmo a uma assimilação, no campo social"*. (SCALON; SALATA, 2012, p.19)

Helena Bomeny (2013), partindo da comparação com a classe média norte-americana estudada por Mills, reconhece como elemento distintivo da classe média tradicional brasileira "*a formação longa e detalhada*" (BOMENY, 2013, p. 10), capaz de conferir a esse grupo a estabilidade que lhes assegura uma direção de futuro.

Por outro lado, salienta que o grupo em ascensão, ao contrário da classe média tradicional, tem um acesso restrito e irregular a bens materiais e simbólicos, principalmente no que tange à formação educacional, profissional e cultural, na medida em que não podem arcar com os custos inerentes a tal formação, o que os coloca em posição de desigualdade, num contexto extremamente competitivo.

Por fim, salienta que o fato de os pobres passarem a participar do mundo do consumo não significa que mantenham com o mercado relações análogas às que trava a classe média, para a qual o consumo é um fator distintivo.

Kerstenetzky & Uchôa (2013) estabelecem, utilizando dados da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF/IBGE) e considerando características socioeconômicas, um conjunto de marcadores da classe média tradicional, na perspectiva da renda e do estilo de vida: a casa é própria, em padrões elevados de habitação, com ocupação máxima de duas pessoas por dormitório e pelo menos dois banheiros; a classe média dispõe de acesso ao crédito, tanto com cartão de crédito quanto com cheque especial; tem curso superior; e opta pelo consumo privado de bens providos pelo Estado, mantendo plano de saúde e filhos em escola particular.

Quando submetido à análise a partir dos mesmos marcadores, fica evidente que a maioria significativa da chamada *nova classe média* não os possui: menos de um quarto das residências contam com pelo menos dois banheiros; o acesso ao crédito é muito restrito, especialmente no que respeita ao cheque especial; poucos

chefes de domicílio possuem curso superior; raramente dispõem de plano de saúde e os filhos frequentam, majoritariamente, a escola pública.

Costa (2013) busca em raízes históricas as justificativas para os padrões de comportamento identificados com a classe média. Em seu entendimento, a classe média urbana, que se estabelece com o tardio processo de industrialização, assume um perfil conservador, alinhado com os valores das elites. Afirma, ainda, que a simples expansão de renda não é suficiente para caracterizar o processo de mobilidade social, o qual depende da elevação do nível de educação e do acesso a "*ocupações com maiores salários e qualificação*" (COSTA, 2013, p. 48). Salienta que *mobilidade social é um fenômeno multidimensional que se dá a partir de mudanças que promovam alterações positivas nas condições de vida e de trabalho de diferentes gerações de pessoas*. (COSTA, 2013, p.51).

Isso significa que não se poderia considerar como *classe média* uma população prisioneira do custo do aluguel, de baixa escolaridade, que se submete a utilizar serviços públicos de saúde, educação e transporte de péssima qualidade, sem deixar de fazer referência às diferenças regionais de custo de vida, que têm severo impacto sobre o valor real da renda sobre as condições de vida. Ressalta, por fim, que o pertencimento de classe envolve a vinculação a uma experiência coletiva, que precisa ser construída para que se sedimente, na perenidade, o processo de mobilidade social.

Fleury (2013), com base em uma análise sociológica, recusa a tese da *nova classe média*, ressaltando que as diferenças entre a classe média e os emergentes se situam, prioritariamente, no campo do capital cultural:

> A classe média brasileira conquistou um padrão de bem estar material ou estilo de vida, vivido através do aumento do poder de consumo que sempre foi um forte instrumento de marcação social, além da busca por diferenciação através da cultura e da suposta meritocracia educacional. (FLEURY, 2013, p.83)

A autora argumenta que a classe média se diferencia do segmento emergente pelo investimento que pode realizar em capital cultural – educação, cultura e lazer –, já que esses, embora tenham elevado seu patamar de renda, destinam a maior parte dos ganhos ao que é imprescindível, ou seja, moradia, alimentação e transporte, o que os obriga a utilizar os serviços públicos de educação e saúde, de qualidade inferior aos oferecidos pela iniciativa privada.

Não gostaríamos de terminar esse tópico sem trazer à cena o estudo realizado na década de 90 pela antropóloga Maureen O'Dougherty (1998). Embora seja anterior ao fenômeno focalizado nessa pesquisa, o trabalho realizado sobre a classe média paulistana define aquilo que chama de "*as categorias nativas da classe média*", ou seja, "*as bases de sustentação do modo de viver da classe média: emprego estável, educação, habitação, poupança e facilidade de consumo*". (O'DOUGHERTY, 1998, p.4)

A comparação das categorias estabelecidas pela antropóloga, naquela altura, com as encontradas no levantamento atual comprovam a permanência dessas categorias como elemento distintivo, como marca dos privilégios de classe e como instrumento de luta, de modo a garantir a preservação desses privilégios.

Sabemos que "*o conceito de classe média, construído pela sociologia clássica, enfatizava ou a propriedade ou a educação diferenciada desses segmentos"*. (SALM; BAHIA, 2013, p. 115) – os dois grandes paradigmas para os quais confluem as categorias encontradas por Maureen O'Dougherty (1998), e que sintetizam todos os elementos levantados nos diversos estudos referidos aqui.

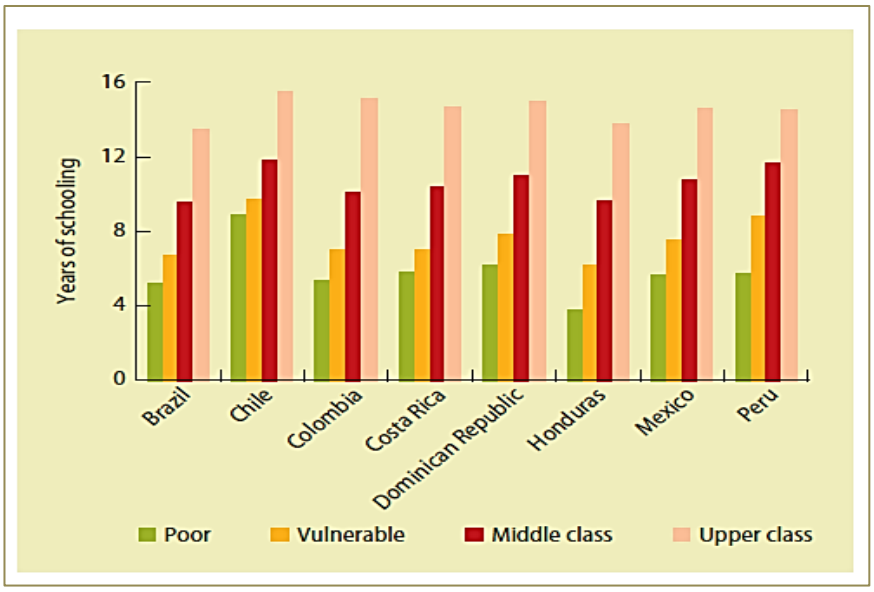
Isso nos leva a constatar, também por essa via, que o fenômeno de elevação dos patamares de renda que deu origem ao termo *nova classe média* não deve ser confundido com um processo de mobilidade social. O avanço dos patamares de renda, se estável, pode viabilizar o acesso à propriedade, ao menos de casa própria e de bens duráveis, como automóveis ou eletrodomésticos, traduzindo a busca do conforto. A educação diferenciada, no entanto, exige um investimento constante, em processo de longo prazo. Resta saber se a congeminação desses dois fatores seria suficiente para deflagrar e sustentar um processo de mobilidade social em grande escala.

3.3 **A perspectiva educacional**

As correlações entre escolaridade e renda são uma tônica nos estudos que se ocupam da mobilidade social, uma vez que podem ser verificadas, de modo mais ou menos pungente, em diferentes países.

O recente estudo de Ferreira *et alii* (2013), para o Banco Mundial, apresentou o padrão de escolaridade, classe a classe, em diferentes países da América Latina, para indivíduos entre 25 e 65 anos, tomando como base o ano de 2009. O resultado é apresentado na **Figura 12**, reproduzida a seguir:

Figura 12 – Anos de escolaridade por classe, considerando a renda per capita diária: pobres, até U$ 4; vulneráveis, de U$4 a U$10; classe média, de U$10 a U$ 50; classe alta, mais de U$ 50.



Embora o estudo considere apenas a renda na configuração de classe, verifica-se que o padrão se repete, com maior ou menor distância entre os pobres e a classe alta, em todos os países, ou seja, o perfil da distribuição da população em classes, considerando os anos de estudo, é o mesmo para todos os países apresentados. Observa-se, ainda, que a distância entre pobres e vulneráveis é significativamente menor que a que separa os vulneráveis da classe média e esses da classe alta, o que nos leva a concluir que o *upgrade* de renda por ano de estudo cresce à medida que cresce a quantidade de anos de estudo, com destaque especial para a educação superior.

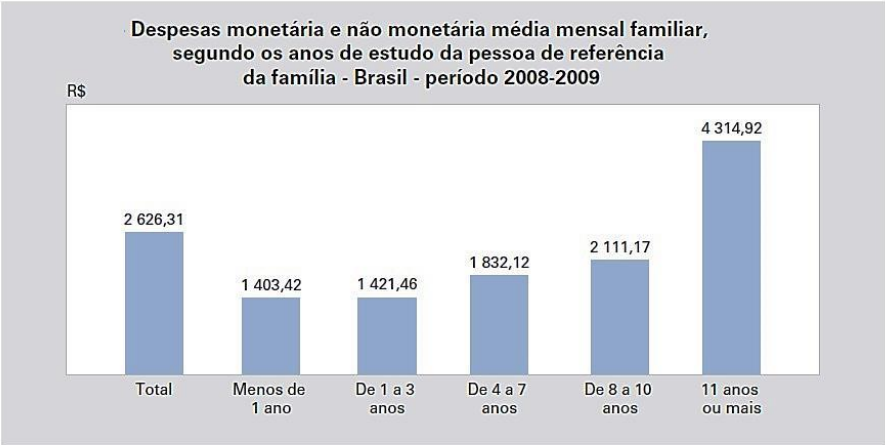
Os dados comprovam, por outro lado, a perspectiva de Bourdieu, para quem a escolaridade formal – resultado do investimento em capital cultural – é tanto pressuposto de manutenção do *status* das classes privilegiadas quanto possibilidade de ascender a elas.

Especificamente no Brasil – cuja legislação educacional só eleva a educação básica para 12 anos em 2006 – consideramos aqui que o término da educação

básica corresponde a 11 anos de estudo, e que o da superior a, pelo menos, 15 anos.

A Pesquisa de Orçamento Familiar (POF/IBGE) traz os dados da relação entre escolaridade e renda, considerada a partir dos gastos, reproduzidos no **Gráfico 7**:

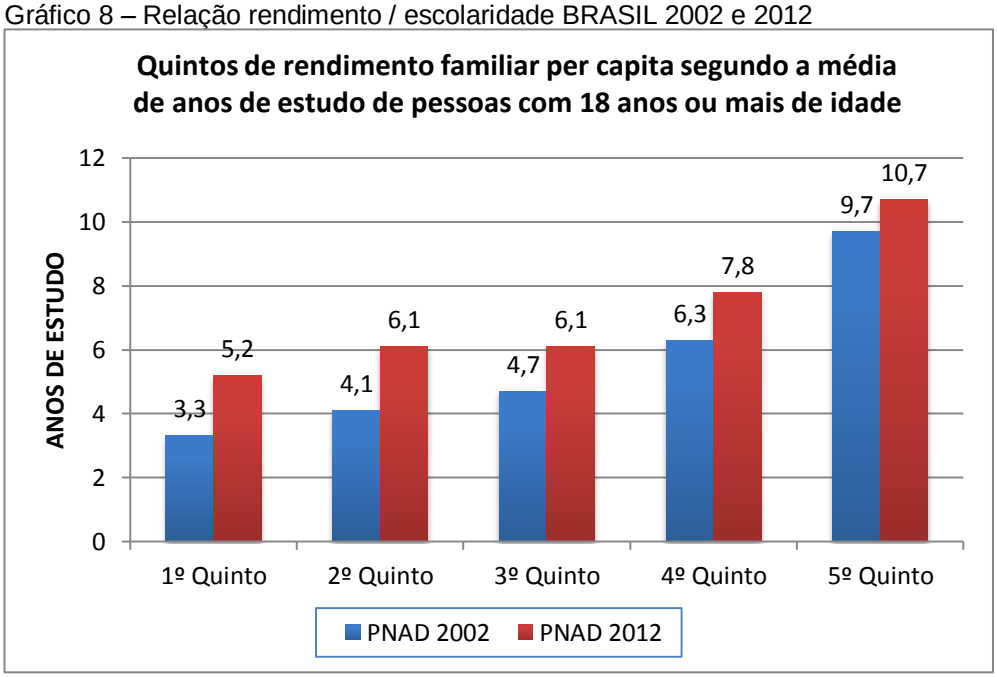
Gráfico 7 – Correlação entre gasto mensal e escolaridade da pessoa de referência da família.



Fonte: POF/ IBGE , p. 24.

Utilizando os dados da PNAD 2012 obtém-se um resultado semelhante, como demonstra o **Gráfico 8**, a seguir.

Gráfico 8 – Relação rendimento / escolaridade BRASIL 2002 e 2012



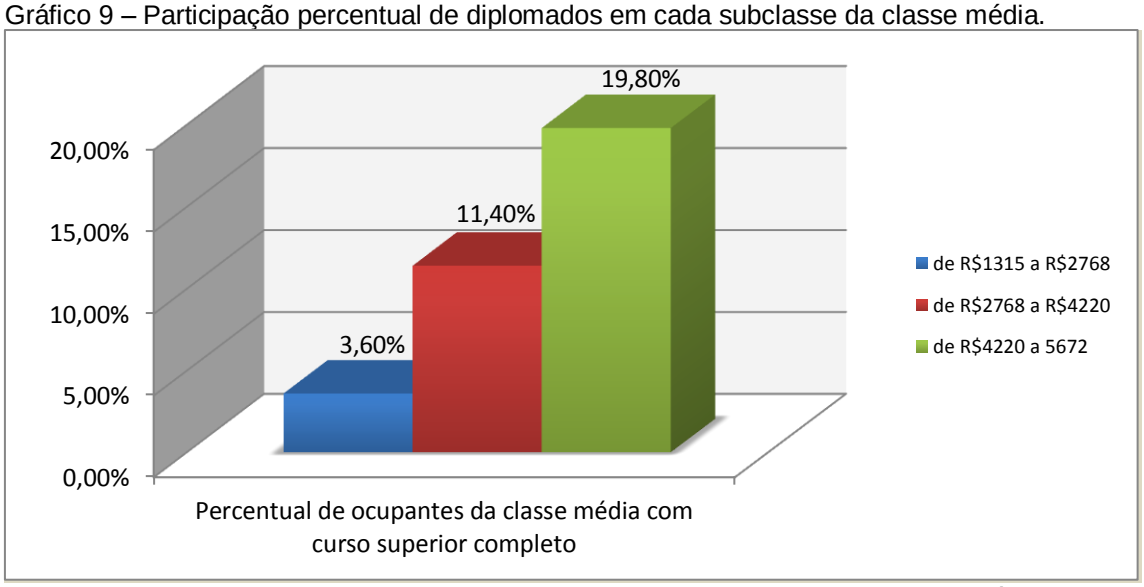
Fonte: PNAD / IBGE 2002 e 2012

Observe-se que os dados não distinguem entre quem tem apenas o ensino médio e quem tem ensino superior, já que a última faixa de escolaridade corresponde ao término da educação básica. Buscamos, então, outros estudos que apresentassem de modo mais pormenorizado a relação entre escolaridade e classe social, ou entre escolaridade e renda.

O primeiro de que lançamos mão foi o de Celia Kerstenetzky e Christiane Uchôa (2013). Utilizando os dados da POF 2008-2009, as autoras tomam a classe média estabelecida por Neri (2011), ajustam os patamares de renda ao ano em estudo, e dividem aquela *larga* classe média em três segmentos, também por faixa de renda, identificando o percentual de chefes de família com curso superior completo em cada uma dessas faixas.

O resultado demonstra a presença de um percentual muito reduzido de diplomados no estrato inferior, mais próximo das classes mais pauperizadas, enquanto no grupo superior, contíguo ao das classes mais altas, o percentual é quase seis vezes maior que o do primeiro estrato, como se vê no **Gráfico 9**.

Gráfico 9 – Participação percentual de diplomados em cada subclasse da classe média.



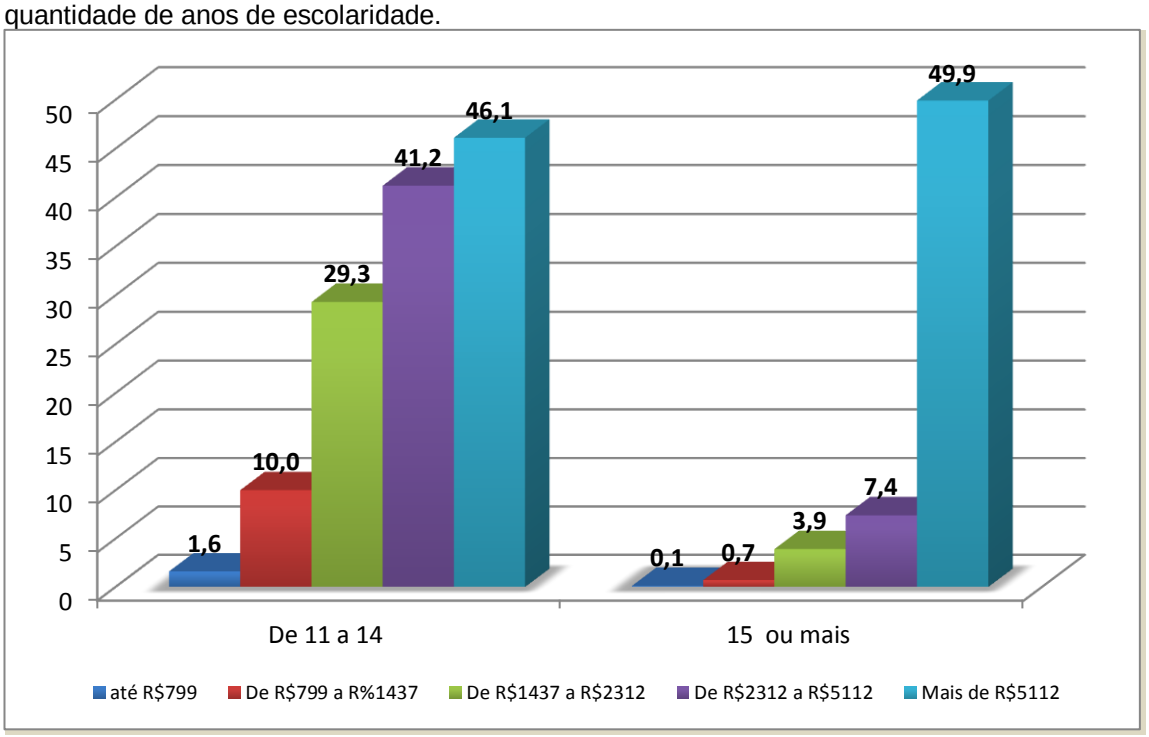
Fonte: Dados retirados de KERSTENETZKY & UCHOA, 2013, p. 21. Elaboração própria.

O trabalho de Kamakura e Mazzon (2013), por sua vez, considerando também os dados da POF 2008-2009, divide a sociedade em vintis, por faixa de renda familiar mensal, e considera os anos de estudo em cada faixa. Como nos interessa, em especial, a presença de educação superior – por ser marca da classe média – agregamos os dados por faixa de renda, considerando tanto o segmento que apresenta de 11 a 14 anos de escolaridade, ou seja, que tem entre o ensino

médio completo e o superior incompleto, e o segmento que tem 15 ou mais anos de estudo, o que corresponderia ao ensino superior completo. Os resultados estão expressos no **Gráfico 10**.

O gráfico nos mostra que, embora o término do ensino médio já seja capaz de elevar os patamares de renda, o grande traço distintivo é exatamente o nível superior. Se os que concluíram ensino médio compõem pouco mais de 40% das faixas mais altas de renda, e cerca de 30% da faixa intermediária, os que têm 15 ou mais anos de estudo, ou seja, os que possivelmente concluíram ensino superior, respondem por metade da faixa mais alta de renda. Isso significa que o diferencial de educação, em termos de possibilidade de ganhos, se localiza, hoje, na educação superior.

Gráfico 10 – Distribuição percentual da população por faixa de renda, agrupada pela quantidade de anos de escolaridade.



Fonte: Dados extraídos de KAMAKURA & MAZZON, 2013, p. 104. Elaboração própria.

A renda surge, então, como resultado do investimento em capital cultural, um investimento *natural* para os oriundos das classes privilegiadas, e que complementa, na visão de Bourdieu, o capital cultural acumulado pela família. Assim, espera-se que os filhos de pais com educação superior busquem, igualmente, a qualificação e a profissionalização da educação superior (BOURDIEU, 2007).

No entanto, para quem não traz capital cultural de família, de berço, ou seja, para quem nasce nas classes populares, a educação formal é o único mecanismo de elevação dos níveis de capital cultural.

Em tese, isso significa que, à medida que a escolaridade avança – por força da obrigatoriedade de matrícula, da adoção de mecanismos que buscam minimizar a evasão escolar e reduzir a defasagem idade-série, bem como da instituição de uma rede de proteção social à criança e ao adolescente – um contingente cada vez maior de adolescentes oriundos das classes populares tende a chegar à universidade, elevando significativamente os níveis de escolaridade da população[11].

Souza e Lamounier (2010) chamam a atenção para o fato de que tal elevação contribui não apenas para a elevação dos patamares de renda, mas também para a redução das desigualdades.

> Quanto maior a disparidade em anos de estudo, maior a desigualdade de rendimentos. Dado que a dispersão educacional da população ocupada vem-se reduzindo, pode-se supor ser este um dos fatores atuantes na redução da desigualdade. (SOUZA & LAMOUNIER, 2010, p. 168)

Portanto, a partir do momento em que a escolaridade básica se tornou uma realidade para a maior parte dos jovens brasileiros das classes populares, a universidade passou a se configurar como um horizonte possível, por meio do qual seria viável o acesso a um outro *padrão de vida.*

> Outro aspecto fundamental do processo de mobilidade social é a aquisição de educação formal. A escolarização é um dos principais fatores que levam à mobilidade social. A análise das desigualdades de oportunidades educacionais, portanto, é fundamental para entendermos o processo de mobilidade. (RIBEIRO, 2006, p.20)

De acordo com o Censo da Educação Superior, o sonho da melhoria de vida por meio da educação vem sendo acalentado por cerca de 7 milhões de estudantes[12], para uma população de quase 22,5 milhões de jovens entre 18 e 24 anos.

---

[11] Segundo estudo do INEP, a taxa de analfabetismo de brasileiros entre 15 e 19 anos, que, em 1970, era de 24%, cai para 3% em 2001, enquanto a média de séries completadas sobre de 4 para 6 anos. (BRASIL, INEP, 2004, p.7).

[12] Em 2011, o país contava com 6.739.689 matrículas em cursos de graduação, entre presenciais e à distância. (BRASIL, MEC-INEP, 2011, p. 48).

> As taxas de escolarização são calculadas utilizando-se exclusivamente dados da PNAD. A taxa de escolarização bruta expressa o percentual da população de 18 a 24 anos que declara frequentar escola. A taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação. Para 2011, a taxa de escolarização bruta é igual a 27,8%, a taxa de escolarização líquida é igual a 14,6% e, quando se inclui no cálculo da taxa de escolarização líquida o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso superior, esse valor corresponde a 17,8%. (BRASIL, MEC-INEP, 2011, p. 50).

Embora quase metade das matrículas se situe na Região Sudeste, mais da metade dos jovens entre 18 e 24 anos que estudava, em 2011, estava cursando uma graduação. Se se considera que apenas 10% da população brasileira compõem o segmento dos mais ricos, percebe-se o enorme contingente de estudantes vindos das classes populares que já está na universidade, munindo-se de um capital cultural imprescindível a uma *guinada na vida*.

A conquista desse capital, no entanto, pode não ser garantia de mobilidade social: na medida em que há uma *derrama* de diplomas, com um aumento do contingente capacitado para os postos de trabalho que exigem determinada formação – ou seja, quando o capital institucionalizado deixa de ser raro –, o diploma perde o valor, e é novamente o capital cultural incorporado, o que revela suas *marcas de berço*, que faz a diferença. Nessas circunstâncias, Bourdieu nos ensina que

> um diploma tem todas as possibilidades de ter sofrido uma desvalorização sempre que o crescimento do número dos titulares de diplomas é mais rápido do que o crescimento do numero de posições cujo acesso, no inicio do período, era garantido por esses diplomas. (BOURDIEU, 2007, p. 125)

Assim, se o crescimento econômico não é suficiente para absorver um contingente cada vez maior de diplomados, o capital cultural institucionalizado começa a perder valor. Dessa forma, o alargamento do acesso à educação superior para as parcelas mais empobrecidas da sociedade produz duplo efeito: por um lado, força a burguesia e a alta classe média a buscar a pós-graduação para manter seus privilégios; por outro, transforma o acesso à educação superior em instrumento por meio do qual as classes populares buscam abocanhar uma parcela dos recursos raros (bons empregos, boas oportunidades, realização pessoal e profissional, ampliação de capital social etc.) que sempre foram atributos dos privilegiados. Em ambos os casos, trava-se aqui uma modalidade de luta de classes – enquanto uns

buscam o acesso aos privilégios, outros buscam se diferenciar para manter seus privilégios.

Cria-se, assim, um *mercado,* no qual alguns diplomas valem mais que outros, de acordo com a raridade do recurso a eles intrínseco. Mas não só: seus efeitos se fazem sentir por sobre toda a população mais pobre, que não conta com qualquer diploma:

> As principais vítimas da desvalorização dos diplomas são aqueles que, desprovidos de diplomas, entram no mercado de trabalho. De fato, a desvalorização do diploma é acompanhada pela extensão progressiva do monopólio que as diplomados exercem sobre posições, ate então, abertas a não diplomados. (BOURDIEU, 2007, p. 127)

Além disso, cria grupos de carreiras mais procuradas, de maior prestígio social, das quais se espera um maior retorno financeiro, em contraposição a outras, *piores*, que determinarão menor capital econômico ao longo da vida produtiva.

Entendemos, portanto, que a escolha da carreira diferencia os estudantes em relação à sua expectativa de capital econômico gerado pela reconversão do capital cultural adquirido na educação superior. E entendemos, também, que esse elemento é determinante na escolha de jovens das classes populares quando se dispõem a arcar com os desafios inerentes a um investimento tão alto, e durante tanto tempo.

O Centro de Pesquisas Sociais da FGV realizou um estudo em que procura avaliar o retorno, em termos de capital econômico, do investimento em diferentes cursos de graduação (NERI, 2006). Os pesquisadores estabelecem um *ranking* do retorno de cada curso de graduação e pós-graduação, combinando salário e empregabilidade. Com esses dados, criam o que chamam de *Índice de retorno educacional,* que permite verificar os cursos mais e menos vantajosos.

O estudo comprova[13] que diplomas de Medicina continuam valendo muito, pela carência de médicos; enquanto os diplomas de Pedagogia ocupam o último lugar no ranking. Apenas a título de exemplo, só na nossa universidade, em cinco anos, entre 2008 e 2012, foram abertas apenas 470 vagas no curso de Medicina; em contrapartida, foram oferecidas 3.400 vagas em 03 cursos de Pedagogia, dois deles em campus na periferia do Rio de Janeiro.

A ausência de qualquer curso de licenciatura entre os primeiros colocados no *ranking*, e a presença desses mesmos cursos nas últimas posições revela não

[13] Voltaremos a esse estudo no Capítulo 4, ao estabelecer as bases do trabalho de campo.

apenas o parco prestígio social dos cursos que formam professores, resultado dos baixos salários pagos, mas também a distorção do nosso sistema de educação superior, que oferece mais vagas que as necessárias para os cursos mais “baratos” – os que não exigem senão a presença de um professor – em vez de praticar uma oferta compatível com a necessidade social.

É de se esperar, portanto, que ao menor retorno do capital investido corresponda uma procura menor, o que acaba por transformar esses cursos na opção mais viável daqueles que detêm menor capital cultural, sustentando, também por esse caminho, o sistema de manutenção dos privilégios.

3.4 **O lugar da classe na *nova classe média* brasileira**

As críticas – de cunho sociológico, econômico ou político – às conclusões de Neri (2011) se multiplicam, lançando muitas dúvidas sobre a validade da tese da “expansão da classe média” e, mais ainda, sobre a do “país de classe média”.

Considerar, como Marilena Chauí, que *“classe social não é um dado fixo, definido apenas pelas determinações econômicas, mas um sujeito social, político, moral e cultural que age, se constitui, interpreta a si mesmo e se transforma pela luta de classes”* (CHAUÍ, 2013, p. 130), significa considerar, igualmente, que para *ser classe média* não basta ter uma renda compatível com a da classe média, nem consumir o que a classe média consome – é preciso ter internalizado um *habitus,* uma forma de pensar, de agir e de ver o mundo que crie um sentido de *pertencimento* (BOURDIEU, 2007).

Resta, portanto, definir o espaço ocupado por essa classe média tradicional. Segundo Chauí, “*costuma-se organizar a sociedade em uma pirâmide seccionada em classes designadas como A, B, C, D e E, tomando como critério a renda, a propriedade de bens móveis e imóveis, a escolaridade, e a ocupação ou profissão”* (CHAUÍ, 2013, p. 128). De acordo com essa segmentação, a classe média corresponderia à classe C – aliás, como defende Neri, considerando ser a classe que se situa no meio “estatístico” da sociedade, já que nela está contida a renda média da população brasileira (NERI, 2011, p.19)

Tal perspectiva, no entanto, não se sustenta, já que o termo vem carregado de carga semântica e ideológica, acumulada em razão da forma como surgiu e tem sido utilizado ao longo do tempo. A noção de *middle class* surge na Inglaterra, ainda no século XVIII, para designar o estamento social situado entre a nobreza, possuidora de terras, e a massa trabalhadora, rural e urbana. Nele se encontravam os profissionais liberais, bem como os detentores de uma cultura diferenciada, que passava, geralmente, pela alfabetização e pela posse de algum diploma.

A tradição marxista não utiliza o termo, mas Marx reconhecia a existência de um grupo social situado entre a burguesia, detentora do capital e dos meios de produção, e a massa trabalhadora. Esse grupo, chamado de *pequena burguesia*, se caracterizava pelo fato de sobreviver de seu próprio trabalho e de ser proprietário de bens imóveis, ainda que estivesse fora do núcleo central do capitalismo. Ao considerá-la dessa forma, Marx também caracteriza sua aproximação social e ideológica com a burguesia. (CHAUÍ, 2013)

Em ambas as tradições, a *middle classe* ou *pequena burguesia* estava sempre associada à posse de uma educação diferenciada – numa posição de autonomia de trabalho, ou de superioridade em relação aos demais trabalhadores, bem como à posse de bens que lhes asseguravam uma vida em condições mais confortáveis que a dos demais trabalhadores.

O capitalismo moderno, com a sofisticação e a especialização do trabalho, conferiu grande heterogeneidade a esse grupo social, preservando, no entanto, seus atributos distintivos: educação formal superior, qualificação profissional, posse de bens móveis e imóveis, renda estável. No Brasil, a esses atributos unem-se a utilização de sistemas privados de educação e saúde.

Tais atributos estariam associados, a princípio, à Classe B – se usarmos a segmentação habitual, em 5 classes. No nosso entendimento, quando Neri (2011) unifica as classes A e B – ou seja, quando unifica burguesia e pequena burguesia, ou elite e classe média – e transforma a Classe C em classe média, cria uma enorme confusão, não só de nomenclatura, mas de perfil social e ideológico.

Souza salienta que, mesmo não detendo os meios sociais de produção, a classe média é, por sua forma de viver, uma classe de exploração, e por meio dessa exploração mantém seus privilégios.

> As classes do privilégio exploram esse exército de pessoas disponíveis a fazer de quase tudo. Desde o motoboy que entrega pizza ao lavador de carros, ao trabalhador que carrega a mudança nas costas; à prostituta pobre que vende seu corpo para sobreviver; ao exército de serviçais domésticos que fazem a comida e cuidam dos filhos das classes média e alta, que assim podem se dedicar a estudos ou trabalhos mais rentáveis. É este tempo roubado de outra classe que permite reproduzir e eternizar uma relação de exploração que condena uma classe inteira ao abandono e à humilhação, enquanto garante a reprodução no tempo das classes do privilégio. (SOUZA, 2013, p. 61).

Identificar a Classe C – de baixa escolaridade, que luta com dificuldade para pagar o aluguel, cujo consumo depende de dívidas de longo prazo, que utiliza escola e hospitais públicos – a essa classe de exploração e privilégio é mais do que querê-las fazer parecer o que não são: é negar o esforço que fazem na batalha diária pela sobrevivência, negando, assim, a luta de classes, que se manifesta no *"exercício silencioso da exploração construída e consentida socialmente"* (SOUZA, 2013, p. 61).

Portanto, parece-nos evidente que não há como considerar o grupo em processo de mobilidade uma *nova classe média*, porque não identificamos neles os atributos socioculturais que caracterizam a tradicional classe média, ainda que uma parcela desse grupo apresente uma renda compatível com a da parcela inferior da classe média tradicional. Mas também não há como desconsiderar que o avanço dos patamares de renda verificado nos últimos anos tem provocado uma mudança significativa na forma de viver de um enorme segmento social, e que esse processo traz, necessariamente, alterações na estrutura social que precisam ser investigadas com mais vagar.

Dentre as inúmeras possibilidades de análise do processo, apontadas ao longo deste capítulo, tendemos a concordar com a tese de que a Classe C – considerada em seus novos patamares de renda, consumo e aspirações – constitui uma *nova* classe trabalhadora. Três teóricos dão sustentação a essa teoria: Márcio Pochmann, Jessé de Souza e Marilena Chauí.

Márcio Pochmann (2012) refuta a tese da emergência de uma nova classe média a partir de argumentos econômicos. Segundo ele, o crescimento da participação dos salários na renda nacional subiu entre 2004 e 2010, com uma redução da renda da propriedade; mas, como a expansão afetou basicamente o setor de serviços, e como 9 em cada 10 novas ocupações tinham remuneração até

um salário mínimo e meio mensal, a expansão afetou basicamente a massa trabalhadora, que teve um aumento de poder aquisitivo.

Assim, juntamente com a elevação do valor real do salário mínimo e dos programas de transferência de renda, houve um fortalecimento das classes populares, através do trabalho:

> Uma parcela considerável da força de trabalho conseguiu superar a condição de pobreza, transitando para o nível inferior da estrutura ocupacional de baixa remuneração; embora não seja mais pobre, tampouco pode ser considerada de classe média. Esta, por sinal, praticamente não sofreu alteração considerável, pois se manteve estacionada na faixa de um terço dos brasileiros, ao passo que os trabalhadores de salário de base aumentaram sua participação relativa de menos de 27%, em 1995, para 46,3%, em 2009. Na condição de pobreza, a queda foi significativa: de 37,2% para 7,2% no mesmo período. (POCHMANN, 2012, p. 20)

Esse fator faz com que Pochmann considere, em consonância com a literatura internacional, ser mais adequado tratar esse segmento dentro da categoria analítica dos *working poor,* por atingir, basicamente, a base da pirâmide ocupacional. Afirma, por fim, que a classe média, quanto à representatividade no total da população, manteve-se no mesmo patamar, e que considerar o segmento social em expansão uma *nova classe média* é um equívoco:

> Talvez não seja bem um mero equívoco conceitual, mas expressão da disputa que se instala em torno da concepção e condução das políticas públicas atuais. A interpretação de classe média (nova) resulta, em consequência, no apelo à reorientação das políticas públicas para a perspectiva fundamentalmente mercantil. Ou seja, o fortalecimento dos planos privados de saúde, educação, assistência e previdência, entre outros (POCHMANN, 2012, p. 11).

A análise de Pochmann revela que a designação *nova classe média* pode não ser ingênua, e lança dúvidas acerca dos interesses envolvidos na ideia de estarmos nos transformando em um país de classe média, ainda que hiperinflada e de contornos frágeis. Considerando todos os marcadores de classe já apontados aqui, é possível ver nascer a necessidade e ver crescer o desejo de comprar o carro, de manter os filhos na escola particular, de contratar um plano de saúde; e, como a aposentadoria não poderá significar uma volta à pobreza, de contratar um plano privado de previdência.

Cria-se, assim, uma aspiração coletiva a um *estilo de vida* que se torna hegemônico, na medida em que *pasteuriza* não só o consumo, mas comportamentos e valores.

Jessé de Souza (2013) estudou em profundidade os dois segmentos mais pauperizados da população brasileira, a que chamou de *batalhadores* e *ralé*. Atribui a ambos uma característica comum, a insegurança generalizada. Na comparação com as classes dominantes, o pesquisador identifica que

> as classes do privilégio não dispõem apenas os capitais adequados para vencer na disputa social por recursos escassos, mas dispõem também da autoconfiança de quem teve todos os cuidados na família, de quem sabe que frequentou a melhor escola, que possui a "naturalidade" para falar bem línguas estrangeiras, que conta com as economias do pai para qualquer eventualidade ou fracasso, que conta com "exemplos bem sucedidos" na família. Tudo isso é também fonte de recursos valorativos como a crença em si mesmo, produto de uma autoconfiança de classe, tão necessária para enfrentar todas as inevitáveis intempéries e fracassos eventuais da vida sem cair no alcoolismo e no desespero, e usufruir do "reconhecimento social" dos outros, como algo tão natural como respirar. As classes populares, ao contrário, não dispõem de nenhum dos privilégios de nascimento das classes média e alta. (SOUZA, 2013, p. 64-65).

Assim, a família, a escola e a vida não precisam se esforçar além do habitual para mostrar a cada criança que tudo o que lhe resta é um futuro sombrio, porque tudo o que tem é um presente sombrio. No entendimento do sociólogo, o desenvolvimento de uma autoconfiança – muitas vezes obtida por interveniência da religiosidade, outras pela presença de uma família menos desestruturada, outras, ainda, por ambos os fatores – vai permitir romper com o ciclo vicioso de fracassos sucessivos, dando lugar à construção de um percurso de ascensão, ainda que nele o medo da queda social seja uma constante.

Jessé de Souza conclui afirmando que apresentar esses *batalhadores brasileiros* como classe média significa uma negação da dor e da humilhação a que são submetidas as classes populares, em sua trajetória de sucesso ou não; e tal negação abre caminho para que esse sofrimento se eternize. Escamotear esse sofrimento com um discurso triunfalista de ascensão social, dessa maneira, constitui um mecanismo conservador, de distorção da realidade, cuja consequência é a manutenção das condições de dominação.

Por fim, Marilena Chauí desconstrói a tese da nova classe média utilizando alguns argumentos que derivam de uma visão muito própria do problema. Entende

que os setores que formavam, originalmente, a pequena burguesia se alteraram com o capitalismo industrial, passando a fazer parte de "*uma nova classe trabalhadora, heterogênea, definida por diferenças de escolaridade, de habilidades e de competências determinadas pela tecnociência"* (CHAUÍ, 2013, p. 129).

Chauí reconhece que fazem parte dessa nova classe trabalhadora muitos dos elementos que se situavam, desde sempre, na velha classe média tradicional: são os profissionais do setor de serviços, os profissionais liberais, os cientistas e técnicos, todos esses trabalhadores acabaram por ter sua autonomia sugada pelas grandes corporações que compram sua força de trabalho, transformando-os também em trabalhadores – assalariados, prestadores de serviço, consultores, terceirizados, precarizados ou trabalhadores informais – todos, mesmo que sob protestos, seja em grandes empresas transnacionais, seja em microempresas que produzem para as primeiras, todos se vinculam, mais ou menos remotamente, aos oligopólios multinacionais, fazendo parte, portanto, da classe trabalhadora. Assim, em sua visão, fatores como "*renda, propriedade e escolaridade não são critérios para distinguir entre os membros da classe trabalhadora e os da classe média*" (CHAUÍ, 2013, p. 130). Só permanecem na classe média, nesse novo contorno do capitalismo contemporâneo, "*as burocracias estatal e empresarial, o serviço público, a pequena propriedade fundiária e o pequeno comércio, não filiado às grandes redes de oligopólios*" (CHAUÍ, 2013, p. 130).

Assim, Chauí compreende o fenômeno de expansão da classe trabalhadora como consequência de políticas públicas de valorização do trabalhador, que elevaram o padrão de vida e permitiram que a classe trabalhadora brasileira começasse a ter acesso a bens que há décadas fazem parte do cotidiano de classes trabalhadoras em outros países. E atribui a tese da emergência da nova classe média ao fato de a tradição autoritária da sociedade brasileira considerar essa expansão, essa melhoria de vida dos trabalhadores, uma ameaça à manutenção da ordem estabelecida, ou seja, à manutenção de seus privilégios.

Entendemos que a construção dessa *nova classe média* atende a um projeto político que objetiva *pacificar* a luta de classes, por meio da promessa de que o capitalismo pode promover felicidade, progresso e justiça social. Sobrinho nos alerta para o fato de que *"como qualquer representação a respeito do mundo social, essa ideia, na medida em que se consagra, incide e interfere na realidade que*

pretende retratar" (SOBRINHO, 2011, p. 79), o que nos leva a concluir que a *criação* dessa *nova classe média* não é gratuita, ao contrário.

A implantação da ideologia neoliberal – que difundiu a crença na capacidade do capitalismo de gerar progresso, fomentando, pelo consumo de bens, a felicidade coletiva – fez com que a mobilidade social se transformasse no ícone da redução das desigualdades.

No Brasil, desde o século passado a classe média se transformou na representação da modernidade urbana, da vida de conforto assentada em práticas de consumo, no símbolo de tudo o que o progresso pode oferecer. Criou-se, então, um modelo hegemônico, sustentado, em grande parte, pela mídia, que difunde e reinterpreta um *estilo de vida* que passou a ser tomado como ideal por e para toda a sociedade. (O'DOUGHERTY, 1998).

Nesse sentido, a mobilidade passa a ser vista como meta, e a comprovação científica de sua realidade funciona, na esfera coletiva, como atestado de que o país caminha na direção correta; na esfera individual como reconhecimento do esforço para melhorar de vida, ainda que as condições de trabalho e produção se deteriorem com a mundialização.

> Ao dissociar a análise da ascensão da classe C das condições de emprego e trabalho opera-se uma descontextualização de cunho político e ideológico que impede a tematização da superexploração e do endividamento dessa população. (FLEURY, p. 75)

Na esfera política, fazer equivaler a Classe C, até mesmo em seus estratos inferiores, à Classe B significa equalizar valores e objetivos – mesmo sem equalizar oportunidades e perspectivas de futuro –, desarmando assim os mecanismos da luta de classes, o que também funciona como forma de preservação de privilégios, tanto na esfera econômica,

> Seja em termos de condições atuais dos domicílios seja em termos de chances de vida para seus filhos, os brasileiros abrigados sob a classificação de membros da nova classe média ainda estão longe de corresponder à "promoção social" que lhes foi atribuída: a maioria deles pode ser de fato considerada pobre sob qualquer critério que leve em consideração adequação nos níveis de bem-estar. Moradias inadequadas, escolaridade insuficiente, acesso limitado a crédito nas condições habitualmente disponíveis para a classe média e uso incipiente de serviços sociais privados permitem prever o limitado horizonte para progresso social por parte desse segmento que por outro lado abocanhou e segue

> abocanhando ganhos de renda. (KERSTENETZKY; UCHÔA, 2013, p. 27-28),

quanto na esfera política:

> Chamar a população emergente que veio a fazer parte da classe C de “nova classe média” parece pretender demonstrar que o país está fundamentado na classe média e não na imensa massa de trabalhadores manuais, trabalhadores do setor de serviços, nos pobres e excluídos que ainda representam uma parcela bastante significativa da população. (FLEURY, 2013, p.82)

Pelo que se viu, a *classe média*, fabricada dessa maneira, serve a um propósito político, mas suas consequências se espalham em um largo espectro da vida social. No campo político, retarda o avanço de políticas públicas de combate à desigualdade; no campo social, consolida a *felicidade do consumo*, mesmo que à custa de endividamentos sucessivos; no campo educacional, justifica o adensamento das políticas de ampliação do ensino técnico, que, embora de empregabilidade rápida, oferecem retorno limitado no longo prazo.

Ainda assim, tem sido possível observar o alargamento das matrículas na educação superior, para alunos oriundos das classes populares. Esse movimento é fruto, por um lado, da luta dos movimentos sociais pela implantação de cotas; por outro, da política pública de oferecer a jovens em situação de desvantagem na corrida meritocrática às vagas públicas as vagas remanescentes da rede particular, por meio do PROUNI e do FIES.

Nos últimos anos, milhares de jovens vêm trilhando esse caminho – um caminho que permite conjugar a ampliação da renda à elevação dos patamares de escolaridade, o que preenche os requisitos básicos para um processo de mobilidade mais perene.

Sobre esses jovens lançaremos nosso olhar a partir daqui.

4 OS UNIVERSITÁRIOS DA "NOVA CLASSE MÉDIA" NA UERJ

> Afirmar a cultura como um direito é opor-se à política neoliberal, que abandona a garantia dos direitos, transformando-os em serviços vendidos e comprados no mercado e, portanto, em privilégios de classe. Essa concepção da democratização da cultura pressupõe uma concepção nova da democracia.
>
> ***Marilena Chauí, 2008.***

Compreender o processo de mobilidade social não como um movimento esporádico, que se esgota em uma bolha de um crescimento momentâneo, mas como algo perene, assentado sobre uma busca de ampliação dos níveis de escolaridade – ou seja, no aumento do capital cultural a ser reconvertido, a posteriori, em capital econômico – definiu a população-alvo desse estudo: os universitários oriundos das classes populares.

Claro está que um conjunto de políticas sociais e econômicas dá corpo e sustentação a esse movimento: a legislação que deu novo contorno ao trabalho juvenil, a ampliação das redes de ensino médio e superior, a adoção de políticas afirmativas, de acesso diferenciado para estudantes de escola pública, negros e pobres, tanto quanto a elevação do salário mínimo e os programas de transferência de renda, além, é claro, de quase uma década de crescimento econômico, criaram condições para que um enorme contingente de jovens se inserisse nessa dinâmica de mobilidade social. Portanto, estudar o que os jovens universitários pensam, o que esperam e o que valorizam pode nos dar pistas preciosas a respeito desse processo.

Em função disso, o trabalho de campo foi organizado partindo de duas premissas. A primeira de que deveria haver diferenças entre a perspectiva de valores dos filhos da classe média tradicional – a que tem alta renda, vinda de uma profissão que requer nível superior, mora em casa própria, grande e confortável, tem automóvel e oferece aos filhos educação diferenciada, em escolas particulares, complementada por cursos de idiomas – e dos filhos da classe trabalhadora – de

baixa renda, obtida com o exercício de funções que requerem baixa escolaridade, que vive com dificuldades, em habitações precárias, utiliza transporte coletivo e estudou em escola pública.

Seguindo o paradigma desenhado por Bourdieu (2000), essas diferenças refletem distinções de classe. Assim, estabelecemos, com base nessa primeira premissa, dois grupos: o primeiro de universitários oriundos das classes populares, e um segundo grupo, que servirá de controle, de estudantes oriundos da classe média, tomando como base os aspectos desenvolvidos no Capítulo 3 desse trabalho.

No entanto, há de se considerar uma segunda premissa: se os filhos desses *batalhadores brasileiros*[14] conseguem se despregar do modelo de seus pais, elevando seu capital cultural e obtendo uma profissão que lhes permita realizar a conversão desse capital adquirido em capital econômico, é possível que se esteja diante de um quadro ou de mudança de classe social, ou de alteração dos paradigmas da classe original. Em outras palavras, a conversão do capital cultural em capital econômico determina duas hipóteses: ou vai produzir novos membros para a classe média, caso em que haveria mobilidade social; ou vai alterar o perfil da classe trabalhadora, situação em que se estaria diante de uma melhoria das condições de vida, sem mudança de classe.

Nesse sentido, a escolha da carreira pode ser um fator determinante para a opção de estilo de vida que se pretenda atingir, motivo que justifica, metodologicamente, dividir os dois grupos iniciais em outros dois, tomando como base a escolha da carreira.

Esse recorte duplo, que dá origem a quatro grupos, configura a opção metodológica, conforme explicitaremos a seguir.

4.1 **A segmentação por classe de origem**

Tomamos por base os alunos que ingressaram na UERJ por vestibular, em 2012, matriculados em cursos do *campus* Maracanã. Esses alunos responderam, no

[14] Terminologia utilizada pelo sociólogo Jessé de Souza, para designar a classe trabalhadora brasileira.

ato da inscrição no vestibular, a um Questionário Sócio Econômico (QSE), cuja base de dados permitiu a delimitação da amostra. O recorte do ano de ingresso e *campus* se fez necessário por dois motivos: inicialmente, para não haver risco de que os estudantes já houvessem concluído o curso, no momento em que fosse possível realizar a pesquisa de campo; em segundo lugar, por ser o mais representativo, já que o campus Maracanã é o que congrega 43 dos 55 cursos de graduação da Instituição, envolvendo os sediados não apenas no Pavilhão João Lyra Filho, mas também no Haroldo Lisboa da Cunha, no Paulo de Carvalho e no Américo Piquet Carneiro.

O passo inicial foi realizar uma análise dos dados do Questionário Socioeconômico (QSE – Anexo 1) preenchido pelos estudantes quando da inscrição no Vestibular. A partir desses dados, realizamos a primeira clivagem, tomando como base a classe de origem, considerada a partir de dois fatores: a renda e a escolaridade dos pais. Chegamos assim aos dois primeiros grupos:

- **Grupo 1**: alunos com renda familiar de até 3 salários mínimos e com o nível de escolaridade de ambos os pais até o ensino fundamental completo.
- **Grupo 2**: alunos com renda familiar igual ou superior a 10 salários mínimos e com ambos os pais detentores de diploma de nível superior.

A opção por esses patamares de renda se baseia nas informações disponíveis no QSE, que estabelece as seguintes faixas de renda bruta mensal familiar: menor ou igual a 1 salário mínimo; entre 1 e 3 salários; de 3 a 5 salários; de 5 a 7 salários; de 7 a 10 salários, de 10 a 20 salários; maior que 20 salários mínimos.

Como os parâmetros habitualmente utilizados consideram a faixa de renda mensal por pessoa (POCHMANN, 2012; FERREIRA *et alii*, 2012), optamos por selecionar, para compor o Grupo 1, os estudantes que estivessem nas duas faixas mais baixas; e para compor o Grupo 2 os que se enquadrassem nas duas faixas mais altas. Trabalhamos assim com os dois extremos, de modo a viabilizar, sem viés, a comparação dos perfis das diferentes classes sociais, segundo a renda (capital econômico) e o capital cultural dos pais, como informação prévia para estudar os *habitus*, anseios e a possível mobilidade social.

Dos 5.019 alunos que totalizam a base de dados dos aprovados, 491 fazem parte do Grupo 1; e 351 do Grupo 2. Dentre todas as variáveis que constam do

QSE, separamos as que consideramos mais representativas para configuração dos dois grupos. O resultado é apresentado no **Quadro 4**.

A distância entre os dois grupos fica evidente. No Grupo 1 há uma baixa concentração de famílias em que pai e mãe contribuem para o sustento da casa – apenas 11%; situação que se verifica na maioria (50,7%) das famílias do Grupo 2.

Além disso, quase 20% dos alunos do Grupo 1 se auto sustentam, o que praticamente não ocorre no Grupo 2 (2%). Esse fator certamente guarda correlação com a entrada precoce no mercado de trabalho: 41,5% dos estudantes do Grupo 1 começaram a trabalhar antes dos 18 anos, fato que só acontece com 6% dos estudantes do Grupo 2.

As variações quanto à propriedade e ao tamanho do imóvel refletem também dois mundos distintos: no Grupo 1, 40,2% moram em quarto/sala, e apenas 52% têm casa própria; no Grupo 2, ao contrário, apenas 2,8% moram em quarto/sala, enquanto 83% têm casa própria.

Quadro 4 - Dados do QSE para os Grupos 1 e 2

	Grupo 1	Grupo 2
Renda	Até 3 SM	Acima de 10 SM
Escolaridade dos Pais	Ensino Fundamental	Ensino Superior
Total de alunos	493	351
Carreira com emprego mais fácil	67%	55%
Carreira que paga mais	67%	55%
Possui computador em casa	77%	99%
Usa o computador até 1h/dia	52,9%	28,8%
Usa o computador entre 1h e 3h/dia	33,0%	44,1%
Usa o computador acima de 3h/dia	14,1%	27,1%
Número de livros não didáticos lidos/ano	4,5	5,3
Mora com os pais	74%	92%
Residência com 1 ou 2 sala+quartos	40,2%	2,8%
Residência com 3 ou 4 sala+quartos	44,0%	42,2%
Residência com 5 ou 6 sala+quartos	12,4%	37,9%
Residência com 7 ou + sala+quartos	1,4%	16,5%
A casa é própria	52%	83%
Não possui carro/moto	86,4%	5,7%
Possui 1 carro/moto	11,8%	37,3%
Possui 2 carro/moto	1,2%	42,2%
Possui 3 ou + carro/moto	0	5,7%
Média de veículos possuidos	0,14	1,76
Começaram a trabalhar:		
antes dos 14 anos	11,9%	0%
entre 14 e 18 anos	29,6%	6,0%
após os 18 anos	22,6%	10,6%
Nunca trabalharam	35,8%	83,4%
# pessoas que dependem da renda familiar	3,2	3,9
Quem sustenta:		
Pai	29,6%	31,1%
Mãe	27,0%	14,2%
Pai e Mãe	11,0%	50,7%
O próprio	19,7%	2,0%
Conjuge	4,5%	0,6%
Outros	8,3%	1,4%
Cursou algum período de curso de idiomas	43%	93%

Fonte: DESEA / UERJ

O mesmo ocorre com a posse de veículos (carro + moto): no Grupo 1, 86,4% não têm qualquer veículo, enquanto no outro grupo este percentual é de somente 5,7%. A diferença se reflete ainda no número médio de veículos por família: 0,14 para famílias do Grupo 1, contra 1,76 para as do Grupo 2.

Quanto à posse de computador, a diferença entre os dois grupos é menor: 77% para o Grupo 1 e 99% para o 2. Entretanto, a frequência de uso revela a grande diferença entre os grupos: no primeiro, o uso se concentra em até uma hora por dia (52,9%), enquanto, no segundo, 44% usam entre uma e três horas diárias, e 27% usam computador por mais de três horas ao dia.

Resumindo, os alunos provenientes de famílias com maior poder aquisitivo não precisam trabalhar, usam mais o computador, leem mais livros não didáticos por ano, contam com transporte próprio, moram em residências maiores e cursam (ou cursaram) escola de idiomas. Além disso, parece que suas famílias buscam, por meio do capital econômico, alavancar o capital cultural dos filhos, com o envolvimento de ambos os pais no sustento da casa.

Os dados confirmam que o Grupo 2 – e apenas ele – apresenta o perfil que corresponde ao de *classe média* levantado nas pesquisas arroladas no Capítulo 3, o que demonstra que a clivagem de renda / escolaridade dos pais, realizada na base de dados, reflete, como queríamos, dois grupos de classes sociais distintas.

Cabe analisar, agora, se há diferença entre a escolha de carreiras, no interior de cada um desses dois grupos.

4.2 **A segmentação por carreira**

É evidente que o investimento em um curso superior representa anos de sacrifício, cujo retorno varia muito de curso para curso. Embora as matrizes curriculares da maioria dos cursos de graduação plena do país prevejam pelo menos oito semestres de estudo, tal período é muitas vezes alargado, como decorrência das especificidades do sistema de créditos e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo do tempo; além disso, em algumas carreiras, como as engenharias e a medicina, o investimento mínimo pode chegar a cinco ou seis anos.

Ainda assim, o retorno financeiro considera não apenas o investimento, mas decorre também do status da profissão, da carência do tipo de profissional no mercado de trabalho, bem como das condições econômicas do país: conta, nesse caso, como já observara Bourdieu (2007), a raridade do capital cultural de que cada um é possuidor. Assim, por exemplo, os engenheiros que se formaram na década de 80 – a chamada *década perdida* – amargavam anos de desemprego, porque, como o país não crescia, a demanda por engenheiros era ínfima.

Na valorização da carreira, portanto, deve se considerar, além do nível salarial do profissional, a empregabilidade, já que há um conjunto de carreiras que oferece uma vasta gama de postos de trabalho, quase sempre com salário menor,

em contraposição a outras, nas quais a empregabilidade fica restrita a um universo muito pequeno de empresas ou de tipo de empresa.

Bourdieu (2007) nos alerta para o perigo da perda do valor de determinados diplomas, em situações em que há uma *derrama* de sujeitos dotados de capital cultural semelhante. Este fato fez com que considerássemos a hipótese de que, também no Brasil, certos diplomas universitários representem um capital cultural de maior valor que outros.

Para corroborar essa ideia, nos valemos de um estudo de Neri (2006) intitulado *O retorno da educação no mercado de trabalho.* Com base em dados do IBGE, essa pesquisa estabelece, inicialmente, a média salarial para cada nível de escolaridade, desde analfabetos até detentores de diploma de doutorado; a seguir, realiza os cálculos de taxa média de ocupação, também para cada nível de escolaridade e para cada tipo de diploma.

Assim, tomamos as carreiras universitárias, em nível de graduação, e comparamos com a média salarial e o percentual de ocupação dos brasileiros que têm escolaridade de nível médio completo – já que essa é a escolaridade mínima para quem ingressa na educação superior. A diferença entre os dois índices demonstra o ganho estimado para cada curso de Graduação.

Tomando estas informações em conjunto, criamos um Índice Bruto de Retorno Educacional, multiplicando a informação de salário pela de empregabilidade, como podemos ver no **Quadro 5**, a seguir. Para facilitar a análise, ordenamos as profissões em ordem decrescente, atribuindo base 100 ao curso mais bem colocado, em termos de retorno, e estabelecendo percentuais proporcionais para os demais, a partir dele.

Quadro 5 - Índice de Retorno Educacional

Curso Realizado	Salário médio R$	% de acréscimo sobre o salário médio do EM	% ocupação	Índice bruto de retorno educacional	Índice de retorno (Medicina=100%)
Medicina	6.705	584,57	93,82	54,84	100,00
Engenharia Mecânica	5.576	486,14	90,07	43,79	79,84
Eng. Civil	5.476	477,42	90,06	43,00	78,40
Eng. Elétrica e Eletrônica	5.231	456,06	89,83	40,97	74,70
Geologia	5.285	460,77	87,00	40,09	73,10
Eng. Química e Industrial	4.844	422,32	87,22	36,83	67,17
Agronomia	4.356	379,77	89,70	34,07	62,12
Direito	4.649	405,32	82,25	33,34	60,79
Economia	4.644	404,88	81,90	33,16	60,47
Odontologia	4.075	355,27	91,72	32,59	59,42
Propaganda e MKt	4.199	366,09	87,05	31,87	58,11
Administração	4.006	349,26	83,96	29,32	53,47
Medicina Veterinária	3.758	327,64	89,49	29,32	53,47
Arquitetura e Urbanismo	3.835	334,35	86,90	29,06	52,98
Estatística	3.846	335,31	82,13	27,54	50,22
Farmácia	3.381	294,77	90,73	26,74	48,77
Física	3.516	306,54	86,45	26,50	48,32
Química	3.474	302,88	86,94	26,33	48,02
Ciências da Computação	3.325	289,89	90,57	26,26	47,88
Comunicação Social	3.435	299,48	80,54	24,12	43,98
Ciências Contábeis e Atuariais	3.105	270,71	83,74	22,67	41,34
Matemática	2.497	217,70	86,74	18,88	34,43
Enfermagem	2.543	221,71	84,51	18,74	34,17
Psicologia	2.695	234,96	78,08	18,35	33,45
Ed. Física	2.172	189,36	85,72	16,23	29,60
Biologia	2.235	194,86	81,71	15,92	29,03
Artes	2.365	206,19	76,42	15,76	28,73
Biblioteconomia	2.373	206,89	71,90	14,88	27,12
Filosofia	2.377	207,24	70,32	14,57	26,57
Ciências Sociais	2.132	185,88	72,89	13,55	24,71
Serviço Social	2.076	180,99	74,27	13,44	24,51
Letras	1.931	168,35	78,51	13,22	24,10
História	1.832	159,72	80,93	12,93	23,57
Geografia	1.805	157,37	81,60	12,84	23,42
Teologia	1.778	155,01	79,83	12,37	22,57
Pedagogia	1.793	156,32	74,52	11,65	21,24

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da FGV/CPS, NERI (2006).

O índice de retorno educacional, a que chegamos, ranqueia as carreiras pelo retorno financeiro médio que, em tese, proporcionam ao detentor de cada diploma. No entanto, outros fatores pesam na escolha da carreira. Para além dos pessoais, pesam, ainda, fatores regionais, que fazem com que determinada carreira seja mais ou menos valorizada em determinadas regiões, além, é claro, de valores institucionais, que fazem com que o renome de determinados cursos em determinadas instituições agreguem ainda mais valor ao diploma obtido.

Assim, consideramos que na escolha da carreira deveriam ser incluídas, de alguma forma, as especificidades da universidade na qual os estudantes deliberam realizar seu grande investimento. Para isso, seria necessário reorganizar a tabela de carreiras, considerando a realidade da valorização de cada curso da UERJ. O indicador que melhor expressa essa valorização é, no nosso entendimento, a relação candidato-vaga.

Por meio dessa relação é possível perceber o quanto cada curso representa de valorização para o jovem que se dispõe a realizar o investimento na educação superior.

Assim, foi necessário adaptar a realidade das carreiras ranqueadas a partir do Censo de 2000, do IBGE, à realidade dos cursos de Graduação da UERJ.

Para tanto, o primeiro passo foi retirar da tabela as carreiras não oferecidas pela UERJ, no *campus* Maracanã: Agronomia, Propaganda e Marketing, Arquitetura e Urbanismo, Medicina Veterinária, Farmácia, Biblioteconomia e Teologia.

A seguir, realizamos as equivalências necessárias, para compatibilizar os índices disponíveis aos cursos da UERJ. Assim, utilizamos o índice da carreira de Artes tanto para o curso de Artes Visuais quanto para o de História da Arte. O mesmo foi feito com a carreira de Ciências Contábeis e Atuariais, cujo índice de retorno educacional foi utilizado tanto para o curso de Ciências Contábeis quanto para o de Ciências Atuariais. Procedimento análogo foi utilizado para a carreira de Comunicação Social, cujo índice de retorno educacional serviu de base tanto para o curso de Jornalismo quanto para o de Relações Públicas.

No caso da carreira de Letras, no entanto, como a UERJ oferece mais de 10 cursos, optamos por realizar o movimento inverso: consideramos todos eles em uma única rubrica, calculando uma nova relação candidato-vaga que considerou o total de inscritos e o total de vagas.

O passo seguinte foi desconsiderar os cursos oferecidos pela UERJ que não apareciam no ranqueamento realizado com base nos dados do IBGE, a saber: Engenharia Cartográfica, Oceanografia, Nutrição, Engenharia de Produção e Desenho Industrial.

Com isso chegamos a um conjunto de 32 cursos oferecidos pela UERJ no campus Maracanã. Em relação a elas consideramos tanto o índice de valorização educacional quanto a relação candidato-vaga de cada curso da UERJ, o que permitiu montar a tabela de carreiras que serviriam de base para a escolha das que comporiam esse estudo.

O próximo passo seria estabelecer um indicador que expressasse tanto o *índice bruto de retorno educacional*, calculado a partir de Neri (2006), quanto a percepção de valorização dos cursos da UERJ, sintetizada na *relação candidato-vaga* do vestibular 2012, mesmo ano de ingresso dos estudantes que compõem a amostra. Construímos esse índice por meio do produto desses dois valores. Chegamos assim a um novo indicador, a que chamamos de *Índice Bruto de valorização de curso da UERJ.* Para tornar a visualização mais fácil, realizamos, por fim, o mesmo procedimento de equalização já adotado para o índice bruto de retorno

educacional, fazendo com que o curso mais bem colocado assumisse o valor 100 e estabelecendo valores proporcionais para todos os demais.

O resultado é um *ranking* de 32 carreiras da UERJ, oferecidas no *campus* Maracanã, escalonadas do curso mais valorizado para o menos valorizado, como apresentado no **Quadro 6**.

Com base nesse ranqueamento foi possível estabelecer os conjuntos de carreiras cujos diplomas agregariam, em tese, os maiores e os menores níveis de capital cultural. Para sermos fiéis ao procedimento utilizado em relação à renda – que tomou os grupos extremos – optamos por dividir o total de carreiras em quatro grupos, tomando, para compor o estudo, os grupos extremos: por um lado, os 8 cursos de maior índice de valorização, que chamamos de Grupo A; e, por outro, os 8 de menor índice, que chamamos de Grupo B.

Quadro 6 - Índice de Valorização de Curso UERJ

	Curso	Índice Bruto de Retorno Educacional	Relação Canditato/Vaga	Índice Bruto de Valorização de Curso UERJ	Índice de Valorização de Curso UERJ
1	Medicina	54,84	58,57	3212,23	100,00
2	Engenharia Mecânica	43,79	18,85	825,37	25,69
3	Engenharia Civil	43,00	16,52	710,30	22,11
4	Jornalismo	24,12	28,46	686,45	21,37
5	Engenharia Química	36,83	17,30	637,24	19,84
6	Geologia	40,09	12,87	515,92	16,06
7	Direito	33,34	15,35	511,73	15,93
8	Relações Públicas	24,12	17,84	430,30	13,40
9	Odontologia	32,59	11,40	371,48	11,56
10	Administração	29,32	10,93	320,51	9,98
11	Engenharia Elétrica	40,97	7,40	303,16	9,44
12	Psicologia	18,35	14,08	258,31	8,04
13	Ciências Econômicas	33,16	6,45	213,88	6,66
14	Ciência da Computação	26,26	7,27	190,87	5,94
15	Química	26,33	7,16	188,54	5,87
16	Ciências Biológicas	15,92	10,58	168,45	5,24
17	Enfermagem	18,74	7,40	138,65	4,32
18	Ciências Contábeis	22,67	5,66	128,31	3,99
19	História	12,93	9,66	124,87	3,89
20	Geografia	12,84	8,29	106,45	3,31
21	Artes Visuais	15,76	6,24	98,32	3,06
22	Estatística	27,54	2,97	81,79	2,55
23	História da Arte	15,76	4,80	75,63	2,35
24	Serviço Social	13,44	5,26	70,71	2,20
25	Ciências Sociais	13,55	4,87	65,98	2,05
26	Ed. Física	16,23	3,82	62,01	1,93
27	Física	26,50	2,26	59,89	1,86
28	Letras	13,22	3,40	44,94	1,40
29	Ciências Atuariais	22,67	1,98	44,88	1,40
30	Matemática	18,88	1,97	37,20	1,16
31	Filosofia	14,57	2,12	30,89	0,96
32	Pedagogia	11,65	1,58	18,41	0,57

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados da FGV/CPS (Neri, 2006) e do DESEA/UERJ

Para cada grupo, A e B, fizemos o levantamento da quantidade de alunos nas faixas sociais que correspondem aos Grupos 1 e 2, anteriormente estabelecidos. Chegamos, assim, à definição do quantitativo de cada um dos quatro grupos de estudantes que compõem o estudo, como se vê no **Quadro 7**.

Quadro 7 – Conjunto de universitários que compõem o estudo qualitativo

	CURSOS	GRUPO 1	GRUPO 2
GRUPO A	Medicina Engenharia Mecânica Engenharia Civil Jornalismo Engenharia Química Geologia Direito Relações Públicas	89	138
GRUPO B	Ciências Sociais Ed. Física Física Letras Ciências Atuariais Matemática Filosofia Pedagogia	151	73

Por meio do QSE foi possível identificar os patamares de renda familiar e o nível de escolaridade de pai e mãe, diferenciando os alunos oriundos das classes populares dos que vêm da classe média. Foi possível, também, estabelecer as carreiras que detêm os maiores e os menores índices de valorização. Com esses filtros, chegamos a um total de 451 estudantes, sendo 240 das classes populares e 211 da classe média; 227 matriculados em cursos de alta valorização e 224 em cursos menos valorizados.

Os 211 estudantes oriundos da classe média formam o grupo de controle, sobre o qual se estabelecem as bases de comparação para o mapeamento de um conjunto de valores e aspirações por meio dos quais se buscou identificar uma trajetória de mobilidade social, ou seja, um movimento em direção à classe média, realizado por universitários oriundos das classes populares, questão central desse estudo.

O cruzamento dos filtros deu origem, assim, a quatro grupos, a saber:

Grupo A1 – formado por 89 estudantes de carreiras mais valorizadas, oriundos das classes populares, de famílias com menos de 3 salários mínimos de renda mensal, e pais com escolaridade máxima de ensino fundamental completo. A média de idade desse grupo é de 25 anos.

Grupo A2 – formado por 138 estudantes de carreiras mais valorizadas, oriundos da classe média, de famílias com mais de 10 salários mínimos de renda mensal, e pais com escolaridade mínima de ensino superior completo. A média de idade desse grupo é de 21 anos.

Grupo B1 – formado por 151 estudantes de carreiras menos valorizadas, oriundos das classes populares, de famílias com menos de 3 salários mínimos de renda mensal e pais com escolaridade máxima de ensino fundamental completo. A média de idade desse grupo é de 30 anos.

Grupo B2 – formado por 73 estudantes de carreiras mais valorizadas, oriundos da classe média, de famílias com mais de 10 salários mínimos de renda mensal e pais com escolaridade mínima de ensino superior completo. A média de idade desse grupo é de 22 anos.

Assim, uma vez concluído o procedimento inicial, que definiu o perfil dos estudantes que compõem o conjunto sobre o qual se realizou o trabalho de campo, foi possível estabelecer o procedimento da pesquisa qualitativa.

4.3 **Os grupos focais**

O estudo compreendeu 4 grupos focais, estabelecidos a partir de filtros específicos que consideraram, por um lado, o perfil social da família; por outro, a carreira escolhida pelo estudante, de acordo com os 4 grupos já delineados, como se vê no **Quadro 8**.

Quadro 8 – Perfil dos Grupos Focais

Opção de carreira / Perfil de origem	Mais valorizadas GRUPO A	Menos valorizadas GRUPO B
Classes Populares GRUPO 1	Grupo Focal A1	Grupo Focal B1
Classe Média GRUPO 2	Grupo Focal A2	Grupo Focal B2

Respeitando os filtros que asseguram o respeito a seu perfil, cada um dos quatro grupos focais ouviu entre 8 e 10 estudantes, no período de 25 a 29 de agosto de 2014, nas dependências da própria UERJ, campus Maracanã. Os convites foram realizados inicialmente por e-mail, e, nas situações em que não houve uma quantidade suficiente de respostas, novos contatos foram realizados, desta feita por telefone, convidando os estudantes para participarem da dinâmica de grupo.

Em razão das dificuldades de compatibilização de horário, não foi possível reunir o conjunto de estudantes de cada grupo em um único encontro, motivo pelo qual o trabalho de campo envolveu, para cada grupo, 2 minigrupos, de 3 a 5 integrantes; uma única vez foi necessário recorrer a entrevista em profundidade, realizadas individualmente, para completar o número de pessoas do grupo.

O Grupo A1 foi coberto por dois minigrupos e uma entrevista em profundidade. O primeiro minigrupo foi composto por um estudante da Engenharia Química, dois do curso de Direito e um de Jornalismo. O segundo minigrupo ouviu um estudante da Engenharia Civil, outro da Engenharia Mecânica e um do curso de Relações Públicas. A entrevista individual foi realizada com uma aluna do curso de Medicina. A totalidade do grupo foi formada, portanto, por 8 estudantes, sendo 4 moças e 4 rapazes, com média de idade de 26 anos.

O Grupo A2 foi coberto por dois minigrupos: o primeiro composto por um estudante de Jornalismo, um de Medicina, e dois de Engenharia, sendo um de Mecânica e outro de Civil. O segundo minigrupo ouviu um estudante da Engenharia Química, dois de Relações Públicas e um de Direito. A totalidade do grupo foi igualmente formada por 8 estudantes, sendo 4 moças e 4 rapazes, com média de idade de 22 anos.

Note-se que não foi possível ouvir, nem no grupo A1 nem no A2, alunos do curso de Geologia, já que, no período em que o campo foi realizado, todos os estudantes da turma de 2012 daquele curso se encontravam fora do Rio, realizando trabalho de campo curricular.

O Grupo B1 foi formado pelos seguintes minigrupos: o primeiro por 5 estudantes, sendo 4 de Letras, de diferentes habilitações (Inglês-Literaturas de Língua Inglesa, Português-Literaturas, Português-Espanhol e Português-Latim), e 1 de Ciências Sociais. O segundo minigrupo ouviu mais 5 estudantes, dos seguintes cursos: Matemática, Física, Filosofia, Pedagogia e Educação Física. A totalidade do

grupo foi formada por 10 estudantes, sendo 6 moças e 4 rapazes, com média de idade de 32 anos.

Por fim, o Grupo B2 foi composto por dois minigrupos que obedecem à seguinte descrição: o primeiro foi composto por 3 estudantes: um da Física, um das Ciências Sociais e um da Educação Física. O segundo minigrupo ouviu 5 estudantes: um da Matemática, um da Filosofia, dois da Pedagogia e dois de Letras, de diferentes habilitações (Português-Francês e Português-Alemão). Dos 9 estudantes que compõem esse grupo, 5 são moças e 4 rapazes, com média de idade de 21 anos.

Nesses dois últimos grupos, apesar dos esforços, também não conseguimos ouvir ninguém de Ciências Atuariais.

A composição dos 4 grupos focais está expressa nos quadros que se seguem: **Quadro 9** (Grupos A1 e A2) e **Quadro 10** (Grupos B1 e B2).

Quadro 9 - Composição dos Grupos Focais A1 e A2

Grupo	A1		A2	
Gênero	M	F	M	F
Medicina		1		1
Engenharia Mecânica	1		1	
Engenharia Civil		1	1	
Jornalismo		1		1
Engenharia Química	1		1	
Geologia				
Direito	1	1	1	
Relações Públicas	1			2
TOTAL	**04**	**04**	**04**	**04**

Quadro 10 - Composição dos Grupos Focais B1 e B2

Grupo	B1		B2	
Gênero	M	F	M	F
Ciências Sociais		1		1
Educação Física	1		1	
Física	1		1	
Letras	1	3		2
Matemática	1		1	
Ciências Atuariais				
Filosofia		1	1	
Pedagogia		1		2
TOTAL	**04**	**06**	**04**	**05**

A totalização dos estudantes ouvidos se encontra no **Quadro 11**, a seguir.

Quadro 11 - Totalização dos estudantes ouvidos, por grupo focal

Grupos	A	B	Total
1	08	09	17
2	08	10	18
Total	**16**	**19**	**35**

As discussões cobriram os pontos estabelecidos em roteiro prévio, como se vê no Anexo 2, e se organizaram em 5 grandes blocos, a saber: a] o *habitus* e o estilo de vida; b] o significado de fazer um curso superior; c] o futuro; d] os valores; e] os sonhos.

A comparação entre os grupos permitiu delimitar diferenças de estilos de vida, de valores e aspirações entre os grupos de controle (A2 e B2) e os que têm origem nas classes populares (A1 e B1), identificando o impacto de cursos de valor diferenciado, não apenas sobre a renda desses jovens de classes populares, mas sobre sua forma de pensar e de ver a vida.

A visão desses 34 estudantes será apresentada a seguir, grupo a grupo, a partir do roteiro utilizado.

4.3.1 O Grupo A1

O Grupo A1 foi composto por oito estudantes dos cursos de Engenharia Química, Civil e Mecânica, Direito, Jornalismo, Relações Públicas e Medicina, todos oriundos de famílias com renda bruta mensal familiar inferior a três salários mínimos, e pais com escolaridade de, no máximo, ensino fundamental completo. Os estudantes entrevistados têm entre 21 e 31 anos, todos moradores de bairros da periferia, Baixada Fluminense e Zona Oeste, com exceção de uma estudante, que mora no Leblon, onde o pai trabalha como porteiro de um edifício, e de uma outra, que se casou e mudou de Duque de Caxias para o Rio Comprido.

4.3.1.1 Em relação ao habitus e ao estilo de vida

O grupo deu muita ênfase à necessidade de estar com amigos, de fazer parte de um grupo, de manter amizades. Quando se trata de ocupar o tempo livre, as atividades de cunho social prevalecem sobre as de cunho cultural, sobressaindo o encontro com amigos, a saída para beberem juntos e a ida a barzinho. A Internet também ocupa esse espaço, servindo de mecanismo para manter contato permanente com o grupo social. Aparece, ainda, como ferramenta de utilidade evidente na dinâmica da vida acadêmica, para a realização de trabalhos em grupo e para pesquisas necessárias à elaboração desses trabalhos. Atividades mais sistemáticas de consumo de cultura aparecem com pouca ênfase, restritas à leitura – que ocorre no tempo livre, durante o deslocamento para a faculdade ou o estágio, embora poucas vezes o interesse recaia sobre a literatura – e ao cinema, essa última mais raramente. A Internet aparece ainda como elemento de diversão, por permitir o acesso a filmes e música.

4.3.1.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior

Foi praticamente unânime a afirmação de que a decisão de buscar um curso superior foi tardia. De modo geral, os alunos se reportam ao fato de só terem travado contato com alguma informação que mostrasse ser viável ingressar na universidade durante o ensino médio, já que a família não tinha condições de oferecer esse tipo de informação. Quatro deles se reportaram ao fato de terem primos que já haviam ingressado na educação superior, mas todos declararam que são os primeiros do seu núcleo familiar a entrarem para a universidade. A única exceção fica por conta da aluna que mora no Leblon. Ela afirma que, apesar de os pais terem baixa escolaridade, desde que tinha 11 anos já sabia que curso iria seguir, e que melhorar de vida, romper o ciclo de dificuldades financeiras que sempre marcou sua família, dependia de seu próprio esforço, dependia de conseguir se formar:

> Desde sempre o plano era fazer faculdade. Meus pais não estudaram, mas meu pai queria que eu fosse advogada, porque ele também queria ter sido, mas entendeu quando eu disse a ele que queria ser jornalista. De alguma forma, para eu poder estar hoje na faculdade ele teve de desistir do sonho dele, porque precisou trabalhar para criar os filhos.

Sobressai nesse grupo a referência à falta de informação sobre as possibilidades que se abrem hoje para estudantes mais pobres, no que tange tanto à preparação, em pré-vestibulares comunitários, quanto aos cursos em si, dificultando o acesso, dificultando as escolhas, e retardando o ingresso. Embora três estudantes tenham feito referência a professores do ensino médio que acenaram para a possibilidade do curso superior, quase sempre a decisão de fazer faculdade é tardia.

> Minha mãe é que correu atrás de um curso técnico para mim, queria que eu tivesse uma profissão que me desse um bom emprego, ela pensava que com o curso técnico eu estaria preparado para a vida. Só comecei a ter ideia de fazer faculdade na metade do ensino médio, em contato com outros colegas. Terminei o técnico em mecânica, mas não queria fazer engenharia mecânica, então comecei a procurar sozinho, pesquisei muito, e vi que eu queria mesmo era fazer engenharia química.

Também foi recorrente a ideia de que o ingresso na universidade é uma vitória pessoal, do estudante, mas também coletiva, da família. As famílias reconhecem o esforço que o estudante fez para galgar aquele espaço, e se veem como parte desse sucesso.

> Minha mãe para na rua e fala com os vizinhos, cheia de orgulho, que eu entrei para a faculdade.
> Entrar para a faculdade passou a ser o sonho da família. E eu estou conseguindo realizar esse sonho.
> Minha irmã decidiu fazer faculdade depois que eu entrei. Ela viu que era possível, correu atrás e agora está fazendo Nutrição. Acho que de alguma forma eu já estou ajudando minha família a melhorar. Hoje a gente não se imagina mais sem fazer um curso superior.

A decisão de cursar uma faculdade também deriva da compreensão de que "*o ensino médio não dá condições de ter um trabalho legal",* mas essa decisão deflagra uma luta que perdura durante anos, de esforço e renúncia, de fracassos e persistência, até a aprovação no vestibular.

> Meus pais não tinham ideia de que era possível continuar estudando, fazer um curso superior. Tentei durante três anos até conseguir passar. Durante esse tempo, foi muito difícil não saber se ia conseguir passar, ou se meu pai ia poder me manter mais um ano no curso, mesmo que eu não pagasse [o

> pré-vestibular social], tinha as despesas. E eu tinha de passar pra cá, porque Medicina em uma particular seria completamente inviável.

É constante a referência à passagem por pré-vestibulares comunitários, e a importância do trabalho realizado ali, em razão das falhas na formação oferecida pela escola pública. Um dos entrevistados afirma ter assumido a coordenação do curso em que estudou depois de ingressar na universidade:

> O estudo mudou e está mudando ainda mais a minha vida, e sei que vai mudar a dos meus filhos também. A sociedade é meritocrática, infelizmente. A gente é tratado diferente, só por ser universitário, estar na faculdade muda o status junto aos amigos e vizinhos. O exemplo é fundamental para as pessoas verem que é possível chegar mais longe. Sei que meu futuro vai ser melhor, e quero deixar esse exemplo para quem ainda está tentando.

4.3.1.3. Em relação ao futuro

A associação entre o curso superior e a melhoria de vida também é unânime e imediata. Embora esteja vinculada à melhoria financeira, à possibilidade de um salário digno, de uma vida com certo conforto, essa melhoria não está posta apenas no futuro, ela já se faz notar; e também não afeta apenas o estudante, mas todo o seu círculo familiar.

> Sei que o curso vai representar uma evolução financeira, mas a minha vida já mudou. Hoje todos os meus primos querem fazer universidade. Agora a exceção é que não façam.
> A universidade me proporcionou contato com pessoas de meios diferentes, então isso faz a maior diferença na vida da gente.
> Minha vida já mudou desde que entrei na faculdade. Eu vivo para a universidade, toda a minha vida é voltada para ela. A universidade ampliou definitivamente a visão que eu tinha da minha profissão, a visão que eu tenho da vida.
> A universidade me abriu portas. Muitas portas. É o que me move. Não é tudo, porque tudo é a minha família, mas é quase tudo.

Para esse grupo, a ideia de futuro está associada visceralmente à conquista de uma estabilidade financeira, traduzida pelo acesso a um bom emprego e a um salário que permita viver confortavelmente, e que viabilize a realização profissional. Aliás, a ideia da realização profissional se sobrepõe à do sucesso financeiro, que não se vincula, no discurso de nenhum dos entrevistados, à ideia de enriquecer.

> A gente não pode ser hipócrita. O fator financeiro pesa muito, mas tem de ser algo de que a gente goste. Se não, até o retorno financeiro não compensa. É importante, mas não ocupa o lugar central.
> Jornalismo não vai me trazer rios de dinheiro, mas é disso que eu quero viver. O que vem em primeiro lugar é a realização do sonho.
> Claro que é importante ter uma casa confortável, um carro legal, não precisar mais fazer contas pra ver como chegar ao final do mês. E poder morar em um lugar legal, maior, dando conforto para minha mulher e meus filhos. Comprar a casa é o maior desafio, um desafio enorme, mas tenho certeza de que vou conseguir, com o meu trabalho. Não é ser rico. É viver bem.

A expressão que sintetiza a ideia de sucesso no futuro – Eu consegui! – vem associada, para a maioria dos membros desse grupo, à escritura da casa própria na mão. É um momento simbólico, que traduz, por um lado, com foco no passado, a recompensa por uma trajetória de esforço e dedicação; por outro, com foco no futuro, a certeza de que a vida de privações foi para sempre deixada para trás.

Mas uma estudante, a da Medicina, traz uma perspectiva que impacta, na medida em que estabelece um patamar diferenciado sobre a questão do exercício profissional. Nas palavras dessa aluna,

> Eu poderia dizer "eu consegui" quando visse que fiz tão bem o meu trabalho, que fui capaz de fazer a diferença na vida de alguém.

Percebe-se aqui que o cursar a universidade assume uma dimensão de responsabilidade pela formação oferecida, já que não se trata apenas de dar um diploma, mas de permitir a autorrealização, na perspectiva que ela estabelece.

Assim, embora a aquisição da casa própria seja uma questão central para esse grupo, um conjunto de variáveis confere contornos muito diferenciados à forma como se traduz, em termos de expectativa e de construção de futuro.

Para um conjunto significativo dos estudantes desse grupo, a aquisição da casa ocorre no mesmo espaço em que sempre viveu, perto dos amigos e da família. "*Não faço questão de sair de onde eu moro, lá eu estou junto de todo mundo".* Nesse sentido caminha também a estudante que sai de Caxias quando casa: "*Eu preferia morar lá*; *aqui* [no Rio Comprido] *é estranho*".

Outros estudantes, no entanto, relatam que gostariam de mudar de onde vivem, indo para bairros "*mais próximos"*, com mais acesso a transportes públicos. Mudar para a Zona Sul aparece no discurso de apenas um estudante:

> “Eu gostaria de sair de onde eu vivo, comprar minha casa em um lugar melhor, mais bonito, com maior facilidade de comércio, de banco, de tudo. Eu gostaria de ir para o Leblon ou para Botafogo. Se eu puder, quero mudar, sim.”

O maior desafio, no entanto, está posto para a estudante que já mora no Leblon:

> Eu não gostaria de sair de onde eu moro, mas sei que comprar uma casa ali é quase impossível. Então não sei se quero comprar, porque não quero ir pra longe, sei que vai ser muito difícil.

A ideia de estabilidade é central para esse grupo, e aparece metaforizada na figura do emprego público. Passar em um concurso, dar início a uma carreira é uma recorrência.

> Acho a Defensoria Pública a área do Direito mais importante, porque é ela que faz com que os pobres tenham acesso à justiça. Por isso me sentiria realizada se passasse em um concurso para defensora.

Para dois dos estudantes de Engenharia, essa estabilidade se apresenta sintetizada no ingresso para a Petrobrás, que funciona não apenas como certeza de ganhos financeiros, mas também como representação do sucesso profissional.

A ideia do carro de luxo é outra recorrência, dessa feita como símbolo de *status*, de conquista, de sucesso, embora ocupe um lugar bem menos importante que a conquista da casa própria.

Em relação às férias, foi muito mais focada a ideia de passar férias no Brasil, ou de ter uma casa fora para férias e finais de semana (de praia ou na serra, mas sempre no Estado do Rio de Janeiro). Um dos estudantes afirma que quer ter uma casa na Região dos Lagos para não precisar mais recorrer aos *campings*. Destinos mais conhecidos, como Salvador e Fortaleza, também foram citados. Apenas três estudantes se referem a férias no exterior: a moça que mora no Leblon disse que gostaria de ir para Paris; uma estudante de Direito afirmou ter vontade de conhecer um lugar exótico – a Austrália; enquanto a Ilha da Madeira é o destino preferido da terceira, da Medicina.

4.3.1.4 Em relação aos valores

O grupo demonstrou ter valores morais muito sólidos. Pedimos a eles que completassem duas sentenças, para avaliar em que seus valores se ancoram. A primeira era “Você faria qualquer coisa para...”, a segunda era “Para atingir seus objetivos, você não faria, de modo algum...”

Quando do primeiro questionamento, três estudantes dentre os oito disseram que fazer qualquer coisa era amplo demais, e que mesmo para os objetivos mais nobres é preciso haver limites. Os demais responderam à questão, ressaltando que essa “qualquer coisa” não poderia envolver desonestidade. Três respostas se ligaram a objetivos concretos, com foco profissional: dois rapazes dos cursos de Engenharia afirmaram que fariam qualquer coisa para entrar para a Petrobrás, enquanto a moça da Medicina afirmou que faria qualquer coisa para se formar e para ser uma excelente profissional. As outras duas respostas seguiram por caminhos mais amplos, que apontam efetivamente para valores de vida. Um estudante de Direito afirmou que faria qualquer coisa para alcançar a igualdade social, enquanto a estudante de Relações Públicas afirmou que faria qualquer coisa para ser feliz.

O segundo questionamento, que complementa o primeiro, estabelece que os limites do grupo estão assentados sobre valores de honestidade e ética nas relações pessoais e profissionais. Cinco estudantes afirmaram que não passariam por cima de ninguém, nem usariam de meios desonestos para chegar a seus objetivos. Uma aluna citou que não se prostituiria nem mentiria.

Os dois questionamentos realizados a seguir contribuem para a composição do quadro de valores desses estudantes: “na vida é essencial valorizar...” e “na vida é essencial não perder de vista...”. Para o primeiro, 6 estudantes responderam que o essencial é valorizar a família. Trabalho, dinheiro, carreira, tudo fica em segundo plano diante desse valor maior, a família. Um outro estudante respondeu que é essencial valorizar a consciência, resposta ampla, que permite leituras muito variadas; e, por fim, uma estudante respondeu que é o equilíbrio. E ela explica:

> Escolher essa profissão é lidar com o sofrimento. Então, a gente não deve se estressar com coisas pequenas. O equilíbrio é saber dividir o relevante e o irrelevante, filtrando as questões.

A indagação seguinte trouxe respostas mais variadas, havendo uma convergência para a ideia de que não se pode perder de vista as metas, os objetivos, campo semântico no qual se enquadram, também, respostas como “a persistência”, “as oportunidades” e “o pé no chão”. A resposta dissonante foi uma apenas: “quem eu sou”.

Uma das estudantes elaborou uma frase que, de alguma forma, sintetiza o espírito de luta e a perseverança que marcam esse grupo, valorizando seu próprio esforço para chegar onde estão, e trazendo para esse ciclo apenas o núcleo mais próximo, que compartilhou as dificuldades e compartilha agora o sucesso:

> Na vida é essencial não perder de vista a meta que você traça, mas principalmente a paz, o equilíbrio, o prazer no que você faz e a boa convivência com a família.

Por fim, o grupo indica que a coisa mais importante da vida é o *bem estar*, a *paz interior*, a *harmonia familiar*, variações sobre um estado ideal de convivência, no qual não há espaço para problemas, nem para perdas, nem para necessidades não satisfeitas.

4.3.1.5 Em relação aos sonhos

Os sonhos do grupo se revestem de elementos já apontados anteriormente. Voltam à cena a casa própria, o carro, a família, o conforto, a despreocupação. Muitos se reportam à ideia de casar e ter filhos – resposta mais recorrente entre as mulheres, mas que também aparece entre os homens, juntamente com outros elementos. O dinheiro não aparece – ou seja, ninguém declara que seu sonho de vida é enriquecer –, mas o sonho traz embutida uma circunstância em que o dinheiro não seria mais um problema.

A possibilidade de ultrapassar os limites que demarcam a vida atual também transparece. Dois estudantes da Engenharia sonham em fazer uma viagem ao exterior, mas querem que essa experiência seja compartilhada com aqueles que foram o suporte durante tempos difíceis: a viagem deve ser feita com a família. A estudante de Medicina sonha em comprar um piano e fazer especialização no

exterior, nos EUA ou na Europa, para se tornar uma profissional mais segura. A aluna de Jornalismo afirma que seu sonho é dar a volta ao mundo. Nesses dois últimos casos, é possível que a profissão abra também essas portas, tornando viável a concretização desses sonhos.

As respostas se mostraram muito concentradas num tipo de sonho que reflete um tipo de vida que esses estudantes não têm, mas que anseiam tornar realidade, por meio da carreira que escolheram.

No entanto, quando perguntados sobre o que fariam se recebessem uma boa quantia de dinheiro que não esperassem, as respostas migram do sonho para a realidade. Sete dos oito entrevistados afirmaram que guardariam o dinheiro – para a compra da casa, para uma viagem especial, para os filhos, mas sempre indicando a percepção de que para ter algo maior no futuro é necessário poupar, fazendo sacrifícios hoje. Essa talvez seja a forma mais sintética de identificar a trajetória dos estudantes que compõem esse grupo.

Por fim, o grupo localiza o sucesso na vida sob duas vertentes: independência financeira e estabilidade emocional. A independência financeira surge como consequência da carreira, do trabalho, trazendo consigo uma vida confortável. A estabilidade emocional passa pela harmonia no casamento e pela construção de uma rede de relacionamentos que funcionem positivamente tanto na esfera pessoal quanto na profissional.

A última pergunta pedia que o estudante sintetizasse, em uma palavra, o que é, para ele, a universidade. As respostas foram: a *oportunidade* (2); a *porta* (3); a *estabilidade*; o *sonho* (2).

4.3.2 O Grupo A2

O Grupo A2 foi composto por oito estudantes dos cursos de Engenharia Química, Civil e Mecânica, Direito, Jornalismo, Relações Públicas e Medicina, todos oriundos de famílias com renda bruta mensal familiar superior a 10 salários mínimos, e pais com ensino superior completo. Os estudantes entrevistados têm entre 20 e 26 anos; cinco deles moram em bairros da Zona Sul, um na Região Oceânica, em Niterói, e dois da Zona Norte, Tijuca e Méier.

4.3.2.1 Em relação ao *habitus* e ao estilo de vida

O grupo mostrou-se bastante coeso, dando muita ênfase à necessidade de se manter conectado. Os estudantes afirmaram que utilizam sistematicamente aplicativos de computador e de *smartfones* para conversar com amigos, mas também ressaltaram a importância da Internet para pesquisa e para as atividades acadêmicas. O uso da Internet para comunicação com os amigos não é unânime: embora todos a utilizem, alguns preferem restringir seu uso a recados e a marcações de compromissos, ficando a preferência da interação em si para espaços presenciais.

Percebe-se a presença marcante de hábitos de leitura de literatura, com grandes variações de gênero. Compõem a lista das preferências as ficções científicas, as biografias, as narrativas de suspense; a poesia não apareceu nenhuma vez como gênero de preferência, o que pode indiciar a presença de um grupo mais pautado na concretude e na objetividade. Outras atividades de consumo de cultura também aparecem, sendo que cinema e séries de TV ocupam o lugar central. Não houve menção a museus, teatros ou centros culturais como atividades de lazer. Muitos se reportam ao domínio de língua estrangeira, por vezes mais de uma, sendo o inglês fluente a tônica do grupo.

4.3.2.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior

Foi praticamente unânime a afirmação de que a decisão de buscar um curso superior estava posta desde sempre. Todos tiveram a universidade como caminho único e natural. Quase todos passaram no primeiro vestibular, para a carreira de sua escolha. A maioria obteve aprovação para mais de uma universidade pública. A exceção fica a cargo da aluna de Medicina, que tentou durante quatro anos consecutivos, até ser aprovada.

> Fiz quatro vestibulares, porque era isso o que eu queria, exatamente. Me sentia no limbo até passar, mas eu sou assim, nunca tenho um Plano B, só

> tenho o Plano A porque é isso que eu quero. Então, eu ia tentar até conseguir. Repetiria tudo novamente para entrar nesse curso.

A facilidade de aprovação, no entanto, não vem acompanhada, de modo geral, de uma satisfação plena com o curso, ou com a carreira escolhida. O grupo se mostrou extremamente crítico com as limitações da universidade, no que tange a equipamentos, e fez ponderações bastante incisivas acerca de um excesso de academicismo do corpo docente, e da pouca relação entre teoria e prática.

Mesmo a estudante de Medicina, que se mostra plenamente satisfeita com o curso, se refere ao fato de que há um excesso de informação, e um predomínio da memorização:

> É impossível saber tudo o que eles querem que a gente saiba. Além do mais, você decora aquilo tudo e quando chega no hospital vê que os próprios médicos não fazem do jeito que a gente aprendeu, porque não têm os recursos, os exames e os medicamentos de ponta.

Reconhece que o diploma será essencial para a sua vida, que não poderia exercer a Medicina sem ele, e reafirma que o curso é absolutamente completo, e que sairá pronta para trabalhar tanto em um serviço de excelência quanto em um hospital com poucos recursos, como os da rede pública.

> A faculdade prepara para o futuro, tanto no “padrão ouro” quanto no “padrão semi-bronze”. Ensina que se você não tem um respirador, tem de se virar com um balão de oxigênio.

Refere-se, ainda, ao fato de que sempre gostou de ensinar, e que tem a intenção de cursar Mestrado e Doutorado, para poder se dedicar, mais tarde, à vida acadêmica, o que indicia um dos elementos que marcaram o grupo: a ideia de que a carreira ultrapassa as fronteiras da formação acadêmica.

Esse e alguns outros aspectos ficaram muito marcados nesse grupo, como se pode perceber nos perfis que destacamos a seguir.

O aluno aprovado para Engenharia Mecânica afirma que passou inicialmente para a UFF, com muita facilidade. Mas essa facilidade não se traduziu em gosto pelo curso. Ao contrário, sabia que queria ser um gestor, que queria empreender, e escolheu engenharia por falta de opção: gostava de Matemática e Física, e a engenharia abria a perspectiva de um bom salário. Não gostou do curso, e confessa que não levou a sério as disciplinas. Resolveu abandonar e fazer novo vestibular para a UERJ, também para Engenharia. Voltou a passar, mas continuou a achar o

curso ruim, excessivamente teórico, sem preparar para a vida ou para o trabalho, motivo ao qual atribui o fato de que *"muita gente sai sem saber nada*". Tem certeza de que quer empreender, de que quer trabalhar por conta própria, provavelmente na área financeira, por isso considera que o diploma vai ter pouco impacto na sua vida. Afirma que o maior benefício da universidade para a sua formação está na empresa júnior, na qual atua hoje, e nos contatos que vem conseguindo travar, por conta disso. Afirma que tem procurado criar uma *network,* da qual façam parte principalmente os bons professores do curso, aqueles que têm domínio da prática.

O estudante de Engenharia Civil se reporta ao fato de que os pais gostariam que houvesse feito o curso técnico concomitante ao médio, para já entrar na faculdade com uma base maior, mas o que havia de bom era muito longe da sua casa, teria de se deslocar de Niterói para o Rio todos os dias, e os pais acharam melhor que ele não cursasse. Resolveu fazer engenharia porque "*era natural fazer engenharia"*. Pensou em fazer algo ligado à Informática, mas não queria contaminar a área de que gosta, tendo de trabalhar nela. Então optou pela engenharia civil pela estabilidade, pois

> as pessoas precisam de casa, de tratar da saúde e de processar outras por motivos fúteis, logo nunca faltará mercado para engenheiros civis, médicos e advogados.

Afirma que o curso é muito defasado, que não prepara para o mercado, já que não oferece recursos básicos para o exercício da profissão, mas reconhece que o diploma, por ser da UERJ, é muito bem cotado; que o mercado identifica no aluno da UERJ alguém esforçado, que aprendeu a *se virar*. Ainda assim, acha que o que vai prepará-lo para o trabalho não é a universidade, é o próprio trabalho, e pretende se dedicar aos negócios, como o pai.

A aluna que cursa jornalismo acredita que *"quem faz a universidade é você"*. Entende que seu curso vai ser fundamental, no médio e longo prazo, que a universidade oferece um espaço diferenciado de formação, mas afirma que tem se perguntado muito se é isso mesmo o que ela quer fazer. Acha que se realizaria mais fazendo Relações Públicas, mas reconhece que o diploma de Jornalismo tem mais valor, mesmo tendo em mente que o curso é desvalorizado em certas áreas, e que o mercado é muito restrito. Por isso tem intenção de empreender, de abrir sua própria empresa, para atender a pessoas e empresas na área da comunicação. Entende

que até poderia fazer isso sem o diploma, mas tem procurado aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizagem que o curso pode proporcionar:

> Tem de correr atrás, aproveitar as oportunidades, entrar para um grupo de pesquisa, fazer matérias de cursos diferentes, expandir seus horizontes, fazer network, aproveitar para conhecer pessoas. Toda semana tem uma palestra diferente aqui na UERJ. O aluno tem de aproveitar isso.

Os quatro casos são representativos do que se configurou como o perfil do grupo, cujas características destacamos a seguir.

Em primeiro lugar, o individualismo – manifestado tanto na possibilidade de o próprio estudante buscar mecanismos para gerenciar, para dirigir, sua formação, de acordo com seus interesses de carreira, quanto na expectativa de construir uma carreira que não passa necessariamente pela obtenção de um emprego. Aliás, a preocupação com o emprego só aparece na sua concretude com o estudante de Engenharia Química, e assim mesmo surge como uma ponte para um outro projeto de vida:

> Na engenharia química a maioria das pessoas se volta logo para o petróleo, que é onde tem mais emprego, e onde as pessoas ganham mais. Mas acho que a gente tem pensar mais pra frente. A gente não sabe até quando o petróleo vai estar no centro das questões energéticas, então acho que vou me voltar mais para a área ambiental. A princípio acho que vou trabalhar na indústria, pra ter mais experiência, mas assim que der quero abrir minha própria empresa, para dar consultoria, fazer projetos, avaliações, tem muita coisa que um engenheiro químico pode fazer nessa área. Não vai ter jeito, o mundo vai ter de olhar para o meio ambiente, se não o planeta acaba.

Também aqui percebemos que há, no âmbito desse grupo, uma consciência de que a carreira é algo maior do que o diploma; é algo que o diploma deflagra, mas que, de alguma forma, toma corpo pelas ações das próprias pessoas, e não pelo peso do diploma em si. Apesar de terem dúvidas em relação à carreira abraçada, de não se sentirem plenamente seguros da escolha feita, essa realidade pode ser alterada, pela redefinição de rumos, seja por um novo Vestibular, seja pela redefinição do curso, como ocorreu com ambas as estudantes de Comunicação Social.

> Resolvi fazer Relações Públicas porque gosto de lidar com pessoas, e nem sempre o jornalista pode se dedicar mais a isso. Acho que as empresas têm muita necessidade de ter uma comunicação mais eficiente, então acho legal lidar com isso. Mas vai ter uma reformulação curricular e eu estou pensando em continuar, para me diplomar em jornalismo também. É um diploma mais

> valorizado, e assim eu abro mais o meu leque de escolhas. Quero poder escolher onde eu vou trabalhar e o que fazer. Não quero ter de aguentar um chefe louco, te mandando fazer coisas loucas. Não dá pra ser infeliz no trabalho.

Durante a discussão, foram recorrentes, ainda, as duras críticas às deficiências no que tange ao conhecimento prático, mais objetivo e de aplicabilidade imediata.

> Ou o cara sai sabendo fazer, ou vai dançar lá fora. Ninguém vai te ensinar a fazer uma petição para um processo. Não adianta ter decorado milhares de leis, tem de saber fazer as coisas, conhecer os meandros. Então tem que escolher bem os estágios, porque os professores não ensinam o pulo do gato. E se você não souber, vai abrir seu escritório como? Vai pegar uma causa grande como?

Nesse sentido, o grupo ressaltou a diferença entre os professores efetivos, que têm apenas o conhecimento teórico das coisas, e os professores contratados, que têm uma inserção no mercado. Segundo eles, embora os professores efetivos tenham maior conhecimento, cabe aos contratados fazer esse vínculo com a atividade profissional real.

> Eles têm maior conhecimento do mercado, e se preocupam em mostrar pra gente como faz. Os professores efetivos sabem muito, mas não estão nem aí para a prática, e a gente precisa saber as coisas já. Os contratados são mais jovens, mais dinâmicos, e dão mais valor à prática, porque essa é a realidade deles.

Percebe-se, assim, a valorização de uma formação mais imediatista, a qual, na visão deles, é minimizada, ou até mesmo menosprezada pela instituição. Foi consenso no grupo que o diploma é essencial para a sua vida; mas ele é tratado como o primeiro passo, na direção de algo maior, mais amplo, que ainda está longe, e caberá a eles buscar esse diferencial.

Interessante notar, por fim, que a palavra *emprego* não aparece associada ao curso. A carreira está associada à ideia de montar sua própria empresa, seu consultório, seu escritório de advocacia, e para isso pouco importa a formação sólida, o mais interessante é uma formação prática.

De modo geral, o grupo apresentou um perfil mais crítico, mais individualista, com uma visão menos romântica da universidade e do seu poder sobre o futuro dos jovens.

4.3.2.3 Em relação ao futuro

Para esse grupo a ideia de futuro está vinculada a dois elementos: por um lado, a formação da família – muitos afirmam que querem se casar e ter filhos, estar com a vida afetiva estabilizada; por outro, o sucesso profissional, com a consequente estabilidade financeira. Uma questão colocada, nesse âmbito, é a necessidade de atingir, no futuro, com suas próprias pernas, um padrão de vida que sua família já tem:

> Acredito que depois de 2016 as coisas vão melhorar, vão ficar mais baratas. A universidade e a minha própria postura vão permitir manter meu padrão de vida, tendo minha própria empresa.

Como essa estudante, de Jornalismo, mais da metade considera que já terá seu próprio negócio (a empresa, o consultório, o escritório) e foram unânimes em prever uma vida confortável, sem problemas de ordem financeira. Alguns, como o estudante de Direito, tem intenção de buscar ainda mais:

> Tem muita gente querendo passar em concurso público, que, tá certo, dá estabilidade, mas para querer mais tem de ousar mais, quero ter meu próprio escritório. Vou fazer criminal, porque quando as pessoas veem que podem ir pra cadeia, abrem a carteira e pagam bem.

Três deles se reportaram ao fato de que, até lá, já devem ter concluído cursos de Mestrado e Doutorado, e uma das estudantes imagina que, naquela altura, já esteja “se encaminhando para a vida acadêmica”.

De acordo com a perspectiva desse grupo, de modo geral não há intenção de sair do bairro em que vivem, mesmo os que não moram na Zona Sul. Isso pode ser lido como indício, por um lado, de que se sentem confortáveis com a vida que levam e com o grupo social do qual fazem parte; por outro, de que a carreira abraçada não vai significar uma *melhoria* de vida, mas a possibilidade de manter o status que já possuem. Apenas um estudante – o de Engenharia Civil – afirma que quer morar fora do Brasil:

> Não aguento mais o Brasil; quero viver na Europa, outros ares. Tenho um primo engenheiro que está super bem em Portugal. Aí venho ao Rio só para passar férias.

Para esse grupo, o céu parece o limite. Um outro estudante, também de Engenharia, afirma que até lá vai ser possível passar férias na Lua, e é isso o que ele pretende; mas outros destinos, um pouco menos sofisticados, é certo, mas também especiais, foram lembrados: a Europa, a Itália, o Canadá, o Taiti, o Egito, Dubai. O terceiro estudante de Engenharia, que imagina que já terá se tornado um grande investidor, afirma:

> Eu gasto pouco, só com básico, mesmo. Então, em 15 anos vou estar trabalhando com start-ups, e me transformar em um grande investidor. Ou seja, estarei confortável financeiramente. Vou comprar uma fazenda, ou um sítio, para fugir com a família no final de semana.

Como ponto destoante do grupo, a estudante de Medicina afirma que pretende apenas viver com certo conforto:

> Desempregada eu sei que não vou estar. Acho que já terei uma boa condição financeira, casa própria, mas não pretendo sair do Méier, onde vive minha família. Meus professores dizem que eu devo ter feito voto de pobreza. Acho que não vou buscar grandes bens, mas isso não me incomoda.

A ideia da casa própria, por sua vez, vem sempre associada à reunião da família e dos amigos. O sonho de possuir um imóvel grande o suficiente para promover grandes momentos de encontro – o sítio ou a cobertura – é algo em que os estudantes se igualam a seus pais, como comprova a fala da estudante de Relações Públicas:

> Quero ter um sítio para a família se reunir, onde eu possa receber muitos amigos, para passarmos os finais de semana em festa, todos juntos. Todo mundo ia poder beber à vontade, porque já estava no lugar em que ia dormir.
> Minha ideia é morar em uma cobertura, com um belo espaço gourmet, uma piscina, pra poder receber todo mundo, ter a casa cheia de gente legal, que goste de mim, com quem eu tenha prazer de estar.

Famílias grandes – quatro estudantes afirmaram que querem ter 3 filhos – também fazem parte das expectativas do grupo. Para eles o futuro se apresenta como um tempo de realização. A confiança absoluta na possibilidade de galgar patamares bastante altos se apresenta quase com naturalidade, como se fosse natural que todos estivessem *no topo.* Para eles, certamente os caminhos estarão abertos, as realizações virão não como resposta a um esforço especial, mas como

consequência natural da sua trajetória. Nesse sentido, para esse grupo é natural ser/ter o que para o resto da sociedade é excepcional.

4.3.2.4 Em relação aos valores

Para balizar os valores morais do grupo, pedimos, incialmente, que completassem as duas sentenças: “Você faria qualquer coisa para...”, a segunda era “Para atingir seus objetivos, você não faria, de modo algum...”

Todos os estudantes responderam, e nenhum deles questionou a amplitude das sentenças. Quanto ao primeiro questionamento, a resposta mais recorrente foi a que estabelece a vida humana como valor maior, como “salvar uma vida”, “preservar a vida”. Uma variante dessa resposta, com a tonalidade do individualismo a que já nos reportamos, ocorreu duas vezes: “me manter vivo” e “preservar a minha vida”. Com esse contorno apareceu, ainda, por duas vezes, uma outra resposta: “atingir meus objetivos”, “conquistar meus objetivos”. Por fim, obtivemos uma resposta que, ainda sob a égide do individualismo, amplia a um pequeno círculo esse espectro: “manter a saúde e a integridade da minha família”.

A segunda resposta, no entanto, demarca o espaço de atuação social desse grupo. Ao que não fariam de forma alguma todos responderam, com pequenas variações, “ser antiético” ou “me corromper”. O grupo considera, assim, a corrupção como uma espécie de câncer social, algo que não se pode justificar por nenhum critério. Na questão seguinte, a resposta de contorno social, no entanto, cede lugar, mais uma vez, ao autocentramento. Perguntados sobre o que é essencial valorizar as respostas oscilaram entre “a própria vida”, com quatro incidências; “a qualidade de vida” apareceu três vezes; e “a família” foi citada uma vez.

Na pergunta seguinte – o que é essencial não perder de vista – as respostas oscilaram entre duas perspectivas antagônicas: três participantes, seguindo a tendência de apontar para um “sucesso”, um ponto de chegada previamente traçado, responderam ser essencial não perder de vista “as metas”, “os objetivos”, “o alvo”. Os outros cinco, no entanto, subverteram a máxima de que *os fins justificam os meios*, ao afirmarem que o essencial era não perder de vista “o meio do caminho”, “os princípios”, “os próprios valores”, “o respeito”, “a consciência”.

Por fim, o questionamento da coisa mais importante da vida demonstrou uma diversidade de visões de mundo, num leque de respostas muito distintas: “a relação entre as pessoas”; “o amor”; “a paz”; “Deus”; “a família”; “a harmonia”; “ser feliz”; e “ter saúde”.

4.3.2.5 Em relação aos sonhos

Os sonhos de consumo do grupo expressam uma visão de mundo muito próxima da de seus pais. Aqui aparecem sonhos palpáveis, como a casa própria, mesmo quando ela deve ser uma “cobertura com piscina e churrasqueira”, o carro, o sítio com campo de futebol. A estudante de Medicina (a moça “que parece ter feito voto de pobreza”) deseja apenas ter um apartamento no Méier, em um prédio com salão de festas, para poder reunir a família. Os rapazes da Engenharia, no entanto, desejam um pouco mais: “viver de renda, sem precisar trabalhar”; “ter uma casa na Ilha da Gipóia, em Angra, com iate, jet-sky e tudo a que tem direito”; e “ter uma ‘bat caverna’, um lugar só meu, onde não entre nem a luz do sol, comandado por um computador de 50 mil dólares”.

O que pudemos depreender dessas falas é que esses estudantes têm uma visão de mundo que lhes permite enxergar além, desejar além, se projetar para além do espaço social já privilegiado em que vivem hoje, o que expressa uma visão de mundo de quem conhece, de quem sabe da existência de bens dessa natureza, acessíveis a poucos, a tão poucos, que são do conhecimento apenas de quem lhes chega muito perto.

Mesmo os sonhos de vida, que explicitam uma situação familiar e afetiva, estão expressos pelo ter: “*ter* três filhos”, “*ter* uma família grande”, “*ter* uma vida boa, sem preocupações financeiras”. Também aparecem como “não precisar olhar quanto tem no banco”; “poder comprar todas as roupas de grife que eu quiser”; “casar e ter uma família unida”. O aluno da Engenharia Civil se afasta desse padrão, ao afirmar que desejaria “poder projetar próteses esportivas, para atletas com deficiência”.

Uma preocupação que aparece na voz das moças é a dificuldade de conciliar a vida profissional com a vida familiar, ou seja, com as tarefas inerentes ao ser mãe.

Isso aparece em três falas relativas ao que é ter sucesso na vida. Uma dessas moças sintetiza tal preocupação da seguinte maneira:

> Ter sucesso na vida é conseguir ter equilíbrio entre a vida profissional, a vida pessoal e a vida familiar.

Nota-se nessa fala que há um espaço de vida pessoal distinto da vida familiar, no qual se preservam os amigos e uma existência própria, que subsiste a despeito das obrigações profissionais e familiares.

Embora não digam que o sonho de futuro é enriquecer, o enriquecer aparece concretizado em determinados bens, que demarcam um *estilo de vida* ainda mais sofisticado do que o que já têm. A vida sem esforço se manifesta na expressão de que "*ter sucesso na vida é se aposentar aos 40 anos*", para poder usufruir, ainda com vigor, tudo o que foi possível acumular até lá.

Por outro lado, a ideia de que esse futuro já chegou aparece em duas falas. Um desses estudantes afirma: "*já sou feliz e realizado com o que tenho. A universidade não pode me dar mais do que eu já tenho*".

Percebe-se aí que a universidade ocupa o espaço institucional de reafirmação de um lócus a que o grupo já pertence – o da elite intelectual e econômica. Isso explica as respostas obtidas na pergunta final: "Para você, a universidade é..." Respostas como "o meio", "o caminho", "uma porta, que se abre ou que se fecha", "uma passagem", "uma ponte", dão conta de que para esse grupo a universidade é algo que liga o presente a um futuro que eles já sabem qual será, independentemente daquilo que a vida possa lhes reservar. Uma única exceção considerou a universidade "o futuro", ou seja, entre os oito apenas um identifica na educação superior a sua possibilidade de se diferenciar no futuro daquilo que ele já é hoje.

Para esses estudantes, a universidade é mais uma etapa de uma vida escolar sem percalços, sem obstáculos, sem dificuldades, porque essas foram sendo limadas pelas famílias ao longo de seu percurso. Para eles a expectativa é de uma vida repleta de oportunidades, vindas não apenas do capital cultural acumulado na instituição, mas dos diferentes capitais – de natureza cultural, social e econômica – que a vida lhes entregou para desfrutar.

4.3.3 O Grupo B1

O Grupo B1 foi composto por 10 estudantes dos cursos de Letras, Ciências Sociais, Matemática, Filosofia, Física, Educação Física e Pedagogia, todos oriundos de famílias com renda bruta mensal familiar inferior a três salários mínimos, cujos pais tenham escolaridade de, no máximo, o ensino fundamental completo. Os estudantes entrevistados têm entre 21 e 41 anos; todos moram na Baixada Fluminense, ou em comunidades, na Zona Norte e na Zona Portuária.

4.3.3.1 Em relação ao *habitus* e ao estilo de vida

Esse grupo apresentou características típicas de estudantes-trabalhadores: faixa etária elevada, muitos casados, com filhos, tentando compatibilizar as necessidades da família às exigências da vida universitária. Os que estudam de manhã trabalham no período de tarde-noite; os demais estudam à noite. Apenas duas estudantes não trabalham, sendo que uma delas afirma que parou de trabalhar depois que passou para a faculdade, porque o pai entendeu que ela deveria se dedicar exclusivamente aos estudos. A rotina se traduz no binômio *trabalhar – estudar*, acrescido, no caso das mulheres, do elemento *cuidar da família e da casa*.

Provavelmente em razão desse tipo de rotina, foi recorrente no grupo a ideia de que eles não dispõem de horas de lazer, nem para atividades sociais, e muito menos para atividades culturais.

> Tenho uma irmã especial, de quem cuido desde que minha mãe morreu. Não tenho vida social.

Foram recorrentes, também, as atividades que podem ser realizadas em casa, como a leitura, os jogos eletrônicos, os filmes na TV. Foi o único grupo em que houve relato de dificuldade de acesso à Internet. A realidade de redes sociais e o acesso à Internet, talvez em razão das condições de vida e da própria média de idade, surgem de modo mais efetivo depois do ingresso na universidade.

> Quando entrei pra faculdade, não tinha nem e-mail. Depois, tive que ter um Face e um e-mail. Mas só uso pra faculdade. E uso What´s up para falar com a minha filha, saber se chegou do colégio, se foi para o curso. Só pra isso. Nas redes sociais estou sempre off line.
> Só uso o Face raramente, se for necessário. Detesto What´s up. Fica aquela coisa apitando no seu ouvido, e tem que digitar tudo, não tenho paciência. Prefiro o telefone mesmo.
> Não gosto de me expor, uso o Face só para contatos da faculdade. Depois que você entra, o pessoal usa o Face pra tudo, então pra poder fazer os trabalhos tem que ter.

Nesse grupo também sobressaiu uma quantidade significativa de estudantes que têm uma interface sistemática com alguma instituição religiosa. Um dos membros do grupo, que estuda Letras, é padre. Ele afirma:

> Já utilizei várias mídias sociais, mas manter tudo atualizado exige muito tempo, um tempo que eu não quero dedicar a isso. Por isso não uso mais.

Uma das estudantes diz que não trabalha porque divide seu tempo entre o estudo e o ministério na Assembleia de Deus. O estudante de Matemática também vincula a vida social às atividades na esfera religiosa:

> Sou membro de uma igreja cristã. Prefiro passar meu tempo livre com minha família e meus amigos da igreja, acho redes sociais uma grande perda de tempo. Prefiro conviver socialmente com pessoas que pensem e vivam como eu.

Mais de uma vez o grupo se reportou ao fato de que as novas formas de comunicação são mais baratas que o telefone, e que isso justificaria o uso da comunicação por intermédio das redes sociais.

4.3.3.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior

Todo o grupo tem em comum o fato de serem os primeiros de seu núcleo familiar a cursar a universidade. A decisão de fazer um curso superior, para praticamente todos, surgiu tardiamente, ou por desconhecimento, ou por ser algo que parecia estar totalmente fora de seu horizonte, ou de suas possibilidades.

A aluna de Ciências Sociais afirma:

> Eu desconhecia que existia esse mundo, esse caminho. Meus pais não têm estudo, eu morei em comunidade a vida inteira, nunca pensei em faculdade. Quando abriu o pré-vestibular comunitário lá na minha comunidade, eu trabalhava numa padaria, e os professores e alunos iam lá tomar lanche. Eu comecei a conversar com eles e descobri que existia universidade pública, que era de graça, e que eu podia fazer.

Apenas dois estudantes afirmaram que a possibilidade de fazer faculdade era considerada, no âmbito da família. O primeiro, um estudante de Letras, afirma:

> Meu pai e minha mãe têm primário incompleto. Eram feirantes, como meus avós. Minha mãe ainda hoje faz doces pra fora, vende em casa, mas fez o primário no Colégio Pedro II e com esse conhecimento ela criou todos os filhos. Fazer faculdade sempre esteve nos planos que meus pais traçavam para nós.

O outro, um estudante de Física, afirma:

> Minha mãe trabalhava em uma clínica, fazendo limpeza. Ela via como era a vida de quem tinha estudado, e comparava com a dela. A gente era muito pobre, muito mesmo, mas ela dizia todo dia pra gente que, pra sair da miséria, só estudando. “Filho meu tem que se formar”. E nunca deixou a gente trabalhar. Se matava, fazendo faxina até no final de semana, mas a gente tinha que estudar. Quando cheguei no Ensino Médio, ninguém sabia Física na minha escola, ninguém entendia aquilo, mas pra mim parecia tudo muito claro, então eu ajudava meus colegas, sentava e ensinava pra todo mundo. O professor me disse que eu tinha jeito pra ensinar. Eu pensava em ser engenheiro, ou, se não desse, em fazer um curso técnico depois que terminasse o Ensino Médio. Mas achei que se tinha tão pouca gente que entendia aquilo, essa podia ser uma boa forma de ganhar a vida.

Se a decisão de buscar a universidade é complexa e tardia, a definição do curso se pauta muito, por um lado, nas carreiras mais conhecidas – a Engenharia, o Direito; por outro, no gosto pelas disciplinas com a quais o estudante trava contato na escola. Mas é um universo muito cercado pelo desconhecimento, que vai sendo descortinado aos poucos, já dentro da universidade.

> Quando entrei para o pré [vestibular] comunitário, decidi fazer Biologia, porque sempre gostei de bichos e porque o professor do Ensino Médio era ótimo. Tentei três anos, mas não passei. Como eu tinha gostado de Sociologia no Ensino Médio, acabei mudando. Eu gosto de me envolver com a vida social das pessoas, gosto de ajudar, e descobri que tenho talento pra isso. Eu me encontrei no curso de Ciências Sociais.

Uma das estudantes de Letras relata:

> Meus pais sempre incentivaram a gente a estudar. Minha mãe queria que eu fizesse Direito, uma profissão elitizada; mas eu não me achava capaz de passar. Eu dizia: “Pai, você não vê que com o que eu aprendi no Curso Normal eu não tenho condições de competir para entrar para uma faculdade pública?” Aí eu fui trabalhar e com o meu salário comecei a pagar um bom curso pré-vestibular. Tentei durante dois anos, mas não passei. Então procurei a Educafro, que era perto do meu trabalho, no Centro, e mudei de curso, também. Passei para Letras de primeira. Também gosto do curso que eu faço, e tenho a impressão de que sou mais feliz com essa opção.

Uma das estudantes assinala que nem sempre os alunos sabem direito o que vão estudar. Ressalta que nem os professores do Ensino Médio se ocupam de orientar os alunos quanto à escolha das carreiras, nem a universidade tem uma forma mais direta de se comunicar com eles, mostrando o que cada profissional faz. E conclui que talvez essa seja a causa de tanta evasão, o que traz um impacto ainda maior na pouca quantidade de vagas disponíveis.

> A desistência de um curso tira a vaga de quem realmente quer. Precisa haver a conscientização do que se faz em cada curso, para evitar ou reduzir a evasão. Os professores nos cursos preparatórios não perguntam “Está estudando para quê?” Ninguém orienta sobre a universidade. Isso devia ser feito no Ensino Médio.

Se a informação é pouca, superar a distância entre o ponto de partida e o curso superior requer persistência e dedicação. É recorrente a informação de que o ingresso na Universidade demandou muito esforço, e que muitas vezes foi necessário trocar de carreira para ver o sonho realizado:

> Passei muitos anos sem estudar. Fiz contabilidade no SENAC, mas detestava trabalhar naquilo. Estudei inglês desde pequena. Primeiro minha mãe pagava. Depois que ela morreu, o companheiro dela passou a pagar pra mim. Foi meu verdadeiro pai. Mas eu nunca tinha pensado em fazer faculdade. Tomei conhecimento da existência do pré-vestibular comunitário na igreja que eu frequento. Voltei pros livros, mas só passei no segundo ano. Hoje eu coordeno o Educafro onde eu estudei.

A exceção fica por conta de uma aluna da Pedagogia e outra de Letras, que passaram na primeira tentativa.

> Fiz curso Normal, mas sabia que só aquilo não ia ser suficiente para ter uma vida melhor, como eu sonhava. Quando disse pra minha mãe que queria fazer faculdade de Pedagogia, ela nem sabia direito o que era faculdade, muito menos o que era Pedagogia. Ela me perguntou: “Você já não é professora, minha filha?” Eu dizia que era. “E agora você vai ser o quê?” Ela não entendia, mas, como era pra continuar estudando, ela me apoiou. Entrei para o pré-vestibular comunitário, estudava de noite,

> trabalhava o dia todo, chegava a dormir em cima dos livros. Mas passei de primeira.
> Estudei em excelentes escolas públicas em Caxias, e sempre soube que queria entrar pra faculdade. Meu pai é cobrador de ônibus, mas sempre pagou o curso de inglês pra mim. No pré-vestibular comunitário, tive contato com deficientes auditivos e visuais, e acabei aprendendo LIBRAS. Foi fácil decidir que eu queria Letras, e passei logo no primeiro ano.

Apesar do esforço, quase todos percebem que os cursos que estão fazendo têm baixo reconhecimento social, que não são considerados cursos *importantes.* Os relatos da reação da família e dos amigos são vários: "*Você vai fazer Ciências Sociais? Mas isso é pra quê?" "Letras ninguém conhece o que é. As pessoas conhecem o que é Matemática, Engenharia, mas Letras não." "Educação Física? Isso é curso de quem não quer estudar, mesmo".*

Uma das estudantes ressalta que os pais desaprovaram sua escolha, e que achavam que tanto esforço devia ser canalizado para algo que trouxesse maior retorno. Outra afirma que uma de suas professoras do Ensino Médio se surpreendeu com a sua decisão de fazer Letras:

> Não faz Letras! Tem tanta coisa pra escolher! Faz Direito, faz Engenharia, faz alguma coisa pra ganhar dinheiro. Vai ser professora?!

Mas, de modo geral, os estudantes indiciam que consideram que esses cursos *mais fáceis de passar* representam a sua possibilidade para cursarem a universidade:

> Meus amigos diziam: "Faz Estácio, faz UNIGRANRIO, UNISUAM, você pode tentar, mas não vai passar pra UERJ." Os olhos brilham para as universidades públicas, UERJ, UFRJ. O coração disparava quando eu passava perto da UERJ.

A estudante que cursa Filosofia, por sua vez, explica sua escolha da seguinte maneira.

> Eu queria fazer História, ou Arqueologia, aquela profissão que descobri que existia vendo o Indiana Jones. Mas mesmo para História era difícil de passar, e Arqueologia não tem aqui na UERJ. Tentei um ano, não consegui. Aí uma amiga do pré-vestibular me disse que a patroa da mãe dela tinha falado que estava faltando um monte de professor de Filosofia e Sociologia, por causa de uma lei, e que ia ter que abrir muito concurso público para essas matérias. Como eu gostava de Filosofia no Ensino Médio, resolvi fazer. Pelo menos posso tentar um emprego público e acho que não vou ficar desempregada.

Embora não só, todas as carreiras desse grupo envolvem a formação para o magistério, o que pressupõe salários mais baixos e menor disputa pelas vagas. No entanto, todos reconhecem a importância social do trabalho do professor, e buscam minimizar a desvalorização social da carreira de professor com a relevância de seu papel na vida das pessoas.

Ainda assim, estar na universidade, além de representar uma inequívoca alteração do *status* social, representa uma profunda transformação pessoal, em termos de acesso ao conhecimento, de autorrealização, com evidentes consequências sobre a autoestima dos estudantes. Destacamos aqui algumas falas que exemplificam esse movimento.

> Entrar para a universidade mudou a nossa vida. Depois que eu entrei, meu pai resolveu voltar a estudar e foi fazer o Ensino Médio à distância. Agora, com os filhos criados, aposentado, ele se formou e já está estudando para entrar para a faculdade a distância.
> A UERJ mudou completamente a minha vida. Quando entrei, percebi que não sabia ler nem escrever. Hoje as pessoas leem meus textos e dizem: "Como você escreve bem!" Hoje eu sou outra pessoa.
> A minha vida já mudou. Não só a minha, mas a de toda a minha descendência. Eu me encontrei nesse curso e acho que ele tem sido e ainda vai ser muito importante para o meu trabalho na escola pública. Agora não quero mais mudar de onde estou. Quero ficar na minha comunidade, porque quero ser exemplo.

Em relação às possibilidades que um diploma dessa natureza abre para a vida no futuro, os estudantes não parecem ter expectativas muito elevadas:

> O curso que estou fazendo não vai me permitir ficar rica, nem vai mudar a minha condição. Mas vai permitir a minha autorrealização, vai me ajudar a ser mais intelectual e mais crítica.
> Não quero carro do ano, não quero mudar de bairro, nada disso. Quero ficar em Cordovil, onde eu moro. Só quero um emprego melhor, para eu poder viver mais confortavelmente e poder manter minha irmã deficiente.
> Não vejo a faculdade como ascensão social, mas como realização pessoal. E não quero parar por aqui, quero fazer mestrado e doutorado para poder dar aula em faculdade.
> Sei que na minha carreira só meia dúzia ganham rios de dinheiro, trabalhando como personal de artista da Globo. Não pretendo seguir esse caminho. Meu negócio é mesmo trabalhar com criança, ver a molecada se mexendo, criar neles uma mentalidade de saúde e de esporte, para ver se consigo afastar pelo menos alguns do mundo da criminalidade.

As duas exceções ficam por conta da aluna de Letras, para quem o diploma deve representar uma alteração no seu padrão de vida, e do aluno de Física, que vê na área uma possibilidade diferenciada de ganhos:

> Eu tenho necessidade de ter uma ascensão social e só penso em me mudar da Baixada. Preciso conseguir isso, e tenho certeza de que só a faculdade vai me dar os meios para conseguir isso.
> Como professor de Física, se a gente consegue entrar no circuito das boas escolas, que pagam bem, pode conseguir ganhar muito bem, porque tem sempre aluno particular. Os alunos têm muita dificuldade, então, se trabalhar direito, e se a sorte ajudar, é possível que o diploma represente, realmente, uma vida melhor, com um bom salário. Mas se ficar como professor da rede pública...

Uma única estudante, também de Letras, afirma que não pretende se dedicar ao magistério, mas ainda assim é o diploma que abre espaço para seu projeto de vida, que envolve uma melhoria de condição social:

> Não penso em trabalhar na minha área. O diploma vai me permitir fazer um concurso público para um banco, BNDES ou Banco do Brasil, por exemplo, e ter uma vida melhor, mais confortável.

4.3.3.3 Em relação ao futuro

A tônica do grupo não é a da ascensão social, do enriquecimento como resultado de uma formação superior, diferenciada, mas a autorrealização e o enfoque social da carreira que abraçaram. O horizonte se traduz, assim, no concurso público, na garantia de um salário que permita viver com algum conforto, mesmo permanecendo no lugar onde moram e mantendo um estilo de vida semelhante ao que têm hoje.

Assim, os destinos escolhidos para férias envolvem sempre a família que está longe:

> Quero poder ir ver meus pais, no Rio Grande do Norte.
> Ia ser ótimo poder ir de avião visitar meus primos em Salvador, já imaginou?

Ou ainda a declaração da estudante de Letras:

> Passaria minhas férias com meus tios, em Minas; não tenho sonhos de luxo.

A tônica do grupo parece ser obter mais conforto, vivendo de forma muito semelhante à que vivem. Mesmo a estudante que afirma querer a ascensão social compõe o seguinte quadro para expressá-la:

> No futuro, eu quero estar casada, morando na minha casa própria, decorada com tudo o que eu quisesse, com meu carro, trabalhando numa boa escola, para suprir meu luxo. A casa podia ser na Gávea, né? Mas se fosse no Maracanã ou em São Cristóvão eu já ficaria feliz. Férias? Na Espanha, claro.

Só a estudante que não pretende trabalhar como professora imagina atingir patamares diferenciados: quer morar no Leblon (local que conhece bem porque é onde a mãe trabalha, em casa de família), e sonha em passar férias em Nova Iorque.

Mesmo para essas estudantes, o destino internacional de férias guarda relação com o curso que fazem – ambas de Letras, a primeira Português-Espanhol, a segunda Inglês-Literaturas, o que reafirma o impacto da universidade na acumulação de capital cultural desses estudantes.

Nesse grupo, a necessidade de absorver capital cultural se traduz pela necessidade de viajar, de conhecer mais o próprio país. As comemorações especiais são, assim, ocasião para essas viagens, nas quais apareceram como destino Natal, Ceará, Fenando de Noronha, o Pantanal e o Sul. Um dos estudantes diz ter o sonho de acompanhar o Flamengo em uma final do Campeonato Mundial de Clubes. Outra estudante, de Ciências Sociais, diz que alugaria um barco e levaria seus amigos para conhecer a Ilha Fiscal, onde faria “uma festança”. Uma das estudantes disse que daria uma festa “sem precisar dividir nada com ninguém”, com uma mesa de bolo bem grande, em um “salão, decorado com muito brilho”.

A expressão do “Eu consegui!” passa, para a maioria dos estudantes desse grupo, pela formatura e pela aprovação no concurso público. Também aparece, ainda que em menor proporção, a compra da casa própria. Questões relativas à família, como “deixar a irmã encaminhada” ou “casar a filha” também aparecem.

> Eu fui mãe com 14 anos, criei minha filha sozinha a vida toda, dentro de uma comunidade. Hoje ela faz o Ensino Médio e eu ainda pago dois cursos para ela. Ver minha filha casada, com um bom emprego, é uma vitória pra mim.

Interessante notar que, em se tratando de um meio tão adverso, no qual tantos se perdem nas entranhas de um universo de violência e criminalidade, o casamento ainda aparece, nesse caso, como uma conquista, já que por intermédio dele a filha estaria segura, tendo alguém para *cuidar* dela, o que revela uma perspectiva tradicional de um modelo de sociedade e de família, na qual o homem é responsável pelo bem-estar da mulher – um modelo que a própria trajetória dessa aluna desmente, já que ela criou a filha sozinha, a exemplo do que ocorre com milhões de mulheres mundo afora, inclusive no Brasil.

4.3.3.4 Em relação aos valores

A família também ocupa a centralidade dos valores desse grupo, e se mostrou a tônica de suas preocupações. À indagação "*Faria qualquer coisa para...*", sete dos dez estudantes do grupo deram respostas ligadas ao bem-estar da família, como, por exemplo, "*manter minha família unida"*, ou "*oferecer a melhor educação aos meus filhos"*, ou ainda, "*conseguir manter bem a minha família"*. Dois estudantes responderam que fariam qualquer coisa para atingir a estabilidade profissional. O padre respondeu "*para nada*".

No que tange ao questionamento sobre o que não faria de modo algum, no entanto, o foco se desloca da concretude da família e assume a generalidade das situações de contorno pouco definido: oito dos dez participantes desse grupo afirmaram que não fariam qualquer coisa que pudesse prejudicar o próximo – e nesse campo semântico encontram-se respostas como "ser desleal", "puxar o tapete de alguém", "passar por cima dos outros", "prejudicar qualquer pessoa". No nosso entendimento, trata-se aqui da exposição de uma *ética*, segundo a qual os fins não justificam os meios. As outras duas respostas também compõem o campo dessa ética: "não faria nada que contrariasse meus valores" e "não faria nada que me corrompesse".

As respostas quanto ao que é essencial na vida confirmam a importância dada à tanto à ética quanto à família, conforme já havia sido expresso nos dois questionamentos anteriores. Cinco estudantes responderam que essencial são "os

valores próprios", três estudantes responderam que é a família. Os outros dois mencionaram a "saúde" e "a própria vida".

Quando se trata, no entanto, do direcionamento dado à vida, as questões mais concretas reaparecem. Assim, sete dos entrevistados responderam que na vida é essencial não perder de vista "*o alvo*", "*os objetivos*", "*as metas*". Dois responderam que é essencial não perder de vista a *fé*. E só um trouxe de volta a questão da ética, mencionando ser essencial não perder a *dignidade*.

A pergunta que fechava esse bloco dos valores – o que é mais importante na vida – também teve respostas convergentes. Sete deles responderam que é a própria vida; os outros três responderam que é "*viver bem",* resposta que foi complementada por uma das estudantes de Letras com a expressão "no caminho do bem", o que dá um novo contorno à resposta, já que estabelece uma ligação com a questão da ética.

4.3.3.5 Em relação aos sonhos

A ideia da casa própria aparece nos sonhos de consumo de nove dos dez integrantes desse grupo. Embora com uma gama larga de variantes, é o espaço próprio que se apresenta, em primeiro lugar, como o mais significativo sonho de consumo. De modo geral, o sonho é compatível com aquilo que os estudantes esperam poder adquirir com o fruto de seu trabalho depois de formados.

Esse desejo se expressa das mais diferentes maneiras: desde *"apartamento pequeno, onde eu possa acomodar meus livros e ter algum conforto",* almejado pela estudante de Filosofia, até a "*reforma da antiga casa da família, onde moro hoje*", como quer uma das estudantes de Letras. Em uma situação a casa vem acompanhada de um sonho específico: o estudante de Educação Física quer ter uma casa em que possa montar uma academia. O estudante de Física revela ter consciência de que tal conquista vem com muito esforço: *"não quero nada grande, quero fazer um financiamento, sei lá, em 30 anos, e ir pagando, para no fim na vida eu saber que conquistei minha casa com o meu trabalho"*.

A voz dissonante fica por conta da estudante de Letras, que, como já apontado, deseja poder morar no Leblon, perto da praia.

Apenas dois estudantes não vincularam o sonho de consumo à casa própria: a estudante de Ciências Sociais afirmou desejar ganhar bem – algo em torno de R$ 10 mil por mês; e o estudante de Letras, que é padre, diz que gostaria de poder ter um equipamento de realidade virtual, para usar com jogos.

O que esses sonhos de consumo expressam se manifesta como o sonho de vida da maioria desse grupo: a estabilidade financeira, gerando benefícios para si mesmo e para a família. Além da estabilidade – traduzida por seis dos entrevistados como um bom salário e um emprego público –, dois alunos se reportaram ao fato de desejarem ver seus filhos encaminhados. Uma estudante almeja "*dar aula na UERJ"* e outro *"contribuir positivamente para a história da Humanidade".*

No caso de receberem, inesperadamente, uma grande quantia, sete dos estudantes a destinariam à compra ou à reforma da casa; uma dessas estudantes afirmou que além da casa, compraria um carro – elemento que até então não aparecera nas falas dos estudantes.

Uma estudante de Letras afirma que daria à mãe, que é costureira, para que abrisse sua própria confecção. Outro aluno, também de Letras, o que é padre, afirma que doaria uma parte e guardaria outra. A ideia de guardar até então jamais aparecera – talvez pelo fato de ser esse grupo premido pelas necessidades da vida mais difícil, situação em que já não se encontra o padre, que tem suas necessidades custeadas pela própria Igreja.

Por fim uma ideia completamente diferente: a estudante de Ciências Sociais afirmou que "*construiria um prédio para abrigar uma instituição de formação, que levaria o meu nome, para ajudar as pessoas a aprender a pensar".* Essa estudante, que afirma ter como objetivo ser "*um exemplo para a minha comunidade*", se coloca como referência para o grupo social do qual faz parte, o que revela seu compromisso com a transformação do seu próprio meio, ideia que se transforma na síntese da ideia de melhoria de vida.

Para sete dos estudantes ouvidos, sucesso na vida é sinônimo de trabalho. As demais respostas, vindas dos três outros estudantes (de Matemática, Letras e Pedagogia) foram *realização pessoal, felicidade* e *estabilidade.*

Para a maioria desse grupo, por fim, a universidade é um *sonho.* A ideia apareceu para oito dos dez entrevistados. Eles tomam a universidade sob a sua perspectiva pessoal; os dois outros, no entanto, viram a universidade sob a

perspectiva do corpo social. Para eles, a universidade é *"importante para a sociedade"* e *"fundamental para todos".*

4.3.4 O Grupo B2

O Grupo B2 foi composto por nove estudantes dos cursos de Letras, Ciências Sociais, Matemática, Filosofia, Física, Educação Física e Pedagogia, todos oriundos de famílias com renda bruta mensal familiar superior a 10 salários mínimos, com pais que têm ensino superior completo. Os estudantes entrevistados têm entre 20 e 23 anos; a maioria mora em bairros da Zona Sul; os demais moram em bairros considerados tipicamente de classe média, dois na Zona Norte – Tijuca, Méier – e um na Zona Oeste, Jacarepaguá.

4.3.4.1 Em relação ao habitus e ao estilo de vida

Esse grupo apresentou características de estudantes de baixa faixa etária: todos ainda moram com a família – com um dos pais, ou com ambos; não têm filhos, têm largo acesso à informação e às novas formas de comunicação, e a maioria nunca trabalhou.

A lista de hobbies é extensa, passando pela tecnologia e pelo acesso ao esporte e à cultura – música, shows, cinema, arte, praia, academia, trilhas, visita a parques ecológicos, fotografia, livros, danceterias, boates, viagens; também compõem a lista estar com os amigos e sair, para beber ou para dançar. A utilização da Internet é uma realidade para todos, embora para alguns assuma um lugar central, independentemente da área de formação. O estudante de Física afirma: *"Sem internet não sobrevivo mais".* A fala é quase idêntica à da aluna de Letras: "*Não conseguiria mais viver sem Internet, sem celular fico louca"*, e também se aproxima da do aluno de Matemática: "*Sou viciado em tecnologia de ponta. Quero comprar todas as novidades"*. Esse mesmo estudante afirma que participa de redes sociais, mas gosta de viver só, cercado de tecnologia: "*Minha mãe sempre trabalhou*

muito, e eu desde garoto me habituei ficar sozinho, com meus videogames, com meu computador." Essa postura se aproxima da do estudante de Educação Física, que se considera "*antissocial"*, porque gosta de se isolar, com jogos de simulação online.

Alguns estudantes afirmam que participam de redes sociais, mas só para manter contato com os amigos, como a estudante de Letras (*"meu pai fala demais, diz para eu ter cuidado, e eu não gosto mesmo de me expor") e o de Educação Física ("Só uso redes sociais para fazer contato com meus amigos, não gosto de muita exposição").* O uso contínuo, para contato com colegas de faculdade, também foi mencionado.

4.3.4.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior

De modo geral, o grupo manifestou que não teve dificuldade de passar no vestibular, o que não significa que a escolha da carreira tenha sido um processo tranquilo. Ao contrário, são inúmeras as manifestações de que essa escolha foi complexa; que, por vezes, envolveu mais de uma tentativa; e que a família esteve presente, orientando essa decisão. As falas desses estudantes são reveladoras:

> Não acho que tenha sido influenciado, mas fui orientado. Sempre tive facilidade para matemática e física. Meus pais fizeram contabilidade e têm um escritório, mas me achavam criativo demais para passar a vida trancado no escritório. Meus professores diziam a mesma coisa. Então me estimularam a fazer engenharia. Tentei o vestibular, mas não passei. No ano seguinte, fiz para Física e me apaixonei pelo curso. Mas quando entrei para Física, as pessoas me perguntavam: Você vai viver de quê?
> Resolvi fazer Letras porque aprendi Francês ainda pequena, quando meu pai foi fazer doutorado fora; e isso era a única coisa que eu fazia direito. Escolhi aproveitar o que a vida me deu. Então fazer Letras foi a forma de fazer faculdade sem ter que estudar outras coisas de que não gosto.
> Fiz vestibular para Comunicação Social, passei pra PUC, mas detestei. Abandonei, apesar de saber que dava dinheiro. Aquelas pessoas ricas eram muito chatas. Aqui na Sociologia o curso é melhor, mais crítico, e as pessoas também. Meus pais apoiaram a troca. Meu pai é advogado, mas queria ter feito sociologia. Ele escolheu onde queria trabalhar. Eu escolhi o que quero estudar, e gosto de estudar sociologia.
> Resolvi fazer Matemática para desespero do meu pai, que queria que eu fizesse medicina, como a família toda. Mas na escola achei Biologia um saco, muita decoreba. Eu gostava de pensar e gostava dos números, não teve jeito. Então eles quiseram que eu fizesse engenharia, e eu até pensei em fazer, mas eu também não queria ficar em fábrica. Gosto mesmo do desafio dos números, mas, sei lá, talvez ainda faça engenharia.

> Quando falei em casa que ia fazer Filosofia, minha mãe ainda tentou me convencer a fazer Direito, como a minha irmã, para assumir com o escritório deles. Mas não tenho a menor vocação para passar a vida preso, engravatado. Passei dois anos sem estudar depois que terminei o Ensino Médio, pensando no que é que eu queria fazer. Li muito nesse período, e acabei decidindo pela Filosofia.
> Não acho que eu tenha nenhuma vocação para ensinar, mas adoro criança pequena. A decisão de fazer Pedagogia veio naturalmente, porque a minha mãe é dona de uma creche; mas eu não gosto do curso. Acho muito chato, sem nenhum atrativo, e até agora não me sinto preparada para trabalhar na creche. Aprendo mais quando vou pra lá e vejo minha mãe trabalhando do que na faculdade.

Pelas falas podemos depreender que a escolha se prende basicamente a um pendor, a um gosto, que se vincula ao estudo, mas não necessariamente ao tipo de atividade profissional dele decorrente. Isso fica evidente nos estudantes de Física e de Ciências Sociais. Ambos escolhem, inicialmente, uma carreira que poderia ser considerada mais promissora, que ofereceria melhores oportunidades no futuro, Engenharia e Comunicação Social, respectivamente; mas acabam revendo essa escolha em função daquilo de que efetivamente gostam. O vestibular não se constituiu uma barreira para esses estudantes. Todos passaram na primeira tentativa, com exceção do aluno de Física, que tentou antes para Engenharia.

Muito interessante notar ainda que, embora os cursos que compõem esse grupo sejam licenciaturas, apenas uma estudante de Pedagogia e outro de Educação Física manifestaram interesse, gosto, pela docência.

> Sonhei em ser jogador de futebol. Não tinha nenhum afeto por qualquer coisa que se estudasse na escola. E também não gosto do curso, só gosto das aulas práticas, eu me divirto muito nas aulas práticas. Nem de academia eu gosto, acho o ambiente artificial. Mas gosto **muito mesmo** de dar aula para crianças, eu sinto muito prazer nisso. Todo período eu digo que vou trancar, só não saio por falta de opção. Na verdade eu estou bem desmotivado com o curso.
> Sempre gostei de crianças e de brincar de professora. Nunca me imaginei com outra profissão. Meus pais apoiaram a decisão de fazer Pedagogia, mas meus amigos perguntam o tempo inteiro por que resolvi me condenar a ganhar salário de fome. Mas é disso que eu gosto, é isso que eu quero fazer.

Pautada pelo gosto do estudo, a atividade acadêmica, intrínseca à escolha por uma licenciatura, não está posta como universo de atuação profissional para esses estudantes, com um foco voltado para a forma de ganhar a vida. Assim, enquanto muitos deles não têm ideia de onde possam vir a trabalhar, outros já estão

encaminhando suas escolhas para atividades específicas, como se vê pelo depoimento de ambas as alunas de Letras:

> Resolvi fazer literatura porque gosto muito de ler. É o que mais gosto de fazer. Antes de entrar pra faculdade, eu também escrevia; mas parei, sei lá, a faculdade me travou. Não pretendo dar aula de jeito nenhum. Talvez trabalhe em alguma editora, mas meu pai deve abrir uma livraria pra mim, depois que eu me formar.
> Acho que o curso vai me ajudar no futuro, porque quero trabalhar como tradutora em algum organismo internacional. O diploma abre portas, mas as pessoas abrem mais ainda. Eu precisava organizar o que eu já sabia. A faculdade é o espaço ideal pra fazer isso. Tenho lido muitos autores que não conhecia, e o conhecimento teórico ajuda muito pra quem já tem a prática.
> Tenho interesse no nível de compreensão da vida e do mundo que a Filosofia me dá. Mas não estou preocupado com trabalho, emprego, essas coisas. Não por enquanto.

É interessante perceber que aqueles que fazem uma opção pela carreira de professor parecem não se preocupar com o que isso significa, em termos de ganho salarial, e da perspectiva de manutenção de um *status social* dado pela família, mas que não estará assegurado em termos de horizontes profissionais. Esses jovens parecem tranquilos com a segurança que a família lhes oferece, em termos de capital econômico, ou mesmo de capital social. Talvez isso explique por que razão o processo de aquisição de capital cultural, deflagrado com o ingresso na Universidade, assuma um papel tão secundário na vida desses estudantes.

A exceção fica por conta dos estudantes que revelam a intenção de fazer Mestrado e Doutorado, para viabilizar uma carreira mais promissora. Para esses a graduação ainda é um estágio inicial para uma carreira que só se fará mais tarde, como revela o estudante de Matemática:

> O curso pra mim é só o começo. Eu gosto, mas já penso em mestrado e doutorado. Quero trabalhar na área de pesquisa, sei que campo é pequeno, mas acho importante fazer o que a gente gosta. Não estou preocupado com dinheiro.

A preocupação com os patamares de remuneração da carreira escolhida aparece subliminarmente, não apenas na forma como estudantes justificam a escolha por aquilo que gostam, mas também pela justificativa de que o aspecto financeiro não é o mais importante nessa escolha.

A estudante de Letras, que quer ser tradutora e viver fora do país, afirma:

> Acho que escolhi o curso certo para a vida que eu quero ter. Não penso muito em quanto eu vou ganhar, se vai ser fácil viver com o que eu vou ganhar. Acho que se fosse pra dar aula, eu teria escolhido outra coisa, não ia aguentar. Mas acho que com esse caminho que eu tracei pra mim, vai dar pra ter uma vida legal.

Alguns estudantes revelaram que a questão financeira não era importante para eles. As afirmativas a seguir reproduzem o que disseram, respectivamente, a aluna de Letras, que vai ganhar a livraria do pai, o estudante de Filosofia e o de Física:

> Não me preocupo com grana. Quero viver a vida com alegria.
> Preciso de pouco, não penso em quanto posso ganhar ou não.
> Não se importo se meu padrão de vida cair.

O estudante de Matemática, que gosta de consumir tecnologia de ponta, é o que se mostra mais apreensivo com a escolha:

> Não sei se escolhi o curso certo para a vida que eu quero ter. Não ligo pra luxo, mas as coisas que gosto são caras... Então, só o tempo vai dizer se fiz a escolha certa. Por enquanto, estou feliz.

Por fim, salta aos olhos o fato de que esse grupo apresentou um contingente bastante expressivo de estudantes insatisfeitos com o curso que vêm realizando, colocando-o abaixo de suas expectativas, não apenas pela qualidade do curso em si, como é o caso da estudante de Pedagogia, mas pela falta de um vínculo mais concreto com a realidade, como o aluno de Educação Física.

4.3.4.3 Em relação ao futuro

Os estudantes entendem a entrada na universidade como algo natural, que aconteceria de qualquer modo, como parte integrante do seu processo educacional; mas o grupo, de modo geral, não vincula a universidade a uma perspectiva específica de futuro, a um tipo de vida e de trabalho que surja como consequência do curso que fazem.

Nesse sentido, a universidade aparece como um espaço de crescimento pessoal, mas não como um espaço de conquistas financeiras, ou de realização profissional. A fala da estudante de Ciências Sociais é reveladora:

> Não me imagino sem essa faculdade. O curso não é imprescindível, eu poderia viver sem universidade. Faria algo ligado a fotografia, mas os diálogos daqui me mudaram.

Na mesma direção se coloca a fala do estudante de Educação Física, aquele que se diz desmotivado do curso:

> Dou muita importância à faculdade pela experiência; aqui é um espaço de crescimento pessoal, porque a universidade amplifica a nossa visão de mundo. Eu não seria a mesma pessoa sem a universidade.

O aluno de Física tangencia a questão econômico-financeira, mas ela surge como uma justificativa para o fato de fazer o curso, não como perspectiva de alteração do padrão de vida: *"Já é complicado ter acesso às coisas da vida com a universidade, muito mais sem ela".* Para ele, a universidade é ponto de partida para uma vida digna, impossível sem aquilo que a formação superior oferece. O comentário tem impacto ainda maior se consideramos as condições familiares do estudante, assim como as perspectivas de ganho que uma carreira como a escolhida oferece. Nessas circunstâncias, o diferencial seria obtido pela via da pós-graduação.

Assim, quando se trata de descortinar um futuro imaginado, quatro estudantes – os de Física, Filosofia, Matemática e Ciências Sociais – apresentam a pós-graduação como um caminho. Para o estudante de Filosofia esse caminho é ainda uma ideia vaga: *"Em 15 anos não faço ideia de onde vou estar. Talvez fazendo doutorado, não sei"*. Para os demais, no entanto, a ideia de uma carreira de pesquisador surge como uma via alternativa para a atividade socialmente desprestigiada do magistério: em 15 anos, o aluno de Física se imagina "*já com Mestrado e Doutorado, estabilizado no mercado"*; o de Matemática avalia que estará *"liderando um grupo de pesquisa, fazendo um pós-doc, em um grande centro de pesquisa, no exterior, não sei. Talvez no IMPA*"; a aluna de Ciências Sociais se vê "*terminando o doutorado, trabalhando em uma área de pesquisa, em uma ONG ou no Governo*". Para eles, a conquista do mundo do trabalho não é consequência da Graduação, mas da pós-graduação; enquanto que para o estudante de Filosofia, continuar estudando é apenas dar continuidade àquilo que ele sempre fez, adiando o momento de ingressar no mundo do trabalho.

Apesar de ter se mostrado um dos mais céticos em relação à validade do curso, é o estudante de Educação Física que consegue vislumbrar um direcionamento mais objetivo para a sua carreira: *"Quero fazer uma pós-graduação em marketing esportivo".*

Para os demais, continuar a estudar não está colocado como uma perspectiva de vida. A inserção no mundo do trabalho se faz em posições de chefia, como consequência da posse do negócio – como a estudante que se vê *"na minha própria livraria, viajando para feiras na Europa, para conhecer as novidades"*, ou a que se imagina *"diretora da creche da família, comprando a casa ao lado para expandir",* ou como resultado da naturalidade com que as coisas sempre aconteceram para os jovens desse grupo, como relata uma das alunas de Pedagogia:

> Eu acho que daqui a 15 anos vou estar casada, com meus filhos, na minha casa, trabalhando em uma escola na Gávea, perto de casa, talvez como coordenadora, ou até mesmo como diretora, por que não?

Também surgem com naturalidade, para esses estudantes, as perspectivas de sucesso, materializadas no pertencimento a instituições e espaços de trabalho diferenciados:

> Lá em casa a gente não teve escolha – era estudar ou estudar. Então aprendi a gostar de estudar. Quero voltar a morar fora, de qualquer jeito, na França, na Suíça, tanto faz; quero fazer tradução simultânea, trabalhar na ONU, e lá fora também posso fazer traduções de originais franceses para o Português.

Além da carreira, o ideal de futuro passa, na maioria dos casos, pela formação de uma família, mas essa tendência é mais visível entre os rapazes que entre as moças. A estudante de Ciências Sociais chega mesmo a afirmar: *"Não me imagino com filhos. Quero poder colocar uma mochila nas costas e sair pela Europa."* A estudante de Pedagogia que pretende dirigir a creche da família se vê *"talvez casada, mas não necessariamente"*.

A valorização da família é um aspecto que varia muito no interior desse grupo. Por um lado, se vê a preocupação com o preço a pagar por uma carreira de sucesso. Um dos estudantes afirma não estar disposto a sacrificar a vida pessoal, familiar, para obter êxito na vida profissional:

> Quero ter uma família, casar, ter filhos, ser feliz, e, além disso, gostaria de ocupar uma posição que me permitisse mudar alguma coisa. Quero um equilíbrio entre a vida pessoal e a profissional; não acho que a família tenha de ser penalizada para que eu possa ter sucesso profissional.

Por outro lado, também verificamos uma sobrevalorização dos amigos, por vezes em detrimento da família. Esse aspecto aparece na idealização das comemorações. As festas imaginadas variam muito de lugar: podem ocorrer para um pequeno grupo de amigos – em um iate, navegando, como quer uma das alunas de Letras, ou em um bistrô, como imaginou o estudante de Matemática; mas também podem ocorrer no sítio da família, para permitir que o reencontro da família inteira.

Não se pode dizer, portanto, que seja um grupo em que a família tenha sido colocada em segundo plano, mas certamente ela não ocupa, para esses estudantes, uma posição de centralidade absoluta. Comprova esse ponto de vista o fato de que a representação do pleno êxito na vida – sintetizado na expressão "Eu consegui!" – se liga, por vezes a aspectos acadêmico-profissionais, outras vezes a aspectos pessoais de vida, e, finalmente, para os alunos da Educação Física, Letras e Pedagogia, a aspectos relativos à vida familiar:

> "Vou me considerar muito feliz quando tiver a minha família, quando me casar e tiver meus filhos".
> "Vou poder dizer 'Eu consegui' quando estiver morando em Paris, com o meu namorado".

Os estudantes de Matemática e de Filosofia apresentam aspectos que extrapolam as próprias limitações da vida humana, como se vê, respectivamente, nas seguintes falas:

> Eu me sentiria plenamente realizado se conseguisse fazer uma grande descoberta, algo que melhorasse a Humanidade.
> Eu poderia dizer 'Eu consegui' quando conseguisse ser livre.

Por fim, três estudantes vinculam essa ideia de sucesso à conclusão do doutorado e uma única estudante (Letras) estabelece ligações entre a felicidade e o sucesso profissional, no sentido de ganho financeiro: "Só vou poder dizer 'Eu consegui! ' quando tiver absoluta autonomia financeira".

4.3.4.4 Em relação aos valores

Os valores expressos pelo grupo compõem também uma vasta gama. À indagação “Faria qualquer coisa para...”, cinco dos nove estudantes do grupo deram respostas ligadas ao bem-estar daqueles que os cercam, mas não necessariamente a família, como se vê, por exemplo, nas seguintes respostas: “ver as pessoas com quem convivo bem”, ou “ver minha mãe feliz”, “não perder meus amigos”. Também surgiram respostas que devam conta de um bem-estar próprio: ”conquistar o amor da minha vida”, “viver em paz e harmonia”, “não perder a alegria de viver”. Nenhum estudante fez menção ao sucesso profissional, ou à estabilidade financeira.

No que tange ao questionamento sobre o que não faria de modo algum, no entanto, o foco se desloca para o campo da ética: sete dos nove participantes afirmaram que não fariam qualquer coisa que pudesse “prejudicar alguém”, “decepcionar alguém”, “trair alguém”, “ser desonesto” ou “passar por cima dos outros para conseguir meus objetivos”. As demais respostas dão conta de uma fidelidade a si mesmo: “trairia meus princípios”; “iria contra os meus valores”.

Para a pergunta “é essencial valorizar...” foram obtidas algumas respostas que apontam para valores maiores – a igualdade entre seres humanos; a verdade; a justiça; a humanidade; a própria vida. No entanto, também apareceram outras respostas que, em vez disso, são menos amplas, e dão conta da satisfação de necessidades mais imediatas, como, por exemplo, a alegria, a diversão, os amigos, o carinho das pessoas com você. No nosso entendimento, esse último conjunto de respostas guarda correlação com a reduzida faixa etária dos respondentes, o que acabaria por nos levar a um ideário quase adolescente.

Na pergunta seguinte – A coisa mais importante da vida é... – as respostas também abarcam uma vasta gama de valores. Três dos nove entrevistados recolocam a família em um espaço central: “minha família”, “minha mãe”; “meus pais”. Os demais deram respostas nas quais o foco recaía sobre eles mesmos: “se sentir amado, querido, acolhido”; “ser fiel a si mesmo”; “fazer o que gosta”; “minha integridade”; “saber viver”; “saber traçar metas”.

4.3.4.5 Em relação aos sonhos

A expressão dos sonhos desse grupo denuncia o lócus de origem desses estudantes. Como sonho de consumo, a resposta “dar a volta ao mundo” teve duas incidências. Também apareceram “ter um barco a vela”; “ter uma casa com praia particular”; “ter uma casa de frente para a Praia de Geribá, em Búzios”; “ter um apartamento em Paris”; “ter o melhor computador já inventado”. O estudante de Filosofia afirma que não tem sonhos de consumo. Como se vê, são sonhos muito distantes da realidade remuneratória das carreiras escolhidas por esses estudantes, mas viáveis quando se consideram suas condições familiares.

Quando se trata de sonhos de vida, houve também uma gama de respostas que apontam em diferentes direções. A estudante de Pedagogia ambiciona “ter um casamento feliz”; o de Filosofia gostaria de “compreender a existência humana”; a de Letras almeja “morar na França”. Mas a recorrência ficou por conta, mais uma vez, da estabilidade financeira, como se vê nas falas: “viver bem, com meu próprio trabalho” e “não precisar me preocupar com dinheiro”. A estudante de Ciências Sociais trouxe à discussão a questão da distância entre o padrão de vida atual e o que esses estudantes conseguirão ter, trabalhando nas carreiras que escolheram:

> Queria viver bem do mesmo jeito que vivo hoje. Sei que meu padrão de vida vai cair, porque sei que não vou conseguir ganhar o que meu pai ganha. Sei que meu padrão de vida vai cair, mas ainda não estou preparada para isso.

Uma das estudantes de Letras ressalta: “*Não me preocupo com grana. Quero viver a vida com alegria”.* O estudante de Educação Física afirma que deseja *“sair de casa”*, e dessa forma expressa como considera ser difícil ser capaz de se manter em padrões minimamente compatíveis àquilo a que está habituado, mesmo morando na Zona Norte do Rio. O aluno de Filosofia se apresenta totalmente desapegado das questões financeiras: *“Preciso de pouco, não penso em quanto posso ganhar ou não.”*

A pergunta seguinte, que buscava saber o que esses jovens fariam caso ganhassem uma boa quantia em dinheiro, traz à cena outras ambições: a troca de carro por um novo foi citada três vezes; a compra da casa própria – o apartamento em Paris, como quer a estudante de Letras; um apartamento pequeno na Zona Sul,

para o da Matemática; ou um sítio, como revela a aluna de Pedagogia – também aparece três vezes; a estudante de Ciências Sociais utilizaria o dinheiro para fazer esportes radicais na Austrália; uma das estudantes de Pedagogia compraria sua casa em Búzios; e o rapaz da Educação Física sairia de casa.

A expressão majoritária do sucesso na vida é a da *estabilidade*, da *vida tranquila e sem sobressaltos de natureza financeira*, ou seja, *viver sem se preocupar com dinheiro,* ou ainda, como afirma o estudante da Educação Física, *ganhar bem e trabalhar pouco.* A esse propósito, perguntamos a esses estudantes o que seria ganhar bem. O menor valor ficou por conta do estudante de Filosofia – algo em torno de R$ 10 a 15 mil – e o maior foi o revelado pela estudante de Ciências Sociais – entre R$ 30 e 35 mil mensais.

Salienta nesse grupo a ausência de qualquer perspectiva de coletividade, de preocupação social mais efetiva, mais consolidada.

Por fim, solicitamos a esses alunos que expressassem o que é a universidade em uma única palavra. As respostas puderam ser divididas em três blocos: duas respostas negativas – *"chata", "um saco";* três respostas que a consideram como parte de um percurso – *"uma passagem", "um caminho", "o início do caminho";* duas respostas de caráter positivo – *"imprescindível"; "enriquecedora". A* universidade ser vista como *"uma casa"* para o estudante de Física revela um desejo de permanência, uma sensação de acolhimento e bem-estar. Por fim, o aluno de Filosofia a caracteriza como *"algo a compreender".*

4.4 **Análise comparativa dos grupos**

A análise do que emergiu dos grupos em estudo – A1 e B1 – e dos grupos de controle – A2 e B2 – foi realizada, a partir da dinâmica dos grupos focais, para cada um deles, como apresentado no item 4.3.

Para maior clareza dos aspectos levantados, e na tentativa de estabelecer pontos de dissensão entre os grupos, realizamos cruzamentos entre cada um dos grupos de estudo com seu respectivo grupo de controle, ou seja, A1 com A2 e B1 com B2; e, por fim, cruzamos os grupos de estudo entre si – A1 com B1, como veremos a seguir.

4.4.1 Análise comparativa dos Grupos A1 e A2

A idade média dos alunos do grupo A1 é mais avançada do que no A2. Considerando todos os alunos (não apenas os pesquisados), a idade média de A1 atinge 25 anos, enquanto A2 é de apenas 21. Isso significa, de antemão, que os estudantes provenientes da classe média entram mais precocemente na universidade, ou seja, que tendem a ter uma vida acadêmica mais regular, menos segmentada, com menos interrupções.

No conjunto de alunos pesquisados, que formam o grupo A1, os entrevistados têm entre 21 e 31 anos, e todos moram em bairros da periferia, Baixada Fluminense e Zona Oeste, com exceção de uma estudante, que mora no Leblon, onde o pai trabalha como porteiro de um edifício, e de uma outra, que se casou e se mudou de Duque de Caxias para o Rio Comprido.

No grupo A2, os entrevistados têm idades entre 20 e 26 anos; cinco deles moram em bairros da Zona Sul, um na Região Oceânica, em Niterói, e dois da Zona Norte, Tijuca e Méier. Portanto, o grupo A2 é mais jovem do que o A1, e mora em áreas mais nobres da cidade.

4.4.1.1 Em relação ao habitus e ao estilo de vida

Embora ambos os grupos utilizem a internet, tanto para manter contato com o grupo social quanto como apoio para trabalhos acadêmicos, para o grupo A1 funciona também como veículo de consumo de cultura e diversão, por permitir o acesso gratuito a filmes e música. Para eles a vida social é mais restrita ao barzinho, enquanto o A2 já acusa o consumo de cultura, com preferência para o cinema. O hábito da leitura somente surgiu, no grupo A1, associado ao tempo de deslocamento casa x faculdade. No grupo A2, a leitura é um hábito mais presente. Também é um diferencial a fluência ao menos na língua inglesa, no grupo A2, fato que não ocorre no grupo A1.

4.4.1.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior

A tomada de decisão para fazer um curso superior é tardia no grupo A1: ocorre somente durante o ensino médio, já que a universidade não faz parte do universo dos pais, enquanto para o A2 a universidade é uma meta desde sempre, ou seja, para eles a noção de terminalidade da educação escorrega do ensino médio para o ensino superior, já que à expectativa de mais tempo de escolaridade corresponde uma expectativa de ganhos salariais mais compatíveis com a classe de origem.

Como resultado, para o grupo A1 a informação sobre cursos, carreiras, perspectivas, possibilidades é muito restrita, ocorrendo quando algum professor vislumbra o potencial de seus alunos e os empurra na direção dos pré-vestibulares comunitários. A tônica, para as famílias desses estudantes, é a de que um curso técnico é suficiente para garantir o futuro. Para as famílias de A2, ao contrário, a perspectiva do curso técnico como formação máxima sequer é aventada, e o ingresso na universidade, além de natural, é quase uma obrigação do estudante, já que a ele foram dadas todas as condições para *chegar lá*.

Nesse sentido, no grupo A1, a entrada de um filho na universidade representa uma vitória da família, mostrada como um troféu para os vizinhos e amigos. Estar na faculdade muda o status social do grupo familiar, funcionando como uma promessa de melhoria de vida no futuro. O filho assume o papel de quem extrapolou as melhores perspectivas da família, o que os marca positivamente e os transforma em uma referência para as pessoas que se inserem no mesmo contexto social.

Passar no vestibular foi muito mais fácil para o grupo A2 do que para o A1, que teve de superar as deficiências do ensino médio, abdicando da vida social para poderem se preparar para as provas. No entanto, tal facilidade de aprovação não se traduz em satisfação com o curso e com a carreira escolhida: esse grupo é muito ácido nas críticas à universidade e às limitações da instituição, e não se sente nem um pouco privilegiado por poder ter acesso à formação oferecida pela universidade. Isto não ocorre no A1, para o qual entrar para a universidade representava um sonho quase inatingível; e que considera a educação recebida da universidade pública muito superior à que sempre receberam na escola pública.

É interessante notar que os alunos do grupo A1 se mostram mais seguros e felizes com a escolha da carreira do que o grupo A2, cujos membros nem sempre se mostraram certos da escolha realizada. Por outro lado, o diploma é muito mais valorizado pelo grupo A1 do que pelo A2.

A vontade de empreender no grupo A2 contrasta com o sonho do emprego público no grupo A1. O grupo A2 valoriza uma formação mais imediatista, com um treinamento prático do que é feito no mercado de trabalho, em detrimento do teórico, o que não aparece no A1, mais preocupado em aproveitar tudo o que o curso pode lhe oferecer.

Assim, enquanto os estudantes do A1 sonham com a estabilidade, os do grupo A2 apresentam um perfil mais crítico, mais individualista, com uma visão menos romântica da universidade e do seu poder sobre o futuro dos jovens.

4.4.1.3 Em relação ao futuro

Para o A1, o *futuro* já chegou, ou seja, a vida sofreu uma mudança radical com a entrada para a universidade, o que afetou toda a família. O futuro promete a realização profissional e estabilidade financeira, nessa ordem de prioridade. Enriquecer não é um sonho, mas a expectativa da casa própria é uma unanimidade. O carro de luxo também aparece, mas com um peso menor que a casa própria.

Para o A2, a vida afetiva estabilizada e o sucesso profissional, com a consequente estabilidade financeira, são os sonhos para o futuro. Aqui, embora a casa própria apareça como meta, a unanimidade é a vida sem preocupações financeiras. Mais que isso: eles aparentam uma confiança absoluta na possibilidade de galgar patamares bastante altos, como se fosse natural estarem *no topo*.

Em ambos os grupos, o sonho da sua casa própria se opera na mesma região, e por vezes no mesmo bairro, em que moram atualmente, mas por motivos diferentes: para o A1 existe o desejo de se manterem perto da família e dos amigos; para o A2, terem o que a família já conquistou é suficiente para a sensação de realização. Quando o desejo de mudar de bairro aparece, no A1, este se traduz na busca de um local mais bem servido de serviços e transportes públicos. Para o A2, a casa deve ser grande, para que possam fazer festas e receber amigos, o que

vincula esse sonho mais a uma perspectiva de status do que propriamente de conforto.

Para o A1, a meta é a estabilidade de um emprego público; para o A2, é abrir a própria empresa. A intenção de cursar Mestrado e Doutorado aparece apenas no A2.

Para o A1, férias são no Brasil, ou em uma casa de veraneio, na praia ou na serra, mas sempre no Estado do Rio de Janeiro. Poucos pensam no exterior: Paris, Austrália e Ilha da Madeira. Para o A2, a Europa, a Itália, o Canadá, o Taiti, o Egito, Dubai, foram as escolhas para férias, além da Lua...

4.4.1.4 Em relação aos valores

Quando do questionamento “Você faria qualquer coisa para...”, no grupo A1 aparece fortemente a preocupação com limites éticos e com valores morais. Isto não ocorreu no grupo A2. No A1, passar num concurso público, se formar e ser um excelente profissional, alcançar a igualdade social e ser feliz foram as respostas.

No A2, “salvar uma vida”, “preservar a vida”, “me manter vivo”, “preservar a minha vida”, “atingir meus objetivos”, “conquistar meus objetivos” e “manter a saúde e a integridade da minha família” foram as respostas. Assim, fica mais uma vez claro o individualismo presente no grupo A2, em contraste com os rígidos valores morais do A1. O questionamento “Para atingir seus objetivos, você não faria, de modo algum...”, o grupo A1 valoriza a honestidade e a ética nas relações pessoais e profissionais: não passariam por cima de ninguém, nem usariam de meios desonestos para chegar a seus objetivos, não se prostituiriam, não mentiriam.

O A2 mostrou uma preocupação social, com respostas: “ser antiético” ou “me corromper”. Assim, uma área de interseção entre os grupos ocorre, mostrando limites de ação dos estudantes.

Para o questionamento “na vida é essencial valorizar...”, para o grupo A1 a grande maioria citou a família. Trabalho, dinheiro, carreira, tudo fica em segundo plano diante desse valor maior, a família. No A2, o autocentramento volta a aparecer, com a maioria citando “a própria vida” e “a qualidade de vida”.

A indagação “na vida é essencial não perder de vista...” , para o A1, houve uma convergência para a ideia de que a prioridade é não se desviar do caminho traçado, as metas, os objetivos, mantendo, no entanto, a retidão nas ações.

No A2, entretanto, “as metas”, “os objetivos”, “o alvo” também aparecem, porém a maioria citou pontos que levam a pensar que os fins justificam os meios: “o meio do caminho”, “os princípios”, “os próprios valores”, “o respeito”, “a consciência”. Para o questionamento da coisa mais importante da vida, houve uma convergência nas respostas dos dois grupos em torno de: “a relação entre as pessoas”; “o amor”; “a paz”; “Deus”; “a família”; “a harmonia”; “ser feliz”; e “ter saúde” – valores que ultrapassam os benefícios financeiros ou a realização que podem advir de uma carreira de sucesso.

4.4.1.5 Em relação aos sonhos

A casa própria, o carro, casar e ter filhos, o conforto, a despreocupação financeira estão presentes em ambos os grupos. O que muda é a intensidade e o valor dos bens. Conseguir a estabilidade na vida pessoal (família e círculo de amigos), profissional e familiar, atingindo um equilíbrio entre elas, também estão presentes nos dois grupos.

Para o grupo A1, não há a vontade expressa de enriquecer, mas citam-se viagens com a família e especialização no exterior. Para o grupo A2, a casa própria inclui citações de “cobertura com piscina e churrasqueira” e um sítio com campo de futebol. Outras citações: “viver de renda, sem precisar trabalhar”; “ter uma casa na Ilha da Gipóia, em Angra, com iate, jet-sky e tudo a que tem direito”; e “ter uma ‘bat caverna’, um lugar só meu, onde não entre nem a luz do sol, comandado por um computador de 50 mil dólares”.

Como se pode verificar, no grupo A1 há uma aspiração de uma vida melhor, de acesso a bens e oportunidades que sempre estiveram fora da esfera de visão desses jovens, mas nada que represente um *estar no topo*, como o que se vê no grupo A2, que relata o desejo de alcançar certos ícones do enriquecimento, como a ilha com praia particular, o iate, o bunker, representado pela bat caverna, as férias

na Lua, e, principalmente, o *viver de renda*, que denota a passagem de um status de *burguesia* para a o de *aristocracia.*

Assim, fica claro a grande diferença entre os dois grupos em função da classe social de origem de cada um: enquanto no A1 as respostas refletem um tipo de vida que esses estudantes não têm, mas que anseiam tornar realidade, por meio da carreira que escolheram, no grupo A2 as respostas expressam uma visão de mundo de quem sabe da existência de bens acessíveis a muito poucos; ou seja, só saber dessa existência já evidencia a classe social em que se encontram.

Essa diferença é ressaltada quando perguntados sobre o que fariam se recebessem uma boa quantia de dinheiro que não esperassem. A quase totalidade do grupo A1 guardaria o dinheiro, o que deixa clara sua preocupação em poupar, seu medo do futuro e seu hábito de adiar os sonhos, fazendo sacrifícios para atingi-los a longo prazo. Para a maioria o grupo A2, ao contrário, o dinheiro seria direcionado para o consumo, o que nos permite perceber que se inserem em uma dinâmica de realização imediata de suas necessidades e desejos.

É interessante notar que, no grupo A2, surgiram citações que são consequência do maior poder aquisitivo, como o desejo de só trabalhar até os 40 anos e a consciência de que a universidade não lhe proporcionaria mais do que já têm.

Da mesma forma, a definição, em uma palavra, do que é a universidade, reitera essas grandes diferenças de realidade de vida: enquanto para o grupo A1 é na universidade que está toda a possibilidade de um futuro melhor, e por isso ela representa o sonho e a estabilidade que nunca tiveram, para o grupo A2 ela é apenas uma passagem, algo que vai permitir que permaneçam onde sempre estiveram.

Em suma, para o grupo A1 a universidade é o instrumento de concretização do sonho de uma vida melhor. Para este grupo, a universidade já está mudando a vida deles. Para o grupo A2, a universidade é mais uma etapa de uma vida escolar, sem percalços, sem dificuldades.

Aqui fica claro o impacto do capital cultural em cada grupo: enquanto no grupo A1 está ocorrendo um processo de aquisição de capital cultural, que esperam ver revertido em econômico, nos estudantes do grupo A2, que já nasceram em famílias com alto nível de acúmulo de todos os níveis de capital, cultural, social e econômico, a universidade se traduz como um caminho natural, que vai habilitá-los a

permanecerem onde estão, contando com o capital adquirido ali, é verdade, mas principalmente com o que acumularam durante uma vida inteira.

4.4.2 Análise comparativa dos Grupos B1 e B2

A média de idade é o primeiro indicativo das enormes diferenças que marcam os grupos B1 e B2. Considerando a totalidade dos estudantes desse segmento, e não apenas os pesquisados, os que compõem o grupo B1 têm, em média, 30 anos – 8 a mais que a média dos estudantes que compõem o B2, de 22 anos de idade. Esses grupos são compostos por estudantes dos cursos Letras, Ciências Sociais, Matemática, Filosofia, Física, Educação Física e Pedagogia. Apesar de serem cursos de menor concorrência, só essa diferença de idade já demonstra a diferença de oportunidades de vida entre os dois grupos em análise, B1 e B2.

Os integrantes do grupo B1 têm idades entre 21 e 41 anos; todos moram na Baixada Fluminense, ou em comunidades, na Zona Norte e na Zona Portuária. Os do B2 são mais jovens, têm entre 20 e 23 anos, e moram áreas mais nobres da cidade: a maioria na Zona Sul, e os demais na Tijuca, no Méier e em Jacarepaguá, bairros tradicionalmente de classe média.

4.4.2.1. Em relação ao *habitus* e ao estilo de vida

O estilo de vida é significativamente diferente para os dois grupos. Enquanto o B1 tem características de alunos-trabalhadores – fato explicável inclusive pela larga oferta de cursos noturnos na nossa universidade – com o tempo dividido entre trabalho, estudo e obrigações de família, o grupo B2 guarda aspectos de quem ainda não precisa lutar pela vida: solteiros e sem filhos, seus integrantes moram com os pais, de quem dependem financeiramente, têm todo conforto, e se dedicam prioritariamente aos estudos; a maioria jamais trabalhou.

Essas diferenças se traduzem na forma como utilizam seu tempo livre. Os estudantes de B1 – que relatam praticamente não dispor de tempo livre, já que

precisam aproveitar as horas vagas para estudar – preferem as atividades que não demandam gastos: livros, jogos eletrônicos e filmes na TV; mesmo o acesso à Internet é precário, discado, e só se intensificou depois do ingresso na universidade, em razão das necessidades de comunicação. Para eles, a participação na vida de instituições religiosas também é uma marca bem delineada. Paralelamente, os alunos que compõem o grupo B2 dispõem de uma ampla gama de atividades de lazer, de acesso quase irrestrito a formas de comunicação e a produtos tecnológicos, consomem cultura, praticam esportes e mantêm intensa vida noturna.

4.4.2.2. Em relação ao significado de fazer um curso superior

Se para o grupo B1 cursar a universidade representa uma vitória quase inimaginável, para o grupo B2 o fato se reveste da maior naturalidade. Isso deriva do fato de todos, no B1, serem os primeiros da família a conseguir chegar a esse patamar, e para eles a conquista assume os patamares de proeza, já que, sem apoio familiar, sem informação que viesse da escola ou de seu universo de amigos, só tardiamente assumiram o desejo de cursar a universidade, sendo necessário investir muitos anos para superar as deficiências do ensino médio cursado na escola pública até que conseguissem ingressar. No outro extremo, os alunos do grupo B2 relatam ter ingressado com facilidade, e que dispuseram de um apoio significativo da família e da escola nessa escolha.

Em ambos os grupos foram relatados casos de alteração na opção de carreira, nos integrantes do grupo B1 pela dificuldade de aprovação no curso original, nos de B2 por terem identificado que a escolha inicial não correspondia à carreira que efetivamente desejavam.

Nesse aspecto é importante salientar que todas as carreiras do grupo B são licenciaturas, e que os integrantes desses grupos, a princípio, seriam professores, o que os obrigaria a arcar com os patamares de remuneração da categoria[15]. Portanto,

[15] Para a rede pública, o piso nacional de professores da educação básica, a partir de janeiro de 2014, para 40 horas de trabalho semanais, é de R$1.187,00. No Rio de Janeiro, ainda na rede pública, o piso salarial é de R$ 877,91 para 16 horas de trabalho, o que corresponderia a um salário de R$ 2.192,00 para 40 horas; na rede particular, o salário-hora de R$16,10, para turmas com mais

a escolha desse tipo de carreira traz consigo um enorme risco de frustração – para os estudantes mais pobres pelo fato de saberem que não terão como fazer reconverter o capital cultural acumulado na universidade em capital econômico; para os demais, pelo fato de saberem que não terão como manter o padrão de vida a que estão habituados, com o patamar médio de ganhos de um professor.

As alternativas encontradas pelos dois grupos para lidar com esse fato também se distinguem. Enquanto no grupo B1 as falas de desestímulo de família e amigos são respondidas com o argumento da importância social do trabalho do professor, no grupo B2 as alternativas encontradas são, por um lado, a pós-graduação, com vistas à área de pesquisa e ao ensino superior; por outro, o direcionamento da carreira para outras atividades que não a docência.

Assim, enquanto os estudantes de B1 manifestam orgulho do papel que desempenharão na sociedade, os de B2 lidam com o curso sem entusiasmo, como um momento de passagem, que os levará a outras atividades profissionais, por vezes fora do país. Talvez por isso os estudantes não houvessem demonstrado grande preocupação com as perspectivas da vida profissional que o curso lhes apresenta, seguros com o suporte que a família lhes dá. Ainda assim, alguns manifestam medo de não conseguirem manter seu padrão atual.

Para os estudantes de B1, habituados às agruras da vida, a questão do padrão de remuneração da carreira não está no cerne de suas preocupações: estar na universidade já é realizar um sonho, com impactos sobre a vida da família e sobre a sua comunidade, mas principalmente sobre a sua própria autoestima, por ser uma universidade pública, renomada, considerada de excelência. A experiência de participar de um mundo até então vetado a eles justifica a atuação em pré-vestibulares comunitários, que aparece mais de uma vez, principalmente entre os alunos mais velhos.

Resumindo, o grupo B1 luta para superar as dificuldades, abraça a carreira escolhida como a opção que o destino lhes ofereceu para uma vida com menos dificuldades e com maior autorrealização. O grupo B2, por outro lado, não tem qualquer dificuldade, seja para passar no vestibular, seja na vida como um todo. Seus integrantes não parecem muito entusiasmados com o futuro que a carreira, de horizontes limitados, pode lhes oferecer. A baixa remuneração do magistério não

---

de 35 alunos, corresponde a um piso de R$2.898,00 mensais – o mais alto piso a que chegamos –, para as mesmas 40 horas semanais, o que equivale a pouco mais de 3 salários mínimos mensais.

permitirá que suas expectativas sejam atendidas, o que os leva a depender dos recursos de suas famílias, e a buscar alternativas vicinais para viabilizar o trabalho na área que escolheram. Em consequência, são ácidos na avaliação dos cursos. O grupo B1 está num processo de aquisição de capital cultural, enquanto que o B2 tem alta probabilidade de perder capital econômico, se consideradas apenas as possibilidades de ganho que a carreira do magistério lhes acena.

4.4.2.3 Em relação ao futuro

Os alunos do grupo B1 têm clareza da importância da universidade nas suas vidas e o esforço dispendido para serem aprovados. Para os do grupo B2, esse era o caminho natural e a aprovação surgiu sem grande sacrifício. Para todos fazer um curso superior é algo importante, porém os alunos do grupo B2 não consideram fundamental, comentando que poderiam viver sem fazer o curso, buscando atividades alternativas, como fotografia, por exemplo. O que é muito valorizado, nesse grupo, é o crescimento pessoal, uma ampliação da visão de mundo.

Os alunos do grupo B1 não almejam enriquecer, nem ascender socialmente: sonham com passar em um concurso público, o que lhes daria a segurança da estabilidade, com um salário suficiente para viverem um pouco melhor, mesmo que no mesmo lugar em que vivem atualmente.

A visão de futuro, para os alunos do grupo B2, não é romântica. Eles tem noção de que não poderão manter o padrão de vida com o que a carreira escolhida pode proporcionar. Assim, alguns planejam fazer mestrado e doutorado a fim de seguir a carreira acadêmica, abrindo a possibilidade de melhores salários. Outros pensam em seguir caminhos alternativos, abrindo negócios próprios ou trabalhando em organismos internacionais – o que aqui pode ocupar um lugar análogo ao do concurso público, para os integrantes de B1.

Para o grupo B1, as comemorações especiais, preferencialmente viagens pelo Brasil, se traduzem como uma clara forma de absorção de um capital cultural até então inatingível. Os destinos escolhidos para férias envolvem visitas à parcela da família que mora longe. Destinos internacionais se limitam a alunos de Letras, guardando relação com o curso que fazem – Espanha para quem cursa Português-

Espanhol e Estados Unidos para Inglês-Literaturas – o que demonstra a importância da universidade para o processo de acumulação de capital cultural desses estudantes.

Para o grupo B2, além da carreira, o ideal de futuro passa pela formação de uma família, principalmente entre os rapazes. A valorização da família fica entre extremos: há um aluno que afirma não estar disposto a sacrificar a vida pessoal, familiar, para obter êxito na vida profissional; há outros que, na hora das comemorações, planejam atividades somente com os amigos. Esse é o único grupo em que os amigos surgiram com tal valorização.

A expressão do "Eu consegui!" passa, para a maioria dos estudantes de B1, pela formatura e pela aprovação no concurso público. Também aparece, ainda que em menor proporção, a compra da casa própria. Para os de B2 tal ideia se desprega do curso que fazem, da formatura, e se liga, além de a aspectos pessoais de vida (ser livre, ter uma família feliz), a aspectos acadêmico-profissionais colocados mais para a frente, como a conclusão do doutorado, ou uma grande descoberta para a Humanidade, ou ter autonomia financeira. Isso demonstra que para eles, ao contrário dos estudantes de B1, a graduação é apenas uma etapa intermediária, e que sua realização demanda um esforço adicional, em nível de pós-graduação stricto sensu, o que sequer está posto como possibilidade para os estudantes do outro grupo.

4.4.2.4 Em relação aos valores

Os integrantes do grupo B1 revelaram que seus valores mais centrais se prendem à família: à indagação "*Faria qualquer coisa para...*", sete dos alunos deram respostas ligadas ao bem-estar da família, enquanto apenas dois colocaram em primeiro lugar a estabilidade profissional. No grupo B2, as respostas variaram entre o bem-estar daqueles que os cercam (família e amigos) e o bem-estar próprio (*"conquistar o amor da minha vida"*, "*viver em paz e harmonia", "não perder a alegria de viver")*. Não houve menções à estabilidade profissional. Aqui, o impacto de uma vida sem privações pode explicar esta diferença entre os grupos.

No que tange ao questionamento sobre o que não faria de modo algum, a ética falou mais alto para ambos os grupos: a quase totalidade afirmou que não fariam qualquer coisa que pudesse prejudicar o próximo. As outras respostas, nos dois grupos dão conta de uma fidelidade a si mesmo: *"não trairia meus princípios"*; *"não iria contra os meus valores"*.

No questionamento quanto ao que é essencial na vida, os alunos do grupo B1 confirmam a importância dada à tanto à ética quanto à família. No grupo B2, entretanto, a disparidade de respostas foi grande, englobando desde grandes aspirações – como *a igualdade entre seres humanos; a verdade; a justiça* – até outras que dão conta da satisfação de necessidades mais imediatas, como *a alegria, a diversão, os amigos, o carinho das pessoas com você*. Esse último conjunto de respostas mostra a diferença de maturidade entre os dois grupos.

O grupo B1, tem claro que é essencial não perder de vista "*o alvo*", "*os objetivos*", "*as metas*", a fé e a *dignidade*. Esta clareza não aparece no B2.

O que é mais importante na vida, para o grupo B1, é a própria vida; "*viver bem", uma aluna complementando com* "no caminho do bem", o que estabelece uma ligação com a questão da ética, enquanto no grupo B2 as respostas variaram entre a família e elas mesmas, como, por exemplo, em *"se sentir amado, querido, acolhido"; "fazer o que gosta".* A concentração de respostas autocentradas pode ser um reflexo também da imaturidade característica da pouca idade desses estudantes.

4.4.2.5 Em relação aos sonhos

À exceção do padre, que não pode ter propriedades, para todos os integrantes do grupo B1, a ideia da casa própria aparece como o maior sonho de consumo, o qual, aliás, metaforiza o grande sonho de vida desse grupo: a estabilidade financeira, gerando benefícios para si mesmo e para a família. Além da estabilidade – traduzida por seis dos entrevistados como um bom salário e um emprego público –, dois alunos se reportaram ao fato de desejarem ver seus filhos encaminhados. Percebe-se nele uma ânsia por abandonar a insegurança que marca a realidade familiar, mas não há neles uma ânsia pelo enriquecimento. A vida, no sonho, continua simples, mas agora sem sobressaltos – uma perspectiva

completamente diversa da que se verifica com os estudantes de B2, para quem os sonhos estão ligados a um padrão de renda muito alto, incompatível com as carreiras escolhidas, e que só encontram respaldo se se considera sua realidade familiar, como por exemplo, "*dar a volta ao mundo*"; *"ter uma casa com praia particular"; "ter um apartamento em Paris".* Apesar disso, quando se trata de sonhos de vida, a recorrência continua sendo a estabilidade financeira: *"viver bem, com meu próprio trabalho" e "não precisar me preocupar com dinheiro".*

A distância entre o padrão de vida da família de origem e o que se mostra viável para as carreiras escolhidas sobressai como preocupação em algumas falas de estudantes de B2. Eles sabem que o capital cultural que estão adquirindo não será suficiente para manter os níveis de capital econômico que caracteriza sua classe de origem, o que faz ressaltar ainda mais a diferença de classe social entre os dois grupos.

No caso de receberem, inesperadamente, uma grande quantia, os alunos do grupo B1 majoritariamente destinariam à compra ou à reforma da casa; uma das estudantes afirmou que, além da casa, compraria um carro. Surgiram outras respostas como dar o dinheiro à mãe, que é costureira, para que abrisse sua própria confecção. Outro aluno, que é padre, afirma que doaria uma parte e guardaria outra. A ideia de guardar até então jamais aparecera – talvez pelo fato de ser esse grupo premido pelas necessidades da vida mais difícil. Uma última ideia foi de uma aluna de Ciências Sociais: "*construiria um prédio para abrigar uma instituição de formação, que levaria o meu nome, para ajudar as pessoas a aprender a pensar".* Aqui aparece o compromisso com a transformação de seu próprio meio, proporcionando à comunidade a que pertence, uma melhoria de vida – ou seja, como que repartindo com as pessoas de seu entorno os resultados do sucesso que a vida lhe vem reservando.

Os alunos do grupo B2, destinariam o dinheiro somente para o consumo próprio: a troca de carro; a compra da casa própria – o apartamento em Paris; um apartamento pequeno na Zona Sul; um sítio; uma casa em Búzios; fazer esportes radicais na Austrália.

A utilização do dinheiro mais uma vez ressalta a diferença de classes entre os dois grupos, além de marcar uma visão mais "egoísta" da vida, sem qualquer preocupação social (em especial se comparado ao grupo B1), talvez porque todos

os que fazem parte do círculo de vida (familiares e amigos) dos estudantes do grupo B2 não passem por qualquer dificuldade material na vida.

Para sete estudantes do grupo B1, sucesso na vida é sinônimo de trabalho. As demais respostas foram *realização pessoal, felicidade* e *estabilidade.* Em contrapartida, para os do grupo B2, a expressão majoritária do sucesso na vida é a da *estabilidade*, da *vida tranquila e sem sobressaltos de natureza financeira*, ou seja, *viver sem se preocupar com dinheiro,* ou ainda, *ganhar bem e trabalhar pouco.* A esse propósito, perguntamos a esses estudantes o que seria ganhar bem: o menor valor ficou em torno de R$ 10 a 15 mil e o maior entre R$ 30 e 35 mil mensais, enquanto para os alunos do grupo B1 o valor girou em torno de R$ 10 mil – em ambos os casos, valores absolutamente desproporcionais aos ganhos de professores...

Ao serem solicitados para expressar o que é a universidade em uma única palavra, as diferenças entre os dois grupos se acentuaram. Para oito dos dez entrevistados do grupo B1, a universidade é um *sonho.* Eles tomam a universidade sob a sua perspectiva pessoal; os dois outros, no entanto, viram a universidade sob a perspectiva do corpo social. Para eles, a universidade é *"importante para a sociedade"* e *"fundamental para todos".*

Para a maior parte dos alunos do grupo B2, ao contrário, a universidade tem um contorno negativo ou importância menor, aparecendo como positiva – *"imprescindível"; "enriquecedora"* – apenas para dois estudantes, e um terceiro que a vê como *"uma casa",* revela seu desejo de permanecer nela. Isso revela que, de modo geral, a universidade não tem uma centralidade na vida desses estudantes, ao contrário do que ocorre com os do grupo B1. A universidade se configura, assim, como um "mal necessário" para os alunos do B2, enquanto para os do grupo B1 ela é o passaporte para uma vida melhor, mesmo que sem riqueza. Isso ocorre porque esses últimos reconhecem riqueza no próprio capital cultural em aquisição, mesmo que sua reconversão em capital econômico seja desvantajosa, enquanto os alunos de B2, repletos de capital cultural incorporado ao longo da vida, nas experiências que a família lhes proporciona, o capital que vem sendo adquirido na universidade é pouco, ou quase nada, o que tem impacto direto sobre a importância que conferem à instituição e ao curso em si.

Por fim, não podemos deixar de notar que as diferenças de percepção da universidade entre os grupos B2 e A2: enquanto o grupo A2 tem a perspectiva de

construírem uma vida confortável com os ganhos de seu trabalho, e de estarem seguros com a escolha do curso, a insegurança quanto à escolha do curso por alguns alunos do B2 e a certeza de que não poderão facilmente manter o padrão de consumo a que estão acostumados, faz com que estes últimos sejam muito mais críticos sobre o papel da universidade na vida deles.

4.4.3 Análise comparativa dos Grupos A1 e B1

A idade média dos alunos do grupo A1 é mais avançada do que a dos de B1, respectivamente 25 e 30 anos, sendo os primeiros alunos de cursos de maior demanda e os demais de cursos de licenciatura, de menor demanda. Em relação ao local de moradia, não há diferença entre os dois grupos: os estudantes moram em comunidades ou bairros de periferia, tipicamente da classe trabalhadora, com exceção de duas estudantes do grupo A1, uma delas em razão do trabalho do pai, que inclui moradia, e outra que saiu da periferia por força do casamento.

A caracterização dos grupos foi bastante homogênea, sendo possível perceber, como traço característico, a luta para ocupar o espaço em que se encontram. Nada veio de graça para esses alunos – uma característica que os posiciona, definitivamente, ainda hoje, como classe trabalhadora.

4.4.3.1 Em relação ao *habitus* e ao estilo de vida

Há uma diferença marcante entre os dois grupos, que se reflete na visão de mundo: o grupo B1 é composto por pessoas com um claro perfil de trabalhador-estudante, de faixa etária elevada; muitos são casados, com filhos, tentando compatibilizar as necessidades da família às exigências da vida acadêmica, o que não se percebe com tanta força no grupo A1, provavelmente pela própria natureza e carga horária de seus cursos. O que se verifica é que os alunos de licenciaturas, de B1, quase todos já trabalham, e cursam a universidade à noite, o que é inviável para estudantes de Medicina ou Engenharia, por exemplo. Esses têm o respaldo da

família, que se sacrifica para que eles possam viabilizar o sonho de uma vida melhor.

Como consequência, os estudantes do B1 quase não dispõem de horas de lazer, nem para atividades sociais, e muito menos para atividades culturais. As raras atividades de lazer desse grupo se restringem ao que pode ser realizado em casa, como a leitura, os jogos eletrônicos, os filmes na TV; ou próximas à casa, envolvendo, muitas vezes, a igreja. A realidade de redes sociais e o acesso à Internet são ainda precários, e surgem de modo mais efetivo depois do ingresso na universidade, em especial para ajudar nos trabalhos em grupo. A web aparece, ainda, como uma forma de comunicação mais barata que o telefone, motivo pelo qual seu uso se incrementa a partir do momento em que entram na universidade.

No grupo A1, o convívio com amigos para saírem e beberem juntos, indo a um barzinho é uma tônica. A Internet serve de mecanismo para manter contato permanente com o grupo social, como ferramenta para a realização de pesquisas e trabalhos em grupo, mas também como elemento de diversão, por permitir o acesso gratuito a filmes e músicas. A leitura está mais presente nesse grupo, em especial durante o deslocamento para a faculdade ou o estágio.

4.4.3.2 Em relação ao significado de fazer um curso superior

Em ambos os grupos, os alunos são os primeiros de seu núcleo familiar a cursar a universidade. A decisão de fazer um curso superior, para praticamente todos, surgiu tardiamente: era algo fora do horizonte, já que não havia estímulo familiar, por completo desconhecimento desse tipo de realidade. Foi quase unânime a referência à desinformação sobre a existência de políticas públicas para acesso de estudantes carentes à universidade, o que demonstra que a própria escola pública, mesmo a de ensino médio, não acredita na possibilidade de seus alunos chegarem aos bancos da universidade. A informação só flui nos pré-vestibulares comunitários.

Também a escolha da carreira passa a ser um problema, já que cursos mais recentes, fora do espectro das profissões tradicionais, são completamente desconhecidos por eles. Assim, as escolhas recaem sobre os cursos mais difundidos, ou sobre aqueles de áreas com as quais o aluno se deparou na escola:

gosta de ler e escrever, vai fazer Letras; gosta de sociologia, escolhe Ciências Sociais, e assim por diante, muitas vezes sem ter ideia da natureza do trabalho dos profissionais dessas áreas.

O ensino médio, por intermédio de um professor ou outro, e principalmente os pré-vestibulares comunitários fomentam o desejo pelo curso universitário, mostrando que esse sonho seria possível, ainda que à custa de muita dedicação e sacrifício. Em ambos os grupos se verificou a importância desses pré-vestibulares como instrumento de preparação para o ingresso, já que todos acusaram – à exceção do aluno de Engenharia que fez ensino técnico – a precariedade da formação recebida no ensino médio da escola pública. Foi possível perceber, ainda, que alguns desses alunos se envolvem com os cursos de origem, passando a neles atuar, o que demarca seu papel no seio da comunidade em que estão inseridos.

Também foi recorrente a ideia de que o ingresso na universidade é uma vitória pessoal, do estudante, mas também coletiva, da família. Foram várias as falas relatando famílias que mostram seus filhos universitários, para amigos e vizinhos, com muito orgulho, como vencedores, como pessoas raras e especiais.

Há uma diferença marcante quanto à escolha da carreira entre os dois grupos: enquanto os alunos de A1 perseguiram a carreira que sonhavam, no B1 alguns alunos se viram impelidos a mudar sua opção de curso, depois de reprovações sucessivas, optando por carreiras “mais fáceis”. E esse ponto dá origem a uma diferença significativa entre os grupos: os alunos de A1 têm muita segurança da escolha da carreira – ela foi idealizada, sonhada, perseguida; ao contrário, muitos alunos do grupo B1 relatam não terem certeza de terem feito a escolha mais acertada, embora seja patente o gosto pelo curso que fazem, e a sensação de realização que experimentam. Talvez a idade mais avançada e o perfil de trabalhador-estudante ajudem a explicar esse comportamento no grupo B1.

Outra diferença marcante entre os dois grupos reside na reação de familiares e amigos no que diz respeito à escolha do curso. Enquanto para o círculo social dos estudantes de A1 a sensação é de pleno orgulho e de esperança no futuro, para os alunos do grupo B1, o desconhecimento, por parte de alguns, do trabalho dos profissionais que seus filhos serão, e, por outros, a certeza da baixa remuneração futura, fez com que muitas fossem as falas de desestímulo quanto à carreira escolhida. Entretanto, para esses alunos, a escolha de um curso de menor demanda representa a possibilidade de cursar a universidade; além disso, a sensação de que

não ganharão muito é compensada com a certeza de não ficarão desempregados, o que demonstra, também aqui, que a estabilidade é um fator determinante para esses estudantes.

Para ambos os grupos, a curso universitário é uma realização pessoal e já mudou a vida dos alunos, alterando a forma como eles e suas famílias percebem seu status social. O acesso ao conhecimento, um melhor domínio do idioma, o mundo que se descortina para eles eleva a autoestima e serve de estímulo e de espelho para outros membros da família: primos, irmãos, filhos e mesmo pais passam a pensar em fazer um curso superior.

O capital cultural de cada estudante dos grupos A1 e B1 está sendo fortemente alavancado, e alguns têm consciência de que essa mudança se refletirá na vida de seus filhos, que crescerão em uma família que colocará como meta o curso superior. Nesse aspecto, a próxima geração desses grupos vai se aproximar do comportamento dos grupos A2 e B2, onde o curso universitário está posto desde o início e é impensável não cursá-lo.

4.4.3.3 Em relação ao futuro

A associação entre o curso superior e a melhoria de vida é unânime e afeta não apenas o estudante, mas todo o círculo familiar.

Em ambos os grupos, a ideia da realização profissional se sobrepõe à do sucesso financeiro, o foco não é enriquecer. O concurso público é uma meta para quase todos os alunos, como grande metáfora da estabilidade financeira e da segurança. A diferença entre os grupos está na percepção das perspectivas de ganhos futuros: enquanto no grupo A1 prevalece a ideia de que conseguirão receber bons salários, o mesmo não ocorre no grupo B1.

Ainda assim, não foi possível detectar aspirações prioritárias por ganhos financeiros. Isso se comprova pelas expectativas de modo de vida no futuro. Em relação às férias, há um comportamento similar nos dois grupos, com a maioria dos estudantes pensando em passar férias no Brasil, ou em ter uma casa fora, para férias e finais de semana, em lugares próximos à cidade, ou conhecidos por eles. Quem sonha com férias fora do Brasil são, por um lado, as estudantes de Letras,

que sonham em conhecer os países cujas culturas estudam – Estados Unidos, Inglaterra e Espanha, o que comprova o impacto da universidade na acumulação de capital cultural; por outro lado, estudantes de Medicina e Direito, cursos em que, pelo próprio perfil médio dos estudantes, podemos inferir que o capital cultural é alavancado pelo convívio com os colegas e com a própria realidade cultural dos cursos, o que leva a sonhos mais altos.

A expressão que sintetiza a ideia de sucesso no futuro – Eu consegui! – vem associada, para a maioria dos membros do grupo A1, à escritura da casa própria; para os do grupo B1, à formatura e a aprovação no concurso público. A compra da casa própria também aparece, mas em segundo plano. É interessante notar que a maioria esmagadora pretende adquirir uma casa na mesma região em que sempre viveu, perto dos amigos e da família. O carro de luxo é outra recorrência, mas aparece apenas no grupo A1, com papel secundário.

Em suma, os estudantes do grupo A1 imaginam um futuro mais próspero e farto que os do B1, que pretendem obter mais conforto, porém vivendo de forma muito semelhante à que vivem hoje. O grande sonho é o de uma vida mais tranquila, em termos de realidade financeira, não com luxos nem esbanjamentos, mas com a certeza de que o salário será suficiente para viverem confortavelmente, no seu ambiente, junto aos seus.

4.4.3.4 Em relação aos valores

Quando do questionamento “Você faria qualquer coisa para...”, no grupo A1, a preocupação com os limites, com os valores morais, aparece fortemente. Fazer qualquer coisa foi julgado amplo demais, por alguns estudantes do grupo A1, enquanto outros do mesmo grupo ressaltaram que a desonestidade não pode ocorrer. No grupo B1 apenas um estudante, que é padre, respondeu que o limite é muito amplo. É possível que a convivência mais constante com as agruras da vida tenha impactado o modo de esses trabalhadores-estudantes verem o mundo, levando-os a colocar, mais objetivamente, o bem-estar da família à frente de questões mais subjetivas.

No entanto, no que tange ao questionamento sobre o que não faria de modo algum, as respostas dos dois grupos são muito similares, mostrando que os limites do grupo estão assentados sobre valores de honestidade e ética nas relações pessoais e profissionais. Os estudantes afirmaram que não passariam por cima de ninguém, nem usariam de meios desonestos para chegar a seus objetivos. Em suma, trata-se da exposição de uma *ética*, segundo a qual os fins não justificam os meios.

Aliás, é a valorização da família o grande ponto de convergência de valores dos dois grupos. Diante desse bem maior, da coisa mais importante da vida, tudo o mais – trabalho, carreira, dinheiro, sucesso – perde importância.

4.4.3.5 Em relação aos sonhos

A constituição da família – casar e ter filhos – e a casa própria ocupam o altar dos sonhos de ambos os grupos. Na verdade, a casa própria traz embutida a ideia da estabilidade financeira e se traduz como porto seguro para a família.

A esses símbolos se agregam, para o grupo A1, o carro e as viagens ao exterior. Em realidade, para o primeiro grupo, os sonhos refletem um tipo de vida que esses estudantes não têm, mas que anseiam tornar realidade, por meio da carreira que escolheram. Para o grupo B1, esse sonho não existe, pois os alunos entendem que as carreiras escolhidas não prometem esse tipo de vida.

Essa diferença de visão de vida volta a aparecer quando perguntados sobre o que fariam se recebessem uma boa quantia de dinheiro que não esperassem. A quase totalidade do grupo A1 guardaria o dinheiro, o que deixa claro uma vida marcada pela necessidade de poupar, de guardar para poder viabilizar projetos maiores mais tarde. Os estudantes do grupo B1, por sua vez, destinariam os recursos para a compra da casa própria, sem pensar em guardar, talvez pelo fato de terem sido premidos pelas necessidades de uma vida mais difícil do que o primeiro.

Para ambos os grupos, o sucesso na vida vem com a independência financeira e a estabilidade emocional.

A última pergunta pedia que o estudante sintetizasse, em uma palavra, o que é, para ele, a universidade. No grupo B1 a resposta predominante foi “o sonho”.

Essa resposta também aparece no grupo A1, mas dessa feita ela vem lado-a-lado com as ideias de *oportunidade* e *estabilidade.*

Por tudo que vimos podemos concluir que, em que pesem as grandes coincidências entre os dois grupos, principalmente quanto aos valores morais e éticos, a diferença de expectativas e sonhos de consumo revela que o grupo A1 tem uma postura de busca pela ascensão social e, como as carreiras escolhidas permitem auferir maiores remunerações, a apropriação de um capital cultural mais elevado poderá efetivamente determinar a alavancagem do capital econômico.

4.5 **A mobilidade social em perspectiva: os grupos A1 e B1**

O resultado obtido com os grupos focais – envolvendo 17 alunos de famílias de classes populares e 18 de famílias de classe média – permite comprovar, antes de tudo, o quanto a educação superior é determinante no processo de mobilidade social, na medida em que a habilitação profissional determina uma perspectiva de ganhos futuros, que envolve não só o conhecimento adquirido, o tipo de trabalho, a importância dos cargos e o patamar salarial que se pretende alcançar, mas também o tipo de ambiente em que cada um vai circular ao longo da vida, o que traz evidentes impactos sobre o *status* social. Trata-se aqui não apenas de um processo de aquisição de capital cultural, mas de possibilidade de sua reconversão em capital econômico e social (BOURDIEU, 2000).

Nesse sentido, as diferenças entre os Grupos 1 e 2 são flagrantes: enquanto para os primeiros a universidade descortina todo um mundo novo, pleno de possibilidades, para os demais a questão primordial é buscar oportunidades que garantam a permanência na classe social de origem.

A base teórica de Bourdieu (2000) nos ensina que a classe média se caracteriza pela posse de um capital cultural internalizado, adquirido desde a infância, no seio da família, cumulativamente incorporado ao longo da vida, mas que precisa ser institucionalizado, ou seja, comprovado pela posse de um título acadêmico. Isso nos permite compreender que os estudantes do Grupo 1 estão em pleno processo de acumulação de capital, enquanto para os do Grupo 2 a

universidade se constitui apenas uma pequena etapa desse processo de acumulação, que data de uma vida inteira.

No entanto, como a simples posse do capital cultural não garante o acesso aos bens de conforto que caracterizam a classe média, é necessário poder reconverter o capital cultural em capital econômico. Nesse ponto ficam evidentes as diferenças de perspectiva que marcam os estudantes dos diferentes grupos de carreiras, ou seja, os estudantes dos grupos A e B.

A classe média, possuidora de capital cultural – internalizado e institucionalizado em diplomas de nível superior – reconverte essa posse em capital econômico, com o qual adquire carro e casa própria, grande e confortável, financia a escola diferenciada para os filhos, usufrui de condições diferenciadas de tratamento de saúde. Tal reconversão se dá sistemática e paulatinamente, ao longo da vida, o que significa que ela demanda uma estabilidade econômico-financeira que depende de ganhos também sistemáticos, ou seja, depende de patamares salariais compatíveis com o *modo de vida* que a caracteriza.

Nesse sentido, tanto nos estudantes de A1 quanto nos de B1 perduram, ainda, as características do núcleo familiar de origem, já que o tempo da reconversão ainda não chegou. São estudantes que lutaram com dificuldade a vida inteira, que moram na periferia, em residências precárias, que não têm carro, que frequentaram escolas públicas e pré-vestibulares sociais, e que estão em vias de adquirir a educação diferenciada.

Ainda assim, ambos têm consciência das possibilidades de reconversão que se abrirão com o término do curso superior: as perspectivas para o grupo A1 apontam para uma realidade bastante diferenciada daquela que têm hoje, enquanto para B1 sobressai a ideia de autorrealização, da consciência do capital cultural acumulado, da possibilidade de *ser uma pessoa diferente*, mas não há ilusão acerca das possibilidades de ganhos de quem escolhe ser professor.

Em ambos os grupos sobressai o desejo de uma *vida confortável*, com estabilidade financeira, mas o significado dessa *vida confortável* assume dimensões muito diferentes para cada grupo: para A1 o processo de ascensão social se mostra bastante concreto, viável, quase tangível; para B1 a expectativa é ter uma vida muito semelhante à atual, só que sem sobressaltos.

Assim, A1 já se orgulha do *status* que tem diante do grupo social – obtido com o ingresso para a educação superior – e isso reforça a ligação com o núcleo familiar,

que se desdobra para sustentar o filho durante a faculdade, passaporte para a melhoria de vida de todos, e não apenas do estudante, já que todos, por terem compartilhado os sacrifícios, terão direito a compartilhar, igualmente, os benefícios. Esses estudantes têm expectativas de alcance salarial muito diferenciado do que têm hoje, esperam experimentar um grande salto nas condições de vida após a formatura, e assim manifestam a expectativa de comprar o carro, de fazer viagens para o exterior, de comprar uma casa maior e melhor, de dar conforto à família, de ter um sítio ou uma casa de veraneio, de poder pagar uma boa escola particular para seus filhos, enfim, de viver o padrão da classe média.

A situação dos estudantes de B1, no entanto, assume contornos diferenciados. O *status* que já têm diante do grupo social, obtido com o ingresso para a educação superior, é fruto mais de seu esforço pessoal do que da atuação da família; no entanto, se consideram responsáveis por viabilizar a melhoria das condições de vida do núcleo familiar que depende deles. Isso faz com que seu perfil assuma mais o aspecto de *trabalhador* do que de *estudante.* O tempo destinado ao estudo – ou seja, o tempo de acumulação de capital cultural – é o da aula, e dos finais de semana, o que determina que para esses o acúmulo de capital cultural tende a ser menor. Isso faz com que não manifestam pretensões e expectativas de obterem grandes alterações nas condições de vida, mesmo depois da formatura, o que faz com que suas aspirações não se descolem das da classe trabalhadora. Ou seja, como têm expectativas de alcance salarial semelhante ao que têm hoje, com pequena melhoria, o grande ganho do curso superior é a autorrealização pelo acúmulo de capital cultural, e sua grande meta acaba por ser a estabilidade do emprego público.

Nesse sentido, o curso superior tende a provocar redução das desigualdades sociais já para essa geração, no caso dos estudantes de A1, que vão poder reconverter, em situação vantajosa, o capital cultural adquirido na universidade em capital econômico. Para os estudantes do grupo B1, o curso superior tende a produzir efeitos econômicos mais efetivos sobre a geração seguinte, já que, embora as possibilidades de reconversão de capital cultural em capital econômico sejam reduzidas para essas carreiras, a geração seguinte tende a poder acumular capital cultural desde a infância.

Não resta dúvida, no entanto, de que para ambos os grupos o ingresso na universidade é resultado de um conjunto de políticas públicas de ampliação de

vagas e de acesso diferenciado, mas para A1 pesou, igualmente, uma conjuntura de melhoria das condições econômicas, sem as quais não seria possível manter um estudante em um curso de Medicina, por exemplo, durante seis anos, sem trabalhar e com os gastos inerentes a esse tipo de curso.

Pelo que pudemos constatar, portanto, A1 é uma parcela da classe trabalhadora com potencialidades de classe média, ou seja, que poderá experimentar uma mobilidade social ascendente caso consiga alcançar os patamares salariais que espera e almeja. B1 é uma parcela da classe trabalhadora sem perspectivas de ascender à classe média, já que os patamares de reconversão de capital cultural em capital econômico que a profissão escolhida lhe permite realizar não são compatíveis com o exigido para que a mobilidade ocorra.

De qualquer forma, embora as condições de mobilidade social sejam diferenciadas para ambos os grupos, as potencialidades estão postas, mesmo que a médio e longo prazo, já que o capital cultural acumulado terá impactos sobre ele mesmo e sobre as futuras gerações. No entanto, mesmo para os estudantes de A1 as possibilidades de mobilidade social imediata estão atreladas à existência de condições favoráveis do próprio país, como pleno emprego e crescimento econômico; caso contrário, é possível que haja, para muitos, uma enorme frustração em relação a tais expectativas. Para B1, a desvalorização do título que estão em vias de obter quase que sobredetermina sua permanência na classe de origem, o que nos leva a constatar mais uma incoerência estrutural, provocada pelas leis do mercado: os profissionais que viabilizam um processo de mobilidade social de tais proporções – os professores – são exatamente aqueles que sabem que não poderão desfrutar de seus benefícios.

Todos esses fatores no levam a concluir que existe, hoje, um processo em curso que já tem efeitos concretos sobre a classe trabalhadora, ampliando seus horizontes e apontando em uma direção que, até muito pouco tempo, seria impensável para essas famílias. Um processo de transformação estrutural, alavancado pela acumulação de capital cultural, bem como pela disseminação de exemplos, que concretizam um universo de possibilidades desde sempre vetado à classe trabalhadora.

A possibilidade de ascensão à classe média, no entanto, nos parece viável apenas para a parcela de estudantes que compõem o grupo A1. Se tais possibilidades vão se concretizar ou não só o tempo será capaz de dizer.

Ainda assim, é possível constatar que os efeitos positivos das políticas públicas de ampliação de acesso sobre as classes trabalhadoras são evidentes, o que nos leva a verificar que, mesmo que não se possa falar em *nova classe média*, a experiência da universalização da educação superior altera o contorno da classe trabalhadora, abrindo perspectivas efetivas de melhoria das condições de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intensas mudanças pelas quais o país passou, na última década, determinaram alterações muito profundas no nosso tecido social; tão profundas que tem sido difícil compreender seu verdadeiro significado.

As políticas públicas implantadas com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder – nos campos da economia, da educação, do trabalho, da igualdade e da distribuição de riqueza, entre tantos outros – afetaram positivamente milhões de famílias brasileiras, alterando seu cotidiano, suas expectativas, seus sonhos, suas vidas.

Deflagrada por esse conjunto de políticas públicas, a melhoria das condições de vida dos brasileiros, em especial dos mais pobres, que pela primeira vez têm acesso a um conjunto de bens de consumo até então privativos das classes privilegiadas, passou a ser lida – com maior verticalidade a partir de 2008, com os trabalhos de Marcelo Neri à frente do Centro de Pesquisas Sociais, da Fundação Getúlio Vargas – como a emergência de uma *nova classe média brasileira.*

O termo é rapidamente incorporado à mídia e ao discurso oficial, levando à afirmação generalizada de que nos tornamos "*um país de classe média"* – expressão com que se passa a sintetizar uma gigantesca parcela da população que ingressa no mundo do consumo, oferecendo o combustível para o crescimento econômico experimentado durante o Governo Lula.

A novidade é recebida com aplausos pelo mercado produtor de bens e serviços, que vê a expansão do consumo interno como caminho para o aumento de sua lucratividade; pelos próprios trabalhadores, que se veem alçados a um *status social* que lhes parecia inatingível; pelo governo, que comprova assim o acerto de suas políticas; e por alguns organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, que considera o fato – que também pode ser verificado em outros países da América Latina, em especial Argentina, Peru e México – prova cabal da viabilidade social do capitalismo[16].

Alguns intelectuais, no entanto, em particular Márcio Pochmann (2012), Jessé de Souza (2012) e Marilena Chauí (2013), defendem que, considerando as

[16] Cf. as diversas notícias do Banco Mundial, veiculadas na página oficial do organismo.

características sociológicas dessa parcela da população, não estamos diante de uma *nova classe média*, mas de uma *nova classe trabalhadora.*

Assim, ao longo desse trabalho buscamos um conceito de *classe média* capaz de iluminar a realidade brasileira, bem como um conceito de mobilidade social que nos oferecesse uma explicação para o fenômeno em análise. Para um número muito expressivo de autores[17], a ideia de classe média se vincula a um determinado *estilo de vida* que envolve, além da posse de determinados bens, como a casa própria e o carro, uma educação diferenciada, de nível superior, fator determinante para o pertencimento a essa classe (SOUZA; LAMOUNIER, 2010; SCALÓN; SALATA, 2012; BOMENY, 2013; KERSTENETZKY; UCHÔA, 2013; FLEURY, 2013; COSTA, 2013; SALM; BAHIA, 2013). Da leitura dos autores estudados sobressai, ainda, a ideia de que o segmento em análise apresenta aspectos que o vinculam à classe trabalhadora, e não à classe média, sob o prisma tanto da ocupação quanto da remuneração (POCHMANN, 2012; FERREIRA et al., 2012; QUADROS, 2013).

Isso nos levou, por um lado, a colocar o conceito de capital cultural, de Pierre Bourdieu (2000), no centro de nossa análise; e, por outro, a delimitar como campo de análise estudantes universitários oriundos de classes populares. Entendemos que, como a educação diferenciada é um atributo fundamental da classe média, a universidade deve funcionar como alavanca do processo de mobilidade social, na medida em que fornece um capital cultural que vai dificultar o regresso às condições originais de pobreza.

Assim, estando diante de um efetivo processo de mobilidade social, as marcas da nova classe – classe média – se fariam sentir mais nesses estudantes que em qualquer outro grupo do segmento analisado. Cabia, portanto, verificar se seria possível notar a presença do *habitus* característico da classe média em estudantes universitários oriundos de famílias de classes populares. Isso nos fez agregar ao grupo de estudantes vindos das classes trabalhadoras um outro grupo, de estudantes vindos de classes privilegiadas, que funcionou como grupo de controle.

Bourdieu identifica a existência de três tipos de capital: o econômico, o cultural e o social. Estabelece que os diferentes tipos de capital podem ser convertidos e reconvertidos entre si, e por esse mecanismo se viabiliza a

[17] Cf. a discussão conceitual realizada nos Capítulos 2 e 3 dessa tese.

manutenção da maior parcela da riqueza no interior das classes privilegiadas. O capital econômico viabiliza a aquisição de capital cultural, o qual, por sua vez, se converte em capital econômico, sob certas condições, e se institucionaliza sob a forma de *títulos acadêmicos.* O título acadêmico, por sua vez, será reconvertido em capital econômico, sob a forma de remuneração diferenciada, obtida com trabalhos específicos.

Portanto, estar na universidade significa estar em processo de acumulação de capital cultural, cujo valor se prende à sua capacidade de reconversão, no futuro, em capital econômico. Com base nesse aspecto da teoria da reconversão de capitais (BOURDIEU, 2000) foi possível formular a hipótese de que também a escolha da carreira poderia interferir no processo de mobilidade social, facilitando-o ou entravando-o, de acordo com a possibilidade de reconversão futura do capital cultural adquirido em capital econômico.

Trabalhamos, por conseguinte, com quatro grupos de estudantes, cruzando duas variáveis: o perfil de origem, ou seja, se o núcleo familiar pertencia às classes populares ou à classe média; e a escolha de carreira, segmentando as mais valorizadas, que oferecem uma possibilidade de conversão do capital cultural em capital econômico mais favorável, e as menos valorizadas, nas quais as possibilidades de reconversão são menos favoráveis.

Com esses quatro grupos, testamos duas hipóteses: o processo de acumulação de capital na educação superior ou tende a produzir novos membros para a classe média, caso em que estaríamos diante de uma perspectiva efetiva de mobilidade social; ou, ao contrário, tende, a despeito da melhoria nas condições de vida, a manter os estudantes na classe trabalhadora, situação em que as mudanças se dariam no interior dessa própria classe.

É certo que a opção por uma metodologia qualitativa nos impede de chegar a resultados generalizantes, mas nos possibilitou conhecer as características desses grupos em maior profundidade, escapando, assim, da leitura limitada dos patamares de renda ou das categorizações ocupacionais, que não permitem desvelar os comportamentos e os desejos dos grupos em análise.

As entrevistas que realizamos, utilizando a técnica de grupos focais, com estudantes de classes populares e de classe média, alunos de carreiras mais valorizadas e de outras, com menor valorização, nos mostraram a existência de um percurso muito similar ao que Bourdieu descreve como o processo de acumulação

de capital cultural. Para ele, quem se esforça para adquirir cultura investe em si mesmo: investe tempo, mas investe também em "*uma forma de desejo socialmente construído, o desejo de saber"*, que envolve todas as privações, renúncias e sacrifícios que alguém possa suportar. (BOURDIEU, 2000, p.140, tradução nossa)

Bourdieu nos ensina que a acumulação de capital cultural pressupõe um processo de internalização que, pelo fato de envolver ensino e aprendizagem, demanda tempo; um tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor, sem possibilidade de delegação. Todos os estudantes de classes populares que ouvimos, sem exceção, transformaram a educação superior em uma meta de vida, tendo de se esforçar enormemente para conseguir atingi-la. A idade elevada, os anos sucessivos de estudo sem conseguir aprovação, o caminho árduo dos pré-vestibulares sociais atestam que esses jovens, de alguma maneira, foram mobilizados, durante sua trajetória, pelo *desejo de saber*, um desejo que alimenta a resiliência, e que alimenta, igualmente, os sonhos de um futuro melhor. Viabilizar esse *desejo de saber*, passando no vestibular, e, já na universidade realimentá-lo diariamente com cada novo conhecimento que adquirem faz deles pessoas diferentes das pessoas que eram.

Eles têm completa noção de que o tempo passado na escola pública foi mais perdido que aproveitado, e têm pressa de resgatar o que as circunstâncias de vida, e a escola deficitária, e o aprendizado capenga deixaram passar. Eles utilizam todo o tempo de que dispõem para "tirar a diferença" – por isso buscam aproveitar cada oportunidade para aprender mais, e assim diminuir a distância entre eles, batalhadores, e aqueles que receberam tudo pronto da família. Bourdieu (2000) alerta que não se pode avaliar o investimento em si mesmo apenas pelo tempo na escola; há que se considerar, também, a educação obtida no seio da família, porque isso significa ou "tempo ganho" ou "tempo perdido", quando não tempo a ser contado em dobro, pela necessidade de corrigir o que se aprendeu errado. Muitos desses estudantes se reportam ao fato de que hoje falam melhor, escrevem melhor, compreendem melhor o que leem. Eles constatam a mudança, paulatina, em si mesmos, fonte de autoestima, de confiança no futuro, e de orgulho pelo caminho já trilhado, num percurso que Bourdieu (2000) sintetiza da seguinte forma: "*El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en habitus. Del 'tener' ha surgido 'ser'"*. Assim, sendo diferentes, eles afirmam que para eles a vida já mudou. Mas não mudou apenas para eles; todo o seu grupo

social se contamina, positivamente, desse *desejo de saber;* e o faz pelo conhecimento acumulado e generosamente compartilhado, mas também se contamina pelo exemplo, pelo testemunho de garra e persistência.

O diploma metaforiza essa conquista, essa vitória coletiva. Para Bourdieu (2000), o título acadêmico – capital cultural institucionalizado – é um certificado de competência cultural que confere a seu portador um valor convencional, duradouro e legalmente garantido. Por esse motivo, o círculo social próximo precisa estar presente, compartilhando o momento da formatura, citada por muitos como a representação de uma ocasião para se comemorar em grande estilo: churrasco para todos os parentes e amigos, cerveja, muita música e alegria. Ser engenheiro, jornalista, físico ou professor, para o filho do trocador de ônibus, da faxineira de hospital, do porteiro, do eletricista é motivo de orgulho, pelo esforço de toda uma comunidade que se mobilizou para tornar esse momento possível.

No entanto, o valor do diploma não será o mesmo para todos. A determinação do valor do título depende de quanto esse capital cultural vai valer, em termos econômicos, no mercado de trabalho. Por isso Bourdieu avalia que o investimento educacional deve ser compatível com o valor que o título terá ao ser reconvertido em capital econômico. Com efeito, os estudantes das carreiras mais valorizadas avaliam que será possível realizar essa reconversão “com lucro”. Eles têm clareza de que a realidade que os espera deverá ser substantivamente diferente da vida de privações que experimentaram na infância; sonham com um cotidiano de mais conforto, com a casa própria, com o carro na garagem, com o curso no exterior, com as viagens de férias, com uma educação de excelência para os filhos. Embora não necessariamente queiram abandonar o bairro em que sempre viveram – o local onde moram os familiares e amigos, aqueles que compartilham de sua luta – entendem que é possível que isso venha a ocorrer, como consequência de uma nova realidade de vida, para eles e para os que deles dependem.

Para os estudantes das carreiras menos valorizadas, no entanto, não é essa a perspectiva que se apresenta. Vinculando o valor do título obtido à sua *raridade* no mercado de trabalho, eles têm consciência de que as possibilidades de reconversão de seu título de licenciado não serão vantajosas, nem suficientes para uma mudança substantiva de padrão de vida, já que os patamares de rendimento de um professor são incompatíveis com uma vida *folgada.* No entanto, trabalhando em duas ou três escolas, esperam poder usufruir de uma vida com um pouco mais de conforto, mas,

principalmente, esperam poder viver sem as aflições que caracterizam uma realidade de privações. O sonho se desloca, assim, para o emprego público, o qual, apesar da remuneração acanhada, traz consigo a ideia da segurança, do rendimento certo, da garantia de uma vida simples, mas *sem sobressaltos.* Em contrapartida, anteveem a possibilidade de poder oferecer aos filhos um capital cultural que permita construir para eles, desde a infância, uma trajetória que tenha como meta a universidade, modelada em um ambiente que valorize a cultura e "os estudos", e no qual a família estará pronta para orientar, compartilhar, ajudar a decidir – um ambiente capaz de ampliar o tempo de acumulação de capital, fazendo com que cheguem mais preparados para as grandes disputas que terão de enfrentar.

Pelo que se vê, os movimentos de ambos os grupos se distanciam, embora tenham uma origem comum: serem de famílias de trabalhadores que veem pela primeira vez um filho cruzar os portões da universidade pública. Muitos relatam que se beneficiaram de políticas afirmativas para passar no vestibular, mas ainda se ressentem da falta de apoio mais efetivo, com que pudessem arcar com os custos do transporte, da alimentação e do material didático. Algumas dessas famílias, alavancadas pela elevação mais sistemática do salário mínimo e pelo pleno emprego, se dispuseram a contribuir com o esforço desse filho, responsabilizando-se por seu sustento, para maximizar o resultado de seu tempo de acumulação de capital, oferecendo sua porção de sacrifício em torno desse objetivo coletivo.

De qualquer forma, o que se vê é uma quebra na sobredeterminação da classe de origem, delineada e produzida por meio de um conjunto de políticas públicas capazes de transformar a vida não de um só, mas de todo um grupo social, tanto na geração atual quanto nas futuras.

O depoimento de alguns estudantes aponta no sentido de que a universidade tem impacto sobre eles mesmos, e sobre os filhos que ainda vão ter; uma fala que revela a clareza de que o processo de mudança é gradual, firme e definitivo, mas não se faz da noite para o dia, nem de um ano para outro, que há ainda uma enorme estrada a ser trilhada, antes que se vejam em condições de igualdade em relação aos que nasceram em classes privilegiadas.

Não foi possível detectar traços de semelhança de classes entre esses estudantes e os filhos da classe média. Tudo nesses estudantes-batalhadores é mais intenso, vivido com a emoção de uma vida inteira apostada nesse objetivo. Apesar de já estarem na universidade há seis semestres, continuam maravilhados

com o universo que se descortina para eles, como se seu papel fosse o de sugar essa oportunidade com todas as suas forças, apostando na construção de um futuro capaz de amenizar, mesmo que com trabalho e esforço, os percalços do passado.

Seus depoimentos comprovam, por fim, que não há curso técnico capaz de provocar tamanha mobilização para a mudança. Sem dúvida, sendo a educação superior o *lócus* prioritário da construção da autonomia e do pensamento crítico, é natural que aponte para uma trajetória plena de escolhas, em relação ao trabalho e à própria vida, o que significa a possibilidade de ser sujeito de seu próprio destino, o que reforça a sensação de que a universidade se apresenta como um grande agente libertador, por meio do qual o estudante passa a ter acesso a uma carreira, que caberá a ele mesmo decidir. Metaforicamente, ele passa a poder ter as rédeas da vida nas próprias mãos, algo que um técnico, mesmo que bem empregado, dificilmente conseguirá.

Comprova-se dessa maneira, a essencialidade das políticas de ampliação de acesso à educação superior, seja por meio do alargamento do número de vagas, seja pela adoção de mecanismos diferenciados de acesso para estudantes de baixa renda. Cursos técnicos aumentam a empregabilidade no horizonte do curto prazo, mas não provocam as mudanças estruturais que presenciamos, interferindo de modo tão profundo na forma como o sujeito se vê e vê o mundo.

Nossa pesquisa de campo nos apresentou um conjunto de estudantes, filhos de trabalhadores, muitos trabalhadores eles mesmos, encantados com a possibilidade de virem a gerenciar suas próprias vidas, maravilhados com um mundo que, até entrarem para a universidade, sequer sabiam que existia. O perfil desses estudantes em nada se assemelha ao dos filhos da classe média, que veem seus cursos como mais uma etapa que deverão cumprir para que sejam capazes de preservar as condições de vida a que foram habituados.

Embora o capital cultural institucionalizado no diploma seja uma condição *diferenciadora* da classe média, não nos parece haver, no caso desses estudantes, qualquer indício de que as políticas públicas de elevação de renda e de ampliação de acesso à educação superior tenham determinado neles ou em seu núcleo familiar um novo *status* de classe social. Ao contrário, os hábitos, os valores e as aspirações continuam centrados na dinâmica do trabalho, o que nos leva a crer que seja mais adequado considera-los membros da classe trabalhadora.

No entanto, é inegável que o processo de transformação deflagrado com o acesso à educação superior provoca mudanças na sua relação com o mundo e com eles mesmos, alargando seus horizontes, tornando-os mais críticos e mais preocupados com questões que extrapolam a dinâmica da sobrevivência cotidiana. E nesse sentido nos parece que tenhamos levantado argumentos que justifiquem, também por essa via, a perspectiva de serem eles elementos que, transformados, transformam seu núcleo social, conferindo um novo contorno à nossa classe trabalhadora.

Embora a metodologia utilizada não nos permita chegar a conclusões sobre o todo da população que se vem considerando como *nova classe* média, os elementos que recolhemos nos habilitam a afirmar que, para o grupo em estudo, o conjunto de políticas públicas aqui apontadas vem viabilizando a emersão dessa *nova classe trabalhadora,* que se distancia cada vez mais da antiga classe trabalhadora de um Brasil agrário que ficou para trás, e que se aproxima, velozmente, mas coesa em seus valores, de uma classe média que faz questão de não imitar. Uma classe trabalhadora que vê na educação o passaporte para o estabelecimento de relações de trabalho mais justas, consciente de seu destino e de seu papel social, pronta para assumir o protagonismo dos destinos da nação.

REFERÊNCIAS

ABEP – Associação Brasileira de Anunciantes. **Critério de Classificação Econômica Brasil.** São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.abep.org/new/Servicos/Download.aspx?id=07>. Acesso em: fev. 2014.

AFECHE PIMENTA, Margareth de C.; FUGAZZOLA PIMENTA, Luís. Globalização e desafios urbanos: Políticas públicas e desigualdade social nas cidades brasileiras. **Eure**, Santiago, v.3 7, n. 112, p. 43-61, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/eure/v37n112/art03.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

ARCARY, Valerio – *Um Brasil menos desigual? Mobilidade social baixa e evolução lenta da escolaridade média*. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 09-17, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_ educacao/pdf/volume_3_1/ valerio.pdf>>. Acesso em: jan.2014

BALBACHEVSKY, Elizabeth; HOLZHACKER, Denilde. *O novo consenso da sociedade brasileira: democracia e igualdade*. **Revista Opinião Publica**. Campinas, v.17, n.2, p. 493-515, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo. php?pid=S0104-62762011000200009&script= sci_arttext>. Acesso em: nov. 2014.

BALTAR, Paulo. Política econômica, emprego e política de emprego no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p.95-114, ago. 2014 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: nov. 2014.

BARBOSA, Nelson; SOUZA, José Antônio Pereira. *A Inflexão do Governo Lula: Política Econômica, Crescimento e Distribuição de Renda*. In: SADER, Emir; GARCIA , Marco Aurélio, orgs. **Brasil:** entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010. p. 73-115. Disponível em: <<http://nodocuments.files.wordpress.com/2010 /03/barbosa-nelson-souza-jose-antonio-pereira-de-a-inflexao-do-governo-lula-politica-economica-crescimento-e-distribuicao-de-renda.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 15, n. 42, p. 123-142. São Paulo, fev. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S0102-69092000000100009>. Acesso em: nov. 2014.

BAUCHAT, Barbara. La bourgeoisie aujourd'hui : entre mobilité et ancrage. 2006. In: COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO FRANCESA DE SOCIOLOGIA. Bordeaux, Réseau thématique n. 5, set. Disponível em: <<http://reseau.classes.free.fr/texte RT5_Bauchat.doc>. Acesso em: fev. 2014.

BOMENY, Helena. ***Do frango ao avião ou o que é possível dizer sobre a nova classe média brasileira? Notas exploratórias.*** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8475/ HelenaBomeny2011_SobreANovaClasseMedia.pdf>?sequence=1>. Acesso em: jan.2014.

BONAMINO, Alicia *et al*. *Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.* **Isso. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.15, n.45, sept./dec. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: fev.2014.

BOTTERO, Wendy. *Class Identities and the Identity of Class*. **BSA Publications.** London, v. 38, n. 5, p. 985-1003, 2010. Disponível em: <<http://soc.sagepub. com/content/38/5/985>. Acesso em: jan.2014.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: _____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, I., HALSEY, A. H. **Power and ideology in education***.* New York: Oxford University, 1997. P.487-511. Disponível em: <<http://edu301s2011.files.wordpress.com/2011/02/ cultural-reproduction-and-social-reproduction.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social.** Madrid: Siglo XXI, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Poder, derecho y clases sociales.** Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: EDUSP, 2007.

BRASIL, Cristina Índio do**. Cotas e programas sociais melhoram a vida de negros no Brasil, diz ONU**. EBC Agência Brasil, 14 de maio de 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-05/cotas-e-programas-sociais-melhoraram-vida-de-negros-no-brasil-diz-onu>. Acesso em: nov. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: nov. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/ arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO %20 ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Rede federal de educação profissional e tecnológica – 100 anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em: nov. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Pesquisa de Orçamento Familiar 2008-2009.** Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/ condicaodevida/pof/ 2008_2009/POFpublicacao.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Relatório Nacional de Acompanhamento – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.** Brasília: Presidência da República, 2010. [2010ª]. [Coord. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e SPI – Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégicos]. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ Docs/4_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003-2012**. [Relatório da Comissão constituída pela Portaria 126/2012]. Brasília, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=12386&tmpl=component&format=raw&Itemid>. Acesso em: nov. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Relatório de definição da classe média no Brasil.** Brasília, Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE, 2012. [2012ª] Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-Defini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia-no-Brasil1.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Vozes da Nova Classe Média.** Brasília, Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE, setembro de 2012. [2012b] Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Cartilha-Vozes-Classe-Media_VERS%C3%83O-FINAL.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Vozes da Nova Classe Média, caderno 2: desigualdade, heterogeneidade, diversidade.** Brasília, Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE, novembro de 2012. [2012c] Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Vozes-da-Classe-Media-2%C2%BA-Caderno.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Vozes da Nova Classe Média, caderno 3.** Brasília, Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE, abril de 2013. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/3%C2%BA-Caderno-VCM-Vers%C3%A3o-Final-20130506.pdf>> Acesso em: fev. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Vozes da Nova Classe Média, caderno 4: classe média e emprego assalariado.** Brasília, Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE, agosto de 2013. [2013ª] Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Vozes-da-Classe-M%C3%A9dia-Caderno-04.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Blog do Planalto.** Sexta-feira, 1 de março de 2013 às 16:41. [2013b] Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/ao-vivo-inauguracao-do-hospital-evandro-freire-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: mar. 2014.

BRASIL, Governo Federal. Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n. 32. Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar – PNAD 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2013/>. Acesso em: out. 2014

BUCCI, Maria Paula Dallari; MELLO, Paula Branco de. *Democratização e acesso à educação superior.* **Revista Opinião,** Rio de Janeiro, n. 7, p. 1-3. nov. 2012. Disponível em: <<http://www.flacso.org.br/gea/documentos/opiniao/GEA_OPINIAO_N7.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

CARABAÑA, J. Esquemas y estructuras. **Revista crítica de ciências sociais,** Coimbra, n. 49: 67-91, nov. 1997. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/index.php?id=5056>. Acesso em: fev. 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

CASTRO, Guilherme Caldas de *et al*. **Comportamento do Consumidor e Pesquisa de Mercado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 123-134.

CHAUÍ. Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación:** Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Año 1, n. 1, jun-2008, p.53-76. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: set. 2014.

COHN, Amelia. *Entre sair da pobreza e ingressar na cidadania: nova classe média, utopia de um futuro fugaz?* In: BARTELT, Dawid Danilo (org.) **A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2013. P. 106-114. Disponível em: <<http://www.br.boell.org/downloads/NCMlivroHBS.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

COSTA, Lucia Cortes da. *Classes médias e as desigualdades sociais no Brasil*. In: BARTELT, Dawid Danilo (org.) **A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2013. P. 43-54. Disponível em: <<http://www.br.boell.org/downloads/NCMlivroHBS.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

CROMPTON, Rosemary. **Clase y Estratificación:** una introducción a los debates actuales. Madrid: Tecnos, 1994.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_02/09_ Demanda_Continua_MariaAmalia.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

DIEESE. **Nota Técnica 132: política de valorização do salário mínimo**. São Paulo: dezembro/2013. Disponível em: <<http://2013.cut.org.br/sistema/ck/ files/salario_minimo.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Annette Botelho e Estela Lamas. Porto: Porto Ed., 1999.

FAO – Fundação das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. **O estado da segurança alimentar e nutricional no Brasil:** um retrato multidimensional. Relatório 2014. Brasília: FAO, 2014. Disponível em: <<https://www.fao.org.br/ download/SOFI_p.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais.** Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013. p. 1-34.

FERREIRA, Francisco H. G. *et al*. **Economic Mobility and the Rise of the Latin American Middle Class.** Washington D. C.: The World Bank, 2012. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/11858>.Acesso em: mar. 2014.

FLEURY, Sonia. A Fabricação da Classe Média: projeto político para nova sociabilidade. In: BARTELT, Dawid Danilo (org.) **A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 68-80. Disponível em: <<http://www.br.boell.org/downloads/NCMlivroHBS.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo, orgs. **Políticas Sociais, Desenvolvimento e Cidadania, v.1: Economia, Distribuição de Renda e Mercado de Trabalho**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Col. Projetos para o Brasil). Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/ forum2013/wp-content/uploads/2014/04/PoliticasSociais-Vol01.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (orgs.). **Políticas Sociais, Desenvolvimento e Cidadania, v.2: Educação, Seguridade Social, Pobreza, Infraestrutura Urbana e Transição Demográfica**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. [2014a] (Col. Projetos para o Brasil). Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/ forum2013/wp-content/uploads/2014/04/PoliticasSociais-Vol02.pdf>>. Acesso em: nov. 2014

FREI BETTO. *O Programa Fome Zero.* In: NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge, orgs. **Pobreza e desigualdade no Brasil:** traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: Unesco, 2003. p. 163-174.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Acesso ao ensino superior no Brasil: a contribuição dos programas federais no período recente***. FPA Comunica**, n. 14, junho de 2014. São Paulo: Fundação Perseu Abramo / Partido dos Trabalhadores.

GEEMA. **Mapa das ações afirmativas 2014**. Rio de Janeiro: UERJ, Grupo de estudos multidisciplinares das ações afirmativas / Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas.html>. Acesso em: nov. 2014.

GENTILE, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). **Lula e Dilma:** 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-264.

GENTILE, Pablo; STRUBIN, Florencia. Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: GENTILE, P., org. **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 15-25.

GOLDTHORPE, John; ERICKSON, Robert. **The constant flux:** a study of class mobility in industrial societies. Oxford: Oxford University Press, 1993.

GOLDTHORPE, John *et al*. **Social mobility and class structure in modern Britain.** Oxford: Clarendon Press, 1987.

GRAMSCI, Antonio. ***Cadernos do cárcere***. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira/. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002. p. 86 e ss. 6 v.

GRZYBOWSKI, Candido. *Que Brasil estamos construindo?* In: BARTELT, Dawid Danilo (org.) **A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 96-105. Disponível em: <<http://www.br.boell.org/downloads/ NCMlivroHBS.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo; SILVA, Ronnie. **Classe média**: desenvolvimento e crise. Atlas da nova estratificação social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1.

HENRIQUES, Ricardo. *Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza no Brasil.* In: NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge, orgs. **Pobreza e desigualdade no Brasil**: traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: Unesco, 2003. p. 63-68.

HERINGER, Rosana. Dez anos de ação afirmativa: mapas, balanços, aprendizados. In: Ações afirmativas e inclusão: um balanço. **Cadernos do GEA**, n. 2, jul.-dez.

2012. p. 11-12. Disponível em: <<http://www.flacso.org.br/gea/documentos/ Cadernos_GEA/ Caderno_GEA_N2.pdf>>. Acesso em: jun. 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 2010 – resumo técnico.** Brasília: Ministério da Educação / INEP, 2012. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_ superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior _2010.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico.** Brasília: Ministério da Educação / INEP, 2013. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_ superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior _2011.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada. **Ipeadata.** 2014. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>. Acesso em: nov. 2014.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *A década inclusiva (2001-2011): desigualdade, pobreza e políticas de renda*. **Comunicados do Ipea**, n. 155, 25.set.2012. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/images/ stories/PDFs/comunicado/120925_comunicadodoipea155_v5.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

KAMAKURA, Wagner A.; MAZZON, José Afonso . **Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil**. São Paulo, Blucher, 2013.

KERSTENETZKY, Celia Lessa; UCHÔA, Cristiane. *Moradia inadequada, escolaridade insuficiente, crédito limitado: em busca da nova classe média.* In: BARTELT, Dawid Danilo (org.) **A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2013. P. 16-31. Disponível em: <http://www.br.boell.org/downloads/NCMlivroHBS.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

KERSTENETZKY, Celia Lessa; UCHÔA, Cristiane; SILVA, Nelson do Valle. **Padrões de consumo e estilos de vida da "nova classe média".** Niterói: UFF/CEDE – Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento, 2013. [Texto para discussão nº 80.] Disponível em: <www.proac.uff.br/cede/sites/ default/files/TD80.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

LÁZARO, André; CALMON, Cláudia; LIMA, Silvio Cezar de Souza. Censo Educação Superior 2011: aumento de matrículas e redução de desigualdades. **Revista Fórum,** n. 116. p. 22-25. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA, nov. 2012. (Cadernos do Pensamento Crítico XXXII**)**. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/ gea/revista_forum.php>. Acesso em: nov. 2014.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial, Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Saraiva Editora, 2010. (Col. Clássicos do Pensamento Econômico)

MARK, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Versão para e-book. Ed. Eletrônica Ridendo Castigat Mores. Fonte: Rocket Edition, 1999. Disponível em: <http://tse.jus.br/institucional/biblioteca/cobli/corujita/arquivos/O_manifesto_comunista.pdf>. Acesso em: 11.09.2011

MEDEIROS, Marcelo; BRITTO, Tatiana; SOARES, Fábio. Transferência de Renda no Brasil. Revista Novos Estudos, 79, p. 5-21. São Paulo: Cebrap, nov. 2007. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/contents/view/112>. Acesso em: fev. 2014.

MEIRA, Pedro Iemma. **Posições de classe e modos de vida em uma cidade interiorana.** São Paulo, USP, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-04022010-170830/pt-br.php>. Acesso em: fev.2014.

MERCADANTE, Aloizio. *Construindo estratégias para combater a desigualdade social: uma perspectiva socioeconômica.* In: NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge, orgs. **Pobreza e desigualdade no Brasil**: traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: Unesco, 2003. P. 37-51.

MERCADANTE, Aloizio. **O governo Lula e a construção de um Brasil mais justo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. (Col. Brasil em Debate; v. 4)

MIGUEL, Luis Felipe. *Democracia e sociedade de classes*. **Isso. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília , n. 9, dez. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522012000300004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: fev. 2014.

MILLS, C. W. **White Collar**. New York: Oxford University Press, 1951.

NERI, Marcelo. **A Nova Classe Média**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas / Centro de Pesquisas Sociais, 2008.

NERI, Marcelo (coord.). **A nova classe média:** o lado brilhante dos pobres. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas / Centro de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/ncm2010/NCM_Pesquisa_FORMATADA.pdf>. Acesso em: jan.2014.

NERI, Marcelo. **A nova classe média:** o lado brilhante da base da pirâmide. São Paulo: Saraiva, 2011.

NERI, Marcelo. **Miséria, Desigualdade e Políticas de Renda:** O Real do Lula. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2007. Disponível em: <www.cps.fgv.br/ibrecps/RET3/>. Acesso em: jun. 2014.

NERI, Marcelo. **O retorno da educação no mercado de trabalho**. Porto Alegre, Programa de Pós-graduação em Economia /UFRGS, 2006. Disponível em:

<http://www.ppge.ufrgs.br/giacomo/arquivos/ecop137/neri-2006.pdf>. Acesso em: jan.2014.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge. A UNESCO e o compromisso com o combate à pobreza. In: _____. (orgs.). **Pobreza e desigualdade no Brasil:** traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: Unesco, 2003. p. 17-26.

O'DOUGHERTY, Maureen. *Auto-Retratos da Classe Média: Hierarquias de "Cultura" e Consumo em São Paulo*. **Dados**, v. 41 n. 2. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000200005>. Acesso em: jan. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Lei 12711/2012 e os desafios da Educação Superior pública no Brasil. **Opinião GEA/Flacso,** Rio de Janeiro, p.4-5, 2013.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade Social no Brasil.** São Paulo: Makron Books, 2000.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. *Notas sobre a Mobilidade Social no Brasil.* **Seminário Especial em Homenagem aos 40 anos do IPEA.** Rio de Janeiro: Instituto de Altos Estudos, 2004. Disponível em: <www.forumnacional.org.br/ trf_arq.php?cod=EP00840>. Acesso em: jan.2014.

PERO, Valéria. *Tendências da mobilidade social intergeracional no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho / Instituto de Economia / UFRJ, 2002. Originalmente publicado em **Boletim da Social Democracia Sindical (SDS)**, Abril, 2002. Disponível em: <http://www.iets.org.br/ biblioteca/Mobilidade_social_no_Rio_de_Janeiro.pdf>. Acesso em: jan.2014.

POCHMANN, Márcio. *Nova política de inclusão socioeconômica.* In: NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge, orgs. **Pobreza e desigualdade no Brasil**: traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: Unesco, 2003. p. 76-85.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil:** avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. (Col. Brasil em Debate; v. 2)

POCHMANN, Márcio. Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 104, p. 637-649, out./dez. 2010. [2010a] <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n104/04.pdf>

POCHMANN, Márcio. **Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, Márcio. *Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI.* In: SADER, Emir (org.). **Lula e Dilma:** 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 145-156.

POCHMANN, Márcio. *Mobilidade social no capitalismo e redivisão internacional da classe média.* In: BARTELT, Dawid Danilo (org.) **A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 156-170. [2013a].. Disponível em: <http://www.br.boell.org/downloads/ NCMlivroHBS.pdf> Acesso em: jan. 2014.

PORTAL Consumidor Moderno. *O novo país da Classe C.* Abril de 2011. Disponível em: <http://consumidormoderno.uol.com.br/index.php?option=com_content&view =article&id=3553:o-novo-pais-da-classe-c-&catid=90:pesquisas&Itemid=134>. Acesso em: set. 2011.

PORTELA, André. **Políticas de Distribuição de Renda no Brasil e o Bolsa Família**. São Paulo: EESP/FGV, C-Micro Working Paper 1, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9995>. Acesso em: nov. 2014.

QUADROS, Waldir; GIMENEZ, Denis; ANTUNES, Davi. *Afinal, somos um país de classe média? Mercado de trabalho, renda e transformações sociais no Brasil dos anos 2000*. In: BARTELT, Dawid Danilo (org.) **A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 32-42. Disponível em: <http://www.br.boell.org/downloads/NCMlivroHBS.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. New York, 2014. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf> Acesso em: nov. 2014.

REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.15, n.42, p. 143-152, fev 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S0102-69092000000100010&lng=pt&nrm=isso&tlng=pt&userID=-2>. Acesso em: nov. 2014.

REVISTA Consumidor Moderno – No Varejo. O desbravador das classes baixas. Abril de 2011. P. 52.

REVISTA Proxxima. Redes Sociais Pop. Nov/Dez 2010. P. 100 e 101.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582006000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Dois estudos de mobilidade social no Brasil.* **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 15, n.44, out 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000300011>.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru: Edusc, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o Óbvio: ensaios insólitos**. Ed. Orig. Petrópolis: Vozes, 1979. [Reedição Rio de Janeiro, Batel, 2011] Disponível em: <http://www.4shared.com/document/RLgjMReY/RIBEIRO_Darcy_-_Sobre_o_Obvio_.html>. Acesso em: set.2011

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. In: **Cadernos do GEA**, n. 3, jan.-jun. 2013, p. 9-55. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LP. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/cadernos_do_gea.php>. Acesso em: jun. 2014.

RISTOFF, Dilvo. *Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009).* **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-32, jul.-dez. 2013a. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/cadernos_do_gea.php>. Acesso em: jun. 2014.

RIVAS, Ricardo Rivas. Dos enfoques clásicos para el estudio de la estratificación social y de las clases sociales. **Espacio Abierto**, Maracaibo, v. 17, n. 3, sept. 2008. Disponível em: <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1315-00062008000300001&lng=es&nrm=isso>. Acesso em: fev. 2014.

ROCHA, Sonia. *Pobreza e transferências de renda.* In: In: NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge, orgs. **Pobreza e desigualdade no Brasil:** traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: Unesco, 2003. p. 69-73.

SAINT-MARTIN, Monique de; ROCHA, Daniella de Castro; HEREDIA, Mariana. Trocas intergeracionais e construção de fronteiras sociais na França. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 20 n. 1, p. 135-162, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a07v20n1.pdf>. Acesso em: jan.2014.

SALM, Claudio; BAHIA, Ligia. Tênis, bermuda, fone no ouvido... Vai saúde e educação também? In: BARTELT, Dawid Danilo (org.). **A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 115-123. Disponível em: <http://www.br.boell.org/downloads/NCMlivroHBS.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

SALVATO, Marcio Antonio; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gomes; DUARTE, Angelo José Mont'Alverne. O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda. **Estud. Econ.** v.40, n.4, p. 753-791, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612010000400001&lng= en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2014

SANTOS, José Alcides Figueiredo. A Teoria e a Tipologia de Classe Neomarxista de Erik Olin Wright. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2014.

SANTOS, José Alcides Figueiredo dos. *As divisões socioeconômicas no Brasil à luz da abordagem sociológica de classe social.* **Atas do XXVI Encontro Anual da**

ANPOCS. Caxambu, 2002. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4389&Itemid=317>. Acesso em: fev. 2014

SCALON, M. Celi**. Mobilidade social no Brasil:** Padrões e tendências. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SCALON, Celi and SALATA, André. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Soc. Estado***,* v.27, n.2 p. 387-407, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev.2014.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. *Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu*. **Informare** – **Cad. Prog. Pós-Grad. Ci. Inf**., v. l, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Discurso proferido em Brasília Teimosa, no Recife, em 4 de setembro de 2014. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2014/09/04/interna_politica,527459/lula-rebate-discurso-de-nova-politica-defende-pre-sal-e-destaca-perfil-de-dilma.shtml>. Acesso em: out. 2014

SINGER, André. *Raízes sociais e ideológicas do lulismo.* **Revista Novos Estudos**, São Paulo, v. 85, p. 83-102, nov. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n85/n85a04.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

SOARES, Laura Tavares. *O papel da rede federal na expansão e reestruturação da educação superior pública no Brasil.* **Cadernos do GEA**, n. 3, jan.-jun. 2013, p. 5-8. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LP. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/cadernos_do_gea.php>. Acesso em: jun. 2014.

SOBRINHO, Guilherme Xavier. *Classe C e sua alardeada ascensão. Nova? Classe? Média?* **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 67-80, 2011. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ indicadores/article/view/2527/2964>. Acesso em: mar. 2014.

SOUZA, Amaury; LAMOUNIER, Bolívar. **A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade.** Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília: CNI, 2010. (Col. Estudos CNI).

SOUZA, Jessé. *Para compreender a desigualdade Brasileira.* **Revista Teoria e Cultura,** Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 83-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/1118/922>. Acesso em: nov. 2014.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros:** nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte, UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. A invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo. In: BARTELT, Dawid Danilo (org.) **A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 55-67. Disponível em: <http://www.br.boell.org/downloads/NCMlivroHBS.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

TARGET. **IPC Marketing 2011**: o mapa do consumo no Brasil. Disponível em: <http://www.ipcmarketing.com.br/downpress/ Rankin-g_IPC_2010_2009_500Maiores.pdf>. Acesso em: ago. 2012.

TAVARES, Maria da Conceição et alii. Memórias do desenvolvimento. Ano 1, n.1. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2007. Disponível em: <http://www.centrocelsofurtado. org.br/interna.php?ID_M=136>. Acesso em: nov. 2014.

TV-NBR Notícias**. Indicadores do MEC apontam evolução na qualidade da educação superior brasileira.** Entrevista concedida pelo Ministro da Educação, Aloizio Mercadante em 02.12.2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UAwXTs8t5O0>. Acesso em: mai.2014.

VIANA, Ana Luiza D'Ávila et alii. O sistema de saúde brasileiro: dilemas atuais. In: FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo, orgs. **Políticas Sociais, Desenvolvimento e Cidadania, v.2:** Educação, Seguridade Social, Pobreza, Infraestrutura Urbana e Transição Demográfica. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014, p.179-224. [Col. Projetos para o Brasil] Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/ forum2013/wp-content/uploads/2014/04/PoliticasSociais-Vol02.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

VICENTE, Eliane. Nova classe média: um delírio coletivo? In: BARTELT, Dawid Danilo (org.) **A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 81-91. Disponível em: <http://www.br.boell.org/downloads/NCMlivroHBS.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem.** Ano 10, n. 16, p. 63-71, jul.-dez. 2007. Publicado originalmente em; International Encyclopedia of Economic Sociology (Jens Beckert e Milan Zafirovski, eds.). London: Routledge, 2005, p. 315-319. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/126/136.le/126/136>.}Acesso em: fev. 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. V. 2. São Paulo, Editora UNB, 2004. Disponível em: <http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/weber-m-economia-e-sociedade-fundamentos-da-sociologia-compreensiva-volume-2.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

WRIGHT, E.O. **Class Structure and Income Determination**. New York: Academic Press, 1979.

WRIGHT, E.O. **Clases**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

YACCOUB, Hilaine. *A chamada "nova classe média": cultura material, inclusão e distinção social.* **Horiz. Antropol.** [online]. 2011, v.17, n.36, p. 197-231. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832011000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: mar. 2013.

ANEXO 1 – Questionário Socioeconômico – DESEA/UERJ

Questionário de Informações Socioculturais – VESTIBULAR ESTADUAL 2012

As informações solicitadas a seguir destinam-se, exclusivamente, a levantamentos de aspectos socioculturais e não influirão, de maneira alguma, em sua avaliação neste vestibular. Não há interesse na identificação de casos individuais; os dados obtidos serão tratados estatisticamente.

01 Você cursou o ensino médio, em sua maior parte, em que turno?
A - diurno
B - noturno

02 Você frequenta ou frequentou algum curso preparatório para este vestibular?
A - não
B - sim

03 Você já fez algum vestibular anteriormente?
A - não
B - sim

04 Você está utilizando a Revista Eletrônica do Vestibular da UERJ em seus estudos para o vestibular?
A - não
B - sim

05 A escolha de seu curso está sendo influenciada pela maior possibilidade de conseguir emprego no futuro?
A - não
B - sim

06 A escolha de seu curso está sendo influenciada pela possibilidade de conseguir melhores salários no futuro?
A - não
B - sim

07 Com quem você mora?
A - pais, pai ou mãe
B - parentes
C - cônjuge
D - amigos
E - sozinho

08 Qual a situação legal da casa em que você mora?
A - própria
B - alugada
C - imóvel cedido, usufruto, ocupação ou assemelhados
D - hotel, pensão, quarto, república ou assemelhados
E - não sei

09 Quantos quartos e salas, somados, tem a casa em que você mora? Inclua dependências de empregados na resposta.
A - 1 ou 2
B - 3 ou 4
C - 5 ou 6
D - 7 ou mais
E - moro em hotel, pensão, quarto, república ou assemelhados

10 Quantos veículos (carros e motos), para uso pessoal, tem sua família?
A - 1
B - 2
C - mais de 2
D - nenhum

11 Com que idade você começou a trabalhar?
A - antes de 14 anos
B - entre 14 e 18 anos
C - após 18 anos

D - nunca trabalhei

12 Usualmente, qual a sua principal fonte de renda?
A - emprego regular
B - trabalho autônomo
C - trabalho informal
D - pensão / aposentadoria
E - mesada
F - não tenho renda pessoal

13 Qual o principal responsável pelo sustento de sua família?
A - seu pai
B - sua mãe
C - seu pai e sua mãe
D - você
E - seu cônjuge
F - outros

14 Qual a renda mensal bruta de sua família? Para responder, some os salários ou rendimentos brutos de todos os membros de sua família que trabalhem e morem em sua casa.
A - até 1 salário mínimo
B - mais de 1 até 3 salários mínimos
C - mais de 3 até 5 salários mínimos
D - mais de 5 até 7 salários mínimos
E - mais de 7 até 10 salários mínimos
F - mais de 10 até 20 salários mínimos
G - mais de 20 salários mínimos

15 Quantas pessoas de sua família vivem da renda mensal indicada?
A - 1
B - 2
C - 3
D - 4
E - 5
F - 6
G - mais de 6

16 Qual o nível de escolaridade de seu pai?
A - nenhum
B - ensino fundamental
C - ensino médio
D - ensino superior
E - não sei

17 Qual o nível de escolaridade de sua mãe?
A - nenhum
B - ensino fundamental
C - ensino médio
D - ensino superior
E - não sei

18 Qual a principal ocupação de seu pai? Em caso de aposentados, considere a ocupação na qual a aposentadoria tenha ocorrido.
A - profissional liberal / empresário
B - servidor público / militar
C - empregado no setor privado
D - empregado rural / agricultor
E - autônomo / prestador de serviços
F - não trabalha / desempregado
G - outra
H - não sei

19 Qual a principal ocupação de sua mãe? Em caso de aposentadas, considere a ocupação na qual a aposentadoria tenha ocorrido.
A - profissional liberal / empresária
B - servidora pública / militar

C - empregada no setor privado
D - empregada rural / agricultora
E - autônoma / prestadora de serviços
F - não trabalha / desempregada
G - outra
H - não sei

20 Como você definiria a sua cor?
A - branca
B - negra
C - parda
D - amarela
E - indígena

21 Você tem alguma religião?
A - não
B - Católica Apostólica Romana
C - Evangélica
D - Espírita
E - outra

22 Você tem computador em casa?
A - não
B - sim

23 Qual seu tempo médio diário de uso do computador?
A - até 1 hora
B - mais de 1 até 3 horas
C - mais de 3 horas

24 Quantos livros, aproximadamente, há em sua casa, sem contar os livros didáticos?
A - nenhum
B - de 1 a 10
C - de 11 a 50
D - de 51 a 100
E - mais de 100

25 Quantos livros, em média, você lê por ano, excetuando-se os livros didáticos?
A - nenhum
B - de 1 a 5
C - de 6 a 10
D - mais de 10

26 Você frequenta, ou já frequentou, algum curso de língua estrangeira por, pelo menos, um semestre?
A - não
B - sim

27 Você concorda com a reserva de 20% das vagas da UERJ para candidatos carentes da rede pública de ensino?
A - não
B - sim

28 Você concorda com a reserva de 20% das vagas da UERJ para candidatos carentes negros ou indígenas?
A - não
B - sim

29 Você concorda com a reserva de 5% das vagas da UERJ para candidatos carentes com deficiência ou filhos de policiais, bombeiros e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço?
A - não
B - sim

ANEXO 2 - Roteiro para a discussão nos Grupos Focais

1. SOBRE O *HABITUS* E O ESTILO DE VIDA
   - O que preferem fazer nas horas vagas?
   - Frequência de ida a cinema, teatro, museu, shows (tipo?).
   - # livros não técnicos lidos (qual foi o mais interessante lido nos últimos 12 meses?).
   - Uso da internet: lazer? Tipo? Redes sociais: é um usuário frequente?

2. SOBRE A DECISÃO DE FAZER UM CURSO SUPERIOR
   - O que levou você a decidir fazer um curso universitário. É o curso sonhado? Motivos que levaram à escolha (ou abandono) do curso sonhado e/ou do escolhido.
   - Que impacto que o curso universitário terá no seu futuro. A sua vida vai mudar?
   - Personificação do curso universitário (como o curso poderia ser representado como uma pessoa: tipo físico, sexo, idade, ...).

3. SOBRE O FUTURO
   - Daqui a 15 anos, onde você se imagina passando férias com o fruto do seu trabalho? O que você teria conseguido adquirir?
   - O que você faria nos fins de semana, em datas especiais, como comemorações de aniversário etc.?
   - Como você se imagina, no momento em que disser para você mesmo "Eu consegui!"?

4. SOBRE OS VALORES
   - Você faria qualquer coisa para...
   - Para atingir o maior objetivo da sua vida, o que você não faria, em nenhuma hipótese, é...
   - Na vida, é essencial valorizar...
   - Na vida, é essencial não perder de vista...
   - A coisa mais importante da vida é...

5. SOBRE OS SONHOS
   - Sonhos de consumo (próprios e dos pais)
   - Sonhos de vida (próprios e dos pais)
   - Você recebeu uma promoção, com um prêmio em dinheiro, uma boa quantia, que permite que você realize o seu sonho. Que sonho é esse?
   - Sucesso na vida é sinônimo de: