



**Marcelo Jucá Quintão**

**O impacto dos múltiplos contextos sociais na  
construção da trajetória de jovens  
profissionais oriundos das camadas  
populares**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
graduação em Administração de Empresas do  
Departamento de Administração da PUC-Rio

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ana Heloísa da Costa Lemos

Rio de Janeiro

Abril de 2021.



**Marcelo Jucá Quintão**

**O impacto dos múltiplos contextos sociais na  
construção da trajetória de jovens  
profissionais oriundos das camadas  
populares**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

**Prof<sup>a</sup>. Ana Heloísa da Costa Lemos**

Orientadora

Departamento de Administração – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Sandra Regina da Rocha Pinto**

Departamento de Administração – PUC-Rio

**Prof. Sidinei Rocha de Oliveira**

Escola de Administração – UFRGS

**Prof. Filipe Augusto Silveira de Souza**

Departamento de Administração Geral e Recursos Humanos – FGV-EAESP

Rio de Janeiro, 29 de abril de 2021

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

**Marcelo Jucá Quintão**

Bacharel em Administração pelo IAG/PUC-Rio (2018) e Licenciado em Pedagogia pela UERJ (2020). Professor do Ensino Fundamental.

Ficha Catalográfica

Quintão, Marcelo Jucá

O impacto dos múltiplos contextos sociais na construção da trajetória de jovens profissionais oriundos das camadas populares / Marcelo Jucá Quintão ; orientadora: Ana Heloísa da Costa Lemos. – 2021.

113 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2021.

Inclui bibliografia

1. Administração – Teses. 2. Carreira. 3. Contexto social. 4. Classe social. 5. Mobilidade social. 6. Empregabilidade. I. Lemos, Ana Heloísa da Costa. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Administração. III. Título.

CDD: 658

Aos meus filhos Vitor e Livia, que diariamente me ensinam a ser uma pessoa melhor e que lhes sirva de exemplo dos lugares a que a Educação pode nos levar

## Agradecimentos

A Deus, em primeiro lugar, por me dar condições de ingressar e concluir o mestrado acadêmico.

À minha orientadora e professora Ana Heloisa, por todo suporte na minha trajetória educacional, por acreditar no meu potencial e, principalmente, pelo belo trabalho acadêmico que me transformou como pessoa. Ana, muito obrigado, você sempre foi incrível.

Ao professor Filipe Souza, Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da PUC-Rio, pela imensa contribuição em todos os momentos educacionais em que mais precisei e pelo ensinar tão dedicado e atento. Filipe, sempre foi o máximo estar ao seu lado, um privilégio que valorizo e aproveitei bastante.

Ao meu grande amigo Alexandre Silva, que sempre esteve ao meu lado contribuindo diretamente para o meu crescimento educacional e profissional, um enorme achado.

À Waleska Zavatti, uma amiga com quem tive a oportunidade de estudar, escrever artigos, aprender (muito) e conversar ao longo do mestrado. Muito obrigado!

Às minhas amigas Dayane Piccoli, Michelle Pacheco e Priscilla Franco, por toda parceria ao longo do mestrado.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Trabalho & Carreira, que compartilharam seus conhecimentos e agregaram muito no meu percurso acadêmico desde a graduação.

Aos meus amigos e veteranos Kazuo Fuzyama e Maria Rita Carrara, por todo carinho e empenho em me ajudar ao longo de todo o mestrado.

Ao meu amigo André Regis, que sempre me incentivou a continuar estudando e entrar no meio acadêmico.

À minha esposa Clara de Oliveira Jucá Quintão, por sempre me apoiar e estar ao meu lado, vivendo as minhas lutas junto comigo.

À minha Mãe, Déborah Jussara Silva Jucá, por sempre acreditar em mim e investir em todas as áreas da minha vida, uma guerreira que eu admiro e me espelho.

À minha família por todo apoio e incentivo, trazendo paz e leveza em momentos difíceis.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Resumo

Quintão, Marcelo Jucá; Heloísa, Ana Heloísa da Costa. **O impacto dos múltiplos contextos sociais na construção da trajetória de jovens profissionais oriundos das camadas populares.** Rio de Janeiro, 2021. 113p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira os múltiplos contextos sociais impactaram na construção da trajetória profissional de ex-alunos oriundos das camadas populares de uma renomada IES privada do Rio de Janeiro, cujo público, também, é composto por jovens das elites socioeconômicas. Para atingir este objetivo buscou-se identificar: i) de que forma os múltiplos contextos sociais, ao longo da trajetória profissional, inibiram ou habilitaram as relações desses jovens com seu meio tanto na constituição de um portfólio de capitais como nas estratégias (não) intencionais individuais e familiares, bem como nas disposições dos indivíduos; e (ii) quanto à persistência de barreiras que contribuem negativamente para a mobilidade social. Deste modo, este estudo contribui para a discussão acerca da mobilidade social nos estudos em Administração, partindo do pensamento de Pierre Bourdieu frente à distinção gerada pelo condicionamento social e dialogando com pensamento de Bernard Lahire, no afastamento do olhar homogeneizante do *habitus*. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, utilizando entrevistas em profundidade com ex-alunos bolsistas de graduação de diferentes cursos. A análise dos resultados revelou que existem barreiras socioeconômicas e culturais que impactaram na trajetória profissional dos jovens bolsistas. Não obstante, a partir da influência dos múltiplos contextos nessas trajetórias, identificamos o desenvolvimento de um portfólio de capitais, resultado de vivências que permitiram o movimento de mobilidade social. Em última instância, os jovens pesquisados, apesar de terem enfrentados obstáculos diversos em suas trajetórias de vida e educacional, lograram obter postos trabalho qualificados que os habilitaram a ascender socialmente.

## Palavras-chave

Carreira; Contexto social; Classe social; Mobilidade social; Empregabilidade

## Abstract

Quintão, Marcelo Jucá; Heloísa, Ana Heloísa da Costa (Advisor). **The impact of multiple social contexts in the construction of the trajectory of young professionals from the lower classes.** Rio de Janeiro, 2021. 113p. MSc. Dissertation – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aimed to understand how the multiple social contexts impacted the construction of the professional trajectory of alumni from the popular strata of a renowned private university in Rio de Janeiro, whose audience is predominantly composed of young people from socioeconomic elites. In order to achieve this objective, we sought to identify: i) how the multiple social contexts, throughout their professional trajectory, inhibited or enabled the relations of these young people with their environment both in the constitution of a portfolio of capital and in the (un) intentional strategies individual and family members, as well as in the dispositions of these trajectories; and (ii) regarding the persistence of barriers that contribute negatively to social mobility. In this way, this study contributes to the discussion about social mobility in Management studies, starting from the thinking of Pierre Bourdieu in the face of the distinction generated by social conditioning and dialoguing with the thinking of Bernard Lahire, in moving away from the homogenizing look of the *habitus*. The research carried out was of a qualitative nature, using in-depth interviews with former undergraduate scholarship students from different courses. The analysis of the results revealed that there are socioeconomic and cultural barriers that impacted the professional trajectory of the young scholarship holders. Nevertheless, based on the influence of multiple contexts in these trajectories, we identified the development of a portfolio of capitals, the result of experiences that allowed the movement of social mobility. Ultimately, the young people surveyed, despite having faced different obstacles in their life and educational trajectories, managed to obtain qualified jobs that enabled them to ascend socially.

## Keywords

Career; Social context; Social class; Social mobility; Employability

## Sumário

1 O problema	11
1.1. Introdução	11
1.2. Objetivos da pesquisa	17
1.3. Relevância e justificativa do estudo	17
1.4. Delimitação do estudo	18
1.5. Estrutura da dissertação	19
2 Referencial teórico	20
2.1. Origem social e a estrutura de oportunidades	20
2.1.1. Razões do (im)provável	20
2.1.2. Herança social e manutenção de privilégios	23
2.2. Um ajuste na lente teórica: a sociologia em escala individual	28
2.2.1. A pluralidade do ator	29
2.2.2. Qualificação, empregabilidade e mobilidade social	33
3 Metodologia	39
3.1. Tipo de pesquisa	39
3.2. O perfil dos sujeitos da pesquisa	41
3.3. Análise dos dados	46
4 Apresentação dos resultados e análise	48
4.1. De volta às origens	49
4.2. Contexto familiar e social	52
4.2.1. Influências de origem	53
4.2.2. <i>Turning points</i>	54
4.3. Contexto educacional	57
4.3.1. Influências importantes	58
4.3.2. A luta pela boa escola	63
4.3.3. O projeto da Universidade	65
4.3.4. Trajetória universitária	68



4.3.4.1. Expectativas confirmadas	69
4.3.4.2. Barreiras à inserção e ao desenvolvimento universitário	71
4.3.4.3. Das restrições às possibilidades ( <i>Turn points</i> )	79
4.4. Contexto Profissional	83
4.4.1. Trabalho precoce	83
4.4.2. Barreiras persistentes ao desenvolvimento profissional	86
4.4.3. Principais experiências e influências profissionais	89
4.5. Interveniência de outros contextos	93
5 Considerações finais	98
5.1. Principais conclusões	98
5.2. Limitações do estudo	105
5.3. Agenda de pesquisa	106
6 Referências Bibliográficas	107
Apêndice	112

## Lista de figuras

Figura 1: Rendimento médio em relação à instrução do pai	34
Figura 2: Mobilidade Intergeracional (distribuição)	35
Figura 3: Rendimento médio em relação à instrução da mãe	36
Figura 4: Mobilidade Intergeracional (percentual)	37
Figura 5: Mobilidade Intergeracional de nível superior (percentual)	38
Figura 6 Perfil dos (as) Entrevistados (as)	42
Figura 7: Perfil Profissional	44
Figura 8: Perfil Familiar	44
Figura 9: Perfil Familiar (mobilidade intergeracional)	45
Figura 10: Código e categorias adotadas na pesquisa	48

# 1 O problema

Esse capítulo volta-se à apresentação do tema do estudo que se pretende desenvolver. Assim, apresenta-se o problema que suscitou a proposta de investigação e respectivos objetivos de pesquisa. Na sequência, são indicadas as suposições e as hipóteses e se informa a relevância e a delimitação do estudo.

## 1.1.Introdução

Nas condições atuais do capitalismo, o estabelecimento da competitividade e da especialização da qualificação profissional como forças motoras têm acentuado as desigualdades sociais, resultando, entre outras coisas, em um mercado de trabalho altamente polarizado (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). Ademais, a precarização do trabalho e a intensa disputa por vagas forçam os jovens trabalhadores a aceitarem oportunidades de carreira aquém de suas qualificações (CASTEL, 1998). Os inúmeros desafios enfrentados pelos jovens que buscam o primeiro emprego (POCHMANN, 2012) caracterizam o contexto atual e reforçam a necessidade de acompanhamento da evolução do mercado de trabalho, sobretudo para essa parcela da força de trabalho.

Para Barreiro e Terribili Filho (2007), a globalização acelera o ritmo da demanda por vagas em universidades, concretizando a ideia de aproximação entre desenvolvimento e educação, tão cara aos defensores da noção de capital humano (SCHULTZ, 1973), para quem o investimento educacional tende a acelerar a mobilidade social dos indivíduos e, por consequência, estimular o desenvolvimento econômico da sociedade. Todavia, a crescente demanda por qualificação universitária vem sendo acompanhada pela estagnação da demanda por empregos mais qualificados, o que finda por contribuir para a transferência da responsabilidade para os jovens pela aquisição de habilidades, conhecimentos e credenciais capazes de ampliar suas chances de mobilidade social (OLIVEIRA, 2011).

É nesse contexto que a ampliação das oportunidades de educação, sobretudo no ensino superior, emerge como promessa de ampliação das oportunidades individuais de inserção no mercado de trabalho, de renda dos

trabalhadores e de mobilidade social, em um cenário marcado pela competitividade (BALASSIANO *et al.*, 2005; LEMOS *et al.*, 2009). Esse processo tem um apelo especial junto aos jovens das camadas populares<sup>1</sup> que, historicamente privados do acesso ao ensino superior em virtude de recursos financeiros insuficientes, enxergam no acesso a uma universidade, o aumento das chances de inserção profissional qualificada (BICALHO *et al.*, 2013).

Com vistas a responder aos desafios relativos à ampliação do acesso ao ensino superior, instituições e governos lançaram políticas públicas orientadas a essa finalidade. Tendo em vista as desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira, e no intuito de fomentar iniciativas políticas de ampliação da garantia dos direitos sociais, a Constituição Federal de 1988 traz consigo a demanda por “inclusão social” (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996). Na década de 1990, as discussões voltadas para o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior ganharam notoriedade e as políticas públicas foram reorientadas por meio de princípios educacionais regidos por instrumentos legais como a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Em virtude desses desafios, surgiu no Brasil, assim como no exterior, políticas que visavam assegurar a ampliação do acesso ao ensino. É nesse contexto que o governo brasileiro desenvolveu o Programa Universidade para Todos (ProUni), com a finalidade de proporcionar a inclusão no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (BRASIL, 2005). Segundo o Ministério da Educação (2005), o ProUni, criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, incentiva o acesso de jovens das camadas populares à universidade, por meio de bolsas de estudo integrais e parciais. Desde a sua criação até o final do ano de 2018, o programa atendeu mais de 2,47 milhões de estudantes contemplados.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no período de 2008 a 2018, houve um aumento expressivo no percentual de concluintes em cursos de graduação na rede privada (49%) em relação à rede pública (32,3%). Aumentou-se, assim, a representatividade dos concluintes

---

<sup>1</sup> “A palavra camada quando empregada para designar grupos sociais, significa um conjunto particular de indivíduos que não constitui um elemento estrutural independente da sociedade, mas é um modelo por circunstâncias sociais e econômicas concretas. Os indivíduos ou grupos de indivíduos que constituem uma camada tendem para uma ou outra das duas classes sociais em oposição (v. classes sociais), e, dentro de cada uma, distribuem-se em diferentes classes, ou frações de classe. Assim, a expressão camadas populares designa grupos sociais que, pertencentes às classes dominadas, identificam-se por uma característica comum, a de constituírem um conjunto de grupos polarizados em oposição àqueles que detém o monopólio do poder e do controle econômico e social” (Soares, 1989, p.80-81).

da rede privada, que alcançou, em 2018, 78,5% do total (BRASIL, 2018). Esses dados expressam não somente o aumento da busca por um diploma universitário, mas também o crescimento de matrículas em instituições da rede privada, sobretudo por indivíduos das classes menos favorecidas.

No cenário externo, Reay *et al.* (2001) destacam que a história do ensino superior na Grã-Bretanha é marcada pela dificuldade de acesso às IES, sobretudo para jovens das camadas populares, colocando a possibilidade de mobilidade social como uma questão classista, dada a estrutura de oportunidade muito desigual. Os autores são categóricos ao criticarem a ideia simplista de ensino de massa, incapaz de levar em conta a existência de uma hierarquia institucional complexa e o fato de a experiência e o convívio acadêmico não serem iguais para as pessoas de todas as classes (REAY *et al.*, 2001). A passagem por uma universidade e a conquista do diploma universitário, por si só, não garantem a inserção no mercado de trabalho, bem como a conquista de uma posição social privilegiada (REAY *et al.*, 2001). O cenário inglês assemelha-se, assim, ao contexto brasileiro, na medida em que o diploma superior obtido favorece, de forma desigual, indivíduos com origens sociais distintas. Estudos recentes revelam que as chances de mobilidade social no Brasil, estão, em grande medida, atreladas à origem socioeconômica de cada indivíduo (LE MOS *et al.*, 2014; MARTINS; OLIVEIRA, 2017).

Para Trevisol e Nierotka (2016), os jovens das classes menos favorecidas cursam a educação básica em colégios públicos e, ao buscarem o diploma universitário, diante da escassez de vagas e da elevada concorrência nas universidades públicas, acabam recorrendo às IES privadas. Dessa forma, os autores chamam a atenção para a estratificação estrutural da educação, onde a dualidade pode ser encontrada na transição da escola básica para a universidade (ZAGO *et al.*, 2006), primeiramente, alocando a classe popular nas escolas públicas e a elite social nas escolas privadas. Em um segundo momento, os papéis se invertem fazendo com que a camada menos favorecida siga para as IES privadas e a classe mais abastada entre para as universidades públicas (TREVISOL; NIEROTKA, 2016).

Neste sentido, a pesquisa feita por Vargas (2011) mostra que as dificuldades de mobilidade social estão diretamente relacionadas com a desigualdade de oportunidades de estudantes egressos de estratos sociais menos favorecidos, onde variáveis como renda, escolaridade e ocupação profissional dos pais, impactam na inserção universitária. O autor, também, ressalta a importância do diploma universitário e vivências sociais na busca pela

ascensão social, tendo a conexão entre qualificação e empregabilidade como eixo central (VARGAS, 2011). Para Lemos *et al.* (2014), além do diploma universitário, o indivíduo precisa estar atento para as necessidades estratificadas do mercado de trabalho, onde a bagagem cultural e o domínio de línguas estrangeiras surgem como um diferencial na disputa por uma vaga de emprego.

A qualificação educacional surge, portanto, como um pilar para o desenvolvimento social, no entanto, é possível notar a presença de dois discursos. O primeiro, alinhado com a teoria do capital humano (SCHUTZ, 1973), coloca a educação dentro da perspectiva de inclusão e mobilidade social, baseando-se no aumento de oportunidades de inserção profissional para jovens das camadas populares. Todavia, leituras mais críticas desnudam uma realidade cuja segmentação do ensino e das oportunidades de inserção profissional não consideram o contexto social e, deste modo, muitos jovens das classes menos favorecidas acabam condicionados a ocupar um estrato social inferior.

Cabe destacar que a inserção profissional tem características históricas e sofre consideráveis pressões com vieses de classe, pois o contexto social envolve relações imbricadas de cunho socioeconômico e cultural (DUBAR, 2001). Sendo assim, o autor refuta a teoria do capital humano, proposta por Schultz (1973), no tocante à relação econômica da oferta e demanda, para sustentar a singularidade de cada indivíduo e suas trajetórias socioeducacionais.

Diante da problemática envolta na trajetória dos jovens menos favorecidos, a começar pela origem social e culminando no atual momento, em que eles se encontram ocupando espaços no mercado de trabalho, este estudo optou por abordar tais questões à luz da sociologia disposicionalista de Pierre Bourdieu, lente teórica utilizada para suportar esta análise.

Para Bourdieu (2017), a qualificação em forma de diploma garante uma habilidade característica de um grupo social, regularmente outorgado pela elite, detentora de um capital cultural, social e, sobretudo, econômico mais abastado. Entretanto, para alcançar qualquer benefício da chancela universitária, o valor simbólico, sendo tácito, varia de acordo com o prestígio de cada instituição e, desse modo, universidades particulares renomadas ou públicas, com alto grau de reconhecimento no mercado, surgem como uma barreira para os jovens das camadas populares, pois o autor sustenta que, ao partir de uma origem social desfavorecida, as chances de obter um título acadêmico, sobretudo em uma IES renomada, diminuem vertiginosamente (BOURDIEU, 2017).

O autor recorre ao condicionamento social para expor as desigualdades que são reproduzidas, uma vez que, vivendo em uma sociedade dividida por

classes sociais, a origem de cada indivíduo impacta em sua trajetória, a começar pela instituição de ensino que reproduz um conhecimento eleito como válido pela sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2014) e exige que todos tenham um mesmo aproveitamento para, posteriormente, recompensar os que tiveram êxito garantindo-lhes uma posição de destaque (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Ainda segundo, Bourdieu (2017), os jovens das elites econômicas e sociais tendem a ingressar na escola e na universidade carregando consigo capitais herdados que lhes proporcionam vantagens dentro do campo acadêmico e que, futuramente, serão utilizadas no ambiente profissional. Sendo assim, a reprodução social surge como resultado mais provável e, ao passo que os filhos de indivíduos ricos que ocupam uma posição social privilegiada tendem a ocupar o lugar de seus pais, os jovens com condições menos favorecidas acabam rumando para as ocupações com menos prestígio social e baixas exigências de qualificação (BOURDIEU, 2012, 2017).

Não obstante a estrutura de reprodução social, o autor encontra nas influências familiares a possibilidade de mobilidade social, onde os pais projetam em seus filhos anseios e planos compensatórios e, desse modo, exigem um árduo esforço que pode gerar contradições e sofrimentos aos jovens das camadas populares (BOURDIEU, 2015). As transformações são erguidas em meio à rejeição da “herança” familiar e social, constituídas por um *habitus* de classe, definido como:

princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (BOURDIEU, 2011, p.21)

Ao “negar” as origens sociais e almejar novos caminhos, o trãnsfuga, indivíduo que rompe com a classe social de origem e ascende à classe dominante (PONTES, 2018), desenvolve um *habitus* dilacerado face ao sentimento contraditório de traição e necessidade de crescimento social (BOURDIEU, 2015). Essa ambivalência, fruto do desdobramento de múltiplas percepções dessa pluralidade de identidades, mostra que, a partir da influência familiar, as condições sociais produzem suas disposições e, conseqüentemente, gera um sofrimento social com vistas a fugir da inércia de classe (BOURDIEU, 2015).

Com e contra Bourdieu, o sociólogo Bernard Lahire (2005) critica, tendo em vista o processo de crescente diferenciação social contemporâneo, a visão

homogeneizante do indivíduo proposta por Bourdieu. Propõe, alternativamente, a necessidade de se identificar quais fatores sócio-históricos produzem, na atualidade, um ator plural, função do processo de socialização a que foi submetido. Sendo assim, o autor propõe uma sociologia da pluralidade disposicional, onde os múltiplos contextos atravessados pelo indivíduo em sua trajetória singular, fomentam disposições para agir, pensar e perceber, nem sempre coerentes e passíveis de serem unificados em um *habitus* duradouro (LAHIRE, 2005).

A pluralidade disposicional é associada por Lahire (1997) à possibilidade, a despeito da hierarquia social, de alguns jovens conseguirem romper barreiras impostas pelo sistema socialmente desigual e ascender profissionalmente. Na visão do autor, aspectos como as interações familiares, bem como outros contextos, podem ajudar na construção social do indivíduo, haja vista a coexistência social e simbólica que suporta a relação entre o jovem e a família. Os casos de êxito no desenvolvimento social mostram que as experiências no âmbito familiar são essenciais para a ascensão social desses jovens e retratam o surgimento de um capital cultural incorporado (LAHIRE, 1997).

A relevância que Bernard Lahire atribui aos contextos levou o autor a estruturar um dispositivo metodológico de pesquisa inédito conhecido como retratos sociológicos, em que diversas entrevistas são empregadas a dar conta dos múltiplos contextos (familiar, social, educacional, profissional, religioso, cultural, esportivo etc.). Este dispositivo metodológico aborda as práticas, comportamentos, maneiras de ver, sentir agir em distintos domínios de práticas ou em microcontextos. O sociólogo, então, busca enunciar o princípio gerador dos comportamentos (o agir), a partir das chaves disposicionais e contextuais que são constituídas ao longo das trajetórias individuais.

Sendo assim, se Bourdieu adota uma análise macro e enxerga a possibilidade de mobilidade como exceções, Bernard Lahire, também a partir de uma sociologia disposicionalista, mobilizando uma lente micro de análise, chega à conclusão de que essas oportunidades de mobilidade não são mais uma mera exceção, tornando-se efetivamente mais acessíveis em virtude da diferenciação dos múltiplos contextos e experiências vivenciadas.

Diante do exposto, identificamos que poucos são os trabalhos, no âmbito da Administração, que conjugam a mobilidade social com a questão da variedade de contextos, sobretudo, a partir de uma lente micro, utilizando os conceitos de Bernard Lahire, afastando-se do olhar homogeneizante do *habitus*, onde a análise da complexidade do patrimônio de disposições incorporadas



permite compreender o que de fato move um indivíduo (VANDENBERGHE, 2016).

Com vistas a preencher o referido *gap*, esta pesquisa buscou, através da conjugação dos referenciais teóricos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, responder a seguinte pergunta de pesquisa: **“Como os múltiplos contextos impactaram na construção de trajetórias profissionais de ex-alunos oriundos das camadas populares, de uma renomada IES?”**.

## 1.2. Objetivos da pesquisa

Este estudo teve por objetivo compreender como os múltiplos contextos sociais impactaram na construção da trajetória profissional de ex-alunos, oriundos das camadas populares, de uma renomada Instituição de Ensino Superior.

Com vistas a alcançar o objetivo principal foram elaborados os seguintes objetivos intermediários:

1. Entender de que forma os múltiplos contextos sociais, ao longo das trajetórias de vida, inibiram ou habilitaram:
  - a) a constituição de um portfólio de capitais;
  - b) as estratégias (não) intencionais individuais e familiares;
  - c) as disposições dos indivíduos que percorrem as trajetórias;
2. Identificar eventuais barreiras que contribuam negativamente para a mobilidade social.

## 1.3. Relevância e justificativa do estudo

Na esteira dos últimos desdobramentos do sistema capitalista, a competitividade e a urgência na especialização da qualificação por parte da força de trabalho, agravam as desigualdades sociais e, deste modo, impactam nas condições trabalhistas, sobretudo, nas possíveis oportunidades de inserção profissional. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). Conforme salienta Castel (1998), a relação existente entre a precariedade econômica e a instabilidade social,

revela a vulnerabilidade dos indivíduos diante do mercado de trabalho, bem como uma estratificação social que pode ser percebida em diversas áreas como a educacional e a profissional.

Neste sentido, ao considerar questões sociais no âmbito das pesquisas sobre mobilidade (MARTINS *et al.*, 2018) e carreiras (SOUZA, 2019b), utilizou-se um arcabouço teórico acerca das classes sociais (BOURDIEU, 2015, 2017; SOUZA, 2019b) para, assim, contribuir para a discussão dos impactos dos múltiplos contextos (LAHIRE, 1997, 2002) na trajetória de jovens profissionais oriundos das camadas populares.

Estes desdobramentos são justificados em discursos que apontam a importância do contexto e da classe social (SOUZA, 2019a, 2019b) no âmbito das carreiras, bem como em pesquisas que retratam a mobilidades social (MARTINS; OLIVEIRA, 2017; MARTINS; SCHERDIEN; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2018; SALATA; SCALON, 2020; ZAGO *et al.*, 2006) e, ao conduzir o olhar epistemológico para uma lente micro, em trabalhos que abordem as trajetórias dos transfugas de classe (CLARINO; DALLABRIDA, 2012; LIMA, 2020; MELLO; DALLABRIDA, 2014; MONTENEGRO; SILVA, 2018). Deste modo, considerou-se importante utilizar como recorte jovens profissionais que foram ex-bolsistas, oriundos das camadas populares, em uma faculdade de prestígio do Rio de Janeiro e que já estivessem atuando no mercado de trabalho há pelo menos cinco anos.

De maneira específica, este trabalho buscou contribuir para o debate acerca do profissional contemporâneo, tendo consciência de que as experiências vivenciadas em múltiplos contextos geram disposições diferenciadas, capazes de modificar o *habitus* e viabilizar possíveis mobilidades sociais, sobretudo aos indivíduos das camadas populares.

#### **1.4. Delimitação do estudo**

Neste trabalho, optou-se por utilizar, como sujeitos de pesquisa, ex-bolsistas oriundos das camadas populares de uma renomada instituição de ensino superior, onde grande parte é formada por jovens das elites econômica e social. Esta pesquisa não estendeu as suas investigações para outras instituições de ensino, considerando que outras perspectivas, sobretudo em universidades públicas poderiam fornecer outras descobertas.

Tendo como foco principal a classe social e as influências dos múltiplos contextos no desenvolvimento da mobilidade social, optou-se por não entrevistar

jovens das classes mais abastadas, um recurso que poderia funcionar como um fator comparativo entre as distintas experiências, barreiras e habilidades.

Este estudo trabalhou a partir da ótica dos indivíduos e as suas relações em esferas sociais (familiar, educacional, profissional, religioso, esportivo etc.) e, para tal, se fez necessário eleger jovens profissionais que estivessem inseridos no mercado de trabalho a pelo menos cinco anos, pois deste modo teríamos maior robustez nas vivências pelos diversos contextos em que transitaram.

### **1.5. Estrutura da dissertação**

A estrutura desta dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo foi destinado à introdução, composta por uma contextualização do tema, pergunta de pesquisa, objetivos pretendidos, relevância do estudo e delimitação. O segundo capítulo foi destinado ao referencial teórico desta pesquisa, contendo os principais conceitos e autores abordados. O terceiro capítulo foi conferido à metodologia e o quarto à apresentação dos resultados e análise. No quinto e último capítulo contém as considerações finais, assim como a agenda para futuras pesquisas.

## 2 Referencial teórico

Neste capítulo são discutidos aspectos teóricos e estudos relacionados ao tema de investigação. Esta seção está dividida em duas partes e abordam, respectivamente, a questão da “origem social e a estrutura de oportunidades”, e sublinha de que forma fatores como a pressão por qualificação reforça as desigualdades sociais para contextualizar o problema de pesquisa, e “um ajuste na lente teórica: a sociologia em escala individual”, que lança luz sobre as oportunidades de mobilidade de capital dentro de um contexto dinâmico e ambivalente.

Busca-se refletir de que forma aspectos estruturais condicionam a trajetória profissional, com destaque para o processo de formação do portfólio de capital dos entrevistados e para a influência dos múltiplos contextos atravessados por eles.

### 2.1. Origem social e a estrutura de oportunidades

No final dos anos 80, a corrente dominante na sociologia da estratificação passa a ser questionada e mergulha em uma intensa crise (SAVAGE, 2005). Paralelamente a uma abordagem weberiana, quantitativa e macrossociológica, emerge uma abordagem microssociológica, majoritariamente qualitativa, baseada na sociologia de Pierre Bourdieu, em que a noção de classe social reflete a posse de capitais, ativos e recursos (CARs) (SAVAGE *et al.*, 2005).

Para Atkinson (2010), a “virada cultural” nos estudos de classe corrobora a necessidade teórica de considerar as essências prática, pré-reflexiva e disposicional da ação, em contraposição à tendência dominante de se privilegiar a capacidade reflexiva dos atores, no âmbito de uma perspectiva voluntarista. Para tanto articulam-se conceitos estruturantes do arcabouço teórico de Bourdieu, sobretudo os de campo, capital e *habitus*.

#### 2.1.1. Razões do (im)provável

Em seu livro: “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) investigam a violência

simbólica institucionalizada pelo sistema de ensino, através da reprodução do arbitrário cultural das classes dominantes ou das classes dominadas. Segundo os autores, os alunos das classes populares e médias que almejam ingressar em universidades são submetidos a uma intensa seleção, pois precisam atender às exigências acadêmicas, relacionadas ao capital linguístico, ou seja, ao domínio da compreensão e do manejo da comunicação erudita no campo acadêmico (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.97).

Para Bourdieu e Passeron (2014), as vantagens dos estudantes oriundos das classes superiores, comparativamente aos das classes populares, surgem a partir de experiências culturais elitizadas como visitas em teatros de vanguarda e a apreciação de estilos musicais como *Jazz*. Nesse sentido, o capital cultural incorporado, fruto do acúmulo de disposições desde os primeiros anos de vida, especialmente por meio das interações familiares, constitui-se em um diferencial no sucesso escolar e, posteriormente, profissional (BOURDIEU; PASSERON, 2014). O capital cultural pode assumir três formas: i) no estado incorporado, corresponde a um conjunto de disposições duráveis relacionadas, por exemplo, aos gostos e estilos de vida, cuja aquisição e acumulação demandam tempo e inculcação; ii) no estado objetivado, diz respeito à propriedade de bens culturais como livros, instrumentos musicais e quadros; iii) no estado institucionalizado, refere-se a certificados e títulos educacionais ou profissionais, cuja titularidade representa a chancela de competência reconhecida socialmente (BOURDIEU, 2015, p.82-88).

Portanto, o sucesso do indivíduo no âmbito escolar, ou em outros campos, está condicionado ao *ethos* de classe, fortemente influenciado não só pelo capital econômico, mas pelo capital cultural. Nota-se a existência de um sistema de fatores de eliminação diferencial segundo as classes sociais, que reflete uma causalidade estrutural baseada em condições de origens sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Ainda segundo Bourdieu e Passeron (2014), as propriedades condicionadas pela classe social, como o *ethos* e o capital cultural, se convertem e se acumulam ao longo de toda a carreira escolar do indivíduo, impactando as “aspirações” culturais dos alunos.

A desvantagem ligada à origem social, sobretudo devido à defasagem de capital cultural, dificulta a ascensão dos jovens das classes menos favorecidas, pois a reprodução social engendrada através do sistema educacional beneficia as classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Neste caso, a noção de violência simbólica repousa sobre a imposição de uma única cultura legítima,

assumida como universal pela classe dominante e inalcançável pela classe popular:

A ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.27).

Neste contexto, a teoria da reprodução social, baseada na relação de poder que reproduz o sistema de dominação vigente, proposta pelos autores, elucida as barreiras que surgem ao longo da trajetória educacional dos jovens das classes populares, tendo como ponto de partida a relação entre origem social e os requisitos (capital cultural) para caminhar em um *campo* dominado pela tradição erudita.

Os conceitos de *habitus* e *campo* são indispensáveis para compreender a teoria da reprodução social proposta por Bourdieu e Jean-Claude Passeron. O conceito de *campo* utilizado por Bourdieu é constituído pelas relações entre as distintas posições em seu interior, determinadas pelo volume e composição de capital dos seus membros (BOURDIEU, 2011). Este conceito aparece de forma recorrente como “campo de lutas” ou “campo de forças”, pois os indivíduos das diferentes posições se enfrentam, com vistas a transformar ou conservar a sua estrutura (BOURDIEU, 2011, p.50). O autor é categórico ao afirmar que a dominação não deve ser entendida como uma ação exclusiva da classe dominante, mas o resultado indireto de um complexo esquema que abarca ações sociais, em que tanto os dominantes como os dominados são impactados pela estrutura de poder que se instaura em cada espaço social de interação ou *campo* (BOURDIEU, 2011, p.52).

Estrutura intermediária entre o campo e a ação individual,

o *habitus* pode ser entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p.65)

Todavia, a trajetória dos atores não é determinada pelo *habitus*, mas sim condicionada. A trajetória surge como uma “variante estrutural” que tem como eixo central o *habitus* de classe (BOURDIEU, 1983). O *habitus* inculcado pela socialização familiar precede a estruturação das experiências escolares e, posteriormente, se transforma por meio da interação educacional. Esse *habitus*, fruto da socialização primária, segue como princípio estruturante das vivências futuras, ainda que mantenha com essas uma relação dialética (BOURDIEU, 1983).

A partir da ferramenta conceitual do *habitus* é possível mapear a relativa homogeneidade das disposições nas práticas e nas preferências de grupos ou indivíduos que trilham trajetórias sociais similares (BOURDIEU 1983).

Este tópico introdutório lança luz sobre a complexa relação entre a reprodução social e a questão de classe nos diversos meios de socialização. Para tal, os conceitos de capital, *habitus* e campo mostraram-se fundamentais para compor uma abordagem epistemológica relacional e, assim, aproximar as discussões que relacionam estruturas objetivas e simbólicas com condições de possibilidade (SOUZA, 2019b).

### 2.1.2. Herança social e manutenção de privilégios

Esta seção refere-se à discussão do futuro de jovens estudantes das classes populares que ascendem no espaço social, em oposição a uma estrutura de reprodução de privilégios herdados.

Em sua obra “A Distinção: crítica social do julgamento”, Pierre Bourdieu aprofunda o debate acerca das desigualdades sociais e como elas são formadas e reproduzidas no espaço social. Para compreender as condições sociais de origem sob uma lente reflexiva, o autor utiliza o termo herança cultural em alusão aos bens materiais herdados das gerações anteriores, isto é, os bens familiares que, como função garantem a perpetuidade do posicionamento de classe (BOURDIEU, 2017). Para o autor, a transmissão desta herança em forma de capital cultural garante a formação de um gosto de classe, constituído pela *práxis* em vivências que estruturam um *habitus* (senso prático) que condiz com a origem social (BOURDIEU, 2017).

Neste sentido, os capitais herdados, sobretudo pelos jovens das classes mais abastadas, garantem uma distinção entre a efetividade de certificados sociais, no caso, o diploma, ou seja, o mesmo diploma pode auferir retornos

distintos aos indivíduos, tendo em vista a existência de outras fontes de poder (capital econômico, cultural e social) que tendem a facilitar a trajetória de jovens da elite social (BOURDIEU, 2017).

Neste sentido, a herança flui naturalmente entre gerações, o capital econômico, constituído por bens econômicos (materiais, renda e salários) e elementos de produção (propriedades, emprego, empresas), pode ser ampliado, acumulado e transferido através de estratégias de investimentos, sejam elas com aporte financeiro, cultural ou social, um privilégio muito bem estruturado entre a classe dominante, pois para sustentar um rico portfólio de capitais é preciso ter condições financeiras, uma boa educação e uma rede de contatos que possa oferecer benefícios (BONAMINO *et al.*, 2010). Outro privilégio disponível entre as camadas mais abastadas e transferível entre gerações é o capital simbólico, geralmente assimilado como prestígio, reputação e fama; formas legitimadas pelos demais capitais (BOURDIEU, 2004, p.134-135) e, também, por uma relação de poder e posicionamento em uma estrutura social (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Como herança, também é possível citar o privilégio na forma de capital social, compreendido como:

Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 2015, p.75).

Para Bourdieu (2017), a herança de classe se comporta como uma ferramenta capaz de garantir posições em uma estrutura de poder simbólico, cujas estratégias correspondem a um *ethos* de classe, ou seja, as aspirações que visam lograr vantagens em um campo de disputas estão vinculadas às disposições de classe.

Portanto, o autor considera a transmissão do elevado capital cultural como uma vantagem que pode garantir o sucesso escolar e, assim, ao conquistar um diploma simbolicamente reconhecido (capital simbólico), o indivíduo terá mais chances para ampliar o capital econômico (BOURDIEU, 2017). O caminho também pode seguir um curso inverso, pois em posse de um capital econômico robusto, o indivíduo pode investir na sua formação com vistas a ampliar o seu capital (BOURDIEU, 2017). Também não podemos negligenciar a importância do



capital social sob a forma de um sobrenome de peso no âmbito social, reverberando nos diversos campos de interesse onde as relações duráveis podem manter ou ampliar benefícios (BOURDIEU, 2015, p.77).

No curso da manutenção de privilégios, a universidade e a família, como fontes em que se constituem as competências e os valores propriamente ditos, atuam como dois mercados que regulam o que deve ser considerado ou desconsiderado, incentivado ou desestimulado, valorizado ou desvalorizado (BOURDIEU, 2017). A partir do conjunto de ações ou efeitos contidos em sua origem, a prática familiar se justifica por meio do estilo de vida (*habitus*), ou seja, os investimentos e anseios, sejam educacionais, financeiros ou sociais, inclinam-se de acordo com o contexto social (campo) de origem conforme a representação do autor: “[(*habitus*) (capital)] + campo = prática” (BOURDIEU, 2017, p. 97).

Sendo assim, a sorte de herança transmitida entre gerações não pode ser percebida unicamente pelo acúmulo de capitais herdados, mas, também, pelo contexto de origem que vai moldar os anseios ou medos (BOURDIEU, 2015, p.52) dos indivíduos diante da sociedade.

Conforme afirma Bourdieu (2017), o acesso à educação em todos os níveis, para as classes populares, é impactado por diversas variáveis sociais, sendo necessário ultrapassar diversas etapas de seleção, classificação, desclassificação e reclassificação, visto as exigências universais em torno das quais giram as altas exigências impostas pelas classes dominantes. Dentre as exigências sociais, o anseio por um título gera uma inflação de diplomas que, surge como uma consequência da crença entre a conversão do capital econômico em capital cultural (e vice-versa), pois teoricamente, garante novas oportunidades, ou seja, funciona como requisito para transitar entre novos contextos sociais e, futuramente, profissionais. (BOURDIEU, 2015, p.88).

Na relação estabelecida entre o diploma universitário e o cargo almejado pelos jovens, a corrida pela certificação tem como objetivo atestar um conhecimento técnico e, acima de tudo, uma posição superior na hierarquia social que, emana poder e distinção (BOURDIEU, 2017). O autor caracteriza esse intenso interesse pelo título acadêmico como uma estratégia de classe que compreende a necessidade da aprovação, entretanto, a realidade da inflação de diplomas no mercado faz com que os detentores de mais recursos, especialmente, capital social relativo a uma origem social, resistam a uma possível desvalorização dos diplomas (BOURDIEU, 2017, p.126). Desta forma, os mais prejudicados com a inflação dos diplomas são os jovens que não

possuem o certificado, dado que a desigualdade na disputa por vagas acarreta a restrição de oportunidades na trajetória profissional (BOURDIEU, 2017, p.127).

Bourdieu (2017) observa que a demanda por cargos oferecidos aos diplomados cresce em relação aos jovens que não possuem títulos acadêmicos, entretanto, a problemática em torno da desigualdade de ofertas também atinge os jovens das camadas populares que possuem diplomas, conforme o autor:

Fora do mercado propriamente escolar, o diploma vale o que, do ponto de vista econômico e social, vale seu detentor; neste caso, o rendimento do capital escolar depende do capital econômico e social que pode ser reservado à sua valorização. De modo geral, [...], as oportunidades de acesso às funções de diretoria, em vez das funções de produção, fabricação e manutenção, serão tanto maiores quanta mais elevada for sua origem social [...] (BOURDIEU, 2017, p.127).

Em tempo, os indivíduos mais atingidos pela desvalorização frente a carência de diplomas empreendem estratégias de longo prazo (ao planejar o ensino de seus filhos) ou a curto prazo (mirando em suas carreiras atuais), com o intuito de atingir suas metas, porém, esta ação contribui para o desenvolvimento da inflação de diplomas e, por consequência, na desvalorização dos mesmos (BOURDIEU, 2017, p.128).

Ao observar a contínua necessidade de diplomas para alcançar posições sociais elevadas, todas as classes sociais passam a compreender a urgência da ampliação do capital cultural, deste modo, a intensificação pela procura de universidades se revela como uma estratégia adotada com a finalidade de manter posições herdadas ou, até mesmo, atualizar o valor do diploma universitário, uma forma de resgatar o reconhecimento do certificado diante da crescente competitividade (BOURDIEU, 2015, p.178). Em concordância, o autor expõe que a garantia da valorização do título universitário, em seu estado de nobreza, se ancora nas interações sociais (capital social), onde a posição social torna-se mais importante do que o conhecimento técnico (BOURDIEU, 2015).

Com o aumento da oferta de diplomas, o capital social entra em jogo de forma arbitrária, pois a valorização dos primeiros é garantida mediante as relações duráveis, contidas em uma rede ou grupo social e, desta forma, os detentores de títulos desvalorizados tendem a não reconhecer o descolamento entre diploma e cargo (BOURDIEU, 2015, 2017). Esse posicionamento dos indivíduos dotados de um diploma desvalorizado, implica a manutenção de sua autoestima, ou seja, o profissional continua acreditando no valor do título

conquistado, entretanto, sujeita-se a condições inferiores em que ocupa cargos que não condizem com a sua certificação (BOURDIEU, 2015, 2017).

Segundo (BOURDIEU, 2015, 2017), tendo em vista que os diplomados precisam se enquadrar em posições inferiores a seus cargos, a realidade desses profissionais é ajustada, assim como o *habitus*, que reage diante das adversidades e em momentos de crise (BOURDIEU, 1990, p.108), forçando o indivíduo ao retorno reflexivo (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.342), ou seja, uma mudança de regime ou prática. Neste momento de resposta às mudanças, a transformação do *habitus* é reconhecida como efeito de histerese, associado ao fato de que:

as práticas se expõem sempre a receber sanções negativas, portanto um “reforço secundário negativo”, quando o meio com o qual elas se defrontam realmente está muito distante daquele ao qual elas estão objetivamente ajustadas (Bourdieu, 1983, p.64).

O efeito de histerese está relacionado à discrepância entre o capital de origem e o capital atual, assim como, entre a posição de origem e a posição atual, um desajuste do *habitus* considerado como negativo, pois exige um esforço por parte do indivíduo no tocante à adaptação.

Este desajuste no *habitus* também pode acontecer quando jovens das classes menos favorecidas, pela influência dos pais, são incentivados a lutar por um certificado acadêmico, pois ao transitar em um campo tradicionalmente ocupado por uma elite social, as incompatibilidades culturais, econômicas e sociais afloram (BOURDIEU, 2015). O autor também relaciona o conflito instaurado devido a possível transição de classe, pois o estudante fica dividido entre a sua origem social (familiares) e a possível ocupação em um estrato social mais elevado (BOURDIEU, 2015). Neste sentido, surge um sentimento de culpa e traição por parte do estudante que almeja abandonar a sua origem e, por consequência, a reprodução social que o encaminharia para ocupar uma posição similar a dos seus pais, pois a atitude de não seguir a mesma trajetória profissional pode soar como uma forma de rejeição (BOURDIEU, 2015).

Este movimento, denominado trânsfuga (BOURDIEU, 2015, p.263), tende, também, a produzir um *habitus* dilacerado, devido as suas contradições internas ocasionadas pela sua própria ambivalência e à pluralidade de identidades (BOURDIEU, 2015). Portanto, as disposições, frutos das condições sociais, podem surgir como um sofrimento social devido a necessidade de trilhar

um caminho profissional sem dominar os capitais necessários, bem como enquadrar o *habitus* diante do novo campo (BOURDIEU, 2015).

Conforme Wacquant (2007), o *habitus* é durável, entretanto, não é estático, pois as disposições socialmente constituídas podem ser contrariadas e, até mesmo, dilaceradas por situações que fogem do controle, como uma eventual imigração. O autor também expõe que o *habitus* fornece concomitantemente um princípio de socialização e individualização, onde o primeiro trata da já conhecida transferência de juízo e prática a partir das vivências em grupo, porém o princípio da individualização chama a atenção ao considerar que cada pessoa detém, de forma única, uma trajetória e um posicionamento no contexto social, internalizando um conjunto ímpar de esquemas (WACQUANT, 2007).

Sendo assim, a manutenção de privilégios na perspectiva de herança social constrói e reforça uma desigualdade baseada em oportunidades preestabelecidas, onde o capital cultural é identificado como um possível instrumento de ampliação do capital econômico. Na forma de diploma universitário, o capital cultural é alvo de disputa entre a classe dominante e a classe popular e, deste modo, estratégias são instituídas de acordo com as possibilidades e anseios de classe. Ao buscarem a mobilidade social muitos jovens das classes menos favorecidas passam por dificuldades atreladas à carência de capital econômico, cultural e social, bem como à inevitável adaptação de *habitus* como requisito para compor a nova posição na estrutura social. Neste ponto, a lacuna deixada por Pierre Bourdieu, ao considerar múltiplas oportunidades de transformação do conceito *habitus*, abre precedentes para teorias de microalcance, onde o foco reside no indivíduo e como as suas disposições impactam na sua trajetória.

A próxima seção discorre sobre a possibilidade de mobilidade social à luz da teoria microssociológica de Bernard Lahire, afastando-se, assim, da homogeneidade do *habitus* no intuito de compreender o que move um indivíduo.

## **2.2.Um ajuste na lente teórica: a sociologia em escala individual**

Diante da globalização e do crescente desenvolvimento tecnológico, surge uma sociedade global complexa, carente de respostas diante das novas transformações. Para tal, a sociologia converteu o rumo das teorias

macrossociais para as de médio e micro alcance, na tentativa, sob a ótica do pesquisador, de se aproximar do objeto de análise (VANDENBERGHE, 2016).

Esta guinada sustenta uma crítica à sociologia de Bourdieu, devido à homogeneização do repertório conceitual acerca da categorização das condições de existência e do *habitus*, tornando a compreensão do indivíduo mais difícil, pois existem especificidades ou particularidades individuais em contextos e estruturas sociais semelhantes (ATKINSON, 2010; VANDENBERGHE, 2016).

Atendo-se a esta lacuna conceitual, o sociólogo Bernard Lahire introduz uma teoria em escala individual, que tem como objetivo entender e analisar o complexo patrimônio de disposições incorporadas que despertam no indivíduo o pensar, sentir e agir de um determinado modo (VANDENBERGHE, 2016, p.13). A partir de suas experiências em sala de aula e um olhar atento ao analisar questões individuais em grupos sociais homogêneos, Bernard Lahire expõe que a clivagem do *habitus* é uma regra e não uma exceção (VANDENBERGHE, 2016, p.15).

Portanto, esta seção tem como propósito visitar as obras de Bernard Lahire e aprofundar o debate sobre mobilidade social a partir da transformação do *habitus* em frações disposicionais, formulando assim, retratos plurais da socialização em escala individual capazes, eventualmente, de romper com o processo estrutural de reprodução social.

### **2.2.1. A pluralidade do ator**

Diante dos avanços teóricos, a lente macrossociológica tem perdido espaço para perspectivas microsociológicas, como é o caso da Teoria do ator baseada no rompimento da visão de *habitus* como um todo, proposto por Bernard Lahire, sem que o mesmo se abstenha da perspectiva disposicional, abordada por Bourdieu (VANDENBERGHE, 2016).

A teoria do ator rejeita a homogeneidade dos indivíduos (atores sociais), propondo em seu lugar uma multiplicidade de saberes, experiências vividas (DUBET, 2010) e, sobretudo, de uma pluralidade de “papéis” interiorizados pelo ator (VANDENBERGHE, 2016). Esta teoria tem como objetivo entender de que forma circunstâncias sócio-históricas e experiências de socialização divergentes contribuíram para a constituição de disposições e construção de um ator plural caracterizado pela sua unicidade e pela ativação do passado incorporado em momentos oportunos de ação (VANDENBERGHE, 2016, p.40 -56).

Em seu livro “O Homem Plural: As Molas da Ação”, o sociólogo Bernard Lahire busca um novo olhar epistemológico e enfatiza que a teorização aplicada de uma forma geral e, até mesma universal, retém todos os atores em um mesmo molde sustentado pelas teorias. O autor afirma que para encontrar um ator portador de um sistema ou esquema disposicional homogêneo é necessário encontrar condições sociais excepcionalmente reunidas, como as verificadas em espaços sociais homogêneos pesquisados por Durkheim e Pierre Bourdieu: um internato e a sociedade cabila, respectivamente (LAHIRE, 2002).

Nesta lógica, as sociedades contemporâneas, com condições sociais mais instáveis e vasta diversidade nos espaços de ação, organizações, produtos culturais e modelos de socialização, geram situações mais heterogêneas, concorrentes e, em muitos casos contraditórias, no âmbito das interações sociais (LAHIRE, 2002). Como exemplo, o autor apresenta o resultado de uma de suas pesquisas, onde fica evidente que, mesmo em meio as adversidades sociais, muitas famílias lutam para educar seus filhos a partir de estímulos de leitura, fomentados pelos pais, um mecanismo de projeção orientado pelo pouco capital cultural dos responsáveis, ou seja, mesmo tendo pouca instrução os pais buscam oferecer, por meio da leitura, uma ascensão cultural dentro da realidade social dos envolvidos (LAHIRE, 1997, 2002).

No caminho da pluralidade do ator, as transposições culturais almejadas ou estrategicamente engendradas podem se formar por meio de socializações contraditórias, onde o ator carrega um conjunto de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, correspondentes à interiorização de princípios de socialização vivenciados (LAHIRE, 2002, p.31).

Segundo Lahire (2002), cada ator, ao transitar em vários grupos sociais que não são homogêneos nem estáticos, se torna produto desta variedade de perspectivas, uma heterogeneidade de experiências que constituem os quadros sociais de nossa memória. Por grupos sociais, entendem-se contextos sociais diferenciados (família, igreja, universidade etc.), não necessariamente enquadrados no conceito de campo proposto por Bourdieu. Para Lahire (2002), nem toda a interação social pode ser caracterizada como um campo, conceito que para o autor está relacionado ao controle das atividades profissionais.

Sendo assim, o autor refuta a teoria dos campos, como geral e universal, visto que ela ignora a real participação (consumidor, espectador e múltipla situação) de cada indivíduo e sua vivência em determinado campo, bem como negligencia os atores que estão fora de qualquer campo, como donas de casa sem atividade profissional e um título universitário (diploma) (LAHIRE, 2002).

Diante disto, Lahire (2002), coloca em xeque a teoria do *habitus*, uma vez que fica difícil moldar uma pessoa em um determinado *habitus* de campo, já que ela participa de diversos contextos sociais ou, até mesmo, não faz parte de campo algum.

Contrapondo-se ao conceito de *habitus* e de campo, o autor sugere que cada indivíduo pode incorporar uma multiplicidade de esquemas de ação, partindo do pressuposto que eles são formados por experiências construídas ou incorporadas ao longo de interações vividas em diversos contextos e, também, compreende que o indivíduo age e fala de formas distintas em determinados ambientes de socialização (LAHIRE, 2002).

Nesta linha, Lahire (2002) revela que a travessia em espaços sociais distintos propicia aos indivíduos a incorporação de muitos repertórios de esquemas de ação, o que carrega consigo a possibilidade de um conflito psíquico baseado na “divisão do eu”, aproximada ao efeito histerese proposto por Bourdieu que, em alguns momentos, converge para o surgimento de um ator plural. O conflito identitário do ator emerge, portanto, como uma clara oposição entre matrizes de socialização contraditórias, entre o espaço-tempo do passado e do presente (LAHIRE, 2002). Tal multiplicidade disposicional, segundo Lahire (2002), não deve ser caracterizada unicamente por um momento de sofrimento, tendo em vista que colabora para a construção do indivíduo, por meio das ativações de disposições.

Como exemplo de ambientes de socialização contraditórios, o universo educacional (universidade) e o universo familiar possuem concepções simbólicas distintas, tendo em vista disparidade cultural causada pela hierarquização social, portanto, a transposição entre estes ambientes impacta sobremaneira os trânsfugas, indivíduos que saíram de uma condição inicial menos favorecida, isto é, das camadas populares, por meio da qualificação educacional (LAHIRE, 2002, p.42).

Os trânsfugas (COUTINHO, 2015) de classe transitam constantemente entre universos distintos, onde o gosto e os bens materiais de origem divergem dos atuais, ou seja, esta ruptura desencadeia uma situação conflitante devido a dualidade temporal de comportamentos e pontos de vistas (LAHIRE, 2002).

Para Lahire (2002), a teoria do ator aborda o passado incorporado e experiências socializadoras anteriores, sem se descuidar da situação presente, mostrando que tanto o passado quanto o presente têm participação na construção da ação do indivíduo, o que permite a construção de uma pluralidade interna do ator a partir das lógicas de ação em que o indivíduo se inscreve e

vivência. Sendo assim o autor considera que se um indivíduo só vivenciasse experiências homogêneas, em um contexto estático e sem alterações, certamente o passado e o presente seriam nulos e tenderiam a seguir uma lógica estruturante da reprodução, deste modo, a articulação entre o passado e o presente, que visa identificar o que move o indivíduo, só faz sentido quando o passado (incorporado) e o presente (contexto) forem distintos e, assim, se complementarem. (LAHIRE, 2002).

Quando os atores sociais são plurais, as condições heterogêneas ou contraditórias aos quais eles foram expostos desempenham um papel importante na construção de um ser reflexivo e contribuem para explicar as ações, condutas, comportamentos e práticas individuais (LAHIRE, 2002). O presente assume uma posição fundamental na reativação de grande parte das experiências passadas incorporadas, isto é, o passado permanece “aberto” e pode ser articulado no presente contexto (LAHIRE, 2002). Consequentemente, as disposições físicas (por exemplo, delicadeza, vulnerabilidade, elasticidade) e sociais (disposições a agir, pensar, analisar, contemplar de diversas formas) tendem a se atualizar à proporção que o indivíduo vivencia novas e múltiplas experiências (LAHIRE, 2002). Entretanto, ao considerar a aplicabilidade das disposições é preciso atentar às particularidades das circunstâncias e dos atores, haja vista que a ativação das disposições é condicionada pelo contexto em que se encontram (LAHIRE, 2002).

Para Lahire (2004), uma disposição pode ser compreendida como uma reconstrução da realidade que nunca é diretamente observada e, assim, ao tratar de disposições torna-se imprescindível a realização de um dedicado trabalho interpretativo, para investigar comportamentos, práticas e opiniões associados à heterogeneidade disposicional.

Todavia, é importante destacar que, em linha com a proposta de Bourdieu (1990), Lahire defende a natureza prática da lógica do mundo social. Portanto, a ação individual não decorre de uma ação reflexiva, mas sim da atualização de uma dada disposição, em virtude das demandas do contexto. Em última instância, as formas de pensar, agir, perceber e sentir, em uma dada situação, decorrem da interação entre o contexto presente e o patrimônio de disposições incorporado ao longo da vida dos atores sociais. A próxima seção aproxima o debate de Lahire com a relação estabelecida entre o diploma e a mobilidade social tendo a classe social como pano de fundo.



### 2.2.2. Qualificação, empregabilidade e mobilidade social

A qualificação profissional por meio da educação formal vem sendo apontada nas últimas décadas como requisito essencial para a empregabilidade, o que impacta na qualidade da mão-de-obra gerando um capital educacional que permite a inserção do indivíduo no mercado de trabalho melhorando suas condições de competitividade facilitando seu acesso a oportunidades diferenciadas de trabalho e de melhor remuneração, garantindo estabilidade e aumentando a produtividade que reflete no crescimento econômico, segundo a Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1967, 1987; BALASSIANO; COSTA, 2006; LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009, 2011; DUTRA, 2010; LEMOS; DUBEUX; ROCHA-PINTO, 2014).

Em princípio, acredita-se que a questão da qualificação profissional se coloca como um desafio a ser encarado e capaz de ser vencido pelos indivíduos levando à conquista do emprego e do sucesso profissional. No Brasil, essa ideia dialoga com o debate internacional sobre a crise do mercado de trabalho. Nesse sentido, Martins e Rocha-de-Oliveira (2017) apontam a expressiva expansão do ensino superior brasileiro, no período compreendido entre 2004 e 2015 especialmente com a criação dos cursos superiores de tecnologia (tecnólogos) (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009, 2011; MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2017).

Ao passo que para Bourdieu (2007) o aumento do número de indivíduos diplomados no mercado acaba por desvalorizar os diplomas, para autores como Schultz (1973), os anos de estudo são um fator relevante na ampliação das escolhas profissionais dos indivíduos e traduzem-se em melhores salários, bem-estar e aumento da produtividade da empresa e do crescimento econômico do país (BORDIEU, 2007; SCHULTZ, 1973; LEMOS; NEVES; RODRIGUES, 2013).

Por outro lado, para além da conquista do emprego, o processo de mobilidade social não ocorre de maneira tão simples, pois Bourdieu (2017) reconhece a influência dos capitais econômico e cultural como condições diferenciadas nesse movimento, o que resulta em uma vantagem para quem os detêm.

Em outras palavras, a qualificação profissional não é suficiente para assegurar a mobilidade social ascendente dos indivíduos por meio da empregabilidade, de modo que detentores de maiores volumes de capital econômico e cultural detêm maiores possibilidades de conquistar posições de

maior potencial no mercado de trabalho em comparação com aqueles que vêm das camadas inferiores do estrato social. Tais capitais, como patrimônio herdado, contribuem para a probabilidade de que os filhos reproduzam socialmente as condições de vida vivenciadas pelos pais. Assim, as condições de destino tendem a reproduzir aquelas origens (BOURDIEU, 2017, 2007; LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009, 2011; LEMOS; NEVES; RODRIGUES, 2013).

**Tabela 9 - Rendimento médio do trabalho principal das pessoas de 25 anos ou mais de idade que moravam com o pai aos 15 anos de idade, ocupadas e com rendimento no trabalho principal da semana de referência, por nível de instrução do pai quando tinham 15 anos de idade, segundo o seu nível de instrução - Brasil - 2014**

Nível de instrução das pessoas de 25 anos de idade	Rendimento médio do trabalho principal das pessoas de 25 anos ou mais de idade que moravam com o pai aos 15 anos de idade, ocupadas e com rendimento no trabalho principal da semana de referência (R\$)							
	Total (1)	Nível de instrução do pai quando tinham 15 anos de idade						
		Sem instrução	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo
<b>Total (2)</b>	<b>1 974</b>	<b>1 193</b>	<b>1 932</b>	<b>2 397</b>	<b>3 453</b>	<b>3 219</b>	<b>3 454</b>	<b>5 626</b>
Sem instrução	800	717	977	1 180	1 124	1 567	-	2 324
Fundamental incompleto	1 127	1 031	1 286	1 176	785	1 044	1 400	1 215
Fundamental completo	1 418	1 232	1 655	1 270	1 097	1 663	-	688
Médio incompleto	1 345	1 113	1 464	1 418	1 449	1 416	400	1 654
Médio completo	1 694	1 367	1 678	1 849	4 718	1 893	1 597	2 884
Superior incompleto	2 402	1 823	2 584	2 138	2 862	2 264	2 073	2 882
Superior completo	4 444	2 603	3 630	4 210	3 220	4 902	4 365	6 739

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.

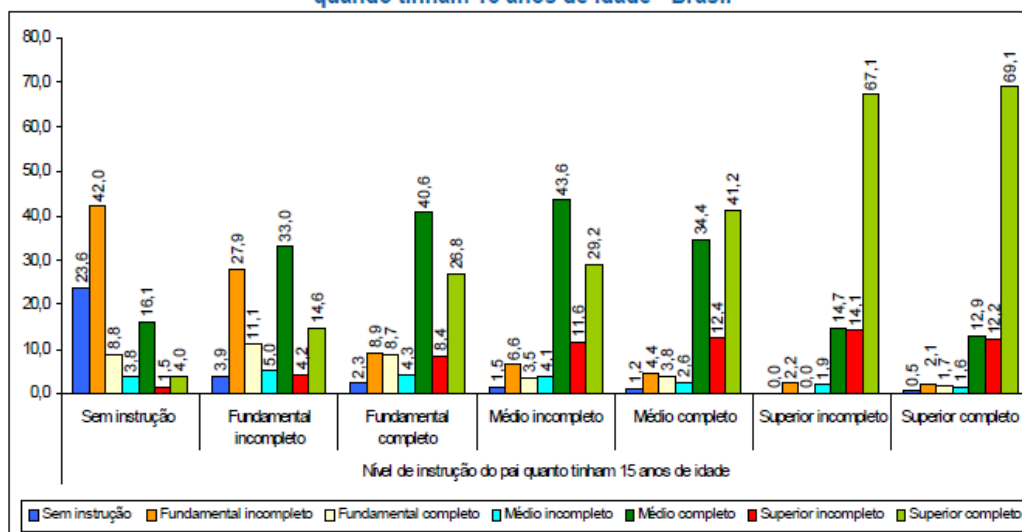
Nota: Dados referentes a setembro de 2014.

(1) Inclusive as pessoas que não sabiam o nível de instrução do pai quando tinham 15 anos de idade. (2) Inclusive as pessoas com anos de estudo não determinados.

Figura 1: Rendimento médio em relação à instrução do pai

Dados sobre mobilidade sócio-ocupacional da PNAD (IBGE, 2014) apontam para a diferença média de renda de pais e filhos, em função dos níveis de escolaridade, com a condição de que em ambos os casos, os indivíduos, aos 15 anos, morassem com o pai.

Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade que moravam com o pai, quando tinham 15 anos de idade, por nível de instrução, segundo o nível de instrução do pai, quando tinham 15 anos de idade - Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.

Dentre os pais sem instrução, 21,6% dos filhos completaram o médio ou mais. Ou seja, 78,4% não completaram o médio.  
Dentre os pais com fundamental incompleto, 51,9% dos filhos completaram o médio ou mais. Ou seja, 48% não completaram o médio nem o superior.  
Dentre os pais com médio completo, 88,0% dos filhos completaram o médio ou mais.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014. Suplemento "Características e Análise da Dinâmica da População". Disponível em [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76.pdf)  
Acesso em 20 jan. 2021

Figura 2: Mobilidade Intergeracional (distribuição)

Nos casos em que o filho possui nível superior completo, a diferença na renda, variável com o nível de formação do pai, é de: 225% (nível superior incompleto), 266% (nível médio completo), em 365% (nível médio incompleto), em 430% (nível fundamental completo), em 424% (nível fundamental incompleto) e 840% (sem instrução). (IBGE, 2014).

**Tabela 10 - Rendimento médio do trabalho principal das pessoas de 25 anos ou mais de idade que moravam com a mãe aos 15 anos de idade, ocupadas e com rendimento no trabalho principal da semana de referência, por nível de instrução da mãe quando tinham 15 anos de idade, segundo o seu nível de instrução - Brasil - 2014**

Nível de instrução das pessoas de 25 anos de idade	Rendimento médio do trabalho principal das pessoas de 25 anos ou mais de idade que moravam com a mãe aos 15 anos de idade, ocupadas e com rendimento no trabalho principal da semana de referência (R\$)							
	Total (1)	Nível de instrução da mãe quando tinham 15 anos de idade						
		Sem instrução	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo
<b>Total (2)</b>	<b>1 951</b>	<b>1 231</b>	<b>1 892</b>	<b>2 559</b>	<b>1 824</b>	<b>3 557</b>	<b>3 722</b>	<b>4 682</b>
Sem instrução	810	712	933	1 568	1 271	1 209	-	1 077
Fundamental incompleto	1 113	1 001	1 316	1 286	1 193	1 113	1 569	1 086
Fundamental completo	1 424	1 297	1 598	1 448	2 228	1 575	1 308	1 547
Médio incompleto	1 297	1 124	1 325	1 432	1 191	1 460	-	1 693
Médio completo	1 658	1 431	1 638	1 817	1 368	2 079	1 582	2 209
Superior incompleto	2 380	1 808	2 391	2 225	2 040	2 460	3 470	2 587
Superior completo	4 415	3 078	3 596	4 841	3 009	5 339	4 388	5 826

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.

Nota: Dados referentes a setembro de 2014.

(1) Inclusive as pessoas que não sabiam o nível de instrução da mãe quando tinham 15 anos de idade. (2) Inclusive as pessoas com anos de estudo não determinados.

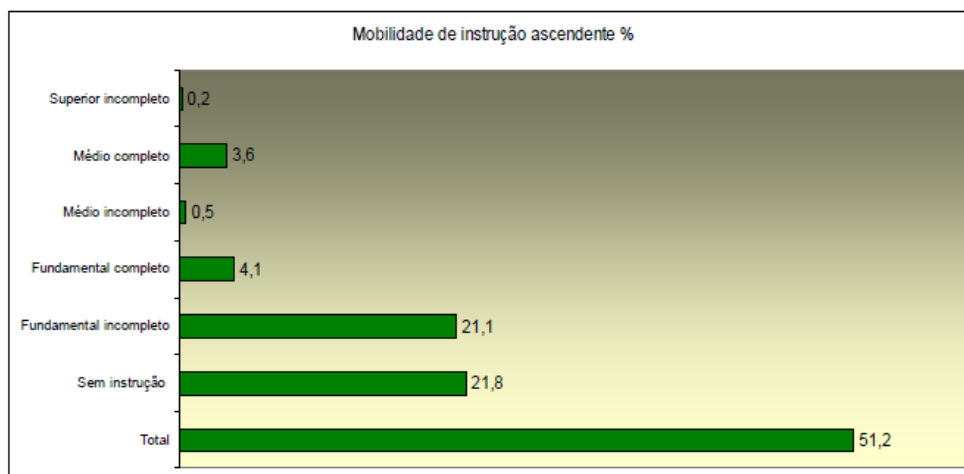
Figura 3: Rendimento médio em relação à instrução da mãe

Situação semelhante ocorre em relação à figura da mãe, ainda que as diferenças sejam menos acentuadas. Nos casos em que o filho possui nível superior completo, a diferença na renda, variável com o nível de formação da mãe, é de: 68% (nível superior incompleto), 180% (nível médio completo), 390% (nível médio incompleto), 310% (nível fundamental completo), 340% (nível fundamental incompleto) e 710% (sem instrução) (IBGE, 2014).

## Mobilidade Intergeracional



Mobilidade percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade que moravam com o pai por nível de instrução segundo o nível de instrução do pai quando tinham 15 anos de idade - Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.

A mobilidade de instrução descendente foi de 3,9%.

A imobilidade de instrução foi de 20,8%.

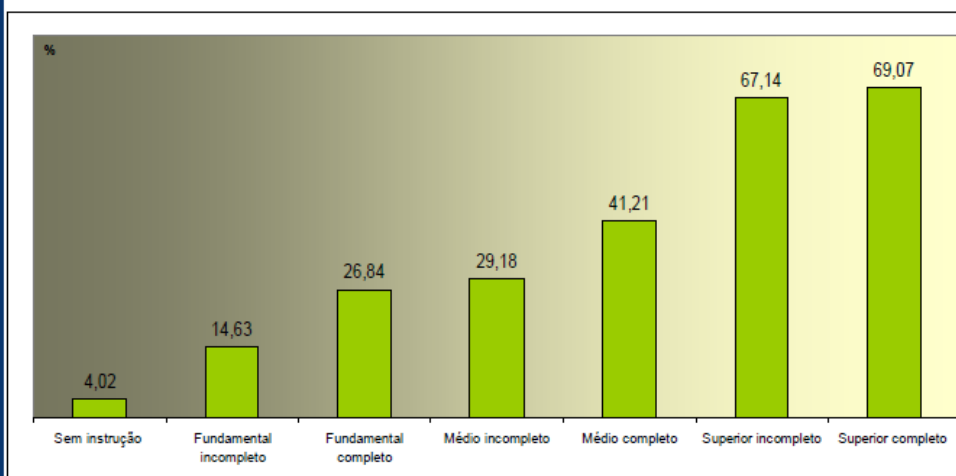
A mobilidade foi mais concentrada nos níveis de instrução mais baixos.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014. Suplemento "Características e Análise da Dinâmica da População". Disponível em [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76.pdf)  
Acesso em 20 jan 2021

Figura 4: Mobilidade Intergeracional (percentual)

De acordo com os dados da pesquisa, quanto maior o nível de escolaridade de pais e filhos maior será a renda média dos filhos. Por outro lado, quanto mais baixa for essa escolaridade de pais e filhos, maior será a diferença de renda média entre os diferentes níveis de escolaridade. Famílias que possuem grau de instrução mais elevado têm filhos com renda média mais elevada, mantendo-se o mesmo padrão de renda dos pais a partir dos capitais herdados da família.

Percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, que completaram o curso superior, segundo o nível de instrução do pai, quando tinham 15 anos de idade - Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.

Ainda permanece a dependência de origem na definição do nível de instrução do filho em relação ao nível de instrução do pai.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014. Suplemento "Características e Análise da Dinâmica da População". Disponível em [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76.pdf). Acesso em 20 jan 2021

Figura 5: Mobilidade Intergeracional de nível superior (percentual)

Além disso, as redes sociais, ou capital social, estabelecidas são meios capazes de abrir portas refletindo no prestígio profissional, na confiança, no respeito e na imagem transmitidos quando de uma indicação. Um bom capital social associado a uma educação formal de qualidade aumenta as chances da conquista do capital econômico (BOURDIEU, 2017; LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009, 2011).

## 3 Metodologia

Este capítulo pretende informar sobre as diversas decisões acerca da forma como este estudo foi realizado. Está dividido em seis seções que informam, respectivamente, sobre o tipo de estudo realizado, sobre o universo do estudo e os critérios de seleção de sujeitos que compõem o *corpus* de estudo. Na sequência, informa-se sobre os processos de coleta de dados realizados e sua justificativa, sobre os procedimentos de tratamento dos dados coletados e, por fim, sobre as possíveis repercussões que as decisões sobre como realizar o estudo impuseram aos resultados assim obtidos.

### 3.1. Tipo de pesquisa

A presente pesquisa parte do pressuposto de que a esfera social está tanto dentro quanto fora de nós (LAHIRE, 2004), ou seja, “o “interno” e o “externo” (as leituras interna e externa) de um fato social são fundamentalmente uma questão de construção do objeto e não são definidos de uma vez por todas” (Lahire, 2002, p 206).

Partindo desse entendimento, com vistas a mapear e compreender o significado que os indivíduos e grupos conferem a um problema social e humano, optou-se por uma pesquisa qualitativa, orientada para o estudo de questões de classe, (CRESWELL, 2010). Portanto, devido ao interesse em compreender as disposições, de jovens profissionais oriundos das camadas populares, o modelo qualitativo oferece a possibilidade de extrair relatos ricos e bem fundamentados, bem como informações acerca de contextos locais específicos (VIEIRA; ZOUAIN, 2004).

Para Denzil e Lincoln (2006), o formato de pesquisa qualitativa, também, aplica a sua função no contexto dos interesses teóricos críticos, pois produz informações e insights que vão contra as estruturas de poder. A pesquisa qualitativa preocupa-se com a complexidade em torno dos contextos e dos indivíduos, não havendo limite imposto pelo pesquisador (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Este formato de investigação prioriza a construção social do indivíduo e, deste modo, caracteriza-se pela necessidade de aproximação entre pesquisador

e entrevistado, com vistas a estabelecer uma relação de confiança (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

Deste modo, este trabalho pretende testar empiricamente os conceitos de disposição, competência, apetência e transferibilidade a partir da adoção de retratos sociológicos, dispositivo metodológico proposto por Bernard Lahire (LAHIRE, 2004). A análise sociológica em escala individual proposta por Lahire (2004) tem se mostrado um instrumento muito útil, uma vez que a entrevista de natureza biográfica permite inferir as disposições por meio dos fatos narrados pelos indivíduos (JUNIOR; MASSI, 2015).

Os retratos sociológicos podem ser caracterizados como uma abordagem metodológica que envolve um dispositivo técnico pautado na teoria da prática, propício à investigação da gênese plural e contextual das disposições (JUNIOR; MASSI, 2015). Este dispositivo metodológico inédito consiste em aplicar entrevistas abordando questões associadas às práticas, comportamentos, maneiras de ver, sentir e agir em diferentes esferas de atividade (LAHIRE, 2004). O autor propõe a divisão da análise em seis contextos: família, escola, trabalho, sociabilidade, práticas culturais e de lazer, e estética (hábitos alimentares, saúde, etc.) (LAHIRE, 2004).

Segundo Lahire (2004), somente um dispositivo metodológico deste tipo poderia julgar se as disposições sociais são ou não transferíveis e avaliar o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do patrimônio de disposições incorporadas pelos atores ao longo de suas interações passadas. Como disposições o autor entende que:

[...] uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição. (LAHIRE, 2004, p.27)

Segundo Junior e Massi (2015), a metodologia dos retratos sociológicos busca objetivar o subjetivo, trazendo à tona as interações sociais do indivíduo, tecendo uma relação entre o contexto macro e o microsocial.

O dispositivo metodológico dos retratos sociológicos é aplicado por Lopes (2012), que sugere um percurso metodológico com seis etapas, a saber: (1) construir um roteiro de entrevista biográfica orientado ao objetivo da pesquisa e questionando o entrevistado sobre suas vivências em outras esferas sociais, (2)



realizar entrevistas que estimulem a reflexividade do entrevistado, (3) transcrever a entrevista, (4) editar a entrevista conforme a necessidade, (5) construir o retrato sociológico a partir de um aporte teórico e empírico, inserindo uma vertente interpretativista, e (6) produzir um título que destaque o tema encontrado em cada relato de forma interpretativa.

Esta pesquisa contou com dez entrevistas semiestruturadas que, devido à atual conjuntura pandêmica instaurada pelo Corona Vírus (Covid-19), foram realizadas à distância por meio do aplicativo Zoom, com vistas a seguir as normas de distanciamento social e, sobretudo, garantir a proteção de todos os envolvidos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Na composição do *corpus* do roteiro de entrevista optou-se pela utilização de perguntas abertas para fomentar e estimular respostas com uma grande amplitude de conteúdo, bem como, para não enviesar os relatos dos (as) entrevistados (as). Em diversos momentos buscou-se o aprofundamento de algumas questões substanciais que surgiram ao longo dos depoimentos, porém, sempre mantendo o cuidado para não interferir nas respostas.

Para compor e enriquecer a amostra, optou-se pela abordagem bola de neve que permite localizar informantes-chave, a partir de indicações dos (as) próprios (as) entrevistados (as), ou seja, através de perguntas como “Quem sabe muito sobre ...? e Com quem devo falar?”, a bola de neve cresce à medida que acumula novos informantes (PATTON, 2015).

Deste modo, foi possível analisar as influências dos múltiplos contextos na construção das trajetórias dos jovens profissionais, bem como as estratégias mobilizadas para romper com possíveis condicionamentos sociais.

Em suma, buscou-se nesta pesquisa, através da adoção da metodologia dos retratos sociológicos, tecer uma relação entre os contextos macro e microsocial. Através da explicitação das relações sociais que constituem os indivíduos e são por ele constituídas, buscam-se caminhos que permitam objetivar o subjetivo (JUNIOR; MASSI, 2015).

### **3.2. O perfil dos sujeitos da pesquisa**

Nesta pesquisa foram entrevistados ex-alunos de uma renomada instituição de ensino superior (IES), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), oriundos das camadas populares. O critério de escolha da instituição teve como base a facilidade de acesso aos dados, pois a partir da utilização da técnica de coleta de dados “Bola de neve” (PATTON, 2015), muitos

conhecidos do pesquisador indicaram ex-alunos, de diversos cursos da PUC-Rio. Outro ponto relevante é que a PUC-Rio desenvolve um forte programa de inclusão de indivíduos das camadas populares como bolsistas, assim como recebe uma considerável parcela de alunos das camadas mais abastadas, tópico importante para identificar possibilidades de expansão tanto do capital cultural e social, quanto do patrimônio de disposições, devido às experiências adquiridas.

Os critérios para selecionar os ex-bolsistas (entrevistados) foram: (1) ter concluído a graduação entre os anos de 2005 e 2015, pois a criação do ProUni foi em 2004, e (2) estar atuando no mercado de trabalho há pelo menos cinco anos após a formatura. O primeiro critério se justifica em virtude da exigência de o entrevistado atuar no mercado de trabalho há pelo menos cinco anos. O segundo critério visa assegurar um tempo considerável de experiência e assim, oferecer uma maior robustez nos dados informados, possibilitando uma análise mais consistente.

Dentre os dez entrevistados, ex-bolsistas da PUC-Rio, dois se formaram em 2009, dois em 2011, um em 2013, um em 2014 e quatro em 2012. Foram entrevistados profissionais de Administração, Letras (Português/Inglês) e Desenho Industrial.

Inicialmente, optou-se por mapear o perfil dos entrevistados<sup>2</sup>, analisando os seguintes itens: idade, gênero, cor da pele, local de origem, local atual, curso e ano de conclusão.

Quadro 1 – Perfil dos (as) Entrevistados (as)

Nº	NOME <sup>2</sup>	IDADE	Gênero	Cor da Pele	Local de origem	Local atual	Curso	Ano de conclusão
E1	Helena	35	F	Branca	Anchieta	Flamengo	Administração	2012
E2	Victor	36	M	Branca	Acari	Nova Iguaçu	Administração	2014
E3	Mariana	36	F	Negra	Nova Iguaçu	Filadélfia (EUA)	Licenciatura em Letras (Português-Inglês)	2009
E4	Luiza	34	F	Branca	Ceará	Tijuquinha	Desenho Industrial	2012
E5	Jacira	35	F	Branca	Realengo	Campo Grande	Licenciatura em Letras (Português-Inglês)	2009
E6	Maria	31	F	Branca	Belford Roxo	Belford Roxo	Administração	2012
E7	Clara	34	F	Parda	Rocinha	Itanhangá	Licenciatura em Letras (Português-Inglês)	2011
E8	Livia	31	F	Branca	Maré	Niterói	Administração	2011
E9	João	33	M	Parda	Maricá	Copacabana	Administração	2012
E10	Fernanda	30	F	Branca	São Cristóvão	Tijuca	Administração	2013

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 6 Perfil dos (as) Entrevistados (as)

<sup>2</sup> Foram criados nomes fictícios para preservar a identidade dos (as) entrevistados (as).

O quadro 1 retrata, brevemente, casos em que se nota a ocorrência de mobilidade geográfica, pois muitos (as) entrevistados (as) saíram de lugares mais humildes, em suas origens, para regiões tidas socialmente como mais nobres, na Região do Rio de Janeiro, como é o caso da Helena, que saiu de Anchieta para morar no bairro do Flamengo. A entrevistada Luiza, junto com a sua família partiu em busca de melhores condições de vida, saindo de uma cidade do interior do estado do Ceará chamada Guaraciaba do Norte para o bairro da Tijuquinha na cidade do Rio de Janeiro. Já a entrevistada Mariana, com origem em Nova Iguaçu, atualmente reside na Filadélfia, maior cidade da Pensilvânia (EUA). Todos estes casos são indicativos de uma potencial ascensão social.

Em relação ao contexto profissional, o Quadro 1 apresenta informações acerca do ramo da empresa em que os (as) entrevistados (as) atuam, o tempo de experiência profissional, os cargos ocupados e a faixa salarial. No tocante à faixa salarial, foi possível identificar que as entrevistadas Mariana, Luiza, Maria, Clara e Fernanda recebem salários na faixa de até R\$ 4.000,00 e atuam profissionalmente como professora, designer pleno, supervisora de pesquisa, coordenadora pedagógica e analista de contratação pleno, respectivamente. Já Helena, Victor, Jacira e Lívia recebem salários na faixa de R\$ 4.001,00 a 8.000,00 e ocupam os cargos de coordenadora, analista de logística, professora e analista de *complane*. O entrevistado João, por sua vez, ocupa o cargo de assessor sênior e figura como o único a receber salários na faixa entre R\$ 12.001,00 a 16.000,00 e ocupa um cargo de Assessor Sênior.

Os (as) entrevistados (as) atuam em empresas de grande porte (não informadas para preservar a privacidade dos (as) entrevistados (as)) nos seguintes ramos: comércio varejista, cosméticos, educação, indústria criativa (serviços), pesquisas e informações estatísticas, seguradora, bancário e telecomunicações.

Quadro 2 – Perfil Profissional

Nº	NOME*	Ramo da empresa	Tempo de Experiência Profissional	Cargo / Função	Faixa salarial
E1	Helena	Comércio / varejista	9 anos	Coordenadora	de 4.001,00 a 8.000,00
E2	Victor	Cosméticos	8 anos	Analista de logística	de 4.001,00 a 8.000,00
E3	Mariana	Educacional	10 anos	Professora	até 4.000,00
E4	Luiza	Indústria criativa / serviços	10 anos	Designer pleno	até 4.000,00
E5	Jacira	Educacional	10 anos	Professora	de 4.001,00 a 8.000,00
E6	Maria	Estatística nacional	6 anos	Supervisora de Pesquisa	até 4.000,00
E7	Clara	Educacional	9 anos	Coordenadora pedagógica	até 4.000,00
E8	Lívia	Seguradora	6 anos	Analista de <u>compliance</u>	de 4.001,00 a 8.000,00
E9	João	Bancário	10 anos	Assessor Sênior	de 12.001,00 a 16.000,00
E10	Fernanda	Telecomunicações	5 anos	Analista de contratação pleno	até 4.000,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 7: Perfil Profissional

Com vistas a compreender a origem social dos (as) entrevistados (as) foram levantadas questões referentes aos seus pais, como a idade e o grau de instrução, conforme o quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Perfil Familiar

Nº	NOME*	Idade		Formação	
		Mãe	Pai	Mãe	Pai
E1	Helena	57	57	EMC	EFC
E2	Victor	Falecida	62	ESC	EFI
E3	Mariana	54	Falecido	EFI	EFI
E4	Luiza	54	58	ESC	EFI
E5	Jacira	66	63	EMC	EFI
E6	Maria	51	58	EFI	EMC
E7	Clara	50	52	EFI	EFI
E8	Lívia	54	56	EFC	EMC
E9	João	Falecida	Falecido	EFI	EFI
E10	Fernanda	59	59	ESC	ESI

Fonte: Elaborado pelo autor. Nota: EFC= Ensino Fundamental Completo, EFI= Ensino Fundamental Incompleto, EMC= Ensino Médio Completo, EMI= Ensino Médio Incompleto, ESC= Ensino Superior Completo, ESI= Ensino Superior Incompleto.

Figura 8: Perfil Familiar

O quadro 4, a seguir, busca elucidar a mobilidade intergeracional, tendo como base as profissões e cargos desempenhados pelos (as) entrevistados (as) diante das ocupações dos seus familiares. O que se pode notar, em uma primeira análise e na maioria dos casos, é a ocorrência de mobilidade ascendente intergeracional do ponto de vista ocupacional.

Quadro 4 – Perfil Familiar (mobilidade intergeracional)

Nº	NOME*	Profissão / cargo	Profissão Mãe	Profissão Pai
E1	Helena	Coordenadora	Do Lar	Pedreiro
E2	Victor	Analista de Logística	Auxiliar de Enfermagem	Carpinteiro
E3	Mariana	Professora	Do Lar	Vigilante
E4	Luiza	Designer Pleno	Pedagoga	Chefe de Cozinha
E5	Jacira	Professora	Professora	Bombeiro Hidráulico
E6	Maria	Supervisora de Pesquisa	Aposentado	Camelô
E7	Clara	Coordenadora Pedagógica	Cabeleireira	Autônomo
E8	Lívia	Analista de Compliance	Do Lar	Motorista de Ônibus
E9	João	Assessor Sênior	Empregada Doméstica	Operador de Motosserra
E10	Fernanda	Analista de Contratação Pleno	Professora	Taxista

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 9: Perfil Familiar (mobilidade intergeracional)

Segundo dados de uma pesquisa do Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social, a educação ainda é um dos meios mais eficientes para a se alcançar a mobilidade social ascendente (IMDS, 2021). Entretanto, a pesquisa alerta para a estrutura social de desigualdade do Brasil, onde a trajetória é repleta de desafios (IMDS, 2021). Outro ponto importante destacado pela pesquisa é a relação entre o nível de instrução de pais e filhos, retratada no fato de que 69,7% de filhos de pais que concluíram o ensino superior também possuem diploma universitário, além de capital econômico sob a forma de veículos, acesso a TV por assinatura e computador ou tablet (IMDS, 2021). Em oposição, 69,4% dos jovens, filhos de pais sem instrução, param em algum ponto da carreira educacional e não chegam a concluir o ensino médio, com impactos negativos em seu capital econômico (veículos, acesso a TV por assinatura e computador) (IMDS, 2021). Segundo o IMDS (2021), jovens que não terminam o ensino médio possuem, quando comparado com jovens mais educados, remuneração e tempo de emprego formal inferiores em 20 a 25% e 20%, respectivamente.

Deste modo, este último quadro representa de forma clara a situação excepcional representada pelos casos de mobilidade ascendente dos (as) entrevistados (as) desta pesquisa. É com vistas nesse diagnóstico que se pretende compreender, a partir de um olhar micro de análise, os mecanismos que colaboraram para o rompimento de barreiras sociais, culturais e individuais pelos (as) entrevistados (as), que atualmente ocupam cargos mais qualificados em comparação com seus pais.

### 3.3. Análise dos dados

A análise dos dados busca, a partir de um dispositivo metodológico inédito (LAHIRE, 2004, p. 33-44), extrair dos retratos sociológicos analisados, pistas que permitam, a partir da socialização vivenciada em múltiplos contextos, compor o conjunto de disposições (princípio gerador) que condicionam a trajetória de vida dos (as) entrevistados (as).

Todas as dez entrevistas foram gravadas e depois transcritas para facilitar a análise dos dados. As transcrições foram lidas e estudadas diversas vezes, sobretudo, para auxiliar na interpretação dos dados que, posteriormente, se transformaram em retratos individuais.

Em linha com a proposta de Lahire (2004), o trabalho interpretativo contou com os seguintes passos: (1) reconstrução das disposições sociais a partir da análise das múltiplas evidências; (2) comprovação das transformações, ou não, dos comportamentos e atitudes de acordo com os contextos, bem como a atualização das disposições; (3) interrogação sobre as propriedades sociais dos múltiplos contextos, ou seja, como os contextos atualizam as disposições e (4) determinação da gênese das diferentes disposições ao observar os âmbitos de socialização.

Após a análise das transcrições buscou-se a codificação e categorização do material empírico, com auxílio da grade de entrevista composta por matrizes socializadoras (família, educação e âmbito profissional) (LAHIRE, 2004, p.38).

Para tal, optou-se pela utilização da Análise Temática proposta por Braun e Clark (2006), que se mostra flexível, pois seu objetivo central não visa a precisão, mas imersão e dedicada atenção aos dados, no processo de busca e organização de temas ou padrões verificados nos relatos. Dentro da Análise Temática (AT), a abordagem de tipo *Reflexive* foi selecionada por ter uma codificação fluida e flexível, capaz de adequar-se a bancos de dados tanto pequenos como robustos, bem como por ser orientada a pesquisas sociais e com foco em justiça social (SOUZA, 2019). A Análise Temática está estruturada em seis etapas, a saber: (1) familiarização com os dados (transcrever, ler, reler os dados e anotar ideias iniciais), (2) gerar códigos (codificar aspectos interessantes/relevantes dos dados de modo sistemático), (3) buscar temas (agrupar os códigos em temas potenciais), (4) revisar os temas (conferir a funcionalidade dos temas em relação aos extratos e gerar mapa temático de análise), (5) definir e nomear temas (refinar os detalhes de cada tema e a

história que a análise conta) e (6) produzir o relatório (apresentar exemplos vívidos, relato científico da análise (SOUZA, 2019).

Segundo Junior e Massi (2015), a metodologia dos retratos sociológicos busca objetivar o subjetivo, trazendo à tona as interações sociais do indivíduo, tecendo uma relação entre o contexto macro e o microssocial.

No capítulo seguinte foram apresentados os resultados do percurso metodológico baseado nos retratos sociológicos de Bernard Lahire.

## 4 Apresentação dos resultados e análise

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da presente pesquisa, com base nos arcabouços teóricos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.

Com vistas a atender as exigências teóricas propostas na construção dos retratos sociológicos propostas por Lahire (2004), buscou-se a construção dos retratos sociais por meio das questões abordadas nas grades de entrevista. Deste modo, foram desenvolvidas categorias para responder aos objetivos intermediários e, assim, facilitar a compreensão das influências dos múltiplos contextos na construção dos diferentes esquemas de ação que possibilitaram uma atualização do patrimônio disposicional ou *habitus*, diante das novas experiências nos espaços sociais. O quadro abaixo sintetiza estas categorizações e, sobretudo, os contextos observados.

Quadro 5 – Códigos e categorias adotadas na pesquisa

1º nível	2º nível	3º nível	4º nível
4.1 De volta às origens	4.2 Educacional	4.3 Profissional	4.4 Interveniência de
4.1.1 Contexto Familiar e social	4.2.1 Influências importantes	4.3.1 Trabalho precoce	outros contextos
4.1.2 Influências de origem	4.2.2 A luta pela boa escola	4.3.2 <i>Turning points</i>	
4.1.3 <i>Turning Points</i>	4.2.3 O projeto da universidade	4.3.3 Experiências e influências	
	4.2.4 Trajetória universitária		
	4.2.4.1 Expectativas confirmadas		
	4.2.4.2 Barreiras à inserção e ao desenvolvimento universitário		
	4.2.4.3 Das restrições às possibilidades		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 10: Código e categorias adotadas na pesquisa

Conforme exposto no quadro 4, este capítulo está estruturado em quatro núcleos de observação, sob a forma de níveis de sociabilização, as quais irão analisar as disposições construídas e (re) orientadas ao longo da trajetória social dos indivíduos. As categorias foram definidas e subdivididas a partir do estudo prévio dos temas abordados no referencial teórico, bem como da análise das entrevistas realizadas.

O primeiro nível busca contextualizar as condições de origem dos (as) entrevistados (as), trazendo à baila possíveis dificuldades ou barreiras referentes à classe social, assim como analisar os efeitos causados, nos indivíduos, pela matriz socializadora referente ao contexto familiar, tendo como pano de fundo as



primeiras interações e experiências, fonte primária da construção de disposições sociais e o princípio gerador e unificador das práticas e condutas individuais (LAHIRE, 1997, 2002, 2004).

O segundo nível aborda o contexto educacional (escolar e universitário) com vistas a compreender a (re)atualização das disposições, correspondente à constituição de um portfólio de capitais fundamentado em novas relações sociais propiciadas pela inserção em um contexto(s) educacional(is), potencialmente estranho(s) ao contexto de origem. Pretende-se, ainda, identificar eventuais barreiras enfrentadas pelos (as) entrevistados (as), bem como as estratégias mobilizadas ao longo de suas trajetórias educacionais.

O terceiro nível explora o contexto profissional, desde a entrada dos (as) entrevistados (as) no mercado de trabalho até o momento atual. O foco principal de análise recai sobre a compreensão do processo de inserção e desenvolvimento profissional dos (as) entrevistados (as) e, em linha com o contexto educacional, investigam-se as barreiras e estratégias presentes nos processos de inserção e desenvolvimento profissional, inclusive as que surgem diante dos novos desafios e exigências do mercado de trabalho atual.

Por fim, o quarto nível versa sobre possíveis outros contextos que impactaram a trajetória dos (as) entrevistados (as).

Vale ressaltar que cada grade socializadora não corresponde a esferas de atividades distintas ou estanques, mas sim a espaço-tempos específicos que se encontram entrelaçado, impossibilitando, assim, sua total separação (LAHIRE, 2004). Segundo Lahire (2004), o foco do dispositivo metodológico “Retratos Sociológicos” reside em investigar à fundo as variações individuais em cada espaço-tempo, visando a identificação de princípios de socialização plurais.

#### 4.1. De volta às origens

*Espera-se, assim, produzir dois efeitos: mostrar que os lugares ditos "difíceis" (como hoje o conjunto habitacional ou a escola) são, primeiramente, difíceis de descrever e de pensar e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (aquelas que a imprensa sobretudo veicula), por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes inconciliáveis; e, à maneira de romancistas como Faulkner, Joyce ou Virgínia Woolf, abandonar o ponto de vista único, central, dominante, em suma, quase divino, no qual se situa geralmente o observador e também seu leitor (ao menos enquanto ele não estiver preocupado), em proveito da pluralidade de suas perspectivas correspondendo à pluralidade dos pontos de vista coexistentes e às vezes diretamente concorrentes.*

*A miséria do mundo – Pierre Bourdieu*

Segundo Lahire (1997), o indivíduo não “reproduz”, de forma precisa, os comportamentos de sua família, mas adquire a forma de agir em função das relações de interdependência social vivenciadas no contexto de origem, ou seja, os traços de personalidade não surgem do vazio, eles advêm das relações sociais e se atualizam e são mobilizados em função dos contextos de ação.

Nesse sentido, as trajetórias dos jovens profissionais oriundos das camadas populares começam de formas distintas, porém marcadas pelas barreiras sociais relacionadas à escassez de capitais. Tal herança, que Bourdieu (2017) trata como uma “marca de origem”, é multidimensional, abrangendo primeiramente a dimensão econômica, que condiciona e limita as possibilidades individuais, seguida da defasagem dos capitais cultural e social, que definem o “valor” do indivíduo na sociedade. Esta “marca” se acentua em trajetórias de filhos que vivenciaram as privações associadas com a migração interna no Brasil, onde a falta de bens, ou até mesmo de condições básicas para lidar com vida cotidiana, tornam a vida bem mais custosa:

Os meus pais, né? Não tiveram acesso a uma educação básica completa. Eles se casaram muito cedo, depois da minha mãe engravidar, e o meu avô era um migrante, né? Que veio do nordeste do Brasil, do Estado da Paraíba, tentar a vida no Rio de Janeiro. Então, assim, eu não posso dizer que a gente passou fome, porque isso não aconteceu, mas foi uma vida de sacrifícios assim, né? (Mariana - Professora)

Bom, eu nasci no interior do Ceará, numa cidade chamada Ipueiras, mas eu sou de Guaraciaba do Norte, que é uma cidade da Serra da Ibiapaba. [...] Lá pelos sete anos eu vim pro... minha família veio pro Rio de Janeiro. Meu pai tava aqui há um ano, ele veio pro Rio de Janeiro pra justamente ter maiores possibilidades de dinheiro [...]. Chegando aqui, a gente foi morar em um quarto, numa vaga, num apartamento que meu pai residia em Botafogo [...], mas aí era a família toda, os quatro dentro de um quarto [...] (Luiza, Designer Pleno)

Eu nasci, na verdade, no Estado do Ceará, em uma cidade muito pequena, longe da capital. E os meus dois pais também, nasceram lá[...] E aí, um dia, né, alguns irmãos dos meus pais resolveram mudar pro Rio de Janeiro, e aí, aos poucos, o resto da família foi mudando também. [...]Então, eles moraram sempre na Rocinha, começaram a construir a vida lá, com a ajuda de familiares. (Clara - Coordenadora Pedagógica)

Para Bourdieu (2017), a propensão e a aptidão em acumular “saberes gratuitos” (capital cultural) estão diretamente ligados a questões econômicas e de moradia, onde tais variáveis causam efeitos distintos em indivíduos que residem em locais de menor prestígio social. Nas entrevistas muitos indivíduos

relataram que moravam em áreas de risco tidas como comunidades (favelas) do Rio de Janeiro:

Nós morávamos no Complexo da Maré. [...] A casa em que nós morávamos, ele faz parte de um... ele fazia parte de um programa habitacional no Complexo da Maré, que eram prédios próximo à Linha Amarela ali perto do Fundão. (Lívia – Analista de *Compliance*)

A gente morava lá em Acari, a favela, né, tipo, era até que... era melhor quando eu era pequeno, eu já vi pior[...] (Victor – Analista de Logística)

meu pai comprou um terreno num morro, que na época o cara lá loteou e vendeu, depois aquele morro acabou virando uma favela na época do Paulinho, lá, aquele vereador botou um monte de gente pra morar lá, e eu cresci praticamente... eu cresci numa comunidade, né? (Helena – Coordenadora)

Alguns jovens profissionais também relataram que a distância da moradia dificultava o acesso a diversos serviços, o que também impactava negativamente em suas vidas:

Então essa coisa de morar longe acaba sendo um entrave, assim, principal, sabe? De: "Caramba, vai ser mais...". Na época nem tinha Bilhete Único. (Maria – Supervisora de Pesquisa)

Eu me desloco do lugar mais longe pra chegar, sempre o mais pobre da turma. (João – Assessor Sênior)

A falta de capital econômico também reverberou nas falas dos (as) entrevistados (as) onde alegaram que não passaram fome, mas tiveram que se esforçar para sobreviver em momentos difíceis:

Mas a minha mãe, em momentos nesses meses, ela dava carne pra mim comer e eles comiam salsicha, pra dar uma economizada, porque não dava para todo mundo comer carne, né? (Fernanda – Analista de Contratação Pleno)

O vizinho ficava zoando a gente que a gente ia pra escola pra comer, e realmente a gente ia pra escola pra comer [...]. Minha mãe sempre passava na xepa, né? Os caras jogando as coisas fora, maçã fora, a maçã não tava nem tão feia assim. Eu já peguei, eu e o meu irmão que é logo em seguida, a gente pegou, a gente pegou coisas da xepa que os caras estavam jogando fora, eu já vendi coisa no ferro-velho. Até minha adolescência mesmo eu vendia coisa no ferro-velho, porque a gente passava muita necessidade. [...] não tinha roupa. (Helena – Coordenadora)

A partir dos depoimentos acima foi possível perceber a pluralidade dos indivíduos, mesmo em contextos parecidos, onde as suas experiências condicionam o processo de formação do patrimônio de disposições. Os discursos dos (as) entrevistados (as) retratam momentos difíceis e, no caso da Helena, uma estratégia de enfrentamento desenvolvida para superar obstáculos encontrados já na infância, onde a jovem precisou vender materiais no ferro velho e arrumar formas para garantir uma alimentação a partir de restos da feira (xepa).

É importante ressaltar que nos dois últimos relatos, por exemplo, a família dos indivíduos desempenhou um forte papel na condução destes desafios.

A próxima categoria tem como objetivo analisar o contexto familiar e social, mostrando as diversas influências destes contextos na formação de um indivíduo plural.

#### 4.2. Contexto familiar e social

*A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que as cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família.*

*Sucesso Escolar nos meios populares – Bernard Lahire*

Conforme destaca Lahire (2004), a família surge como a grande matriz socializadora, onde o indivíduo constitui seus arranjos de percepção, julgamento e avaliação, bem como a forma como esses arranjos podem “reagir” diante de determinados contextos ou situações. Suas considerações se alinham com as de Bourdieu (2015), que ressalta que a família desempenha um papel importante no desenvolvimento e conservação do capital cultural, em seu estado incorporado, objetivado e, posteriormente, institucionalizado via a aquisição de certificados acadêmicos e profissionais.

Em concordância, Souza (2012), atribui o sucesso de um grupo social denominado “batalhadores brasileiros” (classe trabalhadora em discreta ascensão), à intensa dedicação profissional para se enquadrar na classe média. Em destaque, o autor traz o conceito de capital familiar para elucidar a importância do passado e, principalmente, do contexto social primário dos

indivíduos, pois este capital específico apoia-se na forte influência da família e em um contexto familiar estruturado, estando associado a maiores oportunidades de mobilidade social (SOUZA, 2012).

Deste modo, esta categoria busca retratar os impactos do contexto familiar e social na (re)constituição das disposições dos (as) entrevistados (as).

#### 4.2.1. Influências de origem

Para Souza (2012), o capital familiar, composto por um conjunto de disposições voltados ao comportamento do indivíduo, tem como essência a transmissão de exemplos e valores referentes ao trabalho duro e continuado. Para tal, é preciso ter uma composição familiar bem estruturada, assim como um ambiente propício para a interação entre pais e filhos (SOUZA, 2012). Nesta linha, os (as) entrevistados (as), por meio de seus relatos, apontaram as influências familiares mais marcantes que permitiram a incorporação de disposições fundamentais voltadas à sobrevivência na etapa atual do sistema capitalista, marcada por competitividade crescente:

[...]a minha mãe sempre falava que ia trabalhar com o que fosse necessário pra pagar um curso, pra poder pagar uma explicadora se eu precisasse, fazer um curso. Então, eles foram os efetivos construtores da minha educação e da minha vontade de ascender por meio da educação e do trabalho. (Lívia – Analista de *Compliance*)

Ah, o meu avô, que era o meu segundo pai, meu padrinho, né? Ele tava sempre ali, e depois da morte dele, foi muito difícil... ele faleceu uma semana antes de eu entrar na PUC, que é... sempre foi o meu grande sonho. [...] E a segunda pessoa foi meu pai, porque uma pessoa negra, que sofreu muito, abandonado pelo pai biológico, sendo criado só pela mãe, tendo que trabalhar desde os sete anos de idade. Uma pessoa que sofreu muito, muito preconceito racial, mas que desde sempre falou que a gente não deveria, como ele dizia, nas palavras dele, “abaixar a cabeça pra ninguém, porque ninguém era melhor do que a gente, apesar da gente ser negro”. (Mariana – Professora)

(...) a minha mãe, essa parte de estudar sempre foi uma coisa muito cobrada, desde sempre, por ela estudar, ela cobrava a gente, aí a gente tinha que estudar muito. (Victor – Analista de Logística)

Então, a gente sempre teve muita ajuda da família, dos amigos. Mas, a minha mãe sempre foi uma pessoa muito guerreira e sempre investiu muito na... sempre valorizou, né? Não é um investimento financeiro por conta das restrições, mas sempre

valorizou bastante a educação. (Jacira – Professora Articuladora)

Então, minha mãe trabalhou como doméstica, meu pai trabalhou como porteiro por um tempo, e foi mudando, né, até conseguir encontrar o caminho dele pra fazer mais dinheiro e ser autônomo hoje. E a minha mãe foi a mesma coisa. Foi fazendo a trajetória dela, até que conseguiu uma formação de cabeleireira e hoje ela atua nessa área. Então, foi uma coisa assim, né, devagar, que levou alguns anos, e hoje eles conseguem se manter, assim, suficientemente bem, mas continuam morando no mesmo lugar e continuam trabalhando pra viver, assim. Nenhum deles, nenhum dos dois, têm condições de não trabalhar, por exemplo. (Clara – Coordenadora Pedagógica)

Enquanto minha mãe, ela trabalhava sempre muito focada na criação dos filhos, né? Que é um pouco a história que a gente vê de muitas mulheres aí, que ela assumia esse papel de cuidar da família, de alguma medida também dar um sustento, mesmo estando casada, parecia que esse fardo recaía mais sobre ela. Então assim, eu acho que em termos de referência, eu tinha mais a minha mãe como referência de responsabilidade, né, de ter de dar conta da família[...] (João – Assessor Pleno)

Nas falas dos entrevistados(as) é possível notar uma forte incorporação tanto da educação como um valor, como da “ética do trabalho”, onde o esforço e a dedicação dos pais parecem estar associados ao posicionamento favorável dos filhos em relação à educação e ao trabalho. Tal ética do trabalho e valorização da educação estão associadas à capacidade de os indivíduos serem disciplinados e orientados para o futuro (Souza, 2012), refletindo-se em formas, valorizadas simbolicamente, de agir, sentir e perceber, relacionadas a disposições de classe (Bourdieu, 2017).

#### **4.2.2. *Turning points***

Mesmo em determinados contextos familiares reconhecidos como relativamente estáveis, alguns momentos de crise, que fogem da normalidade, recebem o nome de “*turning points*” ou “pontos de inflexão”, e impactam nas trajetórias dos indivíduos das camadas populares. Assim, nestas ocasiões, os jovens profissionais precisam reavaliar, reanalisar, rever e julgar novamente as possíveis decisões diante das transformações ocorridas (HODKINSON; SPARKES, 1997). Para Hodkinson e Sparkes (1997), os *turning points* alteram a composição do *habitus*, uma vez que as decisões são tomadas a partir de novas concepções e avaliações que buscam responder a questões que emergem das

adversidades. *Turning points* tendem estar associados a mudanças de curso nas trajetórias, mesmo que de forma discreta.

Para Bourdieu (2017), em alguns casos, a passagem de uma trajetória à outra, depende de acontecimentos individuais descritos como acasos, mas que refletem, estatisticamente, os limites das possibilidades, condicionados pela classe social.

Alguns (mas) entrevistados (as) relataram uma transformação significativa nos contextos espacial e temporal em sua trajetória familiar, relacionado, em alguns casos, ao divórcio de seus pais. No entanto, em seu entendimento, esses percalços contribuíram positivamente em suas trajetórias:

que me marcou bastante no ponto de vista familiar, foi a separação dos meus pais, que, assim, mesmo com essa estrutura um pouco desigual, né, que eu falei, em termos da minha mãe colaborar mais, né, com a infraestrutura da casa, com as coisas, e o meu pai menos, os dois eram casados. Então, assim, eu tinha a presença dos dois meio que em casa, aos trancos e barrancos, eles brigavam bastante. Mas aí quando eles se separaram, eu acho que eu tinha uns 11 anos, 10, 11 anos, isso, pra mim, foi meio... assim, foi uma experiência que é muito marcante pra mim, porque quem saiu de casa foi a minha mãe, né? Então, eu fiquei com o meu pai, que era uma referência menor assim pra mim, e aí eu acho que eu me vi um pouco assim: carraca, então, realmente, eu tenho que continuar, arregaçar as mangas pra poder dar conta da minha vida. [...] mas era como se esse processo de separação me... sabe? Me desse uma sacudida pra começar a olhar um pouco mais pro futuro. (João – Assessor Pleno)

Bom, eu vou dizer que o que foi mais marcante foi a separação dos meus pais quando eu tinha 18 anos. Principalmente pros meus irmãos, que eram muito mais novos, mas, pra mim, foi bastante, e caiu na nossa família de uma maneira muito forte, porque mexia bastante com a situação econômica, porque o salário, a renda que o meu pai tinha era o mais peso da nossa casa, e por isso que a gente conseguia viver de maneira confortável.[...] Então, foi um ano muito... foi um ano de muita tristeza, vamos dizer, e de... e, ao mesmo tempo, de... um impulso muito grande pra fazer com que a família inteira se desenvolvesse, né? E aprendesse a lidar melhor com as coisas e melhorar e tudo mais. (Clara – Coordenadora Pedagógica)

A gente... ela passou por um processo de divórcio durante a nossa infância, né? Então, foi um período complicado. E ela era... ela é funcionária, também, da Prefeitura do Rio de Janeiro, então, esse emprego, o concurso, trouxe um pouco de estabilidade pra ela, pra nossa criação, mas, ao mesmo tempo, enfrentou muitas barreiras pra criar a gente, né? Alimentação, estudo, questão médica. (Jacira – Professora Articuladora)

No caso da Fernanda o divórcio também surgiu como um momento de crise que contribuiu para o (re)ajuste das disposições, porém, a entrevistada

relatou que a mudança para um bairro nobre como a Tijuca impactou, da mesma forma, sua trajetória de vida:

Eu acho que foi o divórcio [...] dos meus pais, porque eles já não conseguiam, né, tiveram problemas pessoais, e, com isso, a minha mãe decidiu vir morar na Tijuca. Então, eu acho que essa mudança da Tijuca, que sempre foi um sonho para mim tá morando aqui no bairro, que é um bairro de muito movimento, um bairro onde você consegue fazer muitas coisas, eu acho que foi a minha mudança, sabe? A minha maior mudança. (Fernanda – Analista de Contratação Pleno)

Para a entrevistada Mariana, o momento de virada em sua vida ocorreu quando ela se converteu ao evangelho e, por isso, teve a oportunidade de conhecer a instituição Educafro Rio, um pré-vestibular social:

Mas, aos 15 anos... É, quando eu fiz 15 anos, eu me converti ao Evangelho. Eu conheci uma igreja evangélica perto da minha casa e aí tinha uma pastora que era... tinha uma visão super pra frente. As pregações dela eram muito, assim, voltadas, né? Pro sonho, pros projetos, para as conquistas. E aí um dia, eu lembro que no culto, ela falou sobre um pré-vestibular comunitário, que era o pré-vestibular que ela... no núcleo que ela ia abrir lá na igreja dela, que era da Educafro, né? Que é uma organização criada pelo Frei Davi, que são pré-vestibulares pra jovens negros e carentes. (Mariana – Professora)

Em momentos de crise ou de desajustamento surgem oportunidades para trabalhar possíveis experiências socializadoras no presente. Condicionados pelo contexto, os indivíduos tendem a agir com base na disposição mais ajustada, fruto das experiências e relações sociais vividas ao longo de suas trajetórias, à condição vivenciada no momento atual. (LAHIRE, 2002). Desse modo, a articulação passado-presente só se torna possível quando o passado, em sua forma incorporada, e o presente, expresso contextualmente, são distintos, isto é, quando existe um caso de desvio ou desajustamento experimentado no mundo social (LAHIRE, 2002).

Assim sendo, o divórcio é caracterizado pelo autor como um evento de profunda mudança no universo familiar, bem como de deslocamentos geográficos individuais. Em ambos os casos, corroboram o argumento de que as disposições não são constituídas em uma única situação ou espaço social (LAHIRE, 2002).



### 4.3. Contexto educacional

*No caso daqueles que são chamados, conforme as situações, de "trânsfugas de classe", os "desclassificados pelo alto", os "desenraizados", os "autodidatas", os "bolsistas", os "portentos", e que saíram de suas condições originais pelo caminho escolar, trata-se de uma clara oposição entre duas grandes matrizes de sociabilização contraditórias (o universo familiar e o universo escolar), cujos valores simbólicos são socialmente diferentes no âmbito de uma sociedade hierarquizada (prestigioso/desvalorizado; alto/baixo; dominante/dominado...), que leva à heterogeneidade dos hábitos, dos esquemas de ação introjetados a se organizarem sob a forma de uma divisão do eu, de um conflito interno central que organiza (e embaraça) cada momento da existência.*

*Homem Plural: Os determinantes da ação – Bernard Lahire*

A partir das entrevistas realizadas foi possível identificar múltiplas influências na formação educacional dos indivíduos, onde a família, em muitos casos, desempenhou um papel central na construção do capital cultural, moral do bom comportamento, do esforço e da perseverança. Nesse sentido, Souza (2012) defende que o capital familiar colabora para orientar os jovens das camadas populares acerca da importância da educação para o seu desenvolvimento e, também, transmite a urgência em conquistar a independência financeira por meio do trabalho.

Não obstante, Lahire (1997), chama a atenção para a necessidade de reconhecer a importância não só do conteúdo, mas também da forma como o conhecimento é passado. Para isso o autor utiliza o termo “construção”, ao invés de “transmissão”, para se referir ao processo de herança do capital cultural, pois acredita que “transmissão” remete à ideia de reprodução (LAHIRE, 1997). Em sua visão, existem diversas situações que contribuem, por parte dos familiares e de forma não consciente, para a construção de disposições, conhecimentos e habilidades dos indivíduos.

Sendo assim, compreendendo a diversidade das situações que incorrem sobre os indivíduos, sobretudo no âmbito das relações sociais, é possível encontrar numerosas influências que constroem o ator plural. Nesse sentido, em muitos casos as influências atuam como forças motoras para o rompimento de barreiras e (re)orientação dos indivíduos nas dimensões espaço-tempo, isto é, como intervenções que (re)direcionam os indivíduos, as vezes de forma conflituosa, para novas trajetórias.

### 4.3.1. Influências importantes

O discurso da família sempre esteve alinhado com o *ethos* de classe, proposto por Souza (2012), onde a honestidade, a resiliência e a dedicação aos estudos proporcionariam maiores chances de êxito na vida do indivíduo. Como influenciadores no âmbito educacional é possível encontrar pais, professores e até mesmo pessoas próximas ao núcleo familiar, que ajudaram na trajetória dos (as) entrevistados (as):

Os meus familiares que foram mais próximos de mim, cada um teve, em algum momento, ou em algum lugar, né, um espaço de importância. A minha mãe foi isso, tipo estudar, tem quem estudar, 'babava', tem que correr atrás, ela sempre foi a que mais batia nisso. O meu pai, era a honestidade [...]. Eu sempre tive muito incentivo de vários professores assim, não vou... não tem como... (Victor – Analista de Logística)

Bom, a minha mãe sempre incentivou a mim e o meu irmão a estudar, porque é aquela velha frase: a gente tinha que estudar pra ser alguém na vida. Só que hoje, adulta, eu sei que todos nós somos alguém.[...] E antes disso eu estudei no Artur Ramos, que era a quarta série, né, que é na Gávea, que era uma escola que era muito boa, que tinha uma boa gestora, a Angélica, e eu lembro que lá, como eu desenhava bem, ela começou a fazer um... eu fui incentivada a participar de concurso de desenho, eu lembro de pintar o muro da escola.[...] E aí nesse contexto de escola, várias pessoas me influenciaram, além da minha mãe, principalmente professores. (Luiza – Designer Pleno)

A minha mãe não tem ensino superior, e as minhas tias, sim. Então, eu tinha bastante essa influência das minhas tias, por serem pessoas formadas, teve nível superior, então, aquilo me encantava, ah... né? "Elas têm faculdade". A gente falava assim, né? "Elas têm faculdade". Então, isso influenciava bastante, porque eu seria... na minha casa eu sou a filha do meio, então, eu fui a primeira filha a entrar na universidade, e isso me marcava muito, porque eu queria, também, ter essa faculdade que as minhas tias tanto falavam. (Jacira – Professora Articuladora)

E aí eu tinha um tio que ele tinha formação superior, né, e tinha uma vida econômica um pouco mais confortável em função disso, sempre incentivou bastante a gente a estudar, e isso foi uma referência pra mim. Embora ele não fosse um tio de sangue, mas a gente acabou construindo essa relação de amizade, né, ao longo do tempo, pelos meus pais terem morado na casa deles, e acabou virando uma referência profissional pra mim, né? (João – Assessor Pleno)

Em alguns casos, como o de Luiza, a mãe, mesmo que de forma não intencional, participou ativamente na construção do capital cultural da filha.

Nesse caso particular, tal capital foi posterior e estrategicamente mobilizado por Luiza para se incluir em um novo espaço social:

hoje eu entendo que a minha mãe foi a primeira incentivadora, mas eu lembro que antes de aprender a ler e escrever, minha mãe me ensinava a pintar maçã e a desenhar casinha, ainda no Ceará, eu ainda tenho essa memória muito forte. E aí eu sempre gostei de desenhar, e era uma das características que eu tinha que me destacava nas turmas da escola e que fazia com que as pessoas se aproximassem, de certa forma, porque eu era muito tímida, muito insegura, muito calada. (Luiza – Designer Pleno)

Em seu conjunto, os relatos dos (as) entrevistados (as) ilustraram o fato de que a qualidade e o tempo dedicado à educação dos indivíduos foram essenciais na construção do seu capital cultural, correspondente à aquisição de uma disposição favorável ao modo de aprendizagem escolar, adicionalmente ao suporte financeiro que, de forma alguma é menos importante, a participação ativa dos pais diante de tarefas educacionais fez grande diferença para os indivíduos:

Então, tinha essa tia que comprava, mas não morava junto com a gente, tinha a minha outra tia também que ajudava com as compras, mas também não morava junto com a gente, né? Eu acho que a maior pessoa, assim, que ajudava era a minha mãe mesmo. Ela tinha paciência de sentar junto com a gente, ensinar a fazer os exercícios desde pequeno, mesmo antes de a gente... a gente entrou no jardim, coisa e tal, né? Mas desde pequenininho minha mãe sempre pegava um papelzinho, uma canetinha e ajudava a gente a fazer uma letrinha, a fazer uma brincadeirinha, assim, com... ler histórias, né? (Helena – Coordenadora)

O estímulo à leitura foi outro ponto importante identificado nas falas dos (as) entrevistados (as). Segundo Lahire (1997), a familiaridade com a leitura pode proporcionar ganhos substanciais para os indivíduos, sobretudo, quando os responsáveis estão próximos e participam ativamente. Ao ler em voz alta para seus filhos, os pais transmitem afeto e, assim, a figura do livro passa a remeter algo prazeroso, isto é, a leitura deixa de ser algo imposto para tornar-se um lazer com boas recordações (LAHIRE, 1997). No tocante às habilidades, a leitura em voz alta dos pais para seus filhos, permite que as histórias sejam capitalizadas e, em seguida, orientadas para a apreensão da escrita, isto é, a leitura ajuda não só na compreensão textual, como também no desenvolvimento da produção escrita. Para as entrevistadas Helena, Mariana e Livia, o estímulo à leitura retrata uma prática inspiradora e formadora:

eu lembro da gente na cama da minha mãe, minha mãe contando histórias pra gente, aí abria... a gente nem tinha livrinho de história, sabe? Abria a bíblia mesmo e começava a ler a história de Davi. Eu, sinceramente, tive uma criação religiosa, então, a história de Davi, a história de José, que eram pessoas desprezadas que ninguém dava nada, mas que conseguiram crescer. Várias historinhas, assim, a gente ficava nessas de que dá pra melhorar. E aí, a gente acabou descobrindo... minha mãe falava pra gente: "Vocês querem ter uma vida melhor do que a gente tem, vocês têm que estudar". (Helena - Coordenadora)

Então, eu acho que o meu pai sempre foi assim, uma influência boa... e porque ele gostava muito de ler, apesar de ele não ter nem completado o ensino fundamental, ele, uma vez, ele trabalhou na Biblioteca Nacional como segurança. E eles, às vezes, deixavam alguns livros assim, né? Pra jogar fora, e meu pai pegava e trazia todos os livros pra eu ler. Mesmo eles sendo velhinhos, assim, eu lia todos os livros. E meu pai gostava de ler, ele sabia muito de história, muito. E a gente sempre conversava e tal. Então, eu acho que, nesse sentido, foi o meu pai. (Mariana – Professora)

Eu aprendi a ler com cinco anos de idade. Meu pai comprava historinhas em quadrinho pra mim, exatamente pra que pudesse me desenvolver o mais rápido possível, que eu gostasse de escola, que eu gostasse de estudar. Então, a todo momento, me era sempre reforçado a necessidade de estudar, necessidade de trabalhar, ter meu dinheiro, e não parar. (Lívia – Analista de *Compliance*)

Diante da diversidade de influências que impactam os indivíduos em sua formação, a proximidade de espaços culturais como museus e pontos turísticos aparece como fator de destaque:

Então, quando tinha os passeios culturais, as excursões, né? Que tinha nessa escola, tinha uma professora de matemática que sempre fazia pra conhecer os pontos turísticos do Rio de Janeiro, como o Pão de Açúcar, o Cristo. Assim, pra uma criança que mora lá no interior da Baixada Fluminense, como eu morava, conhecer a Zona Sul, os pontos turísticos do Rio de Janeiro, era quase uma viagem internacional, né? Tinha todo um preparo. E aí o meu avô era quem pagava. É ele que me dava o dinheiro pra pagar excursão, pra levar comida. Então, assim, eu acho que foram eles dois, na verdade. Sempre foram eles dois. (Mariana – Professora)

Para Bourdieu (2017), as necessidades culturais são um produto da educação, onde o gosto por práticas culturais como visitas a museus e preferências literárias está atrelado ao grau de instrução do indivíduo, relacionado à sua origem social.

No instante em que os indivíduos das camadas populares passam a almejar e transitar em espaços sociais que fogem da normalidade de seus contextos sociais, ou melhor, distintos de sua classe social, a chance de aumentarem o seu capital cultural cresce vertiginosamente. Da mesma forma, também aumenta a probabilidade de desenvolverem uma pluralidade de “identidades”, a partir de um “*habitus* dilacerado” (BOURDIEU, 2012). Nesta linha, alguns (mas) entrevistados (as) relataram certas limitações culturais de seus pais e, diante da transição entre o espaço social de origem e o educacional contexto universitário atual, contaram com a ajuda de outros indivíduos:

Eu conheço o meu marido desde que eu tenho 16 anos, nós nos conhecemos no colégio, no Cefet, e ele e a família dele, e as outras pessoas que ele conhecia, me ajudou a ampliar um pouco das minhas expectativas. Meus pais eram... me davam muito apoio, mas é como se eu não soubesse o que fazer, eu não soubesse o que mais eu podia ter dali, sabe? [...] O meu marido, à época, fazia um pré-vestibular em Botafogo, e um dos professores que gostava muito dele, conversou muito tempo comigo pra me ajudar, falar um pouco sobre o que significaria eu aceitar a bolsa pra estudar administração na PUC [...]. E ele foi importante pra poder me mostrar que não é simplesmente só fazer a faculdade... fazer a faculdade em um lugar em que a educação fosse reconhecida, que tinha muitas relações que iam se construir numa faculdade, aprendizado, aprender com várias pessoas de vários lugares. Então, ele foi muito importante pra abrir meu horizonte e mostrar que eu poderia... (Lívia – Analista de *Compliance*)

É, vamos dizer que essa ... que a diretora foi a minha maior influência. Eu tive outros professores dentro do projeto também, mas ela foi assim, foi a que... a pessoa que eu precisava na minha vida, pra complementar aquilo que a minha mãe, que meu pai não... não podiam me dar, porque eles não tinham, né? Então, ela foi, vamos dizer, a minha madrinha, né? E me ajudou tanto na parte espiritual, me guiando como ... na religião, e depois foi minha madrinha de crisma, que eu fiz crisma na PUC, e ela acabou sendo minha madrinha de crisma, e a gente tinha uma relação assim, muito íntima, vamos dizer, de frequentar a casa dela. (Clara – Coordenadora Pedagógica)

“Mãe, eu quero fazer francês”. Minha mãe nunca entendia por que, mas eu queria: “Mãe, eu quero fazer espanhol” “Mãe, agora eu vou fazer inglês porque tem que fazer inglês, porque todo mundo tá falando inglês e porque o mercado de trabalho pede inglês” “Mãe, agora eu tenho que fazer uma pós, porque eu me formei já faz tantos anos, eu quero fazer a pós”. Então assim, sempre partiu muito de mim, sabe? Meu pai nunca gostou de estudar. (Fernanda – Analista de Contratação Pleno)

Conforme destaca Bourdieu (2015), apesar de muitos pais projetarem em seus filhos planos e sonhos que não conseguiram alcançar devido à lacuna

educacional que possuem, não conseguem dar todo o apoio pedagógico necessário.

Outro ponto importante é o conflito que nasce dentro do indivíduo que se encontra dividido entre dois campos sociais caracterizados por composições e volumes de capital muito distintos, caso em que as disposições incorporadas em seu contexto de origem se mostram inadequadas para orientar a ação em um espaço social até então desconhecido (BOURDIEU, 2015, 2017). Para este efeito o autor dá o nome de histerese, fruto do descompasso entre os contextos de aquisição e de ação. Entretanto, é a partir dessas vivências em campos dissonantes e, em decorrência de novas relações sociais, o indivíduo tem a chance de desenvolver disposições mais apropriadas às condições e desafios encontrados. Consequentemente, tendem a ter aumentadas as suas chances de ascender verticalmente na hierarquia de classes, caso em que podem se tornar um trânsfuga.

Ao contrário dos relatos acima, onde a família, conhecidos e professores desempenham um papel importante na formação do capital cultural dos indivíduos, a entrevistada Maria não desconsidera a ajuda de seu pai, mas sustenta um discurso que a coloca como protagonista de sua emancipação educacional. Para tal, a entrevistada atribui forte influência da televisão em sua formação educacional, o que nos leva a considerar a relevância não só de interações presenciais, mas também daquelas vividas virtualmente:

Então eu diria assim, que essa questão de querer estudar, mais e mais, meu pai, eu diria que meu pai me influenciou, e também na televisão, né? A gente vê certas notícias e aí aguça a curiosidade de estudar e aprender mais sobre aquilo, esse tipo de coisa. [...] Eu lembro da questão da televisão, acho que principalmente tinha aquele... acho que Jornal da Globo, que passa de madrugada, meia noite, uma hora da manhã, e eles sempre vinham com aquelas chamadas assim, tipo: "Fulano disse isso". Aí: "As Bolsas caem, a Petrobras, não sei o quê". E aquelas coisas assim, pra mim, eram muito... ao mesmo tempo que confusas, é fascinante, sabe? Eu: "Poxa, por que que não estudar sobre isso?" (Maria – Supervisora de Pesquisa)

A literatura mostra que a televisão ocupa um papel significativo em classes sociais menos favorecidas, não apenas como uma opção de lazer, mas também como fonte de informação para os indivíduos, visto que muitos não possuem a prática da leitura (BOURDIEU, 2017; LAHIRE, 1997).

### 4.3.2. A luta pela boa escola

Imersos em um campo de disputas, os jovens oriundos das camadas populares compreendem que uma educação de qualidade pode gerar maiores volumes de capital cultural, o que aumenta as possibilidades de mobilidade social. Desse modo muitos (as) entrevistados (as) relatam uma intensa busca por instituições de ensino com boa reputação e qualidade:

E nessa época uma pessoa foi lá na escola, uma menina da minha idade, oferecendo a possibilidade de bolsa num curso chamado Radical, em Botafogo. E aí eu fui, eu falei com minha mãe e fui. Aí eu passei em segundo lugar e consegui uma bolsa de 50% [...] e eu tinha que correr atrás de muita coisa pra conseguir passar pro Pedro II ou pra qualquer outra escola. E aí eu fiquei aficionada por aquilo, né? [...]. O meu pai ficou o tempo todo criticando, falando que o dono do curso só queria comer dinheiro, [...] e aí eu passei, passei pro Cefet e pro Pedro II. (Luiza – Designer Pleno)

Aí a escola, sempre foi escola pública de creche pública, toda à parte, aí até o ensino médio sempre foi por Acari, do ensino médio aí se teve a primeira grande diferença que eu passei pra Fatec [...]. Aí beleza, aí quando entrei no Juscelino, porque era Faetec foi em 2004, né? 2004 tava bombando, você tinha uma estrutura [...]. Enfim, esse tipo.... Aí foi a primeira grande diferença, enfim, uma educação muito boa no ensino médio, me ajudou muito, nossa, me deu uma outra visão de ensino. (Victor – Analista de Logística)

Mas foi ali que me permitiu passar para o Cefet, que é um colégio Federal, aqui no Rio de Janeiro, ali em São Cristóvão. E, ali, foi a grande mudança, porque, até aquele momento, eu só tinha convivido com pessoas da comunidade ou próxima, e não tinha muita perspectiva assim, das possibilidades. E o Cefet, ele acaba sendo um meio pra muitas pessoas diferentes. Então, de vários bairros, condições sociais, condições... meios... não sei nem me explicar, mas é tanta gente diferente, e tantas perspectivas diferentes, que você começa a perceber que “Poxa, talvez eu consiga fazer um ensino superior, não preciso ter que trabalhar e pagar.[...] O que eu ... as dificuldades assim, eu não senti dificuldades disciplinares, até pela minha vinda do Cefet, que ele já é um colégio... ele é considerado um colégio técnico e com um ensino forte”. (Lívia – Analista de Compliance)

E aí, a gente estudava. Essa professora também obrigou a gente a estudar, né? A gente acabou que aprendeu a pesquisar, ler, se interessar um pouco mais por causa disso. E ela também incentivou a gente a fazer Faetec [...]. A gente conseguiu fazer e entrar na Faetec de primeira. Eu fiz administração, o meu outro irmão que é um ano só mais novo do que eu, ele não conseguiu entrar de primeira, ele fez o segundo grau normal e depois ele entrou na Faetec [...]. A Faetec tinha um pós-médio. Isso na época do Garotinho, que a

Faetec era boa, né? [...]. E a gente fez Faetec, todos nós fizemos. Eu fiz administração e os outros dois fizeram contabilidade. (Helena – Coordenadora)

Porém nem todos (as) os (as) entrevistados (as) conseguiram uma vaga em boas escolas públicas e tiveram que carregar alguns déficits, devido às más condições estruturais e pedagógicas:

Então, eu estudei, como eu disse anteriormente, numa escola pública, lá no Nova Iguaçu, no bairro em que eu morava, que é um bairro muito esquecido assim, privado de tudo que é básico, ((riso)) até do asfalto [...] eu tinha que botar um saco plástico no pé pra proteger o sapato da lama. Assim, era esgoto ao céu aberto e tudo mais. E a escola ficava a 20 minutos, assim, eu ia andando todos os dias. E a escola não tinha professores assim, não tinha, eram básicos, assim. Como eu disse, eu nunca tive professor de física ou de química em todo... desde o ensino básico, fundamental, médio. Eu não sei. Eu não sabia o que era estudar química e física. (Mariana – Professora)

A entrevistada Mariana continua e expõe a sua angústia em ver que pessoas próximas, familiares, tinham condição de cursar um colégio com uma boa infraestrutura, mas ela não tinha essa oportunidade:

Aí eu voltava frustradíssima. E tinha uma escola perto da minha casa, que era a da universidade da cidade, todas as minhas primas e amigas estudavam lá, porque era uma escola particular e tinha uniforme, tinha livro didático, e aí elas usavam o livro até o final. Tipo, eu nunca, nunca, nunca na minha vida cheguei a usar o livro até a última página. Parece que isso era meio que um trauma assim pra mim, né? (Mariana – Professora)

Para Bourdieu (2012), a multiplicação das escolas precárias nos subúrbios pobres, visava receber um número de alunos cada vez maior, ainda que sem melhorar a qualidade de ensino e fornecer os meios adequados para prover a educação. Em contrapartida, os colégios selecionados pelos indivíduos da elite social permitiam que o ensino garantisse uma educação de qualidade, assim como fora para seus pais (BOURDIEU, 2012). Essa relação direta entre oportunidade escolar e classe social fortalece o argumento favorável à reprodução social como resultado mais provável, ainda nos dias atuais (BOURDIEU, 2012).

Sendo assim, o discurso que sustenta a teoria do capital humano ganha força diante do anseio por instituições de ensino de prestígio que possam compor um capital cultural forte, capaz de, futuramente, gerar um aumento do



capital econômico (BOURDIEU, 2015). Porém, tal teoria, ao defender a educação como passaporte para a mobilidade ascendente, desconsidera tanto a disjunção entre os contextos de origem e educacional, sobretudo nas classes populares, quanto a dimensão qualitativa do ensino.

#### 4.3.3. O projeto da Universidade

O projeto de cursar uma universidade não segue o mesmo curso para indivíduos das camadas populares e da elite social, pois a ambição e o conhecimento acerca do campo universitário são distintos, isto é, a desigualdade social impacta os projetos e as possibilidades de ascensão dos herdeiros das camadas populares, pois suas experiências educacionais são limitadas pelo déficit de capital cultural, econômico e social (BOURDIEU, 2015).

Nesse sentido, com vistas a promover a ampliação de acesso à educação superior no Brasil e, sobretudo, fomentar políticas equitativas para a educação, surgiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), direcionado aos indivíduos das camadas populares e minorias (ANHAIA, 2012). Segundo Anhaia (2012), os jovens das camadas populares passam a ter acesso e conhecimento sobre a existência do ProUni por meio da televisão e das ações educacionais promovidas pelas escolas, fato corroborado pelas falas dos (as) entrevistados (as).

É, e aí, teve isso, né? De eu ir pra uma feira da PUC, ficar apaixonada pela PUC, [...] e a opção assim pra entrar na faculdade era fazer um pré-vestibular comunitário, né? Então eu comecei fazendo... em 2017 comecei fazendo esse pré-vestibular, só que no final do ano anterior eu já tinha feito o Enem, né? E aí quando o resultado saiu, e aí Prouni era uma coisa na época... isso foi em 2007, Prouni era uma coisa relativamente nova, e aí eu fui lendo e tal, entrei no site, preenchi minhas informações e coloquei ali as opções de faculdade [...]. Caramba, eu tô na faculdade. (Maria – Supervisora de Pesquisa)

Então, o meu irmão, ele estava trabalhando com [...] ele já tinha feito o técnico em contabilidade, ele tava trabalhando num escritório. O chefe dele gostava muito dele, e o chefe dele falou: "Tiago, você já viu o ProUni?". E aí, o meu irmão foi e pesquisou, correu atrás e falou comigo, porque eu também não tinha visto, não era uma coisa que na época tinha muita divulgação na televisão, essas coisas, não era muito divulgado. E aí, tanto eu quanto ele fizemos, nós dois fizemos o ProUni, né? (Helena – Coordenadora)

Eu não tinha expectativa de começar uma faculdade naquele momento. Eu imaginava que eu não fosse ter desempenho suficiente pra tal [...]. Mas, ao fim, acabou que eu tive um ótimo resultado no Enem, minha carta, era uma carta... os resultados vêm por meio de carta, e os meus números ali de nota eram excelentes, e, por isso, eu acabei me inscrevendo no ProUni, meio que sem querer, no final do terceiro ano, né? (Lívia – Analista de Compliance)

Para alguns, como Mariana, o processo de inclusão social foi mediado por instituições como a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro) que surgem como mais uma possibilidade de acesso ao ensino superior, pois promovem novos meios para a capacitação dos indivíduos, no formato de um curso pré-vestibular comunitário (BOVO, 2006). Alguns (mas) entrevistados (as) informaram que o pré-vestibular da Educafro foi fundamental em suas capacitações, onde tiveram conhecimento da existência da própria PUC como oportunidade educacional:

Até chegar o Educafro, eu nem sabia o que era PUC, que a PUC existia. Então, foi esse momento, né? De tá no ciclo da igreja, no pré-vestibular e em contato com as pessoas da Educafro, nas reuniões, que eu percebi que era possível. E aí veio a possibilidade da bolsa, e as pessoas morriam pela bolsa da PUC, tudo mais. E aí eu fiz, né? Tudo. (Mariana – Professora)

[...]tinha uma professora de língua portuguesa que era doutoranda na UFRJ, e aquilo me chamava muita atenção, e a maneira como ela dava aula também. Então, ela foi uma influência muito grande de "vou fazer letras" [...]. Aí com isso, eu tomei conhecimento... agora, assim, pensando rápido, eu não lembro como que eu fiquei sabendo. Existia um projeto da Educafro, que em vários bairros eles ofereciam um pré-vestibular comunitário, e era um valor irrisório. (Jacira – Professora Articuladora)

Para Jacira o projeto Educafro também contribuiu para a sua formação social, ao oferecer um ambiente emancipador:

Na minha época de ensino médio eu peguei uma greve muito extensa, na rede estadual, então, eu sabia que eu ia ter muitas lacunas na minha formação, e que as provas, tanto do Enem, quanto a UERJ, UFRJ, iam exigir de mim o máximo, então eu... e o que eu podia fazer era o pré-vestibular comunitário, e que foi muito bom, em todos os sentidos, na minha formação. Não só educacional, mas social, né? Ampliou meu olhar pra muitas coisas, me flexibilizou pra muitas coisas também, me ajudou a entender a minha realidade, quem eu sou, da onde eu venho, que que eu trago pra esse mundo, pra contribuir. Foi bastante

especial passar por esse grupo lá. (Jacira – Professora Articuladora)

Nesta linha, alguns (mas) entrevistados (as) relataram um momento de rompimento com as suas realidades de origem, uma espécie de decisão, quando eles tiveram que escolher entre o atual contexto ou se “arriscar” em um futuro apoiado no investimento educacional:

Eu acho que, assim, eu comecei a trabalhar muito cedo, né? [...]. Querendo ou não, ainda era um trabalho bastante desgastante e tal, aí foi quando eu decidi. Eu falei: “Não, realmente eu vou pro Rio, vou continuar, vou fazer esse pré-vestibular lá e vou fazer faculdade, quero trilhar um caminho diferente”. Então, acho que assim, ter tido essa experiência profissional na minha adolescência, né, e nesse início de vida adulta, por um lado, prejudica, né, porque acaba tendo que dividir parte do tempo que eu poderia estudar, eu tenho que dedicar ao trabalho, até porque, eu preciso, então entra aquela história do custo de oportunidades que eu falei, mas, por outro lado, me ajudou a manter essa inquietação. “Pô, cara, eu preciso sair dessa, eu preciso fazer alguma coisa diferente”. (João – Assessor sênior)

E isso porque eu venho de um bairro, de uma realidade, em que poucos... acho que eu fui a primeira pessoa, no meu bairro e talvez na minha família, a chegar a uma universidade. Porque a única coisa que eu tinha certeza, que eu não queria viver aquela realidade que eu via a maioria das pessoas vivendo, e eu tinha certeza que eu só poderia sair dali, mudar a minha história, a minha vida, através do estudo. Ou era através do estudo ou era através de um meio ilícito, né? (Mariana – Professora)

Segundo Bourdieu (2012), muitos indivíduos, ao buscarem “fazer a vida”, negam suas origens e, sobretudo, a herança que teoricamente poderia condicioná-los à reprodução social. Neste difícil movimento de mobilidade, o ato de negar o desejo do pai ou da família faz com que a trajetória do indivíduo trânsfuga seja marcada por inúmeras barreiras devido ao descolamento entre o passado e o novo presente, ou seja, um herdeiro sem história, nas palavras do autor (BOURDIEU, 2012).

Não obstante, neste impasse em que os trânsfugas se encontram, o efeito de histerese do *habitus* pode causar sofrimento entre a família e os indivíduos que buscam uma trajetória diferente da de seus pais. Nesse sentido, Maria argumentou que, por serem de lugares mais simples e, sobretudo, a primeira na família a se formar, os familiares não a incentivaram a dar continuidade nos estudos, ou seja, a cursar uma universidade:

Assim, aqui onde eu moro e na minha família e tal, assim, terminar o ensino médio, é sinônimo de terminar os estudos, né? Então, toda vez que alguém termina...[...] ensino médio, sempre tinha um adulto, uma tia, uma vizinha, enfim, um amigo da família pra perguntar: "Ah, terminou os estudos, né? E agora? Você vai trabalhar em quê? E agora? O que você vai fazer da vida?". Né? Então, eu lembro que quando eu entrei na faculdade, eu acho que fui a primeira pessoa da minha família a entrar na faculdade [...] E eu sempre fui de fazer as coisas por mim mesma, né? (Maria – Supervisora de pesquisa)

Em contrapartida, o relato de Jacira mostra que seus familiares estavam dispostos a ajudá-la de todas as formas:

Eu sempre soube... assim, eu sempre tive certeza de que o meu futuro dependia do meu empenho nos estudos, e eu sempre vi meus estudos aquele caminho de ascensão, de mudança de trajetória. Então, eu sempre tive isso muito certo na minha cabeça, que se eu quisesse chegar em algum lugar, eu tinha que estudar. E, a minha mãe sempre abriu mão de tudo dela, particular, pra que a gente só se dedicasse aos estudos. (Jacira – Professora Articuladora)

Para Bourdieu (2015), esse movimento dos familiares em prover todas as necessidades do filho, pode ser compreendido como um projeto compensatório. Ao idealizar seus anseios não alcançados enquanto jovens, os pais exigem uma superação educacional que, em muitos casos, gera nos filhos contradições e sofrimentos devido ao descompasso entre os contextos de origem e educacional.

Diante do exposto, o projeto da universidade desempenha um papel importante no anseio de mobilidade social, pois se revelou como um marco na trajetória dos (as) jovens entrevistados (as). Esse anseio educacional simboliza o primeiro passo dos trânsfugas, um rompimento com o contexto de origem, com a consequente produção de um *habitus* dilacerado (BOURDIEU, 2015), mais adaptado à nova realidade.

#### 4.3.4. Trajetória universitária

*Em todos os casos, é bastante raro encontrar configurações familiares absolutamente homogêneas, tanto cultural como moralmente. Poucos são os casos que permitiriam falar de um *habitus* familiar coerente, produtor de disposições gerais inteiramente orientadas para as mesmas direções. Muitos filhos vivem concretamente dentro de um espaço familiar de socialização com exigências variáveis e com características variadas, onde coexistem exemplos e contraexemplos (um pai*

*analfabeto e uma irmã na universidade, irmãos e irmãs com bom êxito escolar e outros "fracassados", e assim por diante), espaço familiar onde se entrecruzam princípios de socialização contraditórios.*

Homem Plural: Os determinantes da ação - Bernard Lahire

O percurso universitário surge como uma oportunidade cheia de barreiras para os bolsistas que buscam na educação, um meio para a mobilidade social. Assim, o ajuste ao novo contexto estrutura-se de acordo com a (re)ativação de disposições e incorporação de novas vivências, isto é, maneiras de utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vivências e, incorporar novas práticas, de acordo com a necessidade imposta pelo contexto em questão.

Nesta linha, Lahire (2002) traz a discussão sobre o peso do “presente” para indivíduos que são plurais, ou seja, a partir das interações em novos espaços sociais a reativação, sobretudo em indivíduos oriundos de origens sociais heterogêneas e contraditórias, das vivências passadas incorporadas orientam o novo movimento do indivíduo, onde o contexto influencia suas decisões e ações.

Portanto, o “passado” continua aberto, influenciando situações no “presente”, de modo que o novo contexto favorece a incorporação de novas disposições, capazes de responder às situações diante da falta de capitais (cultural, social e econômico) e de um descompasso característico de trãsfugas que, a todo o momento são socialmente provados.

#### **4.3.4.1. Expectativas confirmadas**

Este tópico aborda a trajetória dos jovens oriundos das camadas populares em um campo acadêmico que possui, em sua maioria, estudantes das classes sociais mais abastadas, onde o capital cultural herdado pode divergir bastante entre os alunos de distintas origens sociais e, deste modo, caracterizar este percurso como uma experiência rica e cheia de desafios sociais.

Muitos (as) entrevistados (as) relataram como foram os primeiros passos no âmbito acadêmico e apontaram alguns choques de realidade:

Pois é, eu entrei na faculdade muito no estilo... sei lá, novela, sabe? Que, tipo: "Ah, eu sou pobre, eu vou chegar, todo mundo vai olhar pra minha cara e vai me chamar de pobre, vai me tratar mal. Quando tiver trabalho em grupo, ninguém vai me chamar pra fazer trabalho em grupo e tal". Eu entrei com uma mente, assim, muito estereotipada, né? (Maria – Supervisora de Pesquisa)

Quando eu comecei a estudar, no primeiro semestre, eu sabia que eu ia estudar com um monte de filhinho de papai[...] (Helena – Coordenadora)

acho que também seja muito específico de quem faz PUC talvez, eu não sei se é muito também da minha origem muito humilde. Eu acho que o primeiro choque assim, foi o choque de realidade econômica, de fato, acho que isso teve. Aí... Ah cara, primeira festa que vai todo mundo da turma, né? Sempre pô, as casas mais tops ali do Joá e tal. (João – Assessor Sênior)

E eu lembro que no primeiro dia assim, que eu fui, eu parei assim, na entrada, pelo portão lateral da Marquês de São Vicente, e eu fiquei olhando, sabe? Eu me senti uma formiga ali dentro, porque é tão lindo o campus universitário. E assim, esteticamente falando, até início... até esteticamente falando, era muito diferente do que eu vivia e passei a minha vida toda vendo... a minha vida toda vendo no bairro em que eu morava. Então, era tudo muito grande, era tudo muito lindo, era tudo muito pitoresco. (Mariana – Professora)

A entrevistada Luiza expressou o quão importante havia sido a sua formação e trajetória, antes de ingressar na universidade, e como estas experiências foram acionadas e ressignificadas em prol da sua construção social.

Eu entrei na PUC, como eu tinha comentado, muito confiante, muito cheia de gás, muito confiante na minha trajetória de vida, pelos lugares que eu já tinha passado, pelos lugares que eu já tinha vivido, pelo que eu já tinha construído. (Luiza – Designer Pleno)

Em contrapartida, outros (as) entrevistados (as) explicitaram que se sentiam com medo, inseguros devido a cobrança para manter as notas, uma responsabilidade que supera a obrigação do rendimento escolar, pois carrega consigo um projeto de vida:

A PUC foi muito bacana pra mim, eu agradeço muito a PUC. Eu tive algumas boas amizades, mas eu acredito que eu tenha tido uma dificuldade de socialização por ser tímida, eu era muito tímida naquela época, muita dificuldade de falar [...] acredito que as minhas dificuldades tenham sido mais relacionadas ao próprio medo mesmo de perder a bolsa a qualquer momento, né? Pelo fato de ser bolsista, é como se eu não tivesse uma prova tranquila psicologicamente, era sempre com muito medo de algo acontecer e eu ter uma nota baixa e isso culminar na perda da minha bolsa. (Lívia – Analista de Compliance)

Mas eu fiquei junto com eles, por isso que eu fiquei frustrada e com medo de perder a bolsa. E aí, foi que a minha gerente me deu essa folga e eu fiquei, eu fiquei um dia da semana inteiro. E eu fui sábado pra PUC só pra poder estudar. (Helena – Coordenadora)

Deste modo, a mudança de espaço social (familiar, educacional, profissional etc.) significa alterar as forças que atuam sobre nós (LAHIRE, 2002). As interações sociais instituem “ativadores” de vivências ou experiências incorporadas que formam nossos esquemas de ação, ou seja, dependemos fortemente dos contextos sociais que provêm determinadas experiências e deixam outras em um segundo plano, possível de serem impulsionadas em outros momentos oportunos.

Assim, muitos jovens oriundos das camadas populares chegam em universidades de prestígio, majoritariamente frequentada por indivíduos de classe social mais abastada, cheios de projetos e expectativas e, aos poucos, percebem barreiras sociais em suas trajetórias.

O próximo tema trata das barreiras que surgem frente a nova realidade enfrentada pelos (as) entrevistados (as).

#### **4.3.4.2. Barreiras à inserção e ao desenvolvimento universitário**

Neste novo espaço social os projetos dos jovens das camadas populares se chocam com demandas que exigem uma quantidade substancial de capital cultural, econômico e social para conferir-lhes um bom desenvolvimento educacional e profissional. Nesta linha, a origem social tem grande peso no comportamento e, sobretudo, no portfólio de capitais herdados dos bolsistas, pois os gostos e costumes eruditos de grande parte dos alunos oriundos da elite socioeconômica, assim como do corpo docente, surgem como barreiras que precisam ser vencidas ou ajustadas para, assim, conseguirem se adequar e incorporar novas disposições.

Segundo Bourdieu (2015, 2017), nas barreiras de classe transparecem desvantagens cumulativas frente à desigualdade social, entretanto, Lahire (2002) expõe que estas adversidades podem fomentar um novo comportamento, ou seja, um contexto inexplorado carrega consigo oportunidades para incorporação de novas disposições e ampliação de capitais.

As barreiras também podem surgir por meio dos familiares que, ao desconhecerem o percurso universitário, encontram-se divididos entre apoiar

seus filhos ou “desestimulá-los”, mesmo que inconscientemente, a seguir estudando e almejando uma trajetória diferente de habitual. Alguns (mas) entrevistados (as) relataram o estranhamento por parte de familiares ao perceberem que os jovens iriam seguir um caminho educacional, distinto do considerado “normal” de sua origem social:

Teve uma parte da minha... do meu núcleo familiar, do meu contexto familiar, que era sempre do contra, né? Que ligavam pra minha mãe falando que era um absurdo minha mãe deixar eu estudar num lugar tão longe como aquele, se fosse, né? Filha dela, nunca deixaria. Outras pessoas que... Porque, na verdade, no começo, eu queria fazer a faculdade de jornalismo, né? E aí teve uma pessoa que veio falar pra minha mãe que era um absurdo uma pessoa pobre querer fazer jornalismo, que depois onde teria emprego. E aí foi por isso que eu fui pra Letras [...] (Mariana – Professora)

Então assim, pela minha mãe, eu não faria faculdade, porque carraca, sair de Belford Roxo pegar três ônibus e ir lá pra Gávea e voltar todo dia, sabe? Então, pra minha mãe, assim, tudo sempre era muito perigoso, né? Apesar de que na época que eu entrei na PUC, ela trabalhava em Ipanema, né? Ali do lado da PUC, ((risos)) mas tudo pra ela sempre foi muito perigoso. Então assim, por ela, eu faria faculdade aqui perto de casa, aqui em Caxias, que eu só pegaria um ônibus, algo do tipo, né? E meu pai, me apoiou assim, eu acho que, meu pai assim, se eu falasse: “Ah vou fazer faculdade” “Ah legal, que bom”. Sabe? Não era aquela pessoa assim, que incentivava e nem que ia fazer o contrário, né? (Maria – Supervisora de Pesquisa)

Mas a partir do relato da entrevistada Maria, foi possível identificar que sua mãe não detinha conhecimento sobre os benefícios da formação acadêmica e, deste modo, a educação representava um sofrimento:

Não só um cansaço físico, mas um cansaço emocional também, e eu lembro que eu cheguei em casa, tipo, chorando, falando que não aguentava mais a faculdade, não aguentava mais a vida, não aguentava mais nada, e eu lembro que a minha mãe virou pra mim e falou assim: “Desiste, Maria, ninguém vai te julgar não, desiste, é muito pra você”. Sabe? (Maria – Supervisora de Pesquisa)

Dentre algumas barreiras, o distanciamento geográfico apareceu para as entrevistadas Mariana, Livia, Clara e Helena que tinham que lutar



diariamente, enfrentando o trânsito, os custos e reservando energia para entregar bons resultados acadêmicos:

Mas fazer o trajeto Nova Iguaçu-Gávea todos os dias, era custoso e assim, e o meu avô, que era quem ajudava financeiramente [...] E eu passava o dia todo... eu levava um pão francês com manteiga, na chapa, enrolado no papel alumínio, era isso que eu comia. [...] Então, você imagina, eu passava oito, 10 horas, com um pão. Porque era tudo que eu tinha. (Mariana – Professora)

Ah, eu acho que eu tô tentando mostrar, demonstrar, que essa mudança não é fácil, ela tem muitos níveis que a gente não vê a primeiro momento, como, é um cansaço extremo você ter que trabalhar e estudar, ainda mais quando é um lugar longe. Então, da Maré pra PUC que fica na Gávea, é extremamente cansativo. (Lívia – Analista de *Compliance*)

Por morar longe, eu pegava quatro conduções, então, era um gasto robusto, né? Percebi certos preconceitos de algumas pessoas, às vezes, não acreditar que fosse possível que alguém de periferia pudesse concluir uma formação na... universitária, ainda mais na PUC. (Clara – Coordenadora Pedagógica)

E negativo, negativo eu acho que é mais a distância, né? A distância, ela quebrava muito, eu ficava muito cansada, eu perdi vários primeiros tempos de aula, porque era um sufoco pegar ônibus, pegar metrô e depois aquele ônibus e um metrô, aquilo era um inferno na minha vida. [...] Eu sempre corri atrás disso, mas eu acho que a maior dificuldade mesmo foi a distância [...] (Helena – Coordenadora)

Para Resende, Nogueira e Nogueira (2011), a possibilidade de escolha do local e da própria instituição de ensino, está totalmente alinhada com as condições sociais, ou seja, o acesso a instituições de ensino de prestígio é restrito a apenas uma fração da sociedade, onde os custos com o transporte são consideráveis.

Em meio às dificuldades, provenientes da distância geográfica, entre suas residências e a faculdade, os (as) entrevistados (as) Victor e Helena relataram que conseguiram, com ajuda do Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio (FESP), residir em localidades próximas da PUC-Rio:

eu consegui morar em república, tá? O último ano da graduação eu morei aí no Minhocão um ano e depois um outro ano eu morei numa casinha de uma senhora com mais três meninas. Foi a melhor época da minha vida quando eu fui

morar em república. Saí daquele inferno de acordar cedo, fiquei um ano morando em república, que foi os dois últimos períodos, e esse ano foram as minhas melhores notas quando eu consegui, tá? Quando eu consegui morar perto, as minhas notas subiram. (Helena – Coordenadora)

[...] no segundo período, eu ainda não consegui não, o Auxílio Moradia não, foi no terceiro. No terceiro, aí eu saí da casa do meu pai, fui morar numa república lá no Baixo Gávea. [...] (Victor – Analista de Logística)

Em linha com os percalços decorrentes do distanciamento geográfico, a falta de capital econômico tornava tudo bem mais difícil, ao ponto de faltar condições básicas como verba para alimentação, compra de livros, fotocópias, aquisição de calculadoras e outras necessidades, para muitos estudantes:

Já soube do Fesp, né? [...] eles me davam passagem e a entrada na janta do bandejão. No terceiro período em diante, eu tinha... aí já não tinha o RioCard, tinha o Auxílio Moradia e a entrada no bandejão no almoço e na janta. [...] Aí por isso que eu passava o dia na PUC. Passava o dia na PUC, não saía daí... de lá (Victor – Analista de Logística)

Teve uma coisa que me ajudou muito ao longo da PUC, e assim, não é à toa que falam que eu sou filha da PUC, no sentido de a PUC, por ser filantrópica, e por ter tido uma experiência de admitir bolsistas. Antes do ProUni já existia um programa chamado Fesp, que é Fundo Emergencial de Apoio Solidário, enfim, ao Estudante, e que era bancado por um grupo de padres, eu acho, jesuítas, e aí, com isso, eu tinha alimentação, passagem, num período eu tive acesso a alguns materiais didáticos, e também tive auxílio, por um tempo, no meu aluguel, o que [...] pra mim e pro meu irmão, né, pra nos mantermos aqui no Rio de Janeiro e dentro da graduação. Então isso foi um elemento que foi essencial (Luiza – Designer Pleno)

O Fesp, que eu acho que era Fundo Emergencial Solidário, eu não me lembro agora, o que significa, mas Fesp, eles me davam o RioCard, né? Todo mês, eles colocavam lá o crédito no RioCard e eu também ganhava, com a própria carteirinha da escola, eu conseguia fazer acho que era uma ou duas refeições no refeitório lá da PUC, né? Então, isso me garantiu...[...] (Maria – Supervisora de Pesquisa)

Não lembro o que que era a sigla, mas eu lembro que o nome era Fesp. E lá, a gente conseguia alguns livros no semestre, eu conseguia o meu transporte também pra ir e voltar da faculdade, além de uma refeição por dia. (Fernanda – Analista de Contratação Pleno)

Porque o que me ajudou a me manter dentro da PUC foi o Fesp, porque quando eu vi o Fesp, o Fesp me ajudou na passagem, porque eu ganhava a passagem do trabalho, mas era a passagem pra ir trabalhar, não pra ir pra faculdade. Me ajudou na passagem, o Fesp me ajudou na alimentação depois, porque eu não pegava alimentação porque eu não precisava, né? Não tinha tempo de almoçar. Me ajudava com os livros. Se não fosse o Fesp, sinceramente, eu acho que eu não ia conseguir me manter dentro da faculdade, porque não tinha como eu trabalhar ganhando, lá, um salário-mínimo, oito horas por dia e estudar ao mesmo tempo. O Fesp me deu o maior apoio moral. Até minha calculadora Hp 12 eu ganhei deles. (Helena – Coordenadora)

Mas depois de uma semana, a minha mãe sentou comigo e falou: “Eu sinto muito, mas hoje é o último dia que você vai, porque eu realmente não tenho mais dinheiro. Eu não tenho como pagar as passagens todos os dias. Infelizmente, você vai ter que deixar a universidade.” (Mariana – Professora)

A reconversão de capital econômico em capital cultural é uma estratégia característica de indivíduos das classes mais abastadas, uma vantagem que proporciona uma posição “segura” dentro de um campo de disputas, ou seja, os herdeiros de um capital econômico considerável, usufruem da vantagem que lhes garante boas condições para manter o projeto educacional (BOURDIEU, 2017). Sendo assim, a falta de capital econômico, característica dos (as) entrevistados (as), estaria diretamente alinhada com a diminuição das possibilidades de ampliação do capital cultural, sob a forma de condições financeiras para prover uma boa qualificação.

Outro ponto importante levantado pelos (as) entrevistados (as) Mariana, Victor, Helena e Clara foi a falta de capital cultural, devido a insuficiência de base escolar, suporte material (livros, literatura e autores renomados) transmissível em sua materialidade e conhecimento de outras regiões através de viagens:

A minha grande dificuldade era a falta de background, né? De conhecimento. Eu cheguei, uma aula de literatura em que todo mundo já tinha lido todos os livros que estavam na lista bibliográfica, né? Então, eu estudava com a neta Dorival Caymmi, com a filha do Cacá Diegues, e com filhos de músicos da MPB que já tinham lido tudo, tudo que você possa imaginar. As referências que os professores faziam, faziam sentido pra eles, e eu não, né? (Mariana – Professora)

eu tive muita dificuldade... Foi minha segunda dificuldade: quando eu entrei na faculdade, meu amigo! Nossa!

Matemática, também, voltei pro problema, tive que trancar, aí foi... tranquei matemática I, [...] (Victor – Analista de Logística)

Ela era professora de matemática. A gente tinha aquela matematicazinha safada, né? E, cara, o pessoal... eu fiquei frustrada, porque na primeira prova eu me .... Eu falei: "O que que essa mulher tá falando?". Eu não entendia nada, eu não entendia nada. Marcelo, eu cheguei a chorar, porque eu não entendia nada, eu tirei a pior nota da sala. Eu falei: "Caramba". Eu sempre fui uma aluna mediana, mas tirar a pior nota da sala, não passar e perder minha bolsa, cara. (Helena – Coordenadora)

E apesar de eu ter feito curso, -e tá fazendo ainda na época-, não era suficiente, porque o meu inglês não era muito bom, era só inglês de cursinho. E, diferente das pessoas que estavam lá fazendo a graduação português/inglês, a maioria já falava fluente, fluentemente, e já tinham viajado pra... milhares de vezes pra países, né? Falantes de inglês. Então, eu era sempre assim, a pior, né, da sala em relação a isso. E tive que estudar muito, muito mais do que qualquer pessoa pra conseguir suficiente pra passar. [...] os lugares que você não frequentou, sabe? As viagens que você não fez. "Você nunca viajou pra fora, você não conhece outros estados". Sabe? "Você só foi pra Búzios?". Sabe? Enfim, esse tipo de coisa, que vai muito além do lugar que você mora e do, enfim, do se você tá pagando a PUC ou não, sabe? É aquela falta de... de coisas semelhantes, vamos dizer. ((Riso)) A falta de compartilhar o histórico de vida, que não tinha. (Clara - Coordenadora Pedagógica)

Eu tinha a noção de onde eu estava, de ser uma universidade de elite, que pessoas que tinham uma trajetória educacional muito diferente da minha. Então, eu tive certas dificuldades com algumas disciplinas, que aí eu vinha... vim a entender que eram lacunas que eu tinha na minha bagagem educacional, que eu precisava preencher, correr atrás, né? E, não depender só do que eu tava recebendo na hora, então, eu tive que estudar muito por fora, e tudo, pra ir preenchendo essas lacunas que eu tinha. (Jacira – Professora Articuladora)

A entrevistada Fernanda buscou compreender as diferenças culturais e se aproximar de um novo universo, ao escutar outros alunos que tinham a oportunidade de viajar e desfrutar de novas experiências. Para Victor e Mariana, a estratégia adotada para suprir possíveis lacunas educacionais baseava-se em formar grupos de estudo ou de incentivo, apoiando uns aos outros:

Então, eu sempre gostei muito de escutar, ouvir o que eles tinham a contar, as viagens, as histórias, sempre buscava saber um pouco mais, porque não é só a vivência que você tem, se você também souber conversar sobre vários assuntos,

“você consegue se colocar no meio. Você não pode também criar um preconceito com essas pessoas porque eles têm essa realidade diferente da sua. Assim como a minha realidade é diferente da deles, a deles é diferente da minha e vice-versa, e eu tenho que respeitar a deles assim como eles têm que respeitar a minha, cada um vai botar a mão onde pode, né?” (Fernanda – Analista de Contratação Pleno)

“Aí só que assim, ao mesmo tempo, a PUC é boa disso, que tem muito bolsista e acaba que, tipo, tem a tua turma, e aí você se enturma logo, você se identifica, né? Bolsista se identifica pelo olhar, né, meu filho? Vê que o outro... o que não tem cara de rico, pronto, é bolsista, geralmente. ((Risos)) Aí... E aí a gente logo se juntou, né, assim, e bolsista, geralmente, tem isso, né? Muito esforçado e tudo mais [...]” (Victor – Analista de Logística)

“eu não queria ter que baixar a cabeça pra qualquer pessoa, pelo simples fato de eu não ter conhecimento, de eu ser negra ou de eu ser da Baixada Fluminense, que é visto praticamente como um favelado ou ignorante. Então, eu sabia que, a partir do momento em que eu atingisse o certo grau de conhecimento, né? [...] Porque havia uma divisão entre os bolsistas e os não bolsistas. E eu escutei até poucos, mas alguns professores falando que, por conta dos alunos bolsistas, o nível do departamento tava abaixando. E eu falava para as minhas amigas: “Vocês estão vendo o que eles falam da gente? Então, é por isso que a gente sempre tem que ser o melhor. A gente tem que ir contra as expectativas dessas pessoas [...]”. (Mariana - Professora)

Para Lahire (2002), as experiências dos indivíduos sofrem, a todo momento, uma reatualização decorrente da influência do contexto, deste modo, as disposições não podem ser constituídas em uma única situação social, o indivíduo plural se constrói a partir das demandas postas pelo espaço social e, também, desenvolve estratégias para responder ao que lhe for necessário.

Portanto, a interação entre os indivíduos de distintas classes sociais oferece, sobretudo, aos jovens das camadas populares uma possibilidade de ampliar o capital cultural, pois ao conhecerem novas experiências se aproximam de uma realidade que antes estava muito distante, quase impossível de se adquirir. Nesta perspectiva, mesmo encontrando diversas diferenças sociais, os (as) entrevistados (as) Jacira, Helena, Victor e Mariana contaram que aumentaram suas redes de relacionamento:

“Em termos de convivência, fiz amigos de diferentes classes sociais, eu posso dizer assim, algo que, talvez, na minha cabeça, no início, não fosse ser possível, por causa das trajetórias diferentes, mas, ao longo do tempo, você vai

aprendendo que as nossas diferenças não nos distanciam somente, elas podem agregar coisas, unir pessoas. É claro que não com todo mundo, né? Certas pessoas tinham restrições, assim como eu também tinha certas ideias e restrições na minha cabeça, por acreditar que não me encaixava em certos contextos. A gente vai crescendo, vai envelhecendo e vai amadurecendo certos pontos. Mas, a diferença financeira era algo que, realmente, era um aspecto desafiador. (Jacira – Professora Articuladora)

Mas eu fiz bons amigos, amigos de verdade que a gente ainda mantém contato. Não visito casa de ninguém, mas mantenho contato. (Helena – Coordenadora)

Aí, no terceiro, eu fui trabalhar com a Ana... Terceiro? Foi em 2008, isso aí. Não, no quarto, foi em agosto de 2008, foi exatamente quando minha mãe faleceu que eu fui trabalhar com a Ana, isso aí. Fui fazer pública. Então, isso também faz muita diferença. A minha vivência acadêmica, por mais que não foi muito legal, tava meio desequilibrado por causa da morte da minha mãe e tudo mais, eu tive muita dificuldade na época. Eu lembro que a Ana me ajudou muito. (Victor – Analista de Logística)

Eu via claramente em alguns, assim, o olhar de alguns professores que pensavam assim: “Ah, o que que essa garota tá fazendo aqui? Ela não vai conseguir”. Sabe? Bom, e eu consegui, né? Então, foi assim. Foi difícil, mas eu tive muita gente me ajudando e muitos colegas, muitos amigos e alguns professores. Então, consegui. Mas essa parte do preconceito, ela existe, e, como eu disse, não é só um preconceito do lugar que você mora, mas é um preconceito das ausências, né, do... todo o seu histórico, né? (Clara – Coordenadora Pedagógica)

Talvez, a primeira dificuldade que eu enfrentei lá, mas por conta dessa professora, que é minha amiga até hoje, eu tenho uma foto dela na minha estante de livros aqui no meu escritório. Eu até mandei uma foto pra ela outro dia, falando que se não fosse ela, nada disso seria possível. (Mariana – Professora)

Diante do exposto, os (as) entrevistados (as) mencionaram diversas barreiras relacionadas a falta de capital econômico, cultural e social, entretanto, conseguiram superar estes desafios através da dedicação, formação de grupo de estudo, apoio entre os bolsistas, suporte oferecido pelo FESP e pela ampliação da rede de relacionamentos, sobretudo devido ao apoio de muitos professores.

A próxima seção retrata momentos que marcaram as trajetórias dos (as) entrevistados (as), com vistas a identificar um ponto de virada, uma transformação, algo que marcou suas trajetórias no âmbito universitário.

#### 4.3.4.3. Das restrições às possibilidades (*Turn points*)

Eventos que não são casuais mas que também não podem ser considerados pré-determinados, como baixo desempenho educacional, decisão de emigrar, qualquer sorte de vício, inserção em um ambiente acadêmico e integração em um novo núcleo de amigos, podem influenciar as trajetórias dos indivíduos (PEREIRA, 2016). Os pontos de inflexão são acontecimentos que redirecionam os caminhos dos indivíduos, isto é, transformações que redirecionam algum processo (ABBOTT, 2001). Segundo Abbott (2001), este conceito está diretamente ligado a mudanças intempestivas que são sucedidas por um momento que carrega um novo regime.

Nesta linha, as entrevistadas Jacira e Mariana contaram que as experiências e o convívio acadêmico foram essenciais para ampliar o capital social, assim como vencer dificuldades educacionais. Uma conversa despretentiosa com um amigo da faculdade abriu os olhos da entrevistada Jacira que, recebeu o conselho e reorientou sua ambição profissional:

Ao mesmo que tá numa universidade de elite, com uma realidade, um contexto, tão diferente de onde eu vim, era tão assustador, e, ao mesmo tempo, isso me desafiava a entrar nesse novo mundo, e tirar coisas boas daquilo ali. Então, possibilidades de conviver com pessoas com olhares diferentes, com trajetórias diferentes. Isso me ajudou muito a ampliar minha cabeça pra alcançar outras coisas. Aí, eu lembro que eu tinha um colega no curso de... que eu fazia, pela graduação mesmo, aulas de inglês, são cursos livres que a PUC oferece. Como eu tinha bolsa 100%, aquele crédito não era cobrado, né? Então, eu aproveitava e fui estudar línguas, fui estudar o inglês. E, esse amigo, numa conversa de almoço, ele virou pra mim e falou assim: "Por que você não faz a graduação em inglês?". Aí eu pensei: "Como que eu vou fazer uma graduação em inglês se eu ainda estou aprendendo inglês?". E ele falou: "Ah, exatamente. Você tá aprendendo de graça. Aproveita, tirar vantagem disso tudo. Não faz essa habilitação só monolíngue, só português, literatura. Aumenta essa oportunidade... essa sua trajetória". E aquilo me marcou muito. Eu lembro dessa conversa, que foi tão despretentiosa, e, dali pra frente, mudou, mudou toda a minha perspectiva. (Jacira – Professora Articuladora)

Para a Mariana a falta de capital econômico gerou uma instabilidade em seu percurso acadêmico ameaçando a sua permanência na universidade. Entretanto, uma professora lhe ajudou provendo recursos financeiros destinados ao transporte, fotocópias e alimentação, uma atitude que possibilitou a sua continuação na faculdade. A entrevistada relatou a oportunidade de representar a universidade em um evento fora do país, um feito incrível para uma aluna que, no início da faculdade sentia muitas dificuldades educacionais, devido a lacuna de sua fraca formação:

E aí eu fui pro meu último dia de aula. [...] E aí tinha uma matéria que chamava o Homem: O Fenômeno Religioso, que era uma das professoras de departamento de teologia que dava, que era uma professora muito... eu lembro dela assim, baixinha, e era fofa. E aí no final da aula, eu tava juntando os meus materiais, era uma das últimas aulas do dia, ela falou: "Tá tudo bem?". Eu falei: "Tá". E ela perguntou de novo: "Tem certeza que tá tudo bem?". Eu comecei a chorar, porque, né? [...] Ela recolhia os tickets do bandejão com todos os professores do departamento, eles não almoçavam, ela me dava. Toda semana, ela me dava o dinheiro da passagem, e se eu precisasse de algum livro, alguma xerox, ela me ajudava. Mas eu não pedia muito, esperava todo mundo ler, as pessoas tiravam cópias e depois que elas liam, eu pedia pra eu ler depois de todo mundo. [...] eu entrei na PUC comendo um pão com manteiga por dia, quase tendo que trancar, né? Sofrendo um pouco de preconceito, humilhações por causa do inglês, a princípio, né? Por conta dessa lacuna que eu tinha de conhecimento. E agora eu tava sendo... (sonora), como financiada pela PUC pra representá-la em um congresso internacional em Washington D.C. E saindo com todos os... assim, todo o reconhecimento que isso gerava, sabe? Então, e era a realização de um outro grande sonho, que era conhecer, pela primeira vez, um país estrangeiro, e os Estados Unidos que era... fala a língua que eu estudava e que eu era... pela qual eu era apaixonada. (Mariana - Professora)

Para as entrevistadas Clara e Helena, o momento mais importante, o "divisor de águas", nas palavras de Helena, foi a comprovação de que elas eram capazes de ter um rendimento igual ou melhor que os demais alunos. O sentimento de pertencimento ao novo contexto e de superação das dificuldades foram marcantes, um arranque importante em suas trajetórias:

Eu tive muitos momentos, mas eu vou dizer que assim, que o fato de ter conseguido essa bolsa pra estudar numa universidade americana, e ter conseguido assim, por méritos próprios e eu ter competido com pessoas que tinham inglês melhor do que eu, e talvez não tivesse o melhor CR, ou, enfim, mas que tinha o melhor inglês do que eu, que tinha melhor



trajetória que eu. Porque todas as pessoas estavam... bolsistas ou não bolsistas estavam competindo, e eles só deram... eles só tinham três vagas pra bolsa. Então, dentre tantas essas pessoas, eu acabei conseguindo e, apesar de ter tido uma trajetória muito, muito difícil, né, nessa parte de... da língua inglesa, dentro da PUC, o fato de ter conseguido, me deixou assim... me deixou assim, em outro mundo, maravilhada, eu nunca me senti tão feliz dentro da universidade, porque eu provei pra mim mesma que eu consegui, sabe? (Clara – Coordenadora Pedagógica)

Na época da faculdade, o que marcou a minha vida, sinceramente, foi quando eu vi que eu conseguia tirar notas melhores do que os mauricinhos. Quando eu consegui tirar notas melhores e apresentar trabalhos melhores, receber elogios dos professores na hora de tá apresentando, eu falei: "Caralho, eu sou pobre, eu não tenho nada, mas eu consigo" [...] Quando eu tirei 10 em matemática financeira eu falei: "Caraca, meu, eu consigo" [...] Quando ela falou assim: "Só a Helena que acertou". Eu acho que foi nesse dia que praticamente todo mundo queria fazer trabalho comigo, né? Foi só eu que acertei e eu falei: "Caraca, meu, eu consigo" [...] E aí, quando eu acertei, eu acho que esse foi o primeiro divisor de águas. O segundo divisor de águas foi quando eu só tirei 10 em matemática aplicada. Foi esse que foi o meu segundo divisor de águas, que eu vi que eu era tão boa quanto eles. Porque, quando você entra, você... eu tinha esse medo. Eu achava que os caras eram muito melhores que eu, eu tava lascada, e quando eu tive essas duas situações, falei: "Caraca, eu sou tão boa quanto eles ou até melhor. Eu só não tenho tempo." (Helena - Coordenadora)

Conforme destaca Bourdieu (2012), na condição de se sentirem deslocados, os indivíduos (trânsfugas) que adentram em um novo contexto, precisam atender às condições que ele demanda declaradamente aos seus ocupantes. Em espaços sociais mais “seletos”, além do capital econômico e cultural, o capital social é reivindicado junto ao capital simbólico que, associados, desempenham um efeito de clube, ao excluir grande parte da sociedade em prol de uma fusão durável. O sentimento de pertencimento dentro da universidade, isto é, de ser aceito e corresponder com as expectativas institucionais, pode suplantiar nas mentes dos indivíduos que não tiveram um bom rendimento universitário, o que Bourdieu (2015), cita como responsabilidade individual, uma transferência da obrigação que acaba por culpar a vítima:

e que eu achava que era insuficiência da minha parte e não uma questão de contexto socioeconômico, cultural e, enfim. Mas eu acho até que eu me saí muito bem assim, eu acho que eu entrei nesse "processo de depressão" mais depois do intercâmbio, porque aí eu vi que várias expectativas que eu tinha criado, depois de fazer o intercâmbio, não iam se

concretizar, e eu também tive escolhas fora da PUC que não facilitaram muito, eu fui me relacionar com um rapaz e fui morar com ele, e foi um relacionamento muito ruim, e isso influenciou muito a minha passagem na PUC, porque eu comecei a repetir matéria, e, enfim, fiquei muito mal, e aí, nisso, tinha que trabalhar o tempo todo. (Luiza – Designer Pleno)

Para Livia, a ocorrência de um acidente envolvendo o seu orientador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), a deixou muito abalada e, com isto, seus anseios profissionais e objetivos mudaram ao se afastar da carreira acadêmica para ingressar no mercado de trabalho:

na época, durante a minha faculdade na PUC, eu era pesquisadora do Púlica na área de humanas, e como eu tinha feito técnico em mecânica, a minha pesquisa era baseada nas relações entre gênero e cursos que são... na verdade, que eram majoritariamente formadas por homens, como área mesmo de mecânica, petróleo, enfim. E a minha intenção era, efetivamente, continuar como uma educadora, fazer um mestrado. Eu era extremamente apaixonada pelo tema. E ao final do período, eu já tava pra apresentar o trabalho, o meu professor, que era o meu orientador, ele sofreu acidente aéreo e ele faleceu no voo da queda do avião da Air France. Foi um pouquinho até famoso. E aquilo me marcou profundamente. Eu lembro que eu voltei pra casa assim, chorando absurdamente. E eu era tão apaixonada assim, pelo que eu fazia com o professor, o quanto eu achava que a gente tava fazendo diferença no mundo, que, depois daquilo, a minha cabeça mudou completamente. Eu não quis, naquele momento, continuar trabalhando como pesquisadora, ou ainda como professora naquele momento, e eu me voltei completamente pra área de trabalho como CLT. Então, foi muito difícil esse momento. E eu entendo que as coisas acontecem por um motivo e, hoje, é do jeito que são. (Livia – Analista de Compliance)

Para Lahire (2002), quando um indivíduo vivencia experiências dentro de uma pluralidade de espaços sociais não homogêneos e, às vezes, incoerentes, então este ator passa a dispor de um estoque de esquema de ações não homogêneos, com práticas heterogêneas que se transformam de acordo com o contexto social no qual irá seguir e evoluir. Portanto, todo indivíduo enquanto inserido em uma pluralidade de espaços sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, em muitos casos, contraditórios, que incorpora.

Na próxima seção será analisada a influência do contexto profissional na trajetória dos jovens oriundos das camadas populares.

#### 4.4. Contexto Profissional

A atual conjuntura socioeconômica é marcada por uma grande proporção de indivíduos assalariados e pela demanda de consideráveis requisitos impostos pelo mercado de trabalho, como cursos de qualificação (diploma) que simbolizam uma diferenciação profissional capaz de viabilizar a inserção no mercado de trabalho (LAHIRE, 1997). A certificação universitária ainda oferece um considerável retorno, em matéria de qualificação e reconhecimento à força de trabalho, pois com o aumento do desemprego, o diploma tende a ampliar as chances de conquistar um trabalho mais estável (LAHIRE, 1997).

Não obstante, Bourdieu (2017), acrescenta que apoiar-se unicamente no título acadêmico como garantia para a inserção no mercado de trabalho representa um erro, pois desconsidera implicações sociais pautadas na origem dos indivíduos e na quantidade de capital cultural, social e econômico conservado.

Este tópico refere-se às vivências dos jovens oriundos das camadas populares no contexto profissional, após a conclusão da universidade, com vistas a abordar o trabalho precoce dos (as) entrevistados (as) e suas experiências e influências no mercado de trabalho.

##### 4.4.1. Trabalho precoce

*Geralmente, o ator terá de ser submetido, de maneira bastante precoce, a experiências socializadoras sistematicamente contraditórias. A situação pode ser interna a um universo (por exemplo, o dilema exercido dentro do próprio universo familiar, e não necessariamente representado pelo pai e pela mãe) ou pode pôr em cena dois grandes universos contraditórios (por exemplo, o universo familiar popular e o universo escolar, no caso dos "bolsistas" que se tomam "trânsfugas de classe").*

Homem Plural: Os determinantes da ação - Bernard Lahire

Conforme afirma Souza (2012), a obrigação de ter que conciliar educação e trabalho surge como um desafio para os jovens das camadas populares e se dedicar exclusivamente aos estudos, deixando a obrigatoriedade de trabalhar para depois é algo distante da realidade dos (as) entrevistados (as).

Para Clara, a experiência profissional começou muito cedo e, sendo assim, acabou atrapalhando seu desempenho acadêmico:

E porque eu já tinha começado a trabalhar antes de eu entrar na PUC, então, eu gostava muito disso. E aí eu vi que eu

comecei a tirar notas muito baixas, porque eu não tinha tempo de trabalhar. Eu trabalhava 40 horas por semana. E, ao mesmo tempo, eu tinha que estudar 30 horas por semana, em sala de aula. Então, eram 30 horas em sala de aula, no primeiro período, porque eles escolhem as suas aulas, não é uma opção, mas as 40 horas que eu trabalhava, né, contando o final de semana. Então, tava inviável pra mim ter essa dedicação 70 horas por semana, mais o tempo que eu deveria estar estudando em casa, porque as matérias eram difíceis, principalmente pra uma pessoa que tinha o meu histórico, né, de educação pública. [...] Então, foi bastante difícil, e eu acabei... depois de alguns meses, eu acabei conseguindo reduzir a minha carga horária no trabalho, e aí, depois, em menos de um ano, eu acabei saindo do trabalho, porque não dava. Eu tinha... eu queria focar na minha educação. (Clara – Coordenadora Pedagógica)

Outros pontos levantados pelos (as) entrevistados (as) é que por terem que conciliar o trabalho à universidade, às vezes, perdiam oportunidades de lazer:

É, pô, bacana também, outro ponto interessante. Assim, pô, no início, eu gostava bastante das choupadas, mas assim, como eu te falei, era uma certa frustração porque eu não podia participar muito porque eu trabalhava. Era bacana também assim, quando eu tinha um churrasco da turma, eu acho que eu fui uns três, eu acho, que era bacana também, mas sempre aquela história, né? Eu me desloco do lugar mais longe pra chegar, sempre o mais pobre da turma. Mas assim, era bacana. Eu acho que isso marca, e era bom, assim, isso me marcou, foi muito legal. As chopadas fora da faculdade também, eram bem legais assim, e eu chegava a ir acho que em Santa Tereza, tinha algumas, eram bem legais. Isso foi... do ponto de vista social foi bem marcante. Outras experiências legais também, que aí era mais com os bolsistas, né? O nosso grupo ali mais de bolsistas, quem tava na correria, que era o bandeirão. Então assim, terminava a aula uma hora, e a gente ia correndo pro bandeirão pra almoçar, e saía correndo, né? No meu caso, eu saía correndo pra poder ir trabalhar. (João – Assessor Sênior)

Nos casos de Jacira e Mariana, as estratégias empregadas visavam conciliar os estudos com alguma fonte de renda dentro do campo acadêmico. Para Mariana esta oportunidade lhe proporcionou crescimento educacional e profissional:

Eu comecei a trabalhar na PUC. Eu nunca tinha trabalhado antes. Eu comecei trabalhando lá, no departamento de letras, na área administrativa. Era um estágio, que eles chamavam, né? Não tinha nada a ver com a minha área de formação, e eu fui trabalhar. E, com esse salário que eu recebia lá, eu pegava e investia na minha formação, e fui fazer curso de inglês fora

da universidade, pra ter mais horas de estudo, então, começou aí. Eu aprendi a trabalhar aí. (Jacira – professora Articuladora)

eu comecei a trabalhar desde o segundo semestre, mas eu trabalhava com a pesquisa acadêmica, né? A iniciação científica que eles davam uma bolsa. Então, esse era o trabalho. Eu não trabalhava fora, trabalhava dentro do departamento, que me ajudou até pra entrar no mestrado. Quando eu fui aprovada pro mestrado, eu recebia a bolsa da Fazer, que era a bolsa mais alta, de maior prestígio, ‘tarara, tarara, tarara’. Então, eu fazia as matérias do mestrado e o resto do tempo eu trabalhava no laboratório. No meio do meu mestrado, eu consegui uma outra bolsa pra passar um ano aqui nos Estados Unidos, ensinando português pra estrangeiros, trabalhando numa universidade, que foi (UPenn), né? Que é a Universidade da Pensilvânia aqui. Então, eu tranquei o mestrado e vim pros Estados Unidos trabalhar aqui. Então, fora da universidade, foi o meu primeiro trabalho. Então, eu trabalhava dando aulas e faziam algumas disciplinas que contaram também pro meu mestrado no Brasil. (Mariana – Professora)

Maria começou estagiando na universidade e depois conseguiu uma oportunidade em uma empresa de telefonia de forma despretensiosa, pois teve interesse em uma mochila e resolveu concorrer a um sorteio:

Então assim, como estágio, eu fiz iniciação científica na PUC, eu cheguei a fazer estágio na incubadora de empresas, eu cheguei uma vez a ganhar um estágio na Oi, né? Teve uma palestra lá da Oi... nessa época, assim, de feira profissional e tal, teve uma palestra na Oi, e aí no final da palestra a pessoa lá falou que ia sortear cinco mochilas e cinco estágios na Oi. E eu queria muito ganhar a mochila da Oi, era uma mochila roxa... assim, na época eu achei muito bonita a mochila, era uma mochila roxa com amarelo, nas cores roxo e amarelo, e eu queria muito ganhar a mochila, e aí teve os cinco sorteios e eu não ganhei, e eu já me preparei pra ir embora, né? E aí vieram os cinco sorteios de estágio, e eu acabei sendo sorteada, e eu ganhei um estágio na Oi, um estágio de verão, e acabei que eu estagiei na Oi durante seis meses. (Maria – Supervisora de Pesquisa)

Bourdieu e Passeron (2014) dizem que é preciso considerar as características sociais dos indivíduos de diferentes classes sociais, com vistas a compreender as obrigações que recaem sobre cada um deles. No que se refere aos indivíduos das camadas populares, os autores apontam que a probabilidade destes estudantes cursarem disciplinas eruditas como o latim, é baixa, ao passo que a chance de terem que trabalhar durante a universidade é muito alta

(BOURDIEU; PASSERON, 2014), probabilidade esta que se confirmou, em alguns relatos obtidos.

Neste sentido, Lahire (2002), argumenta que os esquemas de percepção construídos a partir de múltiplas experiências sociais colaboram para a ativação de disposições que irão responder conforme a influência do contexto, ou seja, por meio da interferência do contexto muitos indivíduos reatualizam as experiências passadas e direcionam suas ações com vistas a responder às demandas necessárias.

Para os (as) entrevistados (as) trabalhar em uma universidade significa não abandonar um projeto e, ao mesmo tempo, garantir meios para prover seus gastos, uma ação que a vida lhes ensinou.

Na seção seguinte será abordado o tema correspondente às barreiras que persistem nas trajetórias dos jovens profissionais.

#### **4.4.2. Barreiras persistentes ao desenvolvimento profissional**

Mesmo diante de carreiras atualmente bem-sucedidas, os (as) entrevistados (as) ainda relatam algumas dificuldades enfrentadas no contexto profissional. Estas dificuldades estão relacionadas com a origem social dos (as) entrevistados (as) e com a estrutura de capitais desenvolvido ao longo de suas trajetórias, ou seja, o contexto de origem exerce grande influência na formação e nas oportunidades profissionais, bem como o acúmulo de capital cultural e econômico que proporciona meios para o aprimoramento trabalhista.

Segundo Bourdieu (2017), existem marcas de origem social que caracterizam o contexto em que os indivíduos foram criados, dentre elas o capital linguístico aparece de maneira acentuada, uma vez que fica fácil identificar a coerência segundo ao campo em questão.

Neste sentido, Peci (2014) defende que o capital linguístico, sobretudo a língua inglesa, do campo institucional atua como linguagem autorizada e reconhecida dentro de um espaço social de disputas. Assim, este capital está relacionado às relações de diferenciação (poder e disputa) visto a existência de um campo competitivo.

A partir das entrevistas feitas com os (as) entrevistados (as), praticamente de forma unânime, o capital linguístico, em matéria da língua inglesa, surgiu como uma barreira em suas trajetórias profissionais:

Por muito tempo, eu não vi como uma barreira, até pelo fato do trabalho que eu fazia, e da natureza da minha empresa, ser

uma empresa nacional e familiar. Então, eu fazia o curso de inglês, mas sem perspectiva do pra que eu ia usar. Então, depois de um tempo, e por causa de dinheiro, falta de dinheiro, eu tive que interromper, durante esse meu trabalho nessa outra seguradora. E eu percebi que foi uma barreira no ano passado, em que eu comecei a participar de alguns processos seletivos a convite, e o inglês fluente era assim, primordial, sendo que era uma coisa que eu não era... que eu não era solicitada, não era usada. E eu nunca fui nativa, né? E nem em um momento era fluente. Então, agora, eu tive que voltar correndo a fazer inglês de novo, porque, em algum momento, eu vou efetivamente precisar falar inglês com a parte da empresa multinacional. Então, se talvez lá atrás, eu tivesse dado mais atenção a isso, e tivesse visualizado que talvez em tanto tempo eu fosse usar, fosse precisar ser fluente, talvez, agora, não estivesse correndo tanto, e nem tivesse que ser dispensada de outros processos seletivos por causa disso. (Lívia – Analista de Compliance)

Eu acho que outro dificultador, né, que ao longo do tempo você vai mitigando, foi a questão do idioma, de eu não ter aprendido o inglês, né, cedo, enquanto mais jovem. Isso é um dificultador. Então assim, tanto que foi engraçado, quando eu fui pra Asset, o setor júnior que eu te contei, tinha um pré-requisito que era ter uma certificação básica de inglês, dessa tipo, sei lá. E, na época, eu não tinha cadastrado assim, eu tava começando a estudar inglês e foi uma ansiedade, porque eu passei na seleção e o gerente da área falou assim: “João, cara, eu gostei de você, vou te nomear, mas, pra eu te nomear, você tem que ter uma certificação no mínimo básica de inglês”. E aí eu fui praquela fazer a prova cara, numa tensão gigantesca, se eu não conseguisse tirar essa certificação, ele falou: “João, não é questão minha, nada disso, eu não consigo te nomear, é uma questão burocrática, pra tá aqui na Asset, no mínimo, tem que ter um básico de inglês”. Então assim, eu acho que isso também é um outro dificultador, de não aprender inglês cedo, né? (João – Assessor Sênior)

Porque o que eu mais gostava de trabalhar com turismo, eu não gostava de agência, não gostava... até eu podia ser, mas eu não tinha inglês. Então, sem inglês, péssimo, nem ia conseguir muita coisa. [...] “Ah não, tem inglês fluente”. Não tenho. Isso faz toda a diferença. Até porque, tipo, por exemplo: eu podia ter, na época do estágio, estagiado em outras empresas, estagiado em outras coisas, tido outras oportunidades, entendeu? Que eu não tive porque eu não tinha inglês. (Victor – Analista de Logística)

[...] eu vejo que hoje em dia existem mais pré-requisitos assim, então, por exemplo, ter carteira de motorista, ter um carro, né? Então eu vejo que hoje as vagas nessa área de expansão de franquias não são só voltadas a atividades de escritório, mas eles querem pessoas que realmente... chamadas desenvolvedor de território [...] (Maria – Supervisora de Pesquisa)

Ah, inicialmente eu acho que a autoconfiança, confiança em mim mesma, e, a partir disso, tem algumas ferramentas, né? Inicialmente, eu acho que domínio de softwares, domínio de língua estrangeira, principalmente o inglês, acesso no sentido de saber, e eu acho que também, na época, eu fiquei tanto tempo trabalhando com arte, que eu também não procurei saber sobre o mercado de design mesmo, as coisas foram acontecendo de forma muito orgânica. (Luiza - Designer Pleno)

Bom, barreiras, vamos dizer, a língua inglesa foi uma barreira muito grande, né? No início, e depois foi melhorando, meu inglês foi melhorando, melhorando. Então, isso é uma barreira. Mas eu te digo que se eu pudesse falar mais línguas, se eu soubesse falar mais línguas, eu teria mais oportunidades abertas, sabe? Então, a ausência de idiomas é uma questão muito grave na nossa educação, sabe? Do Brasil. Não só na educação pública, na educação num geral mesmo, escolas particulares também. (Clara – Coordenadora Pedagógica)

Helena disse que a dificuldade com a língua estrangeira (inglês) também era um problema que a seguiu até o contexto profissional, após ter concluído a graduação. Entretanto, a Helena também apontou uma lacuna em seu vocabulário que era menos rico do que os demais indivíduos ao se redor:

E o meu calcanhar de Aquiles sempre foi o inglês, né? Acho que nem o fato de morar em Anchieta era tão ruim, né? Eu sempre participava das entrevistas, mas eu não tinha desenvoltura, talvez não tivesse a roupa, não tinha o currículo que os caras queriam pros estágios mais bacanas, então, fiz esses estágios. Quando eu fui começar a pesquisar vaga de emprego, terminei, a situação piorou, né? Porque praticamente todo lugar, ele exige o inglês, né? [...] Porque a escola pública a realidade é essa, o ensino é um pouco ruim. A educação, a convivência, eu não tinha palavras difíceis no meu vocabulário, meu vocabulário era muito pobre, e a distância era o pior fator da minha vida. (Helena – Coordenadora)

Posteriormente, Helena relatou que melhorou o seu vocabulário e desenvolveu um hábito de leitura, devido a ajuda de uma colega da faculdade, porém o problema permanece, de forma mais branda, e é reconhecido pela entrevistada como cultural, isto é, de origem:

Mas eu fiz bons amigos, amigos de verdade que a gente ainda mantém contato. Não visito casa de ninguém, mas mantenho contato. E essa menina, eu achei tão bacana, que ela me corrigia de forma educada. Eu falava amostra: "Ah, não, a gente amostra, a gente amostra, a gente...". E ela ficava me corrigindo de forma delicada: "Você vai mostrar, não sei...". Ela ficava me corrigindo de forma educada em várias situações que eu falava errado, porque, assim, eu não tinha... eu lia a Bíblia,



lia livros, mas eu não tinha costume de ler, depois eu acabei pegando o costume de ler, né? Conforme a gente vai estudando. Fiz amizades com umas pessoas que me emprestavam livros de... livros normais, né? De escritores e por aí vai. E eu comecei a falar um pouco melhor. Eu ainda falo algumas coisas errado, mas, assim, a gente vai corrigindo com o tempo. E eu achei muito bacana que a gente pega de tudo, né? Eu acho que a gente pega de tudo nessa vida, né? Teve essa frustração, que eu repeti pela primeira vez na vida, e teve essa amizade que eu fiz que a pessoa me ajudava. Realmente, vocabulário... até meu vocabulário, ele se enriqueceu durante a faculdade, porque me corrigiam de forma educada, graças a Deus, e me emprestavam livro de história, romance, essas coisas pra eu poder ler pra poder melhorar, né? A gente só consegue melhorar lendo, né? E, assim, até eu mesma melhorando foi engraçado, porque a gente acabou que melhorou a família. Aí coisa que a minha mãe falava, às vezes, errada, eu falava: "Ah, não...". Corrigia, assim, né? E até é legal que melhora, né? A vida melhora, né? A gente fica... onde a gente convive, gente que cresceu... acabou que era uma comunidade, né? Pessoal é muito carente. Você acaba que ouve tanto a pessoa falar errado que você fala errado. (Helena – Coordenadora)

Conforme ressalta Bourdieu (2017), a competência cultural ou linguística é definida pelas condições de aquisição, onde a origem social exerce forte influência na inculcação e construção do vocabulário do indivíduo. O obstáculo cultural relacionado com a língua falada de origem é reconhecido como um dos mais graves, visto que a falha do bom manejo da língua chama muita atenção (BOURDIEU, 2015). A aptidão para manipulação de estruturas linguísticas complexas e deciframento requer lógicas estéticas provenientes da língua inicialmente falada no contexto de origem (familiar) (BOURDIEU, 2015).

Portanto o domínio do capital linguístico pode ser considerado um privilégio social, que transmite a posição do indivíduo na hierarquia de classes, visto que o domínio linguístico, principalmente, de línguas estrangeiras como o Inglês exige dos indivíduos capital econômico e cultural para viabilizar a incorporação de um novo conhecimento (BOURDIEU, 2017).

No tópico seguinte serão abordadas as experiências e influências mais significativas no âmbito profissional dos (as) entrevistados (as).

#### **4.4.3. Principais experiências e influências profissionais**

Ao transitar por níveis sociais diferenciados, os indivíduos reconhecidos como trânsfugas passam a conhecer novas realidades e comportamentos, de acordo com o contexto. Segundo Lahire (2002), as experiências e as relações

sociais que surgem a partir de novos contextos agregam ao conjunto de disposições de um indivíduo, pois ao (re)ativar determinadas vivências do passado para atender às necessidades atual do contexto, o ator torna-se plural, devido aos esquemas de experiências incorporados.

Na jornada dos trânsfugas, muitos indivíduos têm a possibilidade de interagir com profissionais qualificados e detentores de substancial quantidade de capital cultural, social e econômico. Esta interação permite a ampliação de capital cultural, assim como o desenvolvimento de novos elos sociais (capital social) que podem oferecer ganhos sob a forma de aceitação e reconhecimento entre os pertencentes do espaço social (BOURDIEU, 2015). Neste sentido, os (as) entrevistados (as) relataram algumas formas de mobilização e construção do capital social por meio interações sociais nos espaços profissionais, onde a construção de uma nova rede de relacionamentos proporcionou-lhes a incorporação de uma pluralidade de disposições:

o exemplo que eu dei do rapaz do meu trabalho, que ele já tinha feito o mestrado na FGV, né? Então ele me incentivava falando: "Não, isso não é um bicho de sete cabeças, tá? É um processo, né? Pra você conseguir ser aprovada na FGV, é um processo, você tem que ter, de preferência, algum artigo publicado". Porque eu já tinha artigo da CNPq. [...] Então ter, digamos assim, um mentor, uma pessoa que já tenha passado por aquela situação, é muito bom, né? Então a pessoa... às vezes a gente tem uma visão muito utópica em relação à alguma coisa. Às vezes a gente tem algum sonho e a gente pega esse sonho e coloca no alto de uma montanha, né? Mas às vezes esse sonho tá ali em cima de uma escada de 20 degraus, sabe? Mas a gente mesmo idealiza uma coisa mirabolante na nossa cabeça. (Maria – Supervisora de Pesquisa)

uma professora... uma ex-professora minha, da PUC, professora da área de português pra estrangeiros, ela me convidou pra dar aula num curso de férias da PUC, pra estrangeiros, né? Aula de português pra estrangeiros, no curso de férias da PUC. E, eu vi, nesse convite dela, como ela tivesse me dando um crédito, né? Assim, como se ela tivesse assinando um documento de "Aí, eu acredito na sua trajetória. Eu acredito em tudo que você construiu". Então, esse convite não foi, pra mim, somente uma oportunidade de emprego, foi, ali, uma confirmação de que pessoas podem mudar a vida de outras pessoas. (Jacira – professora articuladora)

[...] eu tava trabalhando na Escola Britânica. E foi interessante, porque lá, assim, eu mandei o currículo achando que era pra ser assistente de professora de inglês, mas não, a vaga que eles estavam procurando, era exatamente pra professor de... pra elaborar o currículo, né? [...] Então, eles precisavam de alguém que tivesse o know-how disso. [...] Então, eu acho que,

na verdade, eu falo que o peso de um diploma da PUC e da experiência que eu tive em uma universidade fora do Brasil, que é uma das seis melhores aqui dos Estados Unidos, que foi o meu QI, que foi quem me indicou lá. E não falo isso com orgulho, achando que eu sou melhor do que ninguém não. Assim, eu interpretei isso como fruto do meu trabalho, sabe? Do meu trabalho duro, da dedicação. (Mariana – Professora)

Para João, o contexto profissional proporcionou boas experiências a partir de interações com indivíduos detentores de um capital econômico mais elevado e, deste modo, aparentemente, tinham uma percepção de mundo diferenciada:

Mas assim, eu acho que quando eu passei pro banco, eu acho que ficou um pouco mais tranquilo, porque aí eu conheci pessoas com um nível econômico um pouco maior, né, que eu podia conversar mais, que eu podia trocar mais ideia. Inclusive, na época, a minha gerente lá na agência, pô, eu trocava muito ideia com ela, eu falava: “pô, Renatinha...”. Até uma pessoa muito bacana que é minha amiga até hoje. Eu falei: “Cara, eu preciso... ou eu vou sair da agência, eu saio do banco...” “Ah não João, calma, fica tranquilo”. E aí a gente juntos, né, tentando os processos seletivos pra outras áreas, sempre com suporte muito bom. Pô, eu conheci pessoas maravilhosas nesse momento. Então, assim, amigos, pô, que se precisasse ficar na casa deles, se tudo desse errado eu já poderia contar, porque era uma galera que já tinha uma condição econômica um pouco melhor do que o resto do pessoal. Então assim, quando eu tava no banco, eu já sentia que eu tive um suporte maior, assim. Eu acho que isso, pra mim, foi muito determinante também. Mais por amigos já assim, amigos que eu construí lá no banco, entendeu? (João – Assessor Sênior)

O relato da Luiza apontou a participação de importantes indivíduos em sua trajetória profissional, mas também acrescentou a atuação de instituições que lhe deram apoio:

eu acho que todas as pessoas que eu conheci, professores, na ONG Kabum, foram, e são, importantes pra mim, porque foram as minhas primeiras experiências, de certa forma, com essa indústria cultural. O Nós do Cinema, porque foi a partir deles que eu entendi, e, de certa forma, pude escolher o que eu queria fazer profissionalmente. Na época eu queria trabalhar com direção de arte em filmes, e tive experiências, algumas poucas, mas tive, e foi muito bom. Ter trabalhado na Companhia Os Dois, cia de dança, foi importante, porque foi, a partir da renda que eu tinha lá e das flexibilidades, que eu tive a possibilidade também de ter acesso a outros trabalhos, de conciliar com a PUC, e de fazer meus primeiros trabalhos de design mesmo, e tive acesso a alguns projetos, que me lançaram, de alguma maneira. (Luiza – Designer Pleno)

Nesta linha, Lívia, Maria e Mariana mencionaram o peso conferido ao diploma da PUC-Rio como um facilitador para a inserção profissional, uma percepção que tiveram enquanto profissionais:

Até o momento, antes de entrar na faculdade, eu imaginava que ia ter um emprego mais ou menos, que ele pudesse me trazer alguma ascensão, mas que não seria como foi e como é. Então, a faculdade, além de abrir os meus horizontes pro tipo de emprego e vida que eu poderia ter, ele também me dá condição pra chegar nesse nível. Então, se antes eu nem imaginava fazer uma faculdade tão boa quanto é a PUC, tão reconhecida quanto a PUC, depois dali eu já imaginava que podia fazer um MBA, um mestrado, viajar, fazer um curso de inglês incrível, fazer uma viagem pro exterior. Então, ele me permitiu não só ascender na profissão, conseguir um salário melhor, conseguir mudar de emprego devido a toda a experiência e conhecimento que eu acumulei, mas sair da comunidade, morar em outro lugar, morar num lugar mais seguro. (Lívia - Analista de *Compliance*)

eu acho que a PUC me ajudou a ver mais opções, né? Então, por exemplo... é até uma coisa boba assim, mas antes de entrar na PUC, eu tinha uma visão de um bom salário, sabe? Eu achava que um bom salário era X, mas aí, ao entrar na PUC e aí ao ouvir exemplos de professores falando: "Ah um gerente da Coca-Cola ganha tanto. Ah, o cara que trabalha na Petrobras ganha tanto". Então assim, abriu um leque, né? Tem muitas opções, tem concurso público, tem multinacional, tem empresa grande, empresa média, empresa pequena, esse tipo de coisa. (Maria – Supervisora de Pesquisa)

Não posso generalizar, porque são vários cursos e tudo mais, mas às vezes, sem as pessoas conhecerem você, o fato de você chegar com o diploma, uma formação da PUC, as pessoas já te olham com uma outra visão, sabe? E eu tenho certeza, assim, plena convicção, de que essa grande oportunidade, que, pra mim, até hoje foi uma das melhores oportunidades que eu tive pra trabalhar na Escola Britânica, veio muito por isso, né? (Mariana – Professora)

Para Helena a marcante experiência de superar seu chefe representou uma importante conquista, indo ao encontro de todo o investimento de capital cultural e esforço, em prol do crescimento profissional e social:

[...] seja o cara mais esforçado do seu departamento. As pessoas eram mais antigas do que eu, também eram graduas, não eram de PUC, mas eram graduadas. E a gente precisava entregar o trabalho, a nossa gerente pedia pra gente fazer

várias coisas pra ela conseguir ser certificada, e praticamente quem ajudou ela a fazer o trabalho fui eu sozinha. Eu fazia as coisas. Eu já tinha acabado de sair da faculdade, então, tava com aquelas coisas frescas na cabeça, perguntava pra todo mundo o que precisar perguntar e ela conseguiu se graduar, conseguiu se certificar, tanto que logo em seguida eu fiz o meu Green Belt dentro da Americanas. Hoje em dia ela quer que eu faça o Black Belt, o Black Belt é muito mais puxado, né? Falei pra ela: "Calma, eu acabei de assumir um departamento novo, depois eu faço". E, assim, em menos... passou 2015... passou três anos, eu virei supervisora na minha área. Eu virei supervisora, 2019 eu virei coordenadora, eu virei chefe do meu supervisor, né? Eu até brincava com ele: "Poxa cara, (virei) tua chefe agora". (Helena – Coordenadora)

A oportunidade de viajar foi outra vivência que apareceu no relato de Clara, sendo muito significativa para a composição do seu currículo profissional:

Bom, eu poderia dizer que foi esse um ano que eu fiquei fora. Mas, honestamente, pra currículo, foi a melhor oportunidade, [...] Claro que o meu currículo agora tá muito melhor, né? E eu conseguiria um trabalho muito melhor se eu quisesse sair da escola que eu estou agora, mas eu adoro a escola em que eu trabalho e as pessoas que lá... que trabalham lá são maravilhosas, o meu chefe é maravilhoso, e essa é uma das minhas... essa é a principal razão de eu nunca ter tido interesse em sair de lá. (Clara – Coordenadora Pedagógica)

Diante dos relatos, observou-se que as experiências no contexto profissional seguem um curso de mobilidade ascendente, visto que o esforço e determinação dos jovens profissionais, alinhados a um diploma de qualidade, isto é, reconhecido pelo campo profissional, projetam interações diferenciadas, em um espaço social de maior prestígio, composto por indivíduos mais qualificados (capital cultural) e com maior poder aquisitivo (capital econômico).

Uma vez que os jovens bolsistas transitaram em múltiplos contextos, o acúmulo de capital cultural e econômico surgiu como uma consequência, tornando-os plurais.

Na seguinte seção, investigou-se os possíveis contextos que influenciaram os (as) entrevistados (as) em suas trajetórias profissionais.

#### 4.5. Interveniência de outros contextos

*Portanto, vivemos (relativamente simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados. Pode, por exemplo, tratar-se de instituições sociais clássicas (em tomo das quais a*

*sociologia organizou uma parte de seus campos de trabalho): a família, a escola, o universo profissional, a igreja, a associação, o clube esportivo, o mundo da arte, da política, do esporte, etc. Mas esses diferentes universos sociais não são equivalentes. Por exemplo, ao passo que o âmbito familiar (em todas as suas variantes observáveis) está, em nossas sociedades, entre as matrizes socializadoras mais universalmente espalhadas, a igreja ou o clube esportivo são não só universos sociais frequentados por apenas uma parte dos atores de uma sociedade, mas são os lugares onde certos atores exercem a sua atividade social principal (o padre, o treinador esportivo). Em certos universos sociais é possível ser "consumidor", espectador ou amador enquanto outros são produtores e profissionais.*

*Homem Plural: Os determinantes da ação – Bernard Lahire*

Para Lahire (1997), nas sociedades contemporâneas as interações sociais constituem-se em diferentes lugares e com indivíduos distintos e, sendo assim, a formação do ser humano não segue um curso regular, com experiências homogêneas. Nas palavras do autor um indivíduo plural:

[...] é, portanto, o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos (LAHIRE, 2002, p.36).

Portanto, na construção de um ator plural reside a necessidade de vivência em uma variedade de contextos, onde as transferências e transposições dos esquemas de ação se formam. A partir das entrevistas, pode-se observar que surgiram contextos que influenciaram diretamente as carreiras dos (as) entrevistados (as), como o religioso, esportivo e artístico.

Para Mariana e Helena, o contexto religioso proporcionou meios para a capacitação educacional (capital cultural) e formação social, através de cursos preparatórios e assistência social (religiosa):

Então, eu acho que foi esse momento, né? Do... desde o pré-vestibular... da igreja no pré-vestibular até a PUC foi o grande divisor de águas da minha vida. [...] Mas foi nesse pré-vestibular que eu acho que, no contexto, né? Da igreja, que eu comecei a realmente entender que seria possível, né? [...] me mostrava, me incentivava muito pro bem. Assim, essa pastora, especificamente, ela realmente, né? Acreditou quando... não só pra mim, foi com todo aquele grupo daquele ano. Fomos eu, uma amiga, e uma outra menina que agora é professora do doutorado, uma universidade pública no sul do país, tem livros publicados, a gente tem contrato até hoje. [...] então, o contexto religioso foi muito importante pra mim. (Mariana – Professora)

Eu cresci numa comunidade, de boa, com os meus amiguinhos, tivemos uma... a minha mãe... meu pai se desviou, mas minha mãe criou a gente dentro da igreja evangélica. E a gente teve uma infância tranquila, com muitas adversidades, mas eu acho que a igreja é bom por causa disso, né? Porque acaba que tem... a própria igreja tinha na época, hoje em dia, a igreja não tem mais (esse foco), mas, na época tinha, né? Tinha bolsa de alimentação que dava pra quem precisava e coisa e tal. [...] tinha um pastor também que sempre falava: "Não, os jovens tinham que correr atrás, vê se fazia curso, não sei o quê". [...] Minha mãe trabalhava com crianças na igreja e aí fazia-se rifa, conseguia esse dinheiro, ia lá em Madureira e comprava aquelas bonequinhas horrorosas pra dar pras crianças, que era o máximo, né? Porque as crianças da comunidade não tinham nada, então, aquelas bonequinhas, aquelas bolinhas de chocolate de futebol com (ovo) de sabão, aquilo ali era o máximo na época, era isso que a gente tinha. Então, a gente teve sempre... minha mãe teve essa criação de incentivar a gente a guardar dinheiro, e aí eu guardava dinheiro desde sempre, [...] não sei se é criação, mas tem um versículo na bíblia que fala que tem que servir bem ao seu Senhor, né? Uma coisa assim. Eu nunca gostei de fazer as coisas meia boca. Ah, o chefe tá aqui... (Até) hoje, né? Eu vejo isso até hoje. "O chefe tá aqui, eu me comporto de um jeito, o chefe saiu de perto, eu me comporto de outro". Não, não nunca fui desse tipo. [...] E, assim, isso me ajudou muito, tá? Porque a galera de almoço, a galera de conversinha não é galera que é promovida, é a galera do trabalho. Pelo menos eu peguei uma gerente que tinha essa consciência, né? (Helena – Coordenadora)

Segundo Souza (2012), a perseverança consiste em uma disposição voltada para disputa em um campo profissional, onde a dedicação e o esforço surgem como um comportamento condizente às religiões protestantes, pois o indivíduo busca ser o melhor possível, ter reconhecimento e pertencer a um grupo social alinhado ao seu *ethos* de classe.

Outro contexto que surgiu a partir dos relatos dos entrevistados Victor e João, foi o esportivo. Este contexto influenciou de forma positiva o percurso dos jovens bolsistas, aliviando as tensões e servindo-lhes como lazer, assim como possibilitando a criação de um grupo de interação social:

E tinha o Viva Vôlei, era um projeto de vôlei, cara, sério, a gente já jogava vôlei na escola... sempre teve muito esporte, sempre, esporte na escola, a gente gostava muito de fazer alguma coisa de jogar, queimada, né, queimada a gente jogava muito, (cinco cordas), essas coisas, né? E quando eu tinha... isso foi em 2015... não, 14, de 13 a 15 anos, a gente ficou lá na vila olímpica, que tinha o vôlei, Viva Vôlei, nossa! Aí era... o vôlei era terça-feira e quinta, segunda e quarta. Tinha terça e quinta e tinha segunda e quarta. Como a gente ia com amigos, a gente ia ter... Não, era terça e quinta e quarta e sexta, segunda não tinha. A gente ia terça, quarta, quinta e sexta,

jogava sábado na rua, e se tivesse domingo, a gente jogava também, e não parava, gostava de ficar jogando direto. (Victor – Analista de Logística)

eu sempre gostei muito de esporte, jogava vôlei, desde cedo. Então eu acho que isso me ajudou um pouco a ser um pouco mais desinibido, vai, interagir um pouco mais. Então, eu acho que isso também foi bacana. Até na transição, me dá um pouco de adaptabilidade, porque quando eu cheguei no Rio, né, cidade nova, não tinha muitos amigos, então ter essa atividade também foi legal. Então acho que o esporte, em alguma medida, também me ajudou, quando eu era do grêmio estudantil da parte de esportes. Então eu acho que isso daí me ajudou bastante assim. (João – Assessor Sênior)

Conforme Souza (2012), a prática esportiva proporciona uma oportunidade capaz de canalizar disposições corporais fortes para atividades benéficas, isto é, o esporte oferece um meio de “fuga”, uma espécie de escape para os jovens das camadas populares que, ao gastarem suas energias podem reorientar suas ações para práticas identificadas como socialmente construtivas.

Portanto, o esporte pode ser compreendido como uma prática voltada para o cuidado da saúde (mental e física) assim como um lazer, capaz de reunir indivíduos e formar grupos sociais que visam o mesmo objetivo.

Nesta linha, o contexto artístico também emergiu nas falas da entrevistada Luiza que, posteriormente, atuou no mercado cultural:

eu destacaria o acesso à arte como a minha maior possibilidade de transformação da minha própria história, porque foi através dessa ferramenta que eu comecei a me expressar e perceber que eu poderia direcionar minha própria vida. Eu falo isso na escola, porque o desenho era uma ferramenta de aproximação dos outros pra comigo, né, depois a arte, através do teatro, que aí eu comecei a falar com o outro, porque eu era muito calada, e a performance com Os Dois, companhia de dança, que aí que eu vi a arte não era só a figurativa, e que era subjetiva e abstrata. E aí hoje minha família me vê como artista, sendo que eu mesma não me vejo, hoje. Então eu acho que seria a arte. A arte é o lugar que eu tenho sido reconhecida e é o lugar que eu me expresso, embora eu não mostre, e que, bem ou mal, é a minha ferramenta de expressão no trabalho. Porque design não é arte, o design é projeto, e aí, com essa mentalidade de projeto, eu posso produzir arte. (Luiza – Designer Pleno)

Sendo assim, foi possível identificar as influências exercidas por outros contextos nas trajetórias dos jovens profissionais, onde a sociabilização



representou um refúgio e investimento, pois muitos jovens tiveram uma melhora expressiva em seus desempenhos acadêmicos e profissionais.

Para Lahire (2002), as influências dos múltiplos contextos permitem que os atores sociais vivenciem novas experiências e atuem de maneiras diferentes, pois cada espaço social atende de maneira distinta seus integrantes. Deste modo, aventurar-se em um novo contexto amplia as possibilidades de incorporação das disposições e, como consequência, transformam os indivíduos e suas trajetórias sociais.

O próximo tópico aborda as considerações finais desta pesquisa.

## 5 Considerações finais

### 5.1. Principais conclusões

Esta pesquisa buscou compreender como os múltiplos contextos sociais impactam na construção da trajetória profissional de ex-alunos, oriundos das camadas populares, de uma renomada Instituição de Ensino Superior. Para tal, foram elaborados os seguintes objetivos intermediários: 1) entender de que forma os múltiplos contextos sociais, ao longo das trajetórias de vida, inibiram ou habilitaram: a constituição de um portfólio de capitais; as estratégias (não) intencionais individuais e familiares; as disposições dos indivíduos que percorrem as trajetórias; e 2) identificar eventuais barreiras que contribuíram negativamente para a mobilidade social.

A análise dos relatos obtidos gerou algumas contribuições para o debate acerca da influência dos múltiplos contextos sociais na construção das trajetórias profissionais. Primeiramente, a partir de uma lente micro de análise proposta por Lahire (1997, 2002, 2004), foi possível perceber que no primeiro nível de análise observado - que contemplou os contextos familiar e social -, as condições socioeducacionais de origem dos (as) entrevistados (as) eram precárias e instáveis, de modo que a luta para ascender socialmente começou bem cedo, mas contou, em muitos casos, com a participação de seus pais ou indivíduos mais próximos que, de forma intencional ou não, contribuíram para a ampliação do capital cultural dos entrevistados(as), ao incentivarem a dedicação desses aos estudos. Nesta linha, a insegurança de abandonar as origens e de se aventurar em um novo espaço social sobressai nas falas dos (as) entrevistados (as) que, em alguns casos, tiveram que vencer o desconhecimento familiar acerca do campo acadêmico, pois alguns parentes não compreendiam o valor da educação para a construção dos jovens profissionais. Cabe destacar que, apesar de relatadas algumas resistências ao investimento na educação, a ajuda e o suporte dos familiares apareceram na maioria dos relatos, mostrando que o papel da família foi decisivo em muitas trajetórias, incluindo-se aí desde o acompanhamento de uma leitura com afeto, transmitido pelos pais, até a cobrança de dedicação e bom desempenho nos estudos. O incentivo recebido

no círculo familiar foi decisivo para que os entrevistados(as) se sentissem impelidos(as) a seguir adiante com os estudos.

Em um segundo nível de análise, que enfocou o contexto educacional, os resultados da análise indicaram que a busca pela qualificação educacional teve início antes da inserção no ambiente universitário, por intermédio da busca dos entrevistados (as) por vagas em colégios públicos com ensino de melhor qualidade que lhes proporcionaram um capital cultural diferenciado dos demais jovens do mesmo estrato social. Entretanto, devido às inconsistências vivenciadas no trajeto escolar, alguns(mas) entrevistados (as) relataram que foram deixadas muitas lacunas em suas formações educacionais, o que, posteriormente impactou negativamente na inclusão universitária e profissional. Ao acessarem um ambiente reconhecidamente mais qualificado entre as escolas públicas, muitos entrevistados (as) foram influenciados (as) por professores, amigos e instituições, o que lhes permitiu expandir seu capital social, tornando-o cada vez mais plural, e os impulsionando para novos espaços sociais como a universidade. Como destaque nos relatos, algumas instituições religiosas incentivaram os jovens a ingressar em pré-vestibulares sociais oferecidos por entidades como a Educafro, onde também recebiam assistência social. Sendo assim, o contexto religioso também contribuiu na (re) orientação dos (as) entrevistado (as). Além disso, para esses(as) jovens oriundos (as) das camadas populares, a interferência de políticas públicas como o Prouni foi fundamental para tornar possível o projeto de ingressar em uma universidade privada de elite e com excelente reputação.

No terceiro nível de análise, que contemplou o contexto profissional, merece destaque o fato de que a experiência profissional, mesmo que precoce, trouxe vantagens aos entrevistados, pois a estreita relação com o mercado de trabalho garantiu o amadurecimento dos jovens profissionais. Além disso, o fato de todos estarem ocupando posições qualificadas no mercado de trabalho indicou que o investimento na formação proporcionou habilidades esperadas pelas empresas. Nesta linha, os relatos dos (as) entrevistados (as) mostraram que o compromisso com o trabalho e com a carreira profissional os impulsionou a crescer nas empresas, uma atitude reconhecida pelos superiores que, posteriormente, viram esses jovens profissionais assumirem cargos de chefia. Outro ponto importante no contexto profissional foi a socialização com indivíduos de camadas sociais mais privilegiadas, que ampliaram suas trocas de conhecimento e de vivências. Ademais, a conquista de posições qualificadas nas

empresas lhes deu acesso a treinamentos e certificações que forneceram robustez a seus currículos.

Considerando os objetivos específicos da presente dissertação, observou-se que o portfólio de capitais dos (as) entrevistados (as) cresceu a cada interação e transposição entre os contextos citados, bem como as disposições incorporadas e (re) ativadas a partir das estratégias que foram postas em prática.

Sendo assim, ao ingressar no campo universitário, característico de disputas onde os capitais social, cultural e econômico ganham destaque e, deste modo, atuam como “moedas de troca” que levam os ex-bolsistas a se esforçarem para vencer, diversas barreiras surgiram durante a trajetória de formação universitária. No que diz respeito às barreiras enfrentadas no percurso analisado, identificou-se a falta de capital econômico como a mais impactante, pois muitos (as) jovens não tinham condições de arcar com os custos demandados pela universidade, tais como: transporte, fotocópias, compra de livros, calculadoras, alimentação e, até mesmo, moradia. Em resposta a esta barreira, os (as) entrevistados (as) disseram que a ajuda do Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio (FESP) foi fundamental, pois forneceu os benefícios necessários para garantir sua permanência na universidade.

Outra estratégia adotada pelos jovens profissionais foi conciliar o estudo com a participação no mercado de trabalho, sendo que alguns entrevistados (as) conseguiram trabalhar na própria universidade. Posteriormente, conseguiram atuar como estagiários em diferentes organizações. Deste modo, a ampliação do capital econômico foi se consolidando no decorrer das trajetórias dos entrevistados (as), visto que muitos (as) conseguiam transitar por cargos cada vez mais graduados e que ofereciam boas remunerações. A partir dos relatos dos (as) entrevistados (as) identificou-se que, a posteriori, houve uma mobilidade econômica intergeracional, pois as atuais funções exercidas pelos(as) jovens profissionais diferem qualitativamente das exercidas por seus pais e oferecem ganhos financeiros bem superiores aos recebidos por estes.

Em relação ao capital cultural, as barreiras enfrentadas diziam respeito à defasagem educacional decorrente da formação escolar irregular, pois muitos sentiam dificuldade em disciplinas como matemática e línguas estrangeiras. Os relatos indicaram que os (as) bolsistas não detinham um conhecimento erudito semelhante ao dos estudantes das camadas privilegiadas, cujas vivências pontuadas por viagens nos finais de semana e conhecimento literário acentuavam os gostos de classe. Apesar desta diferença de capitais, o esforço e

a dedicação, qualidades construídas e aprimoradas a partir de suas vivências em múltiplos contextos, foram importantes para que os (as) jovens bolsistas conseguissem superar essa barreira. Neste sentido, a vivência em múltiplos contextos facilitou a ampliação do capital cultural, uma vez que a troca de experiências e influências fizeram com que os (as) jovens bolsistas percebessem que também poderiam alcançar posições sociais mais privilegiadas. Alguns entrevistados (as) chegaram a mencionar ricas experiências baseadas nas interações sociais com amigos do campo universitário e profissional, que estimularam, de maneira direta, a correção da pronúncia, assim como a busca pela independência por meio de investimento em uma moradia própria. A carência de capital cultural mencionada pelos(as) entrevistados(as) revelava uma lacuna referente à origem social e às poucas oportunidades vivenciadas em suas formações. Entretanto, os resultados desta pesquisa mostraram que a ampliação do capital cultural é possível, principalmente quando o indivíduo consegue se inserir em campos compostos por atores de diferentes estratos sociais (com status e posição social distintos). Sendo assim, os (as) entrevistados (as) mudaram seus hábitos, passaram a ler mais, a fazer cursos de capacitação, a almejar novas posições sociais, a investir em moradias mais bem localizadas, bem como em viagens internacionais que proporcionaram fluência em novas línguas e novos conhecimentos.

No tocante ao capital social, os (as) entrevistados (as) relataram que cultivaram boas e influentes amizades, sobretudo com professores que lhes ajudaram mesmo após o término do curso. Esta nova rede de relacionamentos proporcionou indicações para futuros empregos e referências positivas sobre os(as) jovens profissionais em momentos importantes voltados para a busca de uma vaga profissional. O capital social, que pode surgir por meio de um sobrenome de peso (BOURDIEU, 2017), foi ampliado e fortalecido através do reconhecimento simbólico conferido ao diploma emitido pela PUC-Rio>. Todos os (as) entrevistados (as) declararam a força deste diploma diante da alta competitividade no mercado de trabalho, assim, fazer parte deste grupo de estudantes os (as) tornaram diferenciados(as). A aproximação de novos atores e, conseqüentemente, a ampliação do capital social permitiu que muitos (as) entrevistados (as) formassem um elo que perdura até os dias atuais e, neste sentido, muitos se ajudam e se desenvolvem social e profissionalmente em conjunto, tendo a proximidade como pares uma forma de estruturação de uma nova rede social capaz de assegurar seus novos postos sociais.

Desta forma, compreende-se que os múltiplos contextos sociais, vivenciados ao longo das trajetórias de vida, habilitaram a constituição de um portfólio de capitais devido às novas experiências construídas que possibilitaram o desenvolvimento de indivíduos sociais plurais a partir da (re) ativação de disposições passadas em prol de um ajuste em meio a um novo espaço social.

Ao analisar a influência dos *turning points* ou pontos de virada (HODKINSON; SPARKES, 1997), como momentos de crise que surgem de forma intempestiva, muitos (as) entrevistados (as) afirmaram terem se desenvolvido socialmente, passando a acreditar um pouco mais em suas habilidades. Vale ressaltar que mesmo perante uma sensível desigualdade social, muitos (as) entrevistados (as) conseguiram transitar com razoável desenvoltura entre os diferentes espaços sociais. Diante de momentos disruptivos, relatados nas entrevistas como separação dos pais, conversão a uma nova religião, mobilidades geográficas não planejadas ou movidas pela necessidade, aproximação de um campo artístico e, até mesmo, a perda de entes queridos, os jovens profissionais empreenderam, de forma intencional ou não, estratégias para vencer estas barreiras. Muitos tiveram que (re) começar suas vidas ao terem que se adaptar às novas necessidades e, neste momento, o *habitus* dos entrevistados sofreram uma dilaceração, pois foram confrontados e transformados de maneira abrupta devido as novas intercorrências.

As mudanças vividas pelos(as) entrevistados(as) fomentaram novos comportamentos e, também, novos direcionamentos pois muitos(as) tiveram que arcar com responsabilidades que não existiam até então. As vivências experimentadas nos contextos familiar e educacional colaboraram para o desenvolvimento de estratégias voltadas para a superação de dificuldades em espaços sociais como a universidade e o meio profissional, isto é, tornaram-se disposições que foram (re) orientadas diante das demandas universitárias ou profissionais. Portanto, constatou-se que conforme os indivíduos respondiam aos momentos disruptivos ou de crise em suas trajetórias familiares, educacionais ou profissionais, disposições do passado eram (re)ativadas com vistas a responder à demanda do atual contexto, ou seja, os entrevistados(as), eram compelidos(as) a agir conforme a necessidade e agarravam-se a oportunidades que surgiam no novo contexto. No âmbito profissional, as experiências de trabalho foram vivenciadas de forma precoce e em paralelo ao tempo dedicado aos estudos. Muitos relatos apontaram que os (as) jovens profissionais precisaram se ausentar ou até mesmo largar seus empregos para se dedicar aos

estudos e garantir boas notas. Portanto, a ação dos indivíduos foi diretamente influenciada pelos contextos que, neste caso revelavam barreiras econômicas.

Mesmo após o ingresso no mercado de trabalho na qualidade de graduados, alguns(mas) jovens profissionais também relataram a persistência de barreiras, sobretudo referente à defasagem de capital cultural, pois o domínio da língua inglesa ainda assombra muitos (as) entrevistados (as) que, precisam dominar essa língua estrangeira para ascender profissionalmente. Neste sentido, muitos relataram que fazem cursinhos e estudam para poder suprir tal discrepância, visto que os novos postos de trabalho são mais exigentes e demandam cada vez essa qualificação, por parte da força de trabalho.

Ao analisar os relatos dos (as) entrevistados (as) constatou-se que muitos (as) conquistaram uma mobilidade geográfica e social, saindo de comunidades ou bairros carentes para morar em bairros relativamente mais nobres. Os (as) entrevistados (as) estão ocupando bons cargos que expressam uma mobilidade social ascendente, o que sinaliza o rompimento com o padrão mais amplo de reprodução social (BOURDIEU, 2017; BOURDIEU; PASSERON, 2014) e a construção de um ator plural (LAHIRE, 2002).

As influências recebidas no âmbito profissional contribuíram para o desenvolvimento profissional dos (as) entrevistados (as), pois muitos (as) relataram que a partir de interações com indivíduos com maiores volumes de capitais educacional e econômico, as trocas sociais se tornaram mais intensas e vantajosas, pois aportavam novos capitais. Isto posto, a incorporação do capital social, neste novo contexto profissional, segue a lógica do que uma educação de qualidade tende a oferecer aos seus beneficiários: retornos mais expressivos, inclusive no tocante a uma rede de relacionamentos mais capacitada. As influências passam a ser outras e, com isso, criam-se anseios e projetos mais condizentes com as aspirações de uma elite social e profissional.

O peso do diploma universitário conferido pela PUC-Rio também emergiu, nos relatos, como um signo de distinção (BOURDIEU, 2004), revelando-se como um diferencial para a seleção e projeção profissional. Desta maneira, observou-se que o diploma obtido ainda atua como um símbolo de poder, apto a reforçar a distinção social.

Constatou-se, também, que outros contextos impactaram nas trajetórias dos indivíduos, a saber: religioso, esportivo e artístico. O contexto religioso fomentou a ética do trabalho em alguns (mas) entrevistados (as) e ofereceu suporte social e psicológico aos jovens profissionais. O espaço social esportivo atuou como uma válvula de escape, capaz de aliviar e reencaminhar os jovens

para seus projetos, afastando-os das más companhias e ambientes perigosos. No caso do contexto artístico os impactos foram diversos, pois garantiram novas interações sociais, oportunidades de emprego, qualificação e forma de se expressar para o mundo.

Neste sentido, conclui-se que os múltiplos contextos familiar e social, educacional, profissional, religioso, esportivo e artístico, abordados nesta pesquisa, influenciaram na construção de um patrimônio de disposições, onde a (re) ativação é fruto da interação entre o passado e o presente na trajetória do indivíduo, isto é, as vivências em diferentes contextos colaboraram para a construção de um ator plural. As entrevistas revelaram que as vivências dos (as) entrevistados (as) na participação em projetos sociais (ONGs), igrejas, ambientes artísticos, espaços esportivos e, até mesmo, em ambientes profissionais precoces, permitiram que os indivíduos, a partir das experiências adquiridas, conseguissem transitar nos novos espaços profissionais e sociais almejados. A mobilidade social surge como uma consequência de “viagens” por outros espaços sociais e, no caso dos jovens bolsistas, o ingresso em uma IES de prestígio proporcionou vantagens para suas trajetórias profissionais. Entretanto, esta vantagem foi arduamente construída, pois muitos jovens bolsistas precisaram transitar em cursinhos preparatórios, boas escolas, grupos de estudos e trabalhos que permitiam a conciliação com a formação educacional, mas todas estas experiências serviram para construir um indivíduo capaz de compreender o valor da dedicação e do esforço e, sobretudo, aumentar seus capitais e formar novas disposições que, posteriormente, foram (re) ativadas com vistas a responder às demandas que surgiram. Em posse de um portfólio de capitais expandido, ou mesmo em formação, os jovens profissionais conseguiram brigar por boas posições profissionais e ingressar em boas organizações nas quais ocupam cargos bem remunerados e qualificados. Sendo assim, a mobilidade geográfica também se tornou possível, pois muitos (as) dos (as) entrevistados (as) conseguiram se mudar para bairros nobres da cidade, em locais mais seguros e mais confortáveis.

Deste modo, a passagem pelos múltiplos contextos tiveram um importante significado na formação destes profissionais, que não reproduziram um condicionamento social e buscaram novos rumos e novas interações sociais, mesmo sabendo que estas trajetórias exigiriam muita dedicação e transformação em suas vidas. Outro ponto importante foi a formação de um *habitus* dilacerado devido ao rompimento com as suas origens sociais, ao ingressar em novos contextos, uma consequência que carrega um significativo sofrimento por parte



dos jovens profissionais, porém é a partir deste ajuste que eles conseguiram ampliar seus capitais e traçar novas trajetórias. Assim, a trajetória dos (as) jovens profissionais oriundos (as) das camadas populares é marcada pela atuação nos diversos contextos em que transitam.

Como aplicação prática, esse estudo pretendeu contribuir para os estudos de carreiras e organizações, por meio da compreensão da influência de um conjunto de fatores que viabilizaram a mobilidade social de jovens profissionais oriundos das camadas populares, com destaque para as barreiras encontradas e as estratégias articuladas ao longo de suas trajetórias.

Para a sociedade, a contribuição pode fomentar a discussão acerca das potencialidades de mobilidade social, advinda da crescente diferenciação contextual e no âmbito empresarial, com informações que aproximem as organizações da realidade de muitos jovens que estão iniciando suas carreiras, ação que pode gerar benefícios voltados à retenção dos profissionais, bem como a sua adesão às necessidades do mercado. Ademais, o estudo contribui para corroborar a importância e o impacto de políticas públicas como o PROUNI para o aumento da qualificação educacional e consequente mobilidade social de parcela da população brasileira que logra ter acesso a esse tipo de política.

## **5.2. Limitações do estudo**

No tocante as limitações da pesquisa podemos apontar: 1) pelo fato de a pesquisa ser conduzida em uma renomada universidade particular, a amostra não contemplou jovens universitários das camadas populares de universidades públicas, o que poderia oferecer novas descobertas; 2) a dificuldade em conduzir entrevistas remotamente devido ao distanciamento social imposto, onde a qualidade da internet e todo o aparato tecnológico do entrevistador e dos (as) entrevistado (as) fazem grande diferença; 3) esta pesquisa foi realizada com oito mulheres e dois homens o que reflete um desequilíbrio em relação ao gênero; 4) a adversidade imposta pela instabilidade emocional em que todos os indivíduos se encontram frente a uma crise sanitária ímpar (Covid-19) que afetou todas as vivências sociais.

Sendo assim, esta pesquisa encontra-se inserida em um contexto marcado por impactos sociais, políticos, econômicos e culturais sem precedentes, onde a sociedade encontra-se em constante transformação, ou seja, adequando-se a todo o momento de acordo com a necessidade imposta.

### 5.3. Agenda de pesquisa

A partir desta pesquisa propõe-se como sugestões de pesquisas futuras:

- 1) investigar as trajetórias profissionais de jovens das camadas sociais mais abastadas e de jovens das camadas populares, com vistas a comparar as possíveis diferenças encontradas durante os seus percursos;
- 2) analisar influência de múltiplos contextos nas trajetórias profissionais de jovens oriundos de uma IES pública;
- 4) mapear as trajetórias profissionais de jovens oriundos de uma IES de menos prestígio, com intuito de identificar possíveis barreiras à mobilidade social que se agravam diante da promessa de um diploma pouco valorizado;
- 5) explorar, no âmbito das trajetórias profissionais de jovens oriundos das camadas populares, o desenvolvimento da reflexividade a partir da teoria proposta por Margaret Archer, uma das principais teóricas do realismo crítico, onde a reflexividade surge a partir de conversas em que os indivíduos sustentam consigo mesmos e, assim elucidam, organizam e coordenam suas apreensões e projetos (ARCHER, 2011; VANDENBERGHE, 2016) e;
- 6) investigar o impacto do cenário pandêmico, causado pelo Coronavírus (Covid-19), nas trajetórias profissionais de jovens oriundos das camadas populares, com vistas a identificar possíveis barreiras à ascensão profissional, nesse contexto ainda mais competitivo.

## 6 Referências Bibliográficas

ABBOTT, A. **Time Matters on the theory and method**. London: The University of Chicago Press, 2001.

ANHAIA, B. C. DE. Políticas públicas e sociais para a equidade: um estudo sobre o programa universidade. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 17, n. 60, p. 68–86, 2012.

ARCHER, M. S. Reflexividade e Realismo. **Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, p. 157–206, 2011.

ATKINSON, W. The myth of the reflexive worker: class and work histories in neo-liberal times. **Work, employment and society**, v. 24, n. 3, p. 413–429, 2010.

BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A. DE; LEMOS, A. H. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 4, p. 31–52, 2005.

BARREIRO, I. M. DE F.; TERRIBILI FILHO, A. Educação Superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 54, p. 81–102, 2007.

BICALHO, L. C.; ARAÚJO, W. M.; BELISÁRIO, V. A. Entre mundos: a trajetória de jovens de baixa renda. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 1, n. 2, p. 47–61, 2013.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology**. 1<sup>st</sup> ed. Palo Alto: Stanford University Press, 1990.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2010.

BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Tradução M. A. Nogueira e A. Catani. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOVO, C. R. M. O acesso dos afrodescendentes brasileiros ao ensino superior: uma reflexão em torno da contribuição de Amartya Sen. **Pensamento & Realidade**, v. 18, n. 1, p. 50–73, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade Para Todos**. (2005). Recuperado em 20 set. 2020, disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>> Acesso em: 10 out. 2020. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior - 2018**. 2018.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CLARINO, J. M. S.; DALLABRIDA, N. Trajetória Social De Um Trânsfuga Do Curso Clássico Do Colégio Estadual Dias Velho – Florianópolis/SC (1951-1960). **VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina., p. 1–13, 2012.

CLARKE, V.; BRAUN, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

COUTINHO, P. **“Meu sonho era maior que eu”**: biografia sociológica de uma transfuga de classe. Orientador: Frédéric Vandenberghe 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – IESP-UERJ, Rio de Janeiro, p. 1–300, 2015.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional In: FÁVERO, O. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Campinas Associados, 1996.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa-Teorias e Abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBAR, C. La construction sociale de l'insertion professionnelle. **Éducation et Sociétés**, v. 7, n. 1, p. 23–36, 2001.

DUBET, F. **Sociologia De La Experiencia**. Primera Edición. Coedición de Editorial Complutense y el Centro de Investigaciones Sociológicas, 2010.

HODKINSON, P.; SPARKES, A. C. Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. **British Journal of Sociology of Education**, v. 18, n. 1, p. 29–44, 1997.

IMDS. **Educação: nosso maior desafio**. Disponível em: <<https://imdsbrasil.org/conteudos/materias/12/educacao-nosso-maior-desafio>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

JUNIOR, L. P.; MASSI, L. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 21, n. 3, p. 559–574, 2015.

LAHIRE, B. **Sucessos escolares nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

LAHIRE, B. **Patrimónios individuais de disposições**: Para uma sociologia à escala individual. p. 11–42, 2005.

LE MOS, A. H. DA C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. Education, employability and social mobility: divergences and convergences. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 2, p. 369–384, 2009.

LE MOS, A. H. DA C.; DUBEUX, V. J. C.; ROCHA-PINTO, S. R. DA. Educação Superior, Inserção Profissional e Origem Social: Limites e Possibilidades. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 9, n. 1, p. 48–64, 2014.

LIMA, R. G. PARA ALÉM DO 'TRÂNSFUGA DE CLASSE' A socialização plural em narrativas da primeira geração de formados no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 104, e3510414, 2020.

LOPES, J. T. (ORG.). **Registro do Actor Plural**: Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa. Porto: Afrontamento, 2012.

MARTINS, B. V.; OLIVEIRA, S. R. DE. Qualificação Profissional, Mercado de Trabalho e Mobilidade Social: Cursos Superiores de Tecnologia. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 12, n. 2, p. 21–45, 2017.

MARTINS, B. V.; SCHERDIEN, C.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Estrutura de classe e mobilidade social no processo de inserção profissional de jovens no Brasil: reflexões e agenda de pesquisa. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. 3, p. 564–576, 2018.

MELLO, J. T. DOS S.; DALLABRIDA, N. ARARY CARDOSO BITTENCOURT: Sociologia de um trânsito. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME**, v. 9, n. 2, p. 472–489, 2014.

MONTENEGRO, A. B. F.; SILVA, L. P. **Casualidade do Improvável?**

*Habitus*, Expectativas e Práticas na Construção de Trajetórias de Sucesso Escolar e Profissional em Camadas Populares no Interior da Bahia. **Anais do VI Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – Anpad**, 2018.

OLIVEIRA, L. B. Percepções e estratégias de inserção no trabalho de universitários de Administração. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 1, p. 83–95, 2011.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 4<sup>th</sup> ed. London: SAGE Publications, 2015.

PECI, A. Capital Linguístico e Relações de Poder no Campo de Estudos Organizacionais no Brasil. **Anais do VIII Encontro de Estudos Organizacionais de ANPAD**, p. 1–16, 2014.

PEREIRA, R. B. Variações nos percursos de vida de jovens de mesma origem social: sequências, eventos e pontos de virada. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 04, n. 07, p. 83-110, 2016.

POCHMANN, M. Trabalho e Formação. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 491–508, 2012.

PONTES, I. D. A. Annie Ernaux, uma escritora trânsfuga de classe. **Magma\_ENSAIOS TEMÁTICOS**, n. 14, p. 65–84, 2018.

REAY, D. *et al.* Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, ‘Race’ and the Higher Education Choice Process. **Sociology**, v. 35, n. 04, p. 855–874, 2001.

RESENDE, T. DE F.; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 953–970, 2011.

SALATA, A.; SCALON, C. Socioeconomic mobility, expectations and attitudes towards inequality. **Brazil. Sociol. Antropol.**, v. 10, n.02, p. 647–676, 2020.

SAVAGE, M.; WARDE, A.; DEVINE, F. Capitals, assets, and resources: some critical issues. **The British Journal of Sociology**, v. 56, n. 1, p. 31–47, 2005.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisas. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SOARES, M. **Linguagem e Escola na Perspectiva Social**. São Paulo, SP: Ática, 1989.

SOUZA, L. K. DE. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019a.

SOUZA, F. A. S. As carreiras e as carreiras: retratos de um mundo do trabalho fragmentado. **Anais do XLIII Encontro da ANPAD - EnANPAD**,

n. October, p. 1–17, 2019b.

SOUZA, F. A. S. Um toque de classe campo dos estudos de carreira. **Anais do XLIII Encontro da ANPAD - EnANPAD**, n. October, p. 1–17, 2019c.

SOUZA, J. **Os Batalhadores Brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. DA S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 37, n. 2, p. 119–126, 2003.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálisis**, v. 19, n. 1, p. 22–32, 2016.

VANDEBERGHE, F.; VÉRAN, J. F. (Eds.). **Além do *habitus***: teoria social pós-bourdieuiana. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

VARGAS, M. DE LIMA F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 149–163, 2011.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa Qualitativa em Administração**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

WACQUANT, L. Esclarecer o *Habitus*. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**, v. 16, n. 10, p. 63–71, 2007.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 32, p. 226–237, 2006.

# Apêndice

## Roteiro de Entrevistas

Dados Demográficos			
Nome:	Idade:	Sexo:	Cor da pele:
Estado civil:	Filhos e idades:	Bairro de origem:	Bairro atual:
Dados Demográficos - Família			
Pai (Idade):	Formação:	Profissão:	
Mãe: (Idade):	Formação:	Profissão:	
Cônjuge:	Formação:	Profissão:	
Renda Pessoal (em R\$):			
[ ] até 4.000,00 [ ] de 4.001,00 a 8.000,00 [ ] de 8.001,00 a 12.000,00 [ ] de 12.001 a 16.000 [ ] acima de 16.001,00			
Renda Familiar (em R\$):			
[ ] até 4.000,00 [ ] de 4.001,00 a 8.000,00 [ ] de 8.001,00 a 12.000,00 [ ] de 12.001 a 16.000 [ ] acima de 16.001,00			
Dados Acadêmicos			
Formação:			
Tempo de conclusão:		Inglês	Nível:
Graduação:		Outro idioma ( ) Nível:	
Outros cursos:			
Dados Profissionais			
Empresa atual (Setor):		Cargo:	
Tempo de experiência:			

**I) Dados acerca do contexto familiar e social**

- 1) Conte-me, por favor, sobre o contexto em que você nasceu e cresceu (composição familiar; local de moradia; condição financeira; recebimento de auxílios)
- 2) Quais referências familiares foram mais marcantes em sua vida? Por que?
- 3) Houve algum momento de transformação, algo muito importante, que marcou a sua trajetória familiar e social?

**II) Dados acerca do contexto educacional**

- 4) Fale-me sobre a sua trajetória educacional, anteriormente à sua entrada na Universidade (onde estudou; se era dedicado aos estudos; quem o incentivava a estudar).
- 5) Quais as principais influências (familiares ou não) na sua trajetória educacional?
- 6) Em que momento decidiu se preparar para entrar na universidade? Como fez para se preparar? O que o levou a tomar essa decisão?
- 7) Como foi a sua trajetória universitária? Quais as suas expectativas com relação à universidade? O que se confirmou, o que não se confirmou e o que o surpreendeu? Enfrentou algum tipo de



8) Houve algum momento de transformação, algo muito importante, que marcou a sua trajetória educacional?

- 9) Quando você começou a trabalhar? Conte-me sobre a sua trajetória profissional, a partir desse primeiro trabalho.
- 10) Após o ingresso na universidade, as suas expectativas em relação ao trabalho mudaram? Por quê?
- 11) Quais foram as experiências e as influências pessoais que impactaram positivamente na inserção e no desenvolvimento profissional?
- 12) Quais as oportunidades que surgiram ao longo do desenvolvimento da sua carreira?
- 13) Quais as barreiras que surgiram ao longo do desenvolvimento de sua carreira?
- 14) Houve algum momento de transformação, algo muito importante, que marcou a sua trajetória profissional?
- 15) Houve algum contexto (religioso, “amigos”, “tribos”, digital, esporte, artístico) fora o familiar/social, educacional e profissional que marcou a sua trajetória?