

RODRIGO EDNILSON DE JESUS

“O QUE SER AOS TRINTA?”

**ASPIRAÇÕES OCUPACIONAIS DE JOVENS, NEGROS E BRANCOS, NA
CIDADE DE BELO HORIZONTE.**

BELO HORIZONTE

2006

RODRIGO EDNILSON DE JESUS

“O QUE SER AOS TRINTA?”

**ASPIRAÇÕES OCUPACIONAIS DE JOVENS, NEGROS E BRANCOS, NA
CIDADE DE BELO HORIZONTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Danielle Cireno Fernandes - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais

BELO HORIZONTE

2006

Dedico esta dissertação a minha “Grande família”.

À meus irmãos, Esso, Néia, Déia e Cristiano, companheiros de todas as horas.

Aos meus sobrinhos, Pedro Henrique, Edinho e Douglas, que mesmo sem saber me ensinaram muito sobre o ciclo da vida.

À minha mãe, razão de TUDO.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão regular da bolsa de estudos durante o período regular do curso.

Ao CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública, pela liberação da Base de Dados que foi utilizada neste trabalho.

Agradeço também à Professora Danielle Cireno Fernandes, que soube suportar minha ansiedade e me ajudou a finalizar este trabalho. Ao Professor Jorge Alexandre Neves, que acreditou muito em mim, e me incentivou em momentos decisivos.

À equipe Ajustando Foco, em especial à Cassiana Moreira Torres e Dalton Cardilo Macedo, por compartilharem as primeiras descobertas profissionais.

Especial agradecimento aos coordenadores e bolsistas do Programa Conexões de Saberes na UFMG, que muito me ajudaram a enxergar o meu “excesso de Sociologia”.

Aos amigos do Programa Ações Afirmativas e Observatório da Juventude da Faculdade de Educação.

À Lorena, que nos últimos meses, me ensinou muito sobre mim mesmo.

À equipe Balú Mágico, por sua malemolência.

Uma das maneiras de livrar-se de verdades incômodas é dizer que elas não são científicas, o que equivale a dizer que elas são “políticas”, isto é, suscitadas pelo “interesse”, pela “paixão”, e logo relativas e relativizáveis.

Pierre Bourdieu

Ter consciência negra, significa constatar a força de nossa cultura, a força de nossa gente, que mesmo sob chicote, fez-nos sobreviver e continuar esta luta. Desde as escolas, onde somos poucos, até os presídios, onde somos muitos; todos terrivelmente massacrados...

Raimunda Nilma

SUMÁRIO

<u>RESUMO</u>	10
<u>ABSTRACT</u>	11
<u>INTRODUÇÃO</u>	12

<u>1 – COMO SURGEM AS EXPECTATIVAS E AS ASPIRAÇÕES?</u>	21
<u>1.1 – Teoria Geral da ação de Pierre Bourdieu</u>	21
<u>1.1.1 – O processo de socialização em Pierre Bourdieu</u>	27
<u>1.1.2 – Pierre Bourdieu e as Representações Sociais</u>	<u>30</u>
<u>1.1.3 – Os limites da teoria de Bourdieus</u>	<u>35</u>
<u>1.2 – Erving Goffman e o Interacionismo Simbólico</u>	39
<u>1.2.1 – Erving Goffman, as expectativas e as aspirações</u>	47
<u>1.2.2 – O estigma em Goffman</u>	49
<u>1.3 – Complementaridades da dimensão macro e micro</u>	53
<u>2 - A CONSTITUIÇÃO RACIAL DO BRASIL</u>	65
<u>2.1 – Raça como um conceito sócio-histórico</u>	66
<u>2.2 – Colocando a Democracia Racial em questão</u>	73
<u>2.3 – A (nova?) situação racial no Brasil</u>	80
<u>3 – Hipóteses, dados e metodologia</u>	89
<u>3.1 – Hipóteses</u>	89
<u>3.2 – Metodologia</u>	90
<u>3.3 – Dados</u>	91
<u>3.4 – Variáveis</u>	93
<u>4 – DESCRIÇÃO DA AMOSTRA E RESULTADOS</u>	97
<u>4.1 – Descrição da amostra</u>	97
<u>4.2 – Resultados</u>	105
<u>4.2.1 – Estatísticas descritivas</u>	105

<u>4.2.2 – Teste das hipóteses</u>	109
<u>5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	114
<u>6 –REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	117
<u>ANEXO 1</u>	122

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo Sócio-psicológico

57

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Estratos ocupacionais e ocupações representativas	94
TABELA 2 – Distribuição por raça e por sexo	97
TABELA 3 – Distribuição por tipo de escola e por raça auto-declarada	98
TABELA 4 – Escolaridade do respondente por raça auto-declarada	99
TABELA 5 – Índice de eficiência escolar	100
TABELA 6 – Situação escolar por raça auto-declarada	101
TABELA 7 – Percepção dos professores sobre os alunos	102
TABELA 8 – Escolaridade do pai do respondente por raça auto-declarada.....	103
TABELA 9 – Escolaridade da mãe do respondente por raça auto-declarada	104
TABELA 10 – Aspirações ocupacionais por estrato ocupacional	106
TABELA 11 – Aspirações ocupacionais X Status ocupacional	107
TABELA 12 – Aspirações ocupacionais – diferença de média	109
TABELA 13 – Coeficientes de	
Regressão.....	111

RESUMO

No mundo moderno, a educação tem se tornado, cada vez mais, um importante fator de explicação do alcance ocupacional dos indivíduos, e, ao mesmo tempo, tem ocupado um lugar central na análise da estratificação e da mobilidade social. Nos estudos recentes sobre desigualdades no Brasil há uma tendência em diagnosticar a reprodução das desigualdades históricas, no que diz respeito ao alcance educacional e ocupacional da população branca e negra.

Este trabalho tem por objetivo discutir o processo social de construção das expectativas e aspirações educacionais e ocupacionais, além de investigar, de forma comparada, as aspirações ocupacionais de jovens estudantes negros e brancos da cidade de Belo Horizonte.

Os resultados indicam que, uma análise adequada do processo de construção das expectativas e aspirações, deva considerar uma multidimensionalidade de fatores, incluindo um conjunto de características socioeconômicas, bem como um conjunto de características sociopsicológicas. Os resultados indicam ainda que, de par em par com as desigualdades socioeconômicas existentes entre a população branca e negra no Brasil, as aspirações

ocupacionais de estudantes negros e brancos também são desiguais, mais otimistas entre os estudantes brancos e menos otimistas entre os estudantes negros.

ABSTRACT

In the modern world, the education has if become, every time more, a individuals occupational reach explanation important factor, that, then, occupies a central place in the bedding and social mobility analysis. In the recent studies about inequalities in Brazil there is a tendency in diagnose the historical inequalities reproduction, in the that tells within reach white and black population educational and occupational respect.

This work has for goal argue the expectations construction social process and educational and occupational aspirations, besides investigating, of compared form, the occupational aspirations the young students black and white of city of Belo Horizonte.

The results indicate that, a adequate analysis of expectations and aspirations construction process, must consider umna multi dimensionalidade of factors, including a characteristic socioeconomics set, as well as a characteristic socio-psychological set. The results indicate although, of pair in pair with the inequalities socioeconomics existing between white and

black population in Brazil, the young black and white students occupational aspirations also are unlike, with a significant negative impact in the students' black occupational aspirations.

INTRODUÇÃO

Muitos autores, de diferentes perspectivas teóricas, têm chamado a atenção para o fato de que, no mundo moderno, a educação tem se tornado um importante fator de explicação do alcance ocupacional dos indivíduos, e, ao mesmo tempo, tem ocupado um lugar central na análise da estratificação e da mobilidade social. Uma vasta literatura (BLAU; DUNCAN, 1994; FERNANDES, 2005; HALLER; OHLENDORF; SEWEL, 1970; HENRIQUES, 2001; VALLE SILVA, 1999), tem demonstrado empiricamente a importância dos anos de escolaridade para a definição do destino ocupacional dos indivíduos, constatando que a educação é especialmente importante para a estratificação social. A preocupação central de boa parte dos estudos clássicos, e de alguns mais recentes, que tomam a educação como objeto, era a de entender as relações entre a estrutura escolar e a estratificação social e, deste modo, entender as relações mais profundas entre a problemática educacional e outros aspectos da sociedade.

Para os adeptos da perspectiva Funcionalista (BLAU; DUNCAN, 1994; PARSONS, 1970; TREIMAN, 1970), a educação, entendida como atributo adquirido pelos indivíduos ao longo da vida, desempenha um papel central no processo de mobilidade social. Para os teóricos funcionalistas, os conhecimentos técnicos transmitidos pela educação seriam requerimentos funcionais da sociedade industrial. A escolaridade seria, para estes, uma forma racional e eficiente de distinguir pessoas talentosas, e recompensar os mais hábeis e mais motivados.

Uma das proposições importantes da Teoria técnico-funcional da educação é a de que os conhecimentos requeridos pelo mundo do trabalho estariam sempre em função do incremento na tecnologia. Assim, ao passo que o número de empregos que exigem baixo nível de conhecimento tenderia a diminuir, os empregos com exigência de alto nível de conhecimento tenderiam a aumentar. Uma outra proposição da teoria funcional seria a de que a educação formal proporcionaria aos indivíduos um treinamento, com conhecimentos gerais e específicos, que os habilitaria a ocupar empregos com alto nível de conhecimento. Como resultado do treinamento oferecido pela educação formal, os indivíduos com mais alta escolaridade seriam mais produtivos em seus empregos do que aqueles com baixo nível de escolarização.

Contrapondo-se frontalmente à perspectiva funcionalista, as teorias do conflito chamam a atenção para a existência de contradições no sistema educacional. Embora existam teorias distintas sobre o conflito, todas elas compartilham um ponto em comum: o reconhecimento da existência das desigualdades, que marcam todas as relações humanas. Karl Marx e Max Weber foram às origens intelectuais das teorias sobre o conflito, e a partir deles, diversos sociólogos começaram a analisar aspectos da vida social por este prisma. Randall Collins e Pierre Bourdieu foram dois dos autores contemporâneos que seguiram por esta trilha, apresentando, em suas análises, críticas viscerais à Perspectiva Funcionalista, chamando a atenção para as contradições e os conflitos existentes no campo educacional.

Segundo Collins (1977), não há nada no treinamento oferecido pelas instituições escolares que forneça ao indivíduo as habilidades para o desempenho das funções profissionais. As instituições escolares seriam, portanto, instituições amplamente legitimadas para reproduzir papéis e posições sociais, oferecendo diplomas, que seriam transformados em credenciais e utilizados no preenchimento de posições profissionais de alto *status*, sobretudo para os possuidores de diplomas de nível superior. Neste sentido, os símbolos de prestígio, de honra e de poder, contidos nos diplomas escolares, teriam um papel muito mais decisivo nas disputas por posições nos mercados competitivos do que as habilidades técnicas adquiridas no processo educacional.

Em sentido similar, Bourdieu (1988d) afirma que a escola, ao transmitir determinados conteúdos, ditos universais, acaba por privilegiar aqueles sujeitos que têm como cultura familiar, a mesma cultura transmitida pela escola. Deste modo, longe de serem entendidas como instituições universais, valorizadoras dos saberes e práticas de todos os grupos sociais, as instituições escolares são espaços de reprodução do *status quo*. Ao sobre-valorizar o capital cultural adquirido no período pré-escolar, disponível somente para um determinado grupo, a escola possibilita aos membros desse grupo reconhecer na cultura escolar os mesmos aspectos da cultura doméstica. Utilizando avaliações de desempenho baseadas em conhecimentos hegemonicamente distribuídos, as instituições escolares oferecem a alguns alunos, possuidores destes conhecimentos, a possibilidade de transformar a herança familiar em mérito individual.

As discussões acerca da democratização do Ensino Superior, que recentemente tem tomado a esfera pública brasileira, têm sido fortemente impulsionadas pela denúncia e pela percepção da existência de desigualdades educacionais, que se tornam cada vez mais acentuadas quanto mais elevado for o nível de ensino. A estreita relação existente entre escolaridade, ocupação e renda, explica, em partes, a intensa disputa política em torno do acesso à escolarização, sobretudo, aos patamares mais elevados da escolarização formal no Brasil.

No Brasil, a demanda por vagas no ensino superior permanece como uma questão central da política educacional. Além de referir-se à esfera de direitos dos indivíduos, o debate atual acerca da democratização do acesso, principalmente quando do acesso às instituições públicas de ensino, é uma discussão que põe em xeque também as formas conhecidas de distribuição dos meios socialmente legitimados de ascensão social.

Nas décadas de 1960 e 1970, o aumento expressivo da demanda e a expansão do número de vagas, (inferior a esta demanda), representavam um dos maiores obstáculos no processo de escolarização superior da população brasileira. A maior parte das discussões sobre estes problemas, girava em torno da necessidade de ampliação de vagas, sem contudo, discutir a forma de ingresso denominada “meritocrática”, centrada na seleção via vestibular, instituído em 1968, durante o período militar.

Na década de 1990, o crescimento expressivo do número de estudantes formados no Ensino Médio, os quais se transformavam em potenciais estudantes do ensino superior, aumentou o ímpeto das discussões acerca da expansão da educação superior. De acordo com a Revista

do Ensino Médio (2004), o número de alunos formados a cada ano no ensino médio, mais que dobrou desde 1994, alcançando 1.900.000 (Um milhão e novecentos mil) formandos em 2002. Embora a expansão do número de matrículas tenha ocorrido também na educação fundamental e superior, nenhum destes níveis atingiu a marca alcançada pelo ensino médio. Em se tratando do ensino superior público, a Folha de São Paulo (08 de Setembro de 2003), apoiada nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2001 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), tabulados por Simon Schwartzman, divulgou alguns resultados que refletem bem a incompatibilidade numérica entre potenciais estudantes e vagas disponíveis no ensino superior. A situação é ainda mais contrastante quando consideramos, em isolado, as vagas disponíveis apenas no ensino superior público. Em 2001, o universo de estudantes universitários no Brasil era de 3.728,035 (Três milhões, setecentos e vinte e oito mil e trinta e cinco), sendo que apenas 30,1% deste total estavam matriculados em instituições públicas de ensino. Estes dados explicitam que, a cada final de ano, um contingente de estudantes capazes de ocupar mais da metade das vagas disponíveis no ensino superior brasileiro concluía o ensino médio no país.

De acordo com Henriques (2001), a escolaridade média da população brasileira tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, não tendo ultrapassado, todavia, a média de 6 anos de escolaridade para um brasileiro adulto de 25 (vinte e cinco) anos de idade. As desigualdades de acesso aos recursos educacionais, tornam-se evidentes também quando analisamos os índices de escolaridade da população brasileira. Este aspecto, a distribuição desigual de recursos valorizados pelas sociedades, é um dos temas principais que os teóricos do conflito têm destacado.

Tomando as taxas de escolarização, como exemplo, Henriques (2001) afirma que, no Brasil, entre a população branca adulta a escolaridade média é de 8,4 enquanto que entre a população negra adulta a escolaridade média é de 6,1 anos. Entretanto, as maiores diferenças em favor da população branca, observa-se nos segmentos mais avançados da escolarização formal. Com base em dados da PNAD de 1999, Henriques diagnosticou que 11% dos jovens brancos estavam inseridos no ensino superior, ao passo que apenas 2% dos jovens negros estavam inseridos neste nível de ensino.

É neste contexto de acirramento das desigualdades educacionais, que as discussões sobre a democratização do acesso ao sistema de ensino superior ganha novos formatos, não se resumindo à necessidade de ampliação da oferta de vagas nos estabelecimentos de ensino. Em decorrência, novas possibilidades de seleção estão sendo propostas, discutidas e colocadas em prática (Programa Universidade para Todos – PROUNI; Programa de Ação Afirmativa Social – implementado na Unicamp; Reserva de vagas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas – Cotas; etc.), frutos do questionamento das modalidades anteriores de seleção. Além de entendê-las como um direito social e um instrumento de correção de desigualdades (CARVALHO, 1991; GAZZOLA, 2001; MUNANGA, 1991), os defensores do movimento que se convencionou chamar de “Democratização do ensino superior” partem do pressuposto, às vezes implícito, de que existe no Brasil uma demanda de alunos egressos do ensino médio, motivados a concorrerem a vagas no ensino superior. Numa cadeia causal, estas motivações, chamadas na literatura sociológica de aspirações, precedem temporalmente o alcance educacional, e exercem uma influência eficaz sobre ele. As aspirações, portanto, estão na base da

construção social das possibilidades, e por isto mesmo condicionam os destinos dos indivíduos, podendo interferir nos alcances educacionais e ocupacionais e em suas futuras posições sociais.

A verificação de que uma parte significativa dos trabalhos acadêmicos que se dedicam a estudos sobre expectativas e aspirações, em seus variados aspectos educacionais (MATTIAZZI; ROPKE, 1981; SILVA et. al., 2000; ZAMBON, 1986), comumente não se propõe a explicar o processo de construção social das expectativas e aspirações e, sobretudo, não possibilita a construção de pontes explicativas entre as expectativas e aspirações e os processos de produção e reprodução das desigualdades sociais, indicando então a existência de uma lacuna teórica. Apesar de reconhecerem diferenças nas expectativas e aspirações individuais e/ou coletivas, quando levados em consideração aspectos econômicos, culturais, raciais e de gênero, boa parte destes estudos não vai além disto.

Neste sentido, o objetivo principal desta dissertação é discutir o processo social de construção das expectativas e aspirações educacionais e ocupacionais, além de investigar as semelhanças e diferenças entre as aspirações ocupacionais de jovens estudantes negros e brancos da cidade de Belo Horizonte. A contribuição principal desta proposta de pesquisa para o campo sociológico, e em especial para a área de estratificação social, portanto, seria a busca por compreender como aspectos socioeconômicos e sociopsicológicos interferem na dinâmica da estratificação social brasileira.

Para Pierre Bourdieu, a construção das expectativas e aspirações é mediada pelas condições objetivas a que estão expostos os indivíduos as quais, internalizadas, passariam a compor seu *habitus* individual. Já Erving Goffman, concentra seu olhar no micro-nível da vida social, argumentando que a construção das expectativas e aspirações acontece durante o processo de interação face-a-face, quando os sujeitos definem em conjunto o que estão vivenciando, atribuindo significados às situações. Um outro grupo de autores (BARBOSA; RANDALL, 2004; CHENG; STARKS, 2002; HALLER; OHLENDORF; SEWEL, 1970), tenta demonstrar a complementaridade destas duas perspectivas, sustentando que a construção social das expectativas e aspirações é influenciada, tanto por aspectos objetivos quanto por aspectos subjetivos. A dimensão racial e de gênero está presente em todas as abordagens, com exceção da apresentada por Pierre Bourdieu.

Os resultados deste trabalho indicam que a construção das aspirações ocupacionais de jovens estudantes é um processo multidimensional, em que pesa tanto aspectos objetivos, como posição socioeconômica da família e experiência escolar, quanto aspectos subjetivos, como a alter e a auto-imagem do estudante. Percebe-se também que as aspirações ocupacionais de estudantes negros e brancos, medidas através de uma escala variando entre 0 e 100, apresentaram valores distintos, com índices consideravelmente mais altos entre os estudantes brancos do que entre os estudantes negros.

O presente trabalho está dividido em seis seções, excetuando esta introdução. A primeira seção contém uma exposição teórica das distintas visões sobre o processo de construção das expectativas e aspirações. Na segunda seção, discutir-se-á a constituição da idéia de raça no Brasil e como ela foi tratada ao longo do século XX. Apresentar-se-á também uma

discussão sobre como as representações construídas acerca das raças, e do próprio Brasil, interferiram e interferem no processo de construção das expectativas e aspirações dos indivíduos. Na terceira seção, serão apresentadas as hipóteses decorrentes das teorias apresentadas, além dos dados utilizados na pesquisa e a metodologia do trabalho. Na quarta seção é apresentada a descrição da amostra em termos de sexo, raça, tipo de escola frequentada, escolaridade dos pais e escolaridade das mães. Nesta seção são apresentados ainda os resultados dos testes de hipóteses, a partir da comparação dos coeficientes de regressão de cada modelo. Na quinta seção apresentam-se as considerações finais, e na sexta seção, as referências bibliográficas que embasaram este trabalho.

1- COMO SURGEM AS EXPECTATIVAS E AS ASPIRAÇÕES?

O objetivo principal deste capítulo é apresentar e discutir abordagens distintas sobre o processo de construção social das expectativas e aspirações. A primeira abordagem, de Pierre Bourdieu, sustenta que as expectativas e as aspirações são construídas por meio das condições objetivas em que os indivíduos estão inseridos. Já Erving Goffman sustenta que as expectativas e aspirações dos indivíduos são construídas durante as interações de que participam no cotidiano. A terceira perspectiva, apresentada por um grupo de autores, posteriores à Goffman e contemporâneos de Bourdieu, indica que para realizar uma análise adequada do processo de construção das expectativas e aspirações dos indivíduos, é preciso considerar tanto as condições objetivas, para as quais Bourdieu sempre chamou a atenção, quanto as experiências vividas durante as interações, as quais Goffman sempre destacou.

1 Teoria geral da ação de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, um dos grandes sociólogos do século XX. Para além de suas importantes obras no campo da Sociologia da Educação, Bourdieu ainda deu valiosas contribuições no campo da Sociologia da Arte e da Sociologia da Cultura, além de reflexões interdisciplinares, sobretudo, no campo da sociolinguística.

De acordo com Nogueira (2002), Bourdieu não é um autor fácil de ser criticado. Segundo ele, a obra bourdeusiana não incorre, ao menos de maneira facilmente reconhecível, em nenhuma das formas clássicas de reducionismo ou determinismo que sempre ameaçaram as Ciências Sociais. No campo da Sociologia da educação sua importância é inegável. Segundo Dubet *apud* Nogueira e Nogueira (2002), “todo sociólogo da educação passa pela teoria da reprodução e se confronta a ela, pois não há recentemente outra que seja ao mesmo tempo, uma teoria da escola, uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade, e uma teoria da ação”.

Apesar da proeminência obtida por Bourdieu no campo da Sociologia da Educação, suas teorias aplicadas a este campo fazem parte de um esforço maior, de constituição de uma teoria geral da ação, ambição de boa parte dos cientistas sociais. Ao mesmo tempo em que Bourdieu se posicionava contra as perspectivas sociológicas que aprisionavam os sujeitos nas barreiras estruturais, entendidas por Bourdieu como *Objetivismo*, ele também apresenta várias críticas às análises sociológicas que tomam os indivíduos como seres plenamente autônomos, chamadas por ele de *Subjetivismo*.

Como alternativa às perspectivas dicotômicas e improficuas apresentadas pelo subjetivismo e pelo objetivismo, Bourdieu apresenta o conhecimento praxiológico. De acordo com Nogueira (2002)

O conhecimento praxiológico não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas, que por sua vez, estruturariam as práticas e as representações das práticas. Essa forma de

conhecimento buscaria apreender, então, a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas (*Idem*, p.149).

Em outro momento, Bourdieu define sua abordagem como sendo um estruturalismo crítico.

Se eu tivesse de caracterizar o meu trabalho em duas palavras [...], falaria de constructivist structuralism ou de structuralist constructivism, tomando a palavra "estruturalismo" num sentido muito diferente daquele que lhe dá a tradição saussuriana ou lévi-straussiana. Por "estruturalismo" ou "estruturalista", quero dizer que existem, no próprio mundo social, e não apenas nos sistemas simbólicos, linguagem, mitos, etc., estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou de comandar as práticas ou as representações destes agentes. Por "construtivismo", quero dizer que há uma gênese social, por um lado dos esquemas de percepção, pensamento e ação, por outro lado das estruturas sociais (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p.16).

Neste sentido, seria impossível entender a vida social sem considerar o conjunto de relações de forças entre classes historicamente antagônicas. De acordo com Bonnewitz (2003), a contribuição de Bourdieu se articula em torno de dois temas recorrentes em sua obra: "os mecanismos de dominação e a lógica das práticas de agentes sociais num espaço social inigualitário e conflituoso" (*Idem*, p. 18). Apesar das convergências da teoria da ação apresentada por Bourdieu com a perspectiva marxista, o autor destaca alguns pontos que deveriam ser redefinidos no intuito de superar certos conceitos e procedimentos.

A construção de uma teoria do espaço social supõe uma série de rupturas com a teoria marxista. Ruptura com a tendência a privilegiar as substâncias - no caso, os grupos reais, cujos números, limites, membros, etc., pretende-se definir - em prejuízo das relações e com a ilusão intelectualista que leva a considerar a classe teórica, construída pelo erudito, como uma classe real, como um grupo efetivamente mobilizado. Ruptura com o economicismo que leva a reduzir o campo social, espaço multidimensional, apenas ao campo

econômico, às relações de produção econômica, assim constituídos em coordenadas da posição social. Ruptura, enfim, com o objetivismo, que caminha ao lado do intelectualismo, e que leva a ignorar as lutas simbólicas que ocorrem nos diferentes campos e que têm como móvel a própria representação do mundo social e notadamente a hierarquia no seio de cada um dos campos e entre os diferentes campos (...). A insuficiência da teoria marxista de classes e principalmente a sua incapacidade de explicar o conjunto das diferenças objetivamente comprovadas resultam do fato de que, ao reduzir o mundo social apenas ao campo econômico, esta teoria se condena a definir a posição social em referência apenas à posição nas relações de produção econômica. Ignora, ao mesmo tempo, as posições ocupadas nos campos e nos subcampos, notadamente nas relações de produção cultural, assim como todas as oposições que estruturam o campo social e que são irredutíveis à oposição entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção econômica. Assim, ela constrói um mundo social unidimensional, organizado simplesmente entre dois blocos. (*Idem*, p. 22).

A noção de luta de classes proposta por Bourdieu, então, incorpora também as disputas simbólicas, expressas através das lutas por classificações, lutas pelo domínio legítimo das maneiras de nomear o mundo. Assim, a abordagem de Bourdieu incorpora elementos da teoria compreensiva de Max Weber, principalmente, no que diz respeito à necessidade de entender como as estruturas sociais se perpetuam, sem recorrer, necessariamente, a coerção física.

O *habitus*, um dos conceitos mais importantes na obra de Bourdieu, é utilizado como ponte entre um plano conceitual e outro. Para Bourdieu, o *habitus* é uma característica individual,

que, embora seja uma estrutura estruturada (tal qual as instituições sociais que definem o âmago do sistema de vida coletivo), pode funcionar também como estrutura estruturante (objetos que estão na base da construção da percepção da realidade, tanto objetivamente, quanto subjetivamente – arte, língua, religião). O *habitus* funciona como um decodificador, na medida em que possibilita aos indivíduos analisarem as situações à luz de experiências vividas, e gera percepções e modos de agir que podem diferenciar em função do momento.

Um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integram todas as experiências passadas e funciona a todo o momento como matriz de preocupações, apreciações e ações. O “*habitus*” torna possível o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciais, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas, da mesma forma, graças às correções incessantes dos resultados obtidos e dialeticamente produzidos por estes resultados (BOURDIEU *apud* MICELI, 1987, p. 40).

Afirmar que o *habitus* é um atributo individual, não é, no entanto, admitir uma condição autônoma ou independente do indivíduo, uma vez que o *habitus* está sempre em relação com alguma estrutura estruturada. As estruturas mentais que constituem o *habitus* são produtos da interiorização de estruturas do mundo social.

Segundo Bourdieu (1990), os sistemas simbólicos funcionariam como estruturas estruturantes, pois teriam a capacidade de estruturar as práticas dos sujeitos. Deste modo, as estruturas presentes nos sistemas simbólicos que orientam as ações dos indivíduos, produziriam e reproduziriam as estruturas de poder e dominação social.

Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberado pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a

própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. O argumento de Bourdieu é o de que cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subseqüentes (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA, 2002, p. 150).

A mediação entre aspectos objetivos e subjetivos da realidade social é uma constante na obra de Bourdieu. O conceito de *habitus* possibilitou que Bourdieu articulasse a estrutura, os indivíduos e as situações concretas da ação. A posição social de cada indivíduo tenderia a lhe proporcionar um olhar e um posicionamento adequado a esta posição. A reificação da estrutura, através das ações e práticas cotidianas dos indivíduos, não se daria, portanto, por meio de ações conscientes ou planejadas, mas sim, por meio da naturalização das marcas objetivas, na medida em que tais marcas tornar-se-iam parte constitutiva da subjetividade do indivíduo.

Defender este argumento significa afirmar que a subjetividade dos sujeitos é algo socialmente estruturado – no sentido de estar configurado de acordo com a posição social específica ocupada originalmente pelo sujeito na estrutura social – e que suas percepções, apreciações e ações refletem essa estruturação interna, ou seja, apresentam características que indicam a vinculação com determinada posição social. (*Idem*, p. 152).

O sentido objetivo das ações individuais, portanto, é algo que escapa aos sujeitos enquanto percepção consciente. O agir cotidiano do sujeito está diretamente vinculado à sua vinculação a determinada classe social, fazendo, assim, passar por característica individual aquilo que é estruturalmente coletivo. Em geral, os indivíduos não são socializados para

compreenderem sociologicamente a realidade em que estão inseridos, mas são socializados para viverem a realidade, tomando-a como natural. Segundo este princípio, os indivíduos não teriam a dimensão consciente das estruturas sociais e das conseqüências objetivas de suas ações.

(...) a legitimação da ordem social não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou imposição simbólica; ela resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que tendem por isso a perceber o mundo como evidente (BOURDIEU, 1998b).

Eles simplesmente agiriam de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização no interior de uma posição social específica e, dessa forma, nos termos de Bourdieu, confeririam às suas ações um sentido objetivo que ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionado (NOGUEIRA, 2002, p. 152).

1.1.1 – O processo de socialização em Pierre Bourdieu

Segundo Bourdieu (1990), é o processo de socialização que possibilita aos indivíduos a aquisição de informações sobre os outros e sobre o mundo, através da decodificação do mundo com base em um discurso legítimo. O senso de realidade, gerado a partir daí, é capaz de condicionar percepções e comportamentos, pretensões e possibilidades.

No processo de socialização, a família, juntamente com a escola, é uma das instituições mais destacadas. Além de introduzir a criança no mundo da cultura, a família é que transmite à criança os valores correspondentes ao universo social ao qual pertence. É desta maneira que

o *habitus* do indivíduo é moldado, através da aquisição de um sistema de disposições duradouras que interferem nos cursos de ação, no sentir e no pensar de cada um.

As representações dos agentes variam de acordo com sua posição (e com os interesses associados a ela) e com o seu *habitus*, como sistema de esquemas de percepção e de apreciação, como estruturas cognitivas e avaliadoras, que eles adquirem através da experiência duradoura de uma posição no mundo social (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 78).

Alguns princípios, aparentemente óbvios, funcionam no processo de socialização do indivíduo. Um deles é que a primeira socialização – durante os primeiros anos de vida - tem mais influência na formação das capacidades humanas do que a socialização posterior (Turner, 1999). Este princípio está diretamente relacionado ao fato de que a interação com “outros significantes” – pessoas que são emocionalmente importantes para nós (pais, familiares, amigos, etc.) – é mais marcante do que a interação com indivíduos comuns (Sullivan *apud* Turner, 1999). Um terceiro princípio é que a interação em grupos primários – grupos em que as pessoas se conhecem e sentem maior proximidade e intimidade – é mais importante na formação da personalidade do que o contato com os outros em grupos secundários – grupos nos quais a interação é menos imediata e mais formal (Cooley, *apud* Turner, 1999).

O senso de realidade dos indivíduos, bem como o mundo como conhecemos, também é socialmente construído. De acordo com Bourdieu (1998), as operações sociais de nomeação dos objetos e, de atribuição de significados às coisas, é o que, de fato, constroem o mundo social. “Ao estruturar a percepção que os agentes sociais têm do mundo social, a nomeação

contribui para constituir a estrutura desse mundo, de uma maneira tão mais profunda quanto mais amplamente reconhecida (isto é, autorizada)” (BOURDIEU, 1998a, p. 81).

Os indivíduos não são socializados para reconhecerem a existência e atuação do poder simbólico, que atua através da imposição legítima de verdades arbitrárias. Segundo Bourdieu (1990) o poder simbólico é um poder invisível, que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Deste modo, Bourdieu procede a um duplo afastamento: tanto das correntes teóricas fortemente influenciadas pelo marxismo, que concebem as produções simbólicas – superestrutura – como instrumentos de dominação ideológica, intencionalmente arquitetados pelas elites; quanto das perspectivas idealistas, que desconhecem ou negam o papel das produções simbólicas no processo de produção e legitimação das estruturas de dominação social.

Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente (...) os indivíduos normalmente não perceberiam que os bens culturais tidos como superiores ou legítimos ocupam esta posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 108).

Da mesma maneira, as preferências esportivas, culinárias, artísticas, estéticas, etc., dos indivíduos, são nomeadas e socialmente hierarquizadas. A hierarquização cultural é utilizada, então, para reproduzir e legitimar a hierarquia social da sociedade mais ampla, na

medida em que é utilizada para nomear e hierarquizar os indivíduos de acordo com a posse destes mesmos bens culturais.

Ao reconhecer o poder de distinção dos bens culturais, chamados de Capital cultural, Bourdieu afasta-se também da perspectiva economicista, onde a única dimensão que explica as diferenças entre posições e hierarquias entre os indivíduos é a dimensão econômica. Na perspectiva de Bourdieu, portanto, a diferenciação hierárquica entre bens simbólicos seria um aspecto sumamente importante para a diferenciação social dos indivíduos.

Indivíduos capazes de produzir, apreciar e consumir bens simbólicos tidos como superiores, estariam mais propensos a alcançarem e manterem-se nos postos mais altos da hierarquia social, além de serem mais bem sucedidos no mercado educacional, de trabalho, e até mesmo no mercado matrimonial.

1.1.2 – Pierre Bourdieu e as Representações Sociais

Reconhecido o lugar de destaque que a educação vem desempenhando no processo de estratificação e de mobilidade social no mundo moderno, é preciso destacar também, a importância das representações sociais acerca da educação e dos postos ocupacionais, para explicar este processo de estratificação social.

As representações sociais relacionadas aos diversos grupos, expressam as contradições e conflitos presentes nas condições sociais em que foram produzidas. De acordo com

Pedrinho Guareschi (1994), apesar da relação dialética existente entre estrutura e indivíduo, no que tange as representações, não há nada na estrutura que nos permita perceber as expressões das representações sociais. É no plano individual que as representações sociais se expressam.

Um sem número de pensadores do campo da Sociologia, entre eles Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx e Pierre Bourdieu, já se propuseram a discutir as representações sociais e sua importância para a vida social.

Nos escritos de Bourdieu, a preocupação com a relação entre o mundo das idéias e seus significados no conjunto das relações sociais fica evidente. Bourdieu, tal como Marx, Weber e Durkheim, atribui às representações sociais uma considerável eficácia na construção da realidade social. A aproximação teórica de Bourdieu com os autores clássicos da Sociologia, no que tange alguns aspectos da teoria das representações, diz muito da importância dos pioneiros da disciplina para a sua formação intelectual.

Pierre Bourdieu, assim como Durkheim, afirma a possibilidade de um conhecimento científico do mundo social que se define menos pela especificidade do seu objeto do que pela especificidade do seu procedimento. Como Marx, pensa que a sociedade é constituída de classes sociais em luta pela apropriação de diferentes capitais, contribuindo as relações de forças e de sentido para a perpetuação da ordem social ou para o seu questionamento. Como Weber, considera que é preciso levar em conta as representações que os indivíduos elaboram para dar sentido à realidade social. Mas o caráter inovador dessa abordagem reside principalmente na vontade de superar as oposições tradicionais na sociologia, simbolizadas pelos pares subjetivismo/objetivismo, simbólico/material, teoria/empíria, holismo/individualismo, para fundamentar um enfoque que se pode qualificar de estruturalismo genético ou construtivista (BONNEWITZ, 2003, p. 7).

Para Bourdieu (1998a), é na prática social que é possível perceber a força das representações. As palavras ditas, em relações sociais ordinárias e/ou extraordinárias, têm o poder e a eficácia de produzir, reproduzir ou reformular a realidade. As representações, portanto, tem a força de instituir a realidade, seja através da construção de realidades objetivas, perceptíveis na vida cotidiana, ou através de sistemas de percepção, que por serem socialmente aceitos e legitimados, acabam por ganhar status de realidade objetiva, ainda que sejam representações falsas ou ilusórias.

Aplicado ao campo educacional, Bourdieu destaca a importância de aspectos simbólicos, do âmbito da cultura, para explicar as representações sobre as possibilidades de êxito escolar, que de certa maneira ajudam a explicar o próprio êxito. Pensando nas diferentes trajetórias educacionais, Bourdieu (1998c) argumenta que apesar do aparente mérito dos economistas em relacionar “as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico (e sua evolução)”; levar em consideração apenas aspectos econômicos para explicar as trajetórias educacionais não é suficiente, pois seria preciso considerar também a transmissão doméstica do capital cultural.

Bourdieu considera que os aspectos simbólicos que atuam na formação das expectativas e aspirações têm uma importância fundamental na construção do senso de realidade, pois, baseados em aspectos objetivos (condição social, desempenho escolar do aluno, etc.), seriam capazes de expressar às possibilidades de desempenho dos indivíduos.

Segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do habitus. A ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam

construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu habitus (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Bourdieu afirma, por fim, que os investimentos, individuais ou familiares, feitos na carreira escolar estariam baseados em avaliações sobre o retorno provável que cada diploma poderia trazer (Nogueira; Nogueira, 2002). Isto não implica, entretanto, que os indivíduos fazem cálculos racionais sobre os prós e contras do investimento. Em consequência destas avaliações sobre o retorno provável dos investimentos, as esperanças de vida escolar, aparentemente estritamente individuais, estariam à mercê de alguns condicionantes estruturais.

Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a residência no momento dos estudos superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar, como, por exemplo, o ramo do curso secundário (clássico, moderno ou outro) e o tipo de estabelecimento (clássico, moderno, ou outro) e o tipo de estabelecimento (colégio ou liceu, instituição pública ou privada), êxito obtido pelos diferentes subgrupos definidos pela combinação desses critérios; e isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas. Consequentemente, um modelo que leve em conta essas diferentes variáveis – e também as características demográficas do grupo familiar, como o tamanho da família – permitiria fazer um cálculo muito preciso das esperanças de vida escolar (BOURDIEU, 1998d, p. 43).

Abordando a relação existente entre a visualização de possibilidades de êxito e a construção de projeções educacionais, Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que:

Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a suas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar de seus membros (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23).

De maneira mais incisiva, Bourdieu afirma que as esperanças subjetivas dos indivíduos em relação à escola, “não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas” (Bourdieu, 1998d, p. 49). E completa:

As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude em relação à escola (...) Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, ‘isso não é para nós’, é dizer mais do que ‘não temos meios para isso’. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e interdição (Idem, p. 49).

Bourdieu, em certo ponto, refere-se ao *ethos* de classe que, em maior ou menor grau, encorajaria as crianças ao esforço escolar. A formação deste *ethos* variaria de classe para

classe, e dependeria das possibilidades de ascensão social e de êxito na escola e pela escola, para cada grupo.

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças dos diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social (Idem, p. 50).

Assim, já que o *habitus* individual é, sempre, um *habitus* de classe, derivado das condições objetivas de existência; este *habitus* de classe, compartilhado pelos membros de uma família, contribuiria, sobremaneira, para a definição de determinados cursos de ação e cálculos de possibilidades, tanto das expectativas, quanto das aspirações.

1.1.3 – Os limites da teoria de Bourdieu

A Sociologia da Educação de Bourdieu teve o mérito fundamental de produzir argumentos teóricos capazes de contrapor frontalmente a ideologia meritocrática. Como afirma Nogueira e Nogueira (2002), depois de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades sociais baseando-se apenas nas diferenças naturais entre os

indivíduos. A admissão dos avanços teóricos e empíricos possibilitados pela teoria bourdesiana não conseguiu, no entanto, fazer desaparecer seus limites. As reflexões de autores contemporâneos, preocupados com o mesmo objeto de Bourdieu, colocam em discussão algumas de suas conclusões e afirmativas.

As limitações dessa abordagem (*de Bourdieu*), no entanto, revela-se sempre quando se busca a compreensão de situações particulares (famílias, indivíduos, escolas e professores específicos). Bourdieu nos forneceu um importante quadro macro-sociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas. Faz-se necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina dos diferentes contextos de escolarização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 121). (Grifo do autor).

Uma das críticas mais recorrentes as teorias de Bourdieu é a que se refere ao teor determinista de suas reflexões. De seu ponto de vista, o comportamento dos atores estaria diretamente determinado por suas posições nas estruturas sociais. Para Bourdieu, o *habitus* individual seria uma derivação de um *habitus* de classe.

Ter considerado a importância de aspectos simbólicos para as disputas, anteriormente vistas apenas pelo prisma econômico, não foi suficiente para livrar Bourdieu de algumas críticas, sobretudo, as que se referem a insistência de Bourdieu em analisar tais disputas sempre pelo prisma das disputas de classes. O *habitus*, por exemplo, ponto central de sua teoria, emergiria de uma adaptação prática dos atores às possibilidades e limitações de sua posição na estrutura.

O modo como os indivíduos representam e avaliam a realidade, suas estratégias de ação nas mais diversas esferas da vida social (educação, trabalho, matrimônio, fecundidade), seu nível de aspiração social (notadamente, suas ambições no mercado de trabalho e no sistema

educacional), tudo seria definido em função das oportunidades objetivamente associadas à posição social na qual o indivíduo foi socializado (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 121).

Segundo Alexander (1987), a concepção de subjetividade humana em Bourdieu está excessivamente submetida às condições de existência em que se insere o indivíduo, fazendo com que a subjetividade dos indivíduos fique diretamente deduzida do pertencimento social ou da posição ocupada no espaço social. De acordo com Alexander, as crenças, valores e estratégias de ações não deveriam ser tão reduzidas às condições externas, pois cada indivíduo constitui sua subjetividade a partir de complexos processos de identificação com outros indivíduos, por meio das socializações primária e secundária. Segundo Alexander, estes processos foram estudados de maneira mais adequada pelo Interacionismo simbólico, pela psicologia social, pela psicanálise e pela teoria de Herbert Mead.

Segundo Lahire (2002), o conjunto das diversas teorias da ação se divide em dois grandes pólos: o da unicidade do ator e o de sua fragmentação interna. Ambos os pólos, o da escolha pela fragmentação ou pela unicidade, estão assentados muito mais em aspectos éticos, do que em verificações empíricas. Bourdieu se insere no primeiro grande pólo. “Bourdieu tenta escapar da idéia de um eu reduzido à ‘rapsódia das sensações singulares’ invocando o hábito como ‘princípio ativo, irredutível às percepções passivas, das unificações das práticas e representações’” (Lahire, 2002, p. 32). A crítica que Lahire apresenta à Bourdieu, diz respeito à incapacidade do conceito de *habitus* de lidar com “o social individualizado”. Segundo Lahire (2004), o *habitus* (de classe) seria, para Bourdieu, o

princípio unificador e criador da prática, entendido assim como forma incorporada da condição de classe e de seus condicionamentos.

De acordo com Lahire, seria um erro considerar o habitus individual como uma simples variação do habitus coletivo. Em sociedades com um grau de diferenciação muito elevado, por exemplo, seria inadequado pensar que a instituição familiar teria o monopólio da formação do habitus de seus membros. A existência de uma pluralidade de disposições incorporadas por cada indivíduo, implicaria na admissão de um conjunto maior de influências a que estes indivíduos estariam expostos. “O habitus, ou o quadro de disposições que orientam um indivíduo, não poderia, assim, ser derivado da sua participação em apenas uma esfera da vida social” (Nogueira, 2002, p. 164).

Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. Bourdieu pensava que seria sobre a base de um habitus familiar bastante coerente já constituído que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces (Entrevista com Bernard Lahire, 2004).

Embora admitindo variações no curso das ações individuais, Bourdieu enfatiza ao longo de suas obras que, as experiências dos indivíduos sempre estariam demarcadas pelo seu pertencimento a uma determinada classe, ou grupo profissional. Deste modo, o *habitus* individual manteria uma considerável coerência interna, que seria capaz de influenciar as ações individuais em todas as esferas da vida social, transpondo para elas o *habitus* de classe.

A pergunta que Lahire coloca a Bourdieu é, a de como, então, a partir de múltiplas, e em determinadas situações, contraditórias experiências de socialização, os sujeitos constituem suas disposições para a ação? Esta é uma resposta que a abordagem de Bourdieu, fortemente baseada em uma análise macrossociológica, não dá conta de responder.

Lahire propõe uma análise empírica detalhada do processo concreto de socialização do sujeito. Ter-se-ia que considerar a precocidade, a intensidade e a regularidade de cada experiência de socialização vivida pelo sujeito, bem como o grau de coerência entre essas múltiplas experiências. A força maior ou menor que uma disposição assumiria na vida do indivíduo, o caráter mais ou menos irreversível com que ela seria incorporada, o grau em que ela seria transferida para os diversos contextos de atuação do indivíduo, tudo isso só poderia ser compreendido a partir da reconstituição do processo histórico de socialização dos sujeitos (NOGUEIRA, 2002, p. 163).

Importante representante do Interacionismo Simbólico, corrente sociológica preocupada em apresentar e discutir os processos de interação cotidiana entre os sujeitos, Erving Goffman “critica vigorosamente esses mitos comuns da identidade pessoal invariável”. (Lahire, 2002, p. 21)

O que respigamos aí remete, é claro, a um si-mesmo além da situação, mas um si-mesmo que flutua em cada nova situação. Eis por que nós as achamos absorventes (como um romance). Mas não há nenhum motivo para pensar que esses pedaços de si-mesmo que se oferecem a outrem, essas pequenas revelações a propósito do que somos em outras cenas, têm algo em comum (GOFFMAN *apud* LAHIRE, 2002, P. 23).

Certo é, ou ao menos parece, que a perspectiva bourdesiana, bem como o conjunto de teorias que tem como foco a escala macrossocial, não é, suficientemente, apropriada para analisar sozinha o plano individual ou subjetivo da vida social.

1.2 – Erving Goffman e o Interacionismo Simbólico

O Interacionismo simbólico representou, sem dúvida, uma das grandes correntes teóricas da Sociologia, definindo-se por uma preocupação com os detalhes concretos da vida cotidiana, estudando como os indivíduos usam e interpretam os símbolos usados nas relações recíprocas com outros indivíduos, e também nas relações dos indivíduos consigo mesmo. Distinguindo-se de outras perspectivas sociológicas, que tem um foco mais amplo nos sistemas sociais, o Interacionismo Simbólico pode ser visto como continuação de um conjunto de pensamentos e pesquisas realizadas por um grupo relativamente heterogêneo de pesquisadores da Universidade de Chicago (mais conhecida como Escola de Chicago), que no período entre 1890 a 1940, exerceram uma influência considerável na Sociologia.

O Interacionismo Simbólico é uma perspectiva teórica que se opôs frontalmente ao caráter determinista da análise funcionalista, propondo uma visão onde os indivíduos desempenhavam papéis privilegiados na constituição da realidade social. Nestes novos termos, a ordem social seria criada a partir da interação entre membros da sociedade. A realidade social seria construída a partir de uma rede complexa de interações sociais, através das quais as coisas do mundo adquiririam formas e significados.

Segundo Joas (1999), o nome dessa linha de pesquisa, sociológica e sociopsicológica, (Interacionismo Simbólico) foi cunhado em 1938 por Herbert Blumer, responsável por

sistematizar os pensamentos e escritos fragmentários de George Mead, principal articulador teórico das concepções interacionistas, mas que não publicou nenhuma obra completa e sistematizada sobre suas teses. Joas apresenta-nos uma definição sobre o Interacionismo Simbólico, mas afirma que somente esta caracterização, bastante conhecida, não é capaz de defini-lo em toda sua complexidade.

Seu enfoque são os processos de interação – ação social caracterizada por uma orientação imediatamente recíproca – ao passo que o exame desses processos se baseia num conceito específico de interação que privilegia o caráter simbólico da ação social. O caso prototípico é o das relações sociais em que a ação não adota forma de mera transferência de regras fixas em ações, mas que as definições das relações são, recíproca e conjuntamente, propostas e estabelecidas. Assim, as relações sociais são vistas, não como algo estabelecido de uma vez por todas, mas como algo aberto e subordinado ao reconhecimento contínuo por parte dos membros da comunidade (JOAS, 1999, p. 130).

Os interacionistas concebem a sociedade como sendo formada por indivíduos e grupos em constante interação, com os outros e consigo mesmo, tendo como princípio o compartilhamento de sentidos comuns. Neste sentido, o foco de estudo do interacionismo são as maneiras que os indivíduos utilizam e interpretam os símbolos, a fim de criar e manter impressões sobre si mesmos, forjar o senso de SELF, e criar e manter o senso de realidade sobre determinada situação.

Ao afirmar que o ser humano possui um self, Mead quer enfatizar que, da mesma forma que o indivíduo age socialmente com relação a outras pessoas, ele interage socialmente consigo mesmo. Ele pode tornar-se o objeto de suas próprias ações. O self, assim como outros objetos, é formado através das "definições" feitas por outros que servirão de referencial para que ele possa ver-se a si mesmo (HAGUETTE, 1990, p. 29).

Para a perspectiva interacionista, as definições de situações só podem acontecer no processo interativo, numa interdependência de sentidos atribuídos. Segundo Haguette (1990), são três as premissas básicas do Interacionismo Simbólico: a) o ser humano age com relação às coisas na base dos sentidos que elas têm para ele. Estas coisas incluem todos os objetos físicos, outros seres humanos, categorias de seres humanos (amigos ou inimigos), instituições, idéias valorizadas (honestidade), atividades dos outros e outras situações que o indivíduo encontra na sua vida cotidiana; b) o sentido destas coisas é derivado, ou surge, da interação social que alguém estabelece com seus companheiros; e c) estes sentidos são manipulados e modificados através de um processo interpretativo usado pela pessoa ao tratar as coisas que ela encontra.

Tal como em outras perspectivas sociológicas, na perspectiva interacionista, os objetos do mundo social também têm uma importância fundamental para a definição da realidade social. No entanto, para a perspectiva do interacionismo simbólico, os objetos não são dotados de sentidos ontológicos, exercendo uma coerção insuportável sobre o indivíduo, seja esta externa ou internalizada. Nesta perspectiva, os sentidos dos objetos surgiriam, fundamentalmente, a partir das definições das pessoas envolvidas na interação.

Assim, para que se compreenda a ação das pessoas, é necessário que se identifique seu mundo de objetos. Os objetos - em termos de seus sentidos - são criações sociais, ou seja, são formados a partir do processo de definição e interpretação através da interação humana. A vida de um grupo humano dentro da perspectiva interacionista representa um vasto processo de formação, sustentação e transformação de objetos, na medida em que seus sentidos se modificam, modificando o mundo das pessoas (HAGUETTE, 1990, p. 37).

Seria equivocado, portanto, afirmar que as coerções inexistem na perspectiva interacionista. No entanto, para a perspectiva interacionista, as limitações que se impõe à uma ação totalmente autônoma do indivíduo se apresentam durante as interações. A necessidade de ajustar as condutas individuais ao conjunto de sentidos tacitamente aceitos seria, portanto, uma forma de coerção; não mais estrutural, mas “interacional”. Deste modo, cada momento de interação careceria de um novo processo de definição de situação, construído à partir do que “os indivíduos notam, de como eles avaliam e interpretam o que eles notam, e do tipo de linha de ação projetadas que eles mapeiam” (Blumer *apud* Haguette, 1990, p. 38).

Nascido no Canadá e adepto da perspectiva do Interacionismo Simbólico, Erving Goffman tornou-se uma das grandes figuras da Sociologia do século XX. Parte deste reconhecimento é produto da inovação que Goffman apresentou ao campo sociológico ao empregar a perspectiva teatral nas análises de situações sociais, incluindo as situações que influenciavam a formação das expectativas e das aspirações.

A perspectiva teatral é um método que utiliza a metáfora do palco, atores e platéias para observar e analisar as complexidades da interação social. Todas as pessoas são ao mesmo tempo atores em relação à outras como atores. As expectativas que se aplicam a cada situação constituem um roteiro social que os atores usam mais para orientar-se do que para ditar seu desempenho (JOHNSON, 1997, p. 174).

Segundo Goffman *apud* Rodrigues Junior (2005) os fenômenos sociais manifestam-se durante as relações entre indivíduos, em encontros que representam as estruturas sociais, culturais e políticas das quais os indivíduos pertencem. Ao chamar a atenção para os

fenômenos microssociais, em um momento histórico em que o debate sociológico girava em torno de análises macrossociais, Goffman causa certo incômodo no campo sociológico.

Goffman preocupou-se, sobremaneira, com análises dos eventos em que indivíduos encontravam-se frente-a-frente, em espaços denominados por ele como *territorialidade interacional*.

Quando um indivíduo chega a presença de outros, estes, geralmente, procuram obter informação a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem. Estarão interessados na sua situação sócio-econômica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que merece, etc. Embora algumas destas informações pareçam ser procuradas quase como um fim em si mesmo, há comumente razões bem práticas para obtê-las. A informação à respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada (GOFFMAN, 1985, p. 11).

Segundo Haguette (1990), a obra de Erving Goffman apresenta duas vertentes distintas: a primeira é a vertente dramaturgica, que analisa os desempenhos teatrais dos atores sociais durante situações do dia-a-dia, e a segunda vertente é fruto, em grande parte, de seus estudos em hospitais mentais. Apesar de terem sido escrito concomitantemente, as duas vertentes exibem diferenças importantes, sendo que a primeira aproxima-se mais de uma leitura sociológica, e a segunda tem um cunho psicológico, tendo grande importância para a Psicologia Social.

Goffman, apresenta seu trabalho "*A representação do eu na vida cotidiana*", um dos mais importantes obras da primeira vertente, como uma espécie de manual, que descreve detalhadamente a perspectiva teatral, a partir da qual seria possível estudar a vida social,

principalmente aquela organizada dentro de certos limites físicos. Nesta obra, Goffman analisa as maneiras pelas quais os indivíduos se apresentam, para os outros e para si mesmo, em diversas situações do cotidiano. Segundo Haguette (1990), Goffman tenta demonstrar neste trabalho a importância das aparências para a vida de indivíduos e grupos, e como estas aparências os levam a transmitir certas impressões aos outros, ao mesmo tempo em que controlam seu comportamento; tendo como referência as reações que os outros lhes transmitem. Uma das questões mais interessantes que a perspectiva teatral apresenta é a discussão acerca da autenticidade e honestidade dos atores sociais durante suas performances. Goffman defende a tese de que nada existe de irreal ou cínico nos roteiros e papéis que os indivíduos desempenham, pois, na verdade, estes desempenhos apenas refletem a complexidade dos selves, sendo partes reais e autênticas daquilo que são os indivíduos, e não máscaras que encobririam algum self mais profundo.

De acordo com Goffman, a vida social, construída por meio das interações, só seria possível devido à existência das representações que criamos sobre o mundo, sobre o “eu” e sobre o “outro”. A utilização explícita do termo *representação* na obra de Goffman, está intrinsecamente ligado à metáfora dramática, sendo definida por ele como “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (Goffman, 1985, p. 29).

Esta representação, ou performance, só será bem sucedida se as impressões transmitidas durante a encenação forem compatíveis com as representações da platéia, acerca da performance de alguém naquela posição social, pois “quando um ator assume um papel

social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para este papel". (*Idem*, p. 34).

Notando a tendência de um participante em acertar as exigências de definição feitas por outros presentes, podemos apreciar a importância capital da informação que o indivíduo inicialmente possui ou adquire a respeito dos companheiros participantes, já que é com base nesta informação inicial que o indivíduo começa a definir a situação e planejar linhas de ação em resposta (*Idem*, p. 19).

É também sumamente importante que compreendamos que, na verdade, na existência quotidiana não dirigimos nossas vidas, tomamos nossas decisões ou alcançamos metas, nem de maneira estatística nem de maneira científica. Vivemos de inferências. Suponhamos que eu seja, por exemplo, seu hóspede. O senhor não sabe, nem pode determinar cientificamente se vou roubar seu dinheiro ou seus talheres. Mas, por inferência, não farei tais coisas, e, por inferência, o senhor me receberá como hóspede. (*Idem*, p. 13).

Neste sentido, as representações podem ser entendidas como as definições que fazemos durante as interações, como as explicações sobre o mundo, que nos ajudam a identificar e distinguir uma coisa ou uma pessoa de outra, e exatamente por isto, estão na base das inferências que fazemos a todo o momento. São estas representações que nos ajudam a definir as situações, principalmente quando não possuímos informações completas sobre a situação.

Subjacente a toda interação social parece haver uma dialética fundamental. Quando um indivíduo se apresenta a outros, desejará descobrir os fatos da situação. Se possuir esta informação, poderá saber, e levar em consideração, o que irá acontecer, e dar às pessoas presentes o que lhes é devido, de modo coerente com seu interesse próprio assim esclarecido. Para descobrir inteiramente a natureza real da situação, seria necessário que o indivíduo conhecesse todos os dados sociais importantes relativos aos outros. Seria também necessário que o indivíduo conhecesse o resultado real ou produto final da atividade dos outros durante a interação, assim como os mais íntimos sentimentos deles a seu respeito. Raramente se consegue completa informação dessa ordem. Na falta dela, o indivíduo tende a empregar substitutos - deixas, provas, insinuações, gestos

,expressivos, símbolos de status, etc. - como recursos para a previsão. Em resumo, como a realidade em que o indivíduo está interessado não é percebida no momento, em seu lugar terá de confiar nas aparências. Paradoxalmente, quanto mais o indivíduo se interessa pela realidade inacessível à percepção, tanto mais tem de concentrar a atenção nas aparências. (*Idem*, p. 228).

Quando um indivíduo ingressa em uma situação em que não conhece nenhum dos indivíduos envolvidos, por exemplo, é preciso que algumas informações estejam disponíveis, para que ele saiba o que esperar dos outros e, para que os outros também saibam o que esperar dele. As aparências, ou representações, portanto, são fundamentais para auxiliar os indivíduos durante as interações.

Ao apresentar a vertente dramaturgica, utilizando uma série de exemplos retirados da vida cotidiana e do senso comum e analisados detidamente, Goffman destaca a capacidade dramaturgica dos atores de controlar o fluxo de suas ações, e assim, controlar o fluxo das reações da platéia.

As estudantes norte-americanas deixariam de lado, e sem dúvida alguma o fazem, sua inteligência, habilidade e determinação quando na presença dos namorados, manifestando, por esse meio, uma profunda disciplina psíquica, a despeito de sua reputação internacional de frivolidade. Conta-se que estas atrizes dão oportunidade a seus namorados de explicar-lhes enfadonhamente coisas que elas já sabem; escondem de seus companheiros menos dotados sua capacidade em matemática; perdem partidas de pingue-pongue pouco antes do final. (*Idem*, p. 43-44).

A autonomia do ator, portanto, parece residir na capacidade que possui de adequar sua performance às expectativas normativas dos demais (platéia). Assim, desde que não frustre as expectativas da platéia quanto ao seu desempenho, o indivíduo tem liberdade para controlar as impressões que passa aos parceiros de interação. A autonomia, todavia, é

sempre limitada, posto que a ação do ator não pode independer da platéia, que em conjunto com ele acaba por definir a situação, e assim, condicionar as ações dos atores.

1.2.1 – Erving Goffman, as expectativas e as aspirações

A idéia de expectativas aparece na obra de Goffman como sendo uma projeção de possibilidades (de comportamento) dado o conhecimento que o indivíduo possui de situações e eventos passados. Em nenhum momento porém, Goffman utiliza o termo “expectativas”. A definição que se apresenta acima é, portanto, uma derivação de outras partes de seu argumento.

De acordo com Goffman, raramente os indivíduos estão de posse de todas as informações necessárias para a condução de uma interação. Neste sentido, os observadores podem obter, através da conduta ou da aparência do indivíduo que lhes se apresenta, indicações que lhes permitam utilizar as experiências anteriores que tenham tido, com sujeitos aproximadamente parecidos, e aplicar-lhes estereótipos não comprovados. As expectativas que terceiros criam sobre os indivíduos não estão baseadas, portanto, ao menos a principio, em suas características pessoais verdadeiras, mas baseadas em uma imagem idealizada do que aquele indivíduo representa. Esta imagem idealizada sobre o indivíduo pode ser criada tanto a partir de experiências anteriores que os observadores tiveram, quanto a partir do que o indivíduo diz que é, através da representação. Em geral, os indivíduos tenderão a se apresentar, ou

representar determinado papel, tomando como base aquilo que se espera de alguém representando este determinado papel. É este consenso que possibilita a definição de situações, e a continuidade da vida social, baseada, quase sempre, não mais que em inferências.

A sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. Ligado à este princípio há um segundo, ou seja, de que um indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é. Consequentemente, quando um indivíduo projeta uma definição de situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valoriza-lo e a trata-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito de esperar. Implícitamente também renuncia a toda pretensão de ser o que não aparenta ser, e portanto abre mão do tratamento que seria adequado a tais pessoas. (*Idem*, p. 21).

Assim, além dos sinais objetivos utilizados na construção das expectativas escolares e educacionais dos filhos, as representações sobre os filhos e sobre os vários destinos possíveis a eles, parecem ter também um papel importante. Neste sentido, a habilidade mental do aluno, bem como a representação que os outros significantes têm acerca da habilidade mental deste mesmo aluno, pode influenciar as expectativas dos outros significantes, e em consequência, as aspirações do próprio aluno.

O fato das expectativas de uns, em relação a outros, estarem baseadas na fachada, ou seja, no equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação, pode implicar em erros de inferência por parte dos observadores, principalmente quando a fachada não está de acordo com o self

do indivíduo. Seria o caso, por exemplo, dos indivíduos estigmatizados, que trataremos mais adiante.

Na obra de Goffman, sobretudo na “*Representação do eu na vida cotidiana*”, o ator social tem o poder de controlar sua atuação - acreditando em maior ou menor grau nela - e em consequência, comprometer a platéia na crença sobre tal atuação. A impressão da realidade que se encena, soa, tanto para o ator quanto para aqueles que assistem à encenação, como a própria realidade. A definição da situação, que se estabelece no momento da interação, está, portanto, na base da constituição das expectativas da platéia sobre a atuação do indivíduo, e também na base da constituição das aspirações dos próprios indivíduos sobre as possibilidades e os limites de suas ações.

1.2.2 – O estigma em Goffman

Em um trabalho posterior - *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* -, Goffman trabalha a evolução histórica do termo estigma e, como em diferentes épocas, apesar da variabilidade de marcas indicativas, seu significado substantivo se manteve. Nesta obra, Goffman discute a capacidade que determinados indivíduos, marcados pelo estigma, têm de manipular sua identidade. Segundo Goffman (1978), os sinais adscritivos que marcariam os estigmatizados, serviriam também para “avisar” aos demais sobre a existência de algum tipo de degenerescência física, moral ou marginalização social.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de

pessoas que têm a probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com ‘outras pessoas’ previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua ‘identidade social’ (GOFFMAN, 1978, p. 11-12).

De acordo com Goffman, as relações sociais nem sempre são harmônicas, pois são baseadas em padrões de normalidade, que implicam na existência de coisas ou situações que não podem ser classificadas como “normais”. “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo. Mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos, pois um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, não sendo, portanto, nem honroso nem desonroso” (*Idem*, p. 13). Neste sentido, algumas características só podem ser consideradas anormais, se existirem outras características consideradas normais.

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles. No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável (GOFFMAN, 1978, p. 14).

Enquanto os desacreditados seriam os indivíduos marcados por marcas facilmente perceptíveis, os desacreditáveis seriam os indivíduos marcados por alguma característica socialmente depreciada, mas que não estaria explicitamente à mostra.

Podem se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos de conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser

transmitidos, através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (*Idem*, p. 14).

Goffman chama a atenção para uma tendência existente no interior dos grupos familiares de indivíduos estigmatizados. Ali, cria-se uma identidade social virtual para os indivíduos estigmatizados, que tende a reforçar positivamente sua auto-imagem. No entanto, ao entrar em contato com “o mundo mais amplo”, geralmente, a identidade social virtual de pessoas estigmatizadas não são compatíveis com a identidade social real (a identidade que os outros lhe imputam). A tendência de que nos círculos familiares seja criada para o indivíduo uma identidade que vise reforçar positivamente sua auto-imagem, não significa, em absoluto, que as percepções dos outros significantes sobre o indivíduo estigmatizado não sejam influenciadas pelas percepções da sociedade estigmatizadora, chegando mesmo a interferir na identidade social virtual.

A internalização do estigma, através dos mecanismos de violência simbólica, transforma, assim, a alter-percepção estigmatizante, em auto-percepção. Arbitrariamente, a violência simbólica se impõe legítima e dissimuladamente, na medida em que transforma o dominado em aliado simbólico do dominador, tanto pelo compartilhamento do estigma, quanto pela naturalização do processo, que facilita a transformação da situação em algo natural e inevitável. Deste modo, o indivíduo estigmatizado acaba por não perceber-se enquanto vítima deste processo.

O estigma pode basear-se em características físicas ou sociais, passageiras ou definitivas, mas pode impedir as pessoas de perceberem nos estigmatizados outros atributos que não os negativamente observados. O fato de o estigma vir impregnado de características depreciativas pode interferir negativamente na auto-imagem e na auto-estima do indivíduo, fazendo com que ele internalize a identidade social real, carregada de atributos negativos, imposta a ele pelos “diferentes”. “Considerando o que pode enfrentar ao entrar numa situação social mista, o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva”. (*Idem*, p. 26). Para ilustrar este raciocínio, Goffman nos apresenta um relato *sui generis* de uma *garota aleijada*.

Quando ... comecei a andar sozinha nas ruas de nossa cidade... descobri que toda vez que passava por três ou quatro crianças juntas na calçada elas gritavam para mim,... algumas vezes elas chegavam mesmo a correr atrás de mim, gritando e zombando. Isto era algo que eu não sabia enfrentar, nem suportar... Por algum tempo esses encontros na rua me encheram com um frio pavor de todas as crianças desconhecidas... Um dia, subitamente, descobri que eu tinha tanta consciência de mim e tanto medo de todas as crianças desconhecidas que, como os animais, elas sabiam disso, de modo que mesmo a mais meiga e amável era levada ao escárnio por meu retraimento e medo. (HATHAWAY *apud* GOFFMAN, 1978)

Apesar de citar, sobretudo no primeiro capítulo, uma série de marcas estigmatizantes, Goffman (1978) parece se concentrar na discussão de algumas delas. Ao longo do livro podemos perceber que o enfoque do autor é sobre os estigmas resultantes de deficiências físicas, sendo possível encontrar uma variedade de exemplos e referências a deficientes visuais, auditivos e aleijados. Goffman não discute neste trabalho, ao menos de maneira específica, as implicações do estigma baseado na cor da pele; mas faz muitas referências a

outras situações vividas por indivíduos estigmatizados, que em algumas situações, mais do que em outras, também se aplicam a grupos raciais estigmatizados.

1.3 – Complementaridades da dimensão macro e micro

O conjunto de trabalhos que serão apresentados nesta subseção (2.3) não apresenta um conteúdo teórico e conceitual tão rico quanto às abordagens de Bourdieu ou Goffman. Não se encontrará nesta seção, portanto, uma abordagem teórica que se proponha a explicar os processos de construção social das expectativas e aspirações. O que se destaca no conjunto dos trabalhos que serão apresentados aqui é, exatamente, a dimensão empírica. O trabalho produzido por Sewel, Haller e Ohlendorf (1970) merece destaque por nos apresentar um modelo explicativo que busca dar conta de todo o processo de mobilidade social; dando ênfase especial à influência exercida pelas expectativas dos pais, professores e familiares no processo de alcance ocupacional dos indivíduos. Já os trabalhos de Barbosa e Randall (2004) e Cheng e Starks (2002) apresentam-nos os resultados de suas pesquisas empíricas sobre aspirações ocupacionais de jovens, e as variáveis que as influenciam.

Segundo Sewel, Haller e Ohlendorf (1970), o desenvolvimento do modelo *sociopsicológico*, mais conhecido como o “Modelo de Winsconsin”, foi motivado pela escassez de explicações sobre o processo de mobilidade, no nível micro-social. Esta perspectiva, que leva em consideração aspectos sociopsicológicos para tentar explicar a dinâmica social e, sobretudo, a dinâmica das desigualdades, posiciona-se frontalmente a algumas perspectivas anteriores.

Entendido como uma extensão do modelo explicativo apresentado por Blau e Duncan (1967), o modelo sociopsicológico apresentado por Sewell *et al*, incorpora dimensões antes inexistentes no modelo, sem, no entanto, desfigura-lo por completo. Blau e Duncan (1967), foram pioneiros na discussão acerca da influência das origens sociais no êxito ou no fracasso individual. Ao apresentarem uma tentativa de explicar o processo de alcance ocupacional da população adulta norte-americana, Blau e Duncan lançam um caminho promissor no campo sociológico: explicar o processo de mobilidade social via modelos estatísticos. Segundo Haller e Portes (1973), a maior contribuição do modelo de Blau e Duncan, foi ter apresentado uma sistematização do processo de mobilidade.

No modelo apresentado por Blau e Duncan, quatro variáveis são identificadas como cruciais na determinação do status ocupacional do indivíduo: a realização educacional do pai, o status ocupacional do pai, a realização educacional do respondente e o status do primeiro trabalho do respondente. A variável dependente do modelo é o status da posição ocupacional atual (à época) do respondente.

Segundo Sewel, Haller e Ohlendorf (1970), depois do trabalho de Blau e Duncan, várias adições foram feitas ao modelo explicativo apresentado por eles, incluindo variáveis como local de nascimento, migração, origem rural, situação civil, etc. Entretanto, nenhuma destas modificações apresentou melhoras substanciais ao modelo original. “Sem detratar a excelente análise de Blau e de Duncan, nós temos severas observações a fazer” (Haller; Ohlendorf; Sewel, 1970, p. 336). Neste sentido, os autores propuseram um novo modelo explicativo para o processo de alcance ocupacional, que, partindo do modelo apresentado

por Blau e Duncan, procurava supera-lo, incluindo no modelo algumas variáveis sócio-psicológicas.

Segundo Sewel, Haller e Ohlendorf (1970) a importância da inclusão de variáveis sociopsicológicas em modelos explicativos de mobilidade social pode ser percebida pelo número crescente de pesquisas concretas no campo da Sociologia, Psicologia Social e Educação. Boa parte desta pesquisas realizadas, sobretudo as que utilizaram variáveis como grupos de referência, outros significantes, auto-concepção, expectativas de comportamento, níveis de aspiração educacional e ocupacional, e experiências de sucesso ou fracasso na escola, influenciaram os pesquisadores na elaboração deste modelo.

O ponto principal da proposição de Sewel, Haller e Ohlendorf (1970), é o de que o alcance de renda e o processo de realização do status ocupacional são matérias do comportamento, resultado de ações que não podem ser derivadas, de maneira direta, de variáveis como o status ocupacional e as características educacionais do pai. Neste sentido, o modelo proposto por Blau e Duncan falharia exatamente na incapacidade de apresentar uma explicação causal convincente, que justificasse a mediação entre as variáveis antecedentes (educação e ocupação dos pais) e os três fatores subseqüentes: nível educacional do respondente, primeiro emprego e ocupação do respondente. Falharia, então, na tentativa de explicar o modo pelo qual a ocupação exercida pelo pai afeta o alcance educacional e ocupacional dos filhos. Para Sewel, Haller e Ohlendorf (1970), a mediação entre os três fatores seria possibilitada pela inclusão, no modelo explicativo, de variáveis psicológicas,

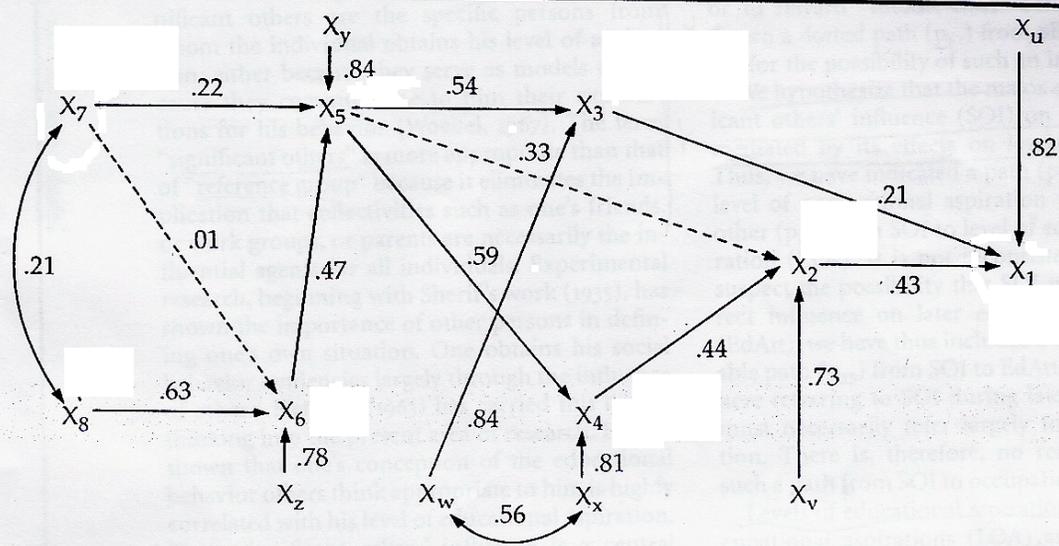
como as motivações, a cognição e as influências de outros significantes, transmitidas através da interação face-a-face.

(...)para aplicar conceitos sócio-psicológicos para explicar a variação em níveis de educação e realização profissional, nós assumimos que (1) certos fatores da estrutura social e fatores sócio-psicológicos – posição inicial na estratificação e habilidade mental, especificamente - afeta o conjunto de influências dos outros significantes sobre a juventude, e da própria juventude sobre suas habilidades. (2) a influência de outros significantes, e as estimativas de suas possibilidades e habilidades, afetando os níveis de aspiração educacional e profissional da juventude; (3) que os níveis de aspiração afetam níveis subseqüentes de realização educacional (HALLER; OHLENDORF; SEWEL, 1970, p. 337).

Desta maneira, procuram construir uma ponte explicativa entre aspectos estruturais e aspectos sociopsicológicos antecedentes ao indivíduo (estrutura familiar e expectativas dos pais), e o alcance educacional e ocupacional do indivíduo; ao mesmo tempo em que procuram fornecer um argumento causal plausível que apresente um link entre características individuais (habilidade mental) e estruturais (estrutura familiar), e um conjunto de mecanismos sociopsicológicos e comportamentais que ajudem a explicar o alcance educacional e ocupacional. O modelo sociopsicológico apresentado por Sewel, Haller e Ohlendorf (1970) contém oito variáveis, reproduzidas na FIGURA 1.

FIGURA 1 - Modelo Sócio-psicológico

DIAGRAM 1
Path coefficients of antecedents of educational and occupational attainment levels



- | | |
|---|--------------------------------------|
| X_1 -Occupational Attainment | X_5 -Significant Others' Influence |
| X_2 -Educational Attainment | X_6 -Academic Performance |
| X_3 -Level of Occupational Aspiration | X_7 -Socioeconomic Status |
| X_4 -Level of Educational Aspiration | X_8 -Mental Ability |

Fonte: Sewel, Haller e Ohlendorf (1970).

Sobre o modelo sociológico, e as inter-relações que as variáveis estabelecem entre si, Sewel, Haller e Ohlendorf (1970) afirmam que:

O modelo trata relações causais entre oito variáveis. X1 é o nível de prestígio profissional atingido pela pessoa adulta, ou realização profissional (OccAtt); X2 é o nível educacional que ele previamente atingiu, ou realização educacional (EdAtt); X3 é o nível de prestígio profissional que ele aspirou na juventude, ou nível de aspiração profissional (LOA); X4 é seu nível de aspiração educacional na juventude (LEA); X5 é a influência exercida pelos outros significantes na realização educacional enquanto ele ainda estava no segundo grau, ou influência dos outros significantes (SOI); X6 é a qualidade de seu desempenho acadêmico no segundo grau (AP); X7 é o nível de sua família no sistema de estratificação, ou estado socioeconômico (SES); e X8 é sua habilidade mental, medida enquanto ele estava em segundo grau (MA). Modelos de Caminho (Blau e Duncan, 1967, p. 165-172; Wright, 1934; Wright, 1960; Heise, 1969) requerem um conhecimento da ordem causal das variáveis. Além dos argumentos causais apresentados abaixo, a credibilidade adicional é sugerida pela existência de uma ordem temporal plausível no meio de variável. X7 (SES) e X8 (MA) precede todas as outras. X5 (SOI) e X6 (AP) precedem ambas as aspirações e realizações, e pode ser assumido que na maior parte das vezes X6 precede X5. Aspirações de jovens precedem obviamente as realizações educacionais e profissionais dos mais velhos. As realizações educacionais pré-adulto precedem realizações de profissionais adultos (HALLER; OHLENDORF; SEWEL, 1970, p. 337-338).

De acordo com o esquema conceitual acima ilustrado, as variáveis causais capazes de influenciarem na trajetória futura do indivíduo são causas socioeconômicas, demográficas e/ou sócio-psicológicas. Assim, tanto as expectativas dos pais, quanto à escolaridade deles, são variáveis importantes para explicar os acessos diferenciados dos indivíduos à educação e/ou ocupação. Além de ressaltar a importância das expectativas de outros significantes, aqui entendidos como os pais e professores, para a formação das aspirações individuais,

Sewel, Haller e Ohlendorf (1970) destacam também o papel que os planos educacionais de amigos e de grupos de referência têm na construção das perspectivas individuais.

De maneira a tornar o modelo sociopsicológico, exposto acima, mais didático, poderíamos dividi-lo em duas partes. A primeira parte contendo as variáveis X₈, X₇, X₆ e X₅, e a segunda parte abrangendo as variáveis X₄, X₃, X₂ e X₁.

A primeira parte do modelo sociopsicológico seria capaz de explicar a dimensão da transmissão da herança dentro do processo de estratificação social, levando em consideração assim, o background familiar (X₈), a habilidade mental (X₇) e a performance acadêmica (X₆) para explicar as expectativas dos outros significantes (X₅) sobre os indivíduos. Estas variáveis representariam duas manifestações de status apontadas por Archibald Haller e Alejandro Portes (1973): o nível de status dos outros significantes dentro do sistema, e o nível de expectativa que os outros significantes têm sobre o indivíduo.

Podemos perceber no *Modelo de Winsconsin*, a importância que o status familiar e a performance acadêmica do estudante desempenham para a construção das expectativas dos grupos sociais e, em particular, dos outros significantes. É o que Bourdieu (1988d) chama de ajustamento das expectativas às possibilidades objetivas. Vale a pena retomar neste ponto algumas das reflexões de Bourdieu sobre a construção das possibilidades de êxito escolar.

Segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do habitus. A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da

realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Assim, ao passo que a primeira parte do modelo tenta explicar o processo de construção das expectativas dos outros significantes a partir de “sinais objetivos de possibilidades”, a segunda parte do modelo sociopsicológico procurara explicar a dimensão do recebimento da herança dentro do processo de estratificação social, levando em consideração o nível de aspiração educacional (X_4) e o nível de aspiração ocupacional do indivíduo (X_3) para explicar o seu alcance educacional (X_2) e o seu alcance ocupacional (X_1).

A inserção de variáveis sociopsicológicas, como observado no modelo sociopsicológico, possibilitaria explicar, portanto, de maneira mais adequada, a ponte entre a influência dos outros significantes (X_5), e os níveis de aspirações educacionais (X_4) e ocupacionais dos indivíduos (X_3). De que outra maneira então, senão através dos encontros interpessoais na *territorialidade interacional* (GOFFMAN, 1985), poderíamos perceber a influência de uns, na formação das atitudes, comportamentos e aspirações de outros?

Seguindo esta trilha, de costura teórica entre aspectos macro e micro-sociológicos, o trabalho de Cheng e Starks (2002) busca entender os impactos das expectativas educacionais de pais, professores, parentes e pares, bem como de algumas das características sociais dos estudantes, na formação das aspirações educacionais de estudantes norte-americanos. Utilizando dados de um estudo longitudinal, incorporam ao seu modelo, a dimensão racial, desconsiderada por Bourdieu, e tratada tangencialmente por Goffman. Neste estudo, os autores se propuseram a comparar os impactos das expectativas

nas aspirações de vários grupos raciais norte-americanos: asiáticos, hispânicos, brancos e afro-americanos.

Cheng e Starks (2002) afirmam que as aspirações educacionais e ocupacionais são fundamentais para explicar o final do processo de escolarização formal, e a entrada no primeiro emprego, além de outros aspectos relativos a transição escola-trabalho. Afirmam ainda que, vários estudos sobre mobilidade geracional já realizados apontam para o fato de que as aspirações educacionais das crianças são as componentes chaves para mediar às influências familiares e seus resultados escolares. Para eles, as aspirações das crianças são influenciadas por uma série de fatores do mundo social.

Além do desempenho na escola, dois grupos de variáveis têm sido tipicamente utilizados para explicar a formação das aspirações educacionais de jovens: características familiares, como educação dos pais, renda familiar, tamanho da família, e outros significantes, como os pais, os professores, e outros pares (CHENG; STARKS, 2002, p. 307).

Ainda segundo Cheng e Starks (2002), os outros significantes, aqueles que exercem a maior influência sobre as atitudes individuais, desempenham um papel crucial no processo de construção das ambições educacionais das crianças. Baseados nos dados do *National Educational Longitudinal Study* do ano de 1990, Cheng e Starks perceberam que os pais asiáticos, hispânicos e afro-americanos tendiam a ter uma expectativa sobre a trajetória escolar de seus filhos maior que seus conterrâneos brancos dos EUA. Ressaltam no entanto, que a influência efetiva dos pais brancos sobre as expectativas de seus filhos, é maior que a influência dos outros pais, ao passo que, as expectativas de parentes próximos tinham

grande influência na formação das expectativas de estudantes hispânicos e afro-americanos, e pouca influência em estudantes brancos e asiáticos.

Dado que pais de minorias têm níveis de expectativas mais altos do que pais brancos mas, em vários casos, exercem menos influência em suas crianças, nós podemos desconsiderar a hipótese de uma auto-imagem positiva (i.e., que outros significantes com expectativas mais altas mostram mais influência sobre as aspirações educacionais dos estudantes) na explicação da grande influência exercida pelos parentes hispânicos e afro-americanos (CHENG; STARKS, 2002, p. 320).

Cheng e Starks (2002) destacam, por fim, que a existência de altas expectativas entre pais e professores, não é sinal incontestado de grande influência sobre o destino escolar dos filhos. Reforçam esta tese ao apontar que as altas expectativas de pais afro-americanos e hispânicos sobre a educação dos filhos, raramente se traduz em altas aspirações dos próprios filhos e, sobretudo, em altos alcances escolares destes. Em linhas gerais, os resultados deste estudo indicam que diferentes processos de interação com os outros significantes, mediados pelas características sociais (questões objetivas), influenciam fortemente a formação das aspirações e atitudes educacionais dos diferentes grupos raciais.

Apesar de terem sido realizadas em países diferentes, a pesquisa realizada por Barbosa e Randall (2004) em 24 escolas de Belo Horizonte, guarda muitas semelhanças com a pesquisa realizada nos EUA por Cheng e Starks. Barbosa e Randall (2004), também perceberam que as expectativas que pais e professores cultivam em relação à trajetória escolar dos estudantes, filhos e alunos, respectivamente, são fortemente influenciadas por questões objetivas, entendidas aqui como a situação social da família, medida pela renda familiar e pela escolaridade dos pais. Destacam ainda que, quanto maior a expectativa dos

pais em relação aos anos que os filhos podem completar, melhor será o desempenho escolar destes; e quanto mais promissores forem os desempenhos escolares dos discentes, mais positivas serão as expectativas de pais e professores sobre eles. Barbosa e Randall (2004) afirmam que, tal percepção não indica que as expectativas devam ser vistas como meros reflexos dos desempenhos escolares efetivos. Como contraponto, afirmam que preferem seguir a trilha lançada por Bourdieu, e “verificar em que medida essa expectativa familiar poderia se desenhar a partir da situação social dessas famílias” (Barbosa; Randall, 2004, p. 300).

Para verificar em que medida as classificações do desempenho dos alunos feitas pelas professoras e pelas mães são apenas um reflexo das notas efetivamente obtidas pelas crianças - o que pareceria razoável, dado o fato de que as diferenças nessas classificações tendem a repetir as diferenças de notas - ou se elas contêm algum viés associado às características sociais analisadas aqui, usaremos regressões lineares. Essas permitem averiguar o peso de cada um dos fatores independentes na explicação da variância associada à variável dependente. Essa técnica permite verificar o efeito de cada um dos fatores (por exemplo, o gênero ou a cor da criança) depois de controlar o efeito das outras variáveis (no caso, as notas objetivas) (BARBOSA; RANDALL, 2004, p. 302).

De acordo com Barbosa e Randall (2004) a existência de expectativas diferenciadas, é o reflexo de um mundo imperfeito e desigual. Em um mundo perfeito, onde todas as pessoas estivessem em situações de igualdade, as expectativas também seriam iguais, posto que nenhuma outra variável poderia influenciar sua formação. A educação e a renda dos pais, por exemplo, utilizadas para explicar as diferenças nas expectativas, refletiriam, assim, condições sociais desiguais em que vivem os indivíduos.

Segundo as autoras, os achados da pesquisa apontam para o fato de que “as desigualdades sociais afetam, efetivamente, as trajetórias escolares e as expectativas familiares, indicando uma tendência à reprodução das desigualdades, tendência tanto mais forte quanto mais baixa é a origem social do estudante” (Barbosa; Randall, 2004, p. 308). Deste modo, fatores sócio-culturais, como a educação dos pais, o capital social e a estrutura familiar, exerceriam mais relevância nas trajetórias escolares que as diversas medidas de capital econômico, consideradas isoladamente. Os resultados das regressões lineares utilizadas neste estudo conduzido por Barbosa e Randall, evidenciaram que o sexo das crianças não tem uma influência significativa na formação das expectativas das mães, ainda que as mães tenham uma perspectiva ligeiramente mais positiva em relação às meninas. No caso da regressão que incluía a cor das crianças, o grau de explicação mostrou-se ligeiramente maior do que a regressão que utilizou o sexo das crianças. Os resultados desta regressão, evidenciaram que entre as mães de crianças não-brancas, as expectativas quanto à escolarização de seus filhos mostrava-se, consideravelmente, menor do que entre as mães de crianças brancas.

É importante notar que não estamos falando de preconceito das mães em relação aos filhos não-brancos. Na verdade, esse tipo de visão explicitado pelas mães, que sistematicamente acham que seus filhos têm desempenho na escola pior do que aquele que eles efetivamente demonstram ter, expressa de forma triste a possibilidade mencionada por Bourdieu, da interiorização das possibilidades objetivas. As mães aqui estariam traduzindo numa classificação dos seus próprios filhos aquelas representações dominantes na nossa sociedade, de que pessoas não-brancas teriam trajetórias escolares de menor sucesso (BARBOSA; RANDALL, 2004, p. 303).

Os resultados encontrados por Barbosa e Randall (2004), evidenciam, e reforçam, a necessidade de complementaridade entre as dimensões macro e micro-sociológicas. Apesar

do reconhecido mérito das abordagens de Pierre Bourdieu e Erving Goffman sobre aspectos da vida social, tanto uma quanto a outra, em separado, parecem ser insuficientes para explicar um fenômeno multicausal, como a construção das expectativas e das aspirações. E é exatamente neste aspecto, nesta lacuna, que consiste a principal contribuição do “Modelo de Wisconsin”: a sumarização de um modelo sistemático, que considera os achados de diversas pesquisas em estratificação social e incorpora noções da Psicologia social, articulando aspectos macro-sociológicos com aspectos micro-sociológicos.

2 - A CONSTITUIÇÃO RACIAL DO BRASIL

A seção anterior faz um importante sumário de várias abordagens teóricas que buscam explicar o processo de construção das expectativas e aspirações. De acordo com os argumentos apresentados anteriormente, as expectativas e aspirações são influenciadas por causas socioeconômicas, demográficas e/ou sócio-psicológicas. Dos vários autores apresentados na seção anterior, Goffman (1978) foi o que mais se preocupou em entender o papel dos aspectos sócio-psicológicos nas relações cotidianas entre os indivíduos. Dentre eles, foi, também, o primeiro a sustentar que algumas características adscritivas do indivíduo - como a raça - poderiam interferir nessas relações cotidianas.

Apesar das diversas pesquisas já realizadas e divulgadas no Brasil, que apontam, reiteradamente, a existência de desigualdades raciais no acesso ao mercado de trabalho, a escolarização, a saúde, etc., além de apontarem também a existência de desigualdades quanto à expectativas e aspirações (Cheng; Starks, 2002; Randall; Barbosa, 2004), este é um campo repleto de contradições e controvérsias. De acordo com Munanga (2004), uma das explicações para este cenário controverso está “nos fundamentos da ideologia racial elaborada desde o fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira”. Segundo ele, o ideário do branqueamento que marcou os primeiros anos da República no Brasil - e analogamente os primeiros anos pós-escravatura - produziria, alguns anos depois, o “Brasil síntese”, em que vivemos hoje.

2.1 – Raça como um conceito sócio-histórico

Apesar de ser tomada como uma problemática do presente, a discussão em torno da questão racial é uma antiga indagação social e científica. Na Sociologia brasileira, a questão racial foi o mote principal de muitas investigações à época do surgimento da disciplina, tendo envolvido os mais destacados pesquisadores do fim do século XIX e início do XX. Preocupados em explicar, e principalmente, construir o Estado-nação brasileiro, a Sociologia da época se deparou com a tarefa de discutir a questão racial, aspecto de elevada importância no final do processo de escravização no Brasil. Os trabalhos produzidos pelos adeptos europeus da Antropologia Física, Conde de Gobineau e Georges Lapouge, exerceram forte influência nos pensadores brasileiros. Dentre os métodos de estudo de Gobineau e Lapouge, destacava-se a medição de crânios humanos como forma de comparar a capacidade intelectual dos indivíduos,

Desembarcando no Brasil com aura de ciência e verdade incontestes, os pensamentos transmutados da Europa do final do século XIX inspiraram à construção de um país branco, cristão e europeu. Assim, o pensamento científico que vigorou por algum tempo no Brasil foi o de cunho determinista: biológico e geográfico. Autores como Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Sílvio Romero seguiram esta tendência, compartilhando uma visão pessimista sobre o destino do Brasil, já que, segundo eles, o grande contingente de indivíduos negros e

mestiços que compunham a população brasileira, levaria, inexoravelmente, a decadência do país.

A partir das diferenças biológicas percebidas na população, foi possível elaborar um *continuum* hierárquico dos tipos raciais brasileiros. O grupo branco estava colocado hierarquicamente em posição superior ao negro, que estava acima do índio; e todos estes estavam em posição muito mais privilegiada que os mestiços degenerados pelos cruzamentos de espécies distintas. Entre o grupo de mestiços seria possível distinguir também os mestiços superiores e inferiores, que se distinguiam entre si pela espécie de cruzamento e, conseqüentemente, pelo grau de energia, moralidade e inteligência. (Nina Rodrigues *apud* Ramos, 1943).

Baseando-se nas crenças da inferioridade racial, Nina Rodrigues defendia a tese da responsabilidade penal atenuada, afirmando que “(...) a criminalidade do mestiço brasileiro é, como todas as outras manifestações congêneres, sejam biológicas ou sociológicas, de fundo degenerativo e ligado às más condições antropológicas do mestiçamento no Brasil” (Nina Rodrigues *apud* Ramos, 1943, p. 400).

Sílvio Romero, contemporâneo de Nina Rodrigues, também abordou as questões referentes a mestiçagem no Brasil, mas por uma outra ótica. Pensava ele que, em certo momento, os mestiços iriam suplantar em número, tanto os negros quanto os brancos, via miscigenação. Esta suplantação, criaria um sério inconveniente, pois, como Nina Rodrigues, Sílvio Romero acreditava que a miscigenação somente contribuía para a degradação moral das raças puras. Arthur Ramos, importante cientista do início do século XX, referia-se a imensa competência

literária de Euclides da Cunha, que teria conseguido transmitir aos leitores, através de sua grande obra; *Os Sertões*, o sentimento de degeneração do mestiço. Mesmo sem ter passado pelo crivo científico, Euclides da Cunha havia conseguido, através de várias afirmações e exemplos, cristalizar nos leitores o que a ciência da época já defendia enquanto tese.

Para Euclides da Cunha, a maldição do clima juntava-se a desgraça da raça, que determinava, nestes solos tropicais, a degenerescência inata do mestiço. Assim, o mestiço, oprimido entre duas influências maléficas, tenderia a deprimir-se até chegar à extinção total.

A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso. O indo-europeu, o negro e o brasílio-guarani ou o tapuia, exprimem estadios evolutivos que se fronteiam, e o cruzamento, sobre obliterar as qualidades preeminentes do primeiro, é um estimulante à reviviscência dos atributos primitivos dos últimos. De sorte que o mestiço - traço de união entre as raças, breve existência individual em que se comprimem esforços seculares - é, quase sempre, um desequilibrado (CUNHA *apud* RAMOS, 1943, p. 416).

Recuperando as distinções entre mestiços inferiores e mestiços superiores feitas por Sílvio Romero, Euclides da Cunha distingue os sertanejos dos mestiços do litoral, imersos todos dentro do mesmo clima tropical “desgraçadamente degenerante”. Se, enquanto os mestiços do litoral eram compostos por tipos heterogêneos, tanto na cor quanto na aparência física, “o sertanejo era antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral”. Desta maneira, Euclides da Cunha mescla, em um mesmo modelo, características físicas e morais, que traduzem-se nas mesmas superstições, nos mesmos vícios e nas mesmas virtudes.

Na obra de Oliveira Viana, *Raça e Assimilação* (1938), a tese da inferioridade dos negros e seus descendentes será utilizada para legitimar as desigualdades sociais, além de tomar-se sustentáculo para a crença no desaparecimento gradual destes elementos devido a sua esterilidade.

As duas raças são desiguais - e esta desigualdade se reflete na desigualdade da riqueza eugenística das suas elites respectivas. Ora, como a civilização moderna é muito exigente destes tipos superiores na composição de suas elites, compreende-se e explica-se porque o negro, vivendo dentro desta civilização revele certa inferioridade em face dos grupos brancos e brancoídes com os quais convive (OLIVEIRA VIANA *apud* RAMOS, 1943, p. 427).

Diferindo um pouco dos outros autores, Oliveira Viana inverte as ordens de hierarquia, ao colocar o grupo indígena em posição superior ao grupo negro, afirmando que a característica do primeiro (a altivez) é superior à característica do segundo (a servilidade). Esta característica negativa, sinal incontestado de degeneração, aliada a crescente migração européia para o Brasil, resultaria, por fim, numa extinção gradual dos inferiores e numa progressiva arianização do Brasil.

Ao concordar com a superioridade do sertanejo, descendente dos indígenas, em relação aos litorâneos, descendentes dos negros escravizados, Oliveira Viana (1938) aproxima-se, teoricamente, de Euclides da Cunha (1963). Apesar do estabelecimento de um certo continuum hierárquico, para Oliveira Viana, de um modo geral, nenhum mestiço “prestava”, fosse ele cruzado com indígenas ou com negros. Para ele, a imobilidade social destes grupos seria uma comprovação irretocável da validade de sua tese.

Entretanto, Oliveira Viana não era tão pessimista sobre o destino do Brasil quanto Euclides da Cunha. Para ele, a eliminação dos mestiços, pela degenerescência ou pela morte, pela miséria física ou moral, representava uma saída possível; enquanto que uma outra parte destes mestiços (minoría absoluta) em virtude de seleções favoráveis, seria apurada, a partir da quarta ou da quinta geração, de seu sangue bárbaro. Deste modo, a única solução adequada para o Brasil e para os próprios mestiços seria a imitação, física e moral, das características dos brancos, a partir da assimilação da "moral e da mentalidade ariana". Arthur Ramos destaca que "(...) isso foi escrito em 1938, época do apogeu do nazi-fascismo no plano internacional e do estado-novismo no plano nacional. Houve, portanto, coerência nas afirmações do autor. Suas idéias não tinham significado científico, porém político." (Ramos, 1943, p. 408).

A grande mudança que o pensamento social brasileiro da década de 1930 oferece é uma tentativa de "salvar o Brasil". Ao realizar uma espécie de "Sociologia do cotidiano", Gilberto Freyre inova, e se coloca na direção contrária dos deterministas e dos que apregoavam a decadência do Brasil devido a sua composição miscigenada. Gilberto Freyre nega os diagnósticos e previsões anteriores sobre a degeneração do povo brasileiro, e as diferenças raciais e culturais passam a ser vislumbradas de maneira idílica. Em sua obra clássica, *Casa Grande e Senzala* (1933), Freyre narra e analisa as relações cotidianas entre senhores e escravos no ambiente da senzala e da casa-grande; analisa as relações sexuais, as intrigas, a alimentação, etc.

O que Freyre procura mostrar é que a presença dos mestiços, ao contrário de representar uma degeneração, conseguiu formar um caldo *sui generis* em muitas partes do mundo e,

sobretudo, no Brasil. O avanço fundamental no pensamento social brasileiro neste período é o reconhecimento da influência do meio no comportamento e nos hábitos dos escravos africanos, retirados forçosamente de seu local de origem e trazidos para o Brasil. Esta é uma mudança significativa em relação à maneira determinista que Euclides de Cunha via a influência do meio. Um outro ponto fundamental na obra de Gilberto Freyre era a tentativa de mostrar o caráter mais ameno do processo escravocrata brasileiro, assentado em certa benignidade e tolerância; fato que teria contribuído, sobremaneira, para assimilar e digerir as origens multirraciais e multiculturais, criando uma nova cultura e um povo único.

É exatamente, em razão deste esforço de demonstrar a harmonia entre as três raças fundantes: brancos, negros e indígenas, que à Freyre é atribuída a criação da idéia de "Democracia Racial" no Brasil. Freyre (1993) tenta mostrar em suas teses que o processo de formação da sociedade brasileira se fez em um equilíbrio de antagonismos, que podendo gerar conflitos indissolúveis em outros lugares, caminharam no Brasil rumo a um processo de harmonização. Neste sentido, a miscigenação foi o elemento que desempenhou o papel de harmonização na sociedade brasileira, tendo sido capaz de amenizar os conflitos raciais, via incorporação mútua de valores e hábitos. Segundo Munanga (2004), a partir deste período, as diferenças, que anteriormente comprometiam o desenvolvimento do país, passaram a ser encaradas como fatos dados, e não mais de maneira pessimista.

Darcy Ribeiro (1995), fortemente influenciado pelas idéias freirianas, propôs uma outra leitura do Brasil, buscando unificar o país em um tipo nacional, que se igualava pela miscigenação e pela indiferenciação jurídica dos indivíduos. De acordo com Darcy Ribeiro *apud* Munanga (2004), “o surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a

gente variada que no país se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem”. Ainda que, partindo do reconhecimento de tipos raciais (ou étnicos) distintos, e tomando o mestiço como produto desta miscelânea, Ribeiro propõe um esquecimento da noção de raças ou (etnias) distintas, em função do surgimento de um novo tipo, indistinto.

Com base nos autores e argumentos discutidos anteriormente, nota-se que, as representações e os usos do termo raça em nossa história recente foram muito variadas, passando desde uma constatação biológica da raça, até uma defesa contundente por seu abandono. Frente a isto, Munanga (2004) faz questão de enfatizar o aspecto sócio-histórico e político do termo raça, destacando sua incapacidade de designar qualquer forma de diferenças genéticas ou intelectuais entre os indivíduos. Destaca, todavia, os usos cotidianos que os indivíduos fazem do termo raça na sociedade brasileira, possibilitando o estabelecimento de uma série de diferenças sociais.

Guimarães (1999), também chama a atenção para o caráter social da raça no contexto das relações brasileiras.

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, contudo, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite - ou seja, fazer passar por realidade natural, preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Octavio Ianni (1994) também enfatiza o caráter social do termo raça:

A raça, a racialização e o racismo são produzidos na dinâmica das relações sociais, compreendendo as suas implicações políticas, econômicas, culturais. É a dialética das relações sociais que promove a metamorfose da etnia em raça. A "raça" não é uma condição biológica como a etnia, mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. Racializar uns e outros, pela classificação e hierarquização, revela-se inclusive uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder. Racializar ou estigmatizar o "outro" e os "outros" é também politizar as relações cotidianas, recorrentes, em locais de trabalho, estudo e entretenimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades (IANNI, 2004, p. 23).

2.2 – Colocando a Democracia Racial em questão

Octavio Ianni foi um importante colaborador de Florestan Fernandes e Roger Bastide. Como representantes da “Escola Paulista de Sociologia”, Bastide e Fernandes abriram caminhos para um novo modelo de análise sobre as relações raciais no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1940. Segundo Ianni (2004), os estudos sobre as relações raciais no Brasil, desenvolvidos a partir da década de 1940 na Universidade de São Paulo, têm uma inspiração muito acentuada na Unesco, que enxergava no Brasil um grande laboratório das relações raciais no mundo.

A hipótese mais evidente (confirmada em vários estudos) é de que a Unesco foi inspirada pela idéia de que o Brasil era uma democracia racial. Isso numa época em que o mundo saía de uma guerra em que o racismo era parte intrínseca das batalhas ideológicas e também militares. (...) A hipótese de que o Brasil seria ou era uma democracia racial foi adotada com muito entusiasmo e a proposta era apresentar dados substantivos que comprovassem essa tese. Aliás, vários estudos feitos por norte-americanos

e por alguns brasileiros seguiam na mesma direção. Ou seja, de que no Brasil havia preconceito de classe e de que o preconceito racial era apenas um ingrediente do preconceito de classe, tese decorrente de análises oriundas das obras de Gilberto Freyre (IANNI, 2004, p. 9).

Convidados a participar deste projeto pela UNESCO, Bastide e Fernandes (1959), se propuseram a investigar a vida de indivíduos negros na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Como resultado, nos apresentam um amplo cenário sobre as relações entre senhores e escravos no período escravocrata no Brasil. Segundo Ianni, o impacto deste estudo, e de outros da época, foi absorvido de modo traumático pela ideologia brasileira e pela academia, posto que “foi revelada a realidade do preconceito racial de par em par com o preconceito de classe e, portanto, o preconceito racial constitutivo da sociabilidade na sociedade brasileira” (Ianni, 2004).

Segundo Bastide e Fernandes, apesar do reconhecimento do preconceito racial no Brasil, a utilização do termo “raça”, enquanto conceito, é bem posterior ao período escravocrata, por eles analisados. Segundo eles, as distinções cromáticas serviram, em um primeiro momento, para distinguir os indivíduos “nobres” daqueles passíveis à escravidão. “A cor passou a ser um símbolo de posição social, um ponto de referência visível e inelutável, através da qual se poderia presumir a situação de indivíduos isolados” (BASTIDE; FLORESTAN, 1959, p.86).

De acordo com Bastide e Fernandes (1959), a escravização inicial de determinados grupos não atendeu a critérios raciais ou cromáticos, mas sim a critérios econômicos. A escravização, ora de negros ora de indígenas, atendeu a necessidades que não se correlacionavam diretamente a características intrínsecas dos escravizados. As

representações pejorativas atribuídas a estes grupos, inclusive a partir da negação de seu status de humanidade, serviram para legitimar a dominação física e simbólica de um grupo por outro. “As diferentes modalidades através das quais se processou a discriminação racial, tinham por função manter as distâncias sociais intransponíveis, que dividiam os dois mundos coexistentes e superpostos, e garantiam a partilha desigual de direitos e deveres, assegurada pelo regime servil” (*Idem*, p. 91).

As discriminações raciais, que primeiramente visavam justificar a ordem servil vigente, passaram com o tempo a desempenhar uma função social específica. As formas de discriminação que se vinculavam à perpetuação do sistema vigente, operavam também, no sentido de criar uma relação direta entre posições sociais e a raça a que pertenciam os senhores e a raça em que se recrutavam os escravos. Com o tempo, as características negativas atribuídas ao escravo estavam tão fortemente associadas ao indivíduo negro (com tom de pele mais escura que a do senhor), quanto às características positivas e valorizadas estavam ligadas ao indivíduo branco. A imutabilidade das representações acerca dos libertos fortalece, em demasia, este argumento, pois, apesar de não estarem mais na condição social de escravos, os libertos não haviam se libertado das representações negativas relacionadas à sua cor de pele.

A ideologia racial dos que discriminam, dos que mandam, os quais podem ser "brancos" ou outros, sintetiza e dinamiza a intolerância, a xenofobia, o etnocismo, o preconceito ou o racismo. É a ideologia racial que articula e desenvolve a gama de manifestações, signos, símbolos ou emblemas com os quais indivíduos e coletividades "explicam", "justificam", "racionalizam", "naturalizam" ou "ideologizam" desigualdades, tensões e conflitos raciais. O racista fundamenta em argumentos que parecem consistentes e convincentes a sua "taxionomia" e "hierarquização", distinguindo, delimitando, segregando ou estranhando o "outro": negro, árabe, judeu, índio chinês, oriental e assim por diante. São estereótipos,

signos, símbolos mobilizados ao acaso das situações elaboradas no curso de anos, décadas, séculos, com os quais o "branco", "dolicocéfalo", "europeu", "ariano", "norte-americano", "ocidental" explica, legitima, racionaliza ou naturaliza a sua posição e perspectiva privilegiadas, de controle de instrumentos de poder. Nesse sentido é que essa ideologia é uma técnica de estigmatização recorrente, reiterada em diferentes formulas e verbalizações, desenvolvendo a metamorfose da marca em estigma (IANNI, 2004, p. 24).

De acordo com Bastide e Fernandes (1959), os libertos (quase todos mestiços), a fim de distinguirem-se dos indivíduos cativos, tendiam a cultivar hábitos e formas de agir distintos dos escravos, tentando assim criar uma projeção mais positiva do modo como deveriam ser tratados. Esta mudança de comportamento dos libertos, refletindo a busca de uma nova condição, em detrimento de uma condição e representação anterior e negativa, tornava realidade às profecias de Oliveira Viana como forma de salvar o Brasil.

A nova auto-concepção de status e papéis assumidos pelos libertos, no intuito de desligarem-se das representações sobre os escravos, ecoavam de duas formas: uma que reagia contra a ligação entre cor e servidão; e outra que valorizava e enaltecia a cor, a pessoa e a cultura dos brancos. Assim, o processo de escravidão no Brasil serviu para distinguir socialmente os indivíduos entre senhores, escravos e libertos. Serviu ainda para reforçar o sentimento de negatividade em relação à condição do escravo/negro entre os senhores, os libertos e os próprios escravos.

A alteração do status formal do negro (de cativo para liberto) não impôs, por sua vez, uma substituição rápida das atitudes e representações sociais, que regulavam os ajustamentos inter-raciais. Entre os brancos, a antiga representação da personalidade-status do negro continua a ter plena vigência; entre os indivíduos de cor a antiga auto-concepção de status e papéis não se modifica sensivelmente, apesar do sentimento de dignidade provocado pela convicção de que já não poderiam ser confundidos com 'escravos'. Em consequência, mantém-se o velho padrão de relação assimétrica no comércio social dos negros com brancos e perpetuam-se,

com o sistema de controles sociais correspondente, as manifestações de preconceito e de discriminação, que antes se aplicavam ao escravo e ao liberto (BASTIDE; FLORESTAN, 1959, p. 130).

Mais de cinquenta anos depois da investigação realizada por Bastide e Fernandes na cidade de São Paulo, uma pesquisa realizada em Belo Horizonte por Fazzi (2004), atualiza alguns dos achados de Bastide e Florestan, ao investigar o preconceito racial na infância e as formas pelas quais ele se perpetua e se cristaliza. Segundo Fazzi (2004), a decisão de observar crianças na escola não foi derivada da discussão “de como a escola contribui ou não na formação e manutenção de preconceitos raciais. A escolha foi orientada pelo fato de a escola ser um locus privilegiado de concentração de crianças, onde as relações entre elas são mais constantes e densas” (Fazzi, 2004, p. 22). As observações foram realizadas em duas escolas de níveis socioeconômicos distintos: uma localizada em uma favela de Belo Horizonte e a outra localizada em um bairro de classe média.

Através de entrevistas, dinâmicas e brincadeiras, levadas à cabo durante as observações realizadas, Fazzi pode coletar uma série de depoimentos dados pelas crianças, que versavam sobre si, sobre os outros, e sobre as relações que estabeleciam entre elas. Ao longo das conversas e brincadeiras, as crianças classificavam racialmente os colegas e a si mesmo. No intuito de captar as representações sociais das crianças sobre os diferentes grupos raciais, a pesquisadora utilizou um experimento em que bonecos (as) foram utilizados (as).

Na brincadeira do assalto, o papel social reservado ao boneco não-branco foi o de ladrão. Além disso, algumas falas ressaltaram a idéia de que preto é pobre, e branco é rico. Lúcia, do grupo de crianças pobres, 9 anos, branca, justificou a sua afirmação de que branco era mais rico que preto lembrando que “Xuxa é branca, Angélica é branca, Domingão do Faustão é branco, Silvio Santos é branco” e Anita concluiu: “Tudo lá na televisão é branco”. Outra indicação da associação do não-branco com posições sociais inferiores foi dada pela reação de duas outras crianças do grupo

pobre quando solicitadas a indicar um dois bonecos que se parecia com médico(a). “Essa, porque ela é branca” e “Esse aqui não; médico preto é feio demais! E ainda com roupa branca!” E uma outra criança, ao perceber que escolheu uma boneca não-branca para ser faxineira acrescentou: “Não importa a cor, não importa a cor”, querendo, dessa forma, dissociar cor e posição social. Uma menina de 9 anos disse que “preto, tão preto assim” era feio e “branco não, sabe por quê? Porque os branco parece rico e os preto parece pobre”. Imediatamente, uma colega que estava no grupo contestou: “mas, tem preto rico... Como que o Grupo do Molejo é moreno e eles é rico?” (percebe-se aqui a intercambialidade entre as categorias preto e moreno). E a primeira criança tentou manter a sua posição afirmando que “é porque eles canta, né? Eles era pobre” (FAZZI, 2004, p. 132).

A perpetuação de estereótipos negativos em relação a negros e mestiços, evidenciada neste experimento, ajuda a manter padrões de discriminação racial muito semelhantes aos relatados por Bastide Fernandes no início do século XX no Brasil. Segundo Bastide e Fernandes (1959), a passagem do sistema de trabalho servil para um modelo de trabalho livre e assalariado não proporcionou a população negra recém-liberta o usufruto real das vantagens do sistema capitalista, pois passaram dos postos mais subordinados na hierarquia servil, aos postos mais precários da hierarquia capitalista.

De acordo com Bastide e Fernandes, a representação social da personalidade-satus do negro, herdada do passado, só poderia ser transformada pela pressão dos fatos. No entanto, sem a transformação radical das posições ocupadas por negros e mulatos, as transformações profundas em atitudes tão fortemente arraigadas seriam pouco prováveis. Criava-se, então, um círculo vicioso: se por um lado, a representação a respeito dos negros e mestiços dependia da alteração real dos papéis sociais ocupados por eles; a alteração do status dos negros e mestiços também dependia, ao menos em parte, da alteração da representação a seu respeito, que tornava mais eficiente e difícil de ser alterada na medida em que muitos

negros e mestiços internalizavam as representações negativas sobre eles e seus pares. Fazzi (2004) também destaca este movimento, de internalização de representações negativas.

Fernanda de 8 anos, morena, respondeu à mesma pergunta (Você gostaria de ser preta?) da seguinte forma: “creio em Deus pai! Eu não”, negando enfaticamente esta possibilidade. Por quê?, perguntei. E Fernanda disse: “é chato porque a gente passa na rua... (foi nesse ponto interrompida pela explicação de Sofia que também estava sendo entrevistada ao mesmo tempo: “eu não queria ser preto porque é maconheiro”)... a gente passa na rua, e os outros fica assim: ó macaco, ó macaca!” Duas semanas depois dessa conversa, Fernanda pediu-me para brincar com os bonecos, e fomos para a sala de artes, disponível naquele momento. Durante a brincadeira, Fernanda disse que gostaria de ser da raça branca e que “raça preta é ruim pra caralho”. (...) Luzia, 8 anos, morena, afirmou que queria ser branca. Um ano depois dessa nossa conversa perguntei-lhe se ela lembrava do que tínhamos conversado no ano passado e ela confirmou falando que “eu falei assim que queria ser branca, e minha irmã queria ser morena”, o que mostra que essa questão é significativa para ela. E porque você queria ser branca? Perguntei, e ela respondeu: “eu queria porque os meninos fica me xingando na sala... de nêga preta”. Afonso, 9 anos, preto, disse que queria ser branco e afirmou: “acho muito ruim ser preto” porque “eles fica chamando a gente de carvão”. (*Idem*, 134-136)

Bastide e Florestan também identificaram em seus entrevistados, a existência deste movimento de internalização do estigma, tendo destacado, ainda, as conseqüências deste movimento para as aspirações dos indivíduos.

Os resultados de nossas entrevistas com personalidades de cor, que viveram nesse período de transição, mostram que “a falta de preparo”, “a timidez” e “o medo” fizeram que os negros e os mestiços “não ambicionassem” ocupar cargos e posições encarados como apanágio da gente branca e com que desistissem de pretender participar ativamente de sua influência política ou de sua vida social. Enfim, aceitavam as circunstâncias, “ficando em seu lugar”. Os incorformistas, que rompiam esse padrão dominante de ajustamento inter-racial, sofriram decepções e em geral “falhavam”, pois dificilmente veriam correspondidas suas expectativas (BASTIDE; FLORESTAN, 1959, p. 139).

De acordo com Bastide e Fernandes, a proximidade histórica com o período escravocrata, e as pequenas modificações nas representações sociais e nas ocupações de negros e mestiços,

mostrava-se por demais modestas para ensejar mudanças significativas, e imediatas, nas aspirações destes sujeitos.

No entanto, de acordo com os autores, as diferenças percebidas entre brancos e negros no Brasil seriam produtos arcaicos da Escravidão, e com o tempo, estas diferenças deixariam de ser explicadas em função de diferenças raciais, passando a ser frutos apenas de diferenças de classe. As pequenas mudanças ocupacionais percebidas entre os negros e mestiços analisados na pesquisa, levaram Fernandes e Bastide a pensar que...

... o que se evidencia é que se está constituindo uma nova constelação das relações raciais, na qual a integração social não sofrerá, provavelmente, uma influência tão intensa de determinações socioculturais ligadas com as diferenças raciais e com as gradações da cor da pele, como ocorreu no passado. (...) Assim, nota-se que a esfera mais afetada pelas transformações recentes é antes da discriminação econômica e social, com base na cor, que a do preconceito de cor propriamente dito (*Idem*, p. 144).

Na perspectiva de Bastide e Fernandes, as diferenciações raciais nos campos ocupacionais, educacionais e de representações tenderiam a desaparecer com o tempo, dando lugar a outras lógicas de diferenciações. Nesta perspectiva, as mudanças macro-estruturais acarretariam mudanças micro-estruturais, interferindo tanto na alter-representação sobre os indivíduos negros, quanto na auto-representação dos negros brasileiros; modificando inclusive as suas aspirações.

2.3 – A (nova?) situação racial no Brasil

A crença no poder integrador do desenvolvimento econômico, expressa por Bastide e Fernandes, que se solidificou nas décadas de 1940 e 1950, foi aos poucos sendo questionada por uma nova perspectiva teórica e metodológica. A partir de sucessivas investigações empíricas, tendo como base as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios, Hasenbalg (1990), Valle Silva (1999) e Pastore e Valle Silva (2000), sobretudo, começam a chamar a atenção para o caráter reproducionista das desigualdades raciais no Brasil industrializado.

Até o início da década de 1980 as mudanças na estrutura brasileira foram intensas. As taxas de mobilidade social neste período, por vezes consideradas sem precedentes em muitos outros países, mudaram o panorama do país, principalmente no que diz respeito à relação urbano-rural. Desde então, uma série de estudos levados a cabo pelos autores supra-citados, e por alguns outros, nos ajudaram a visualizar melhor a dinâmica da estratificação social em nosso país. No entanto, a situação de inércia que marca a dinâmica das relações raciais no Brasil deu o tom dos repetidos resultados encontrados por eles, além de demonstrar a importância apenas residual do passado escravocrata nas análises do presente quadro de desigualdades.

Apesar de não apresentarem resultados inovadores em relação aos estudos anteriores, o trabalho elaborado por Pastore e Valle Silva (2000) atualiza os dados e os resultados obtidos a partir da PNAD de 1996. De acordo com os autores, o Brasil é um país de alta mobilidade social, ainda que muitos indivíduos ascendam pouco e poucos ascendam muito na estrutura social. Este processo está intimamente ligado a posição de desenvolvimento do país, e com sua estrutura marcada por imensas desigualdades. As análises de mobilidade social apresentadas neste trabalho foram feitas com base em comparações entre diferentes

PNAD's, onde se observava as possíveis influências do alcance educacional e ocupacional dos pais no destino dos filhos, ou seja, nas direções da mobilidade intergeracional. Dentre outros achados, o estudo aponta para o fato de que a posição de origem, bem como o alcance educacional e ocupacional dos pais tem peso considerável no status futuro do indivíduo. Para o caso brasileiro em especial, Pastore e Valle Silva (2000) apontam para uma importante barreira no processo de mobilidade intergeracional: a fronteira rural/urbano. Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil atravessou um processo contínuo de industrialização, e conseqüente urbanização. Pastore e Silva afirmam ainda que, a maior mobilidade experimentada pelos brasileiros havia sido de caráter estrutural, ou seja, produto das modificações estruturais da sociedade e de sua estrutura ocupacional. Segundo eles, mesmo notando taxas consideráveis de mobilidade intrageracional e circular, o Brasil pode ser caracterizado como um país, predominantemente, de mobilidade estrutural, sendo que este movimento de mobilidade atingiu, quase democraticamente, todos os indivíduos com igual intensidade.

No que tange ao processo de mobilidade circular no Brasil, ou mobilidade por troca de postos, Pastore e Valle Silva (2000) chamam a atenção para algumas idiossincrasias relacionadas à questão racial. Em um capítulo dedicado a discussão da dimensão racial nos processos de mobilidade no Brasil, os autores destacam que para indivíduos negros - pretos e pardos - a herança familiar negativa teria um peso maior que para indivíduos não-negros. Oriundos em sua maioria dos estratos baixo-inferior e baixo-superior, indivíduos negros teriam grandes probabilidades de permanecerem nas mesmas posições subalternizadas de seus pais. Para os poucos indivíduos negros com origem nos estratos superiores a maior

dificuldade seria a de manterem-se com o mesmo status social herdado dos pais. Sobre-representados nos estratos inferiores ou enfrentando grandes dificuldades em manterem o elevado status herdado dos pais, as posições sociais ocupadas por indivíduos negros, na atualidade, colocam em xeque a tese de Democracia Racial brasileira.

Na mesma linha de Pastore e Valle Silva, Henriques (2001) destaca a dimensão racial das desigualdades brasileiras, com base em análises feitas das PNAD's dos anos de 1992 a 1999. Neste trabalho, Henriques corrobora os achados de Pastore e Valle Silva. “A intensa desigualdade racial brasileira, associada a forma usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra” (Henriques, 2001).

Segundo Henriques (2001), boa parte da desigualdade, tanto a de renda quanto a desigualdade no mercado de trabalho, pode ser explicada pela heterogeneidade na escolaridade brasileira. Chama atenção ainda que, mesmo com o aumento da oferta de educação no Estado brasileiro ao longo do século XX, a desigualdade no acesso a este bem não foi superada. Se em 1999, a escolaridade média de um jovem brasileiro de 25 anos de idade era de 6 anos de estudo, escolaridade ideal para uma criança de 12 anos de idade cursando a 6ª série do ensino fundamental, a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos era de 6,1 anos, enquanto era de 8,4 anos de escolaridade para um jovem branco de 25 anos de idade. “A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se

lembrarmos que trata-se de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos” (*Idem*, p. 29).

Segundo Henriques (2001), esse não é o componente mais incomodo desta discriminação observada. Segundo ele, além da diferença observada em termos de anos de escolaridade, os dados revelam a evolução histórica e o grau de cristalização desta discriminação.

“Sabemos que a escolaridade média dos brancos e negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro na mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós” (*Idem*, p. 30).

Se observarmos as desigualdades raciais presentes nos patamares mais elevados do sistema de ensino formal, através dos dados apresentados por Henriques, perceberemos uma realidade ainda mais “desoladora”.

As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade (HENRIQUES, 2001, p. 34).

De acordo com Fernandes (2005), a associação entre origem socioeconômica e alcance educacional é mais forte nos primeiros anos educacionais e mais fraca nos últimos anos. Entretanto, este padrão de estratificação educacional observado em vários países do mundo (Shavit e Blossfeld, 1993) não se observa em relação a raça. O fato de ser branco eleva em

pouco mais que 100% as chances de uma pessoa terminar a 1ª série do ensino fundamental. Este valor cai para 26% quando se observa as chances de concluir o ensino fundamental. Por outro lado, as chances de uma pessoa branca, em relação a uma pessoa negra, ter acesso ao nível superior volta a se elevar e alcança valores semelhantes a chance de concluir a 1ª série, ou seja, acima de 100%. Assim, apesar da considerável melhoria de quase todos os indicadores socioeconômicos da população brasileira, resultado, em parte, das políticas universais levadas à cabo ao longo do século XX, é ainda possível perceber a manutenção dos mesmos padrões de discriminação, que se refletem na perpetuação das desigualdades ao longo das gerações.

A melhora nos índices de escolaridade, experimentada pelos brasileiros nas últimas décadas do século XX e destacada por Henriques (2001), pode ter significado também uma modificação significativa no conjunto de expectativas e aspirações educacionais e ocupacionais dos brasileiros. Se esta hipótese for correta, como imagino que seja, é plausível afirmar que os atuais níveis de aspirações de indivíduos brancos e negros, tanto no campo educacional quanto no campo ocupacional, são mais elevados que há quarenta anos atrás. Esta melhora nos níveis de aspirações pode ser explicada, portanto, pelas modificações na estrutura ocupacional brasileira. De fato, o que Pastore e Valle Silva (2000) nos mostram é que durante o século XX, muitas ocupações rurais desapareceram no Brasil; dando lugar a muitas outras ocupações urbanas. A abertura de novos postos de trabalho em ocupações urbanas, mais rentáveis que as ocupações rurais, alterou, significativamente, a estrutura ocupacional do país.

A melhoria nas ocupações e nos padrões de renda da população brasileira foi o assunto principal da reportagem de Pinheiro (1999), publicada sob o título “A classe média negra” na Edição Especial da Revista Veja, do dia 18 de Agosto de 1999. Com base nos “grandes movimentos que demoram a se percebidos pelas estatísticas”, Pinheiro procurou mostrar o fenômeno de crescimento da classe média no Brasil, destacando os avanços alcançados por uma parcela de indivíduos negros.

De cada dez negros brasileiros, quatro estão parados na pirâmide social. Entre os outros seis que estão se mexendo, cinco se movem para cima. Há dez anos, os negros eram apenas 10% dos patrões. Hoje são 22%. A população negra movimentava 50 bilhões de reais por ano e já responde por um terço do total da classe média brasileira. Evidentemente, o problema racial está longe de se resolver no Brasil. Em média, os negros ainda ganham salários menores e têm menos chances de conseguir emprego e ocupar um cargo de chefia. São correções que a sociedade brasileira terá que fazer para se tornar mais justa e democrática na distribuição de oportunidades. (PINHEIRO, Daniela. Revista Veja, p. 62-63, 1999)

Nesta reportagem, as denúncias das desigualdades e discriminações raciais existentes no Brasil, coexistem com afirmativas incisivas das possibilidades de ascensão social que se apresentam, ainda que lentamente, para uma parcela de indivíduos negros.

O resultado (do crescimento da classe média negra) é que se tornou freqüente encontrar uma moça negra na sala vip do aeroporto ou um senhor esperando mesa em restaurante cinco estrelas. Até pouco tempo atrás, esse era um privilégio reservado a negros artistas ou atletas. (*Idem*, p. 63)

E continua:

Outro indicador é que o mercado publicitário acordou para o novo filão. Recentemente, o Itaú, segundo maior banco privado do país, colocou no ar uma campanha em que um cliente negro comenta as vantagens de abrir uma conta na instituição. ‘Quem fecha os olhos para o negro vira fôssil. Hoje não há espaço para piadas ou posturas racistas. O negro tem dinheiro

e paga pelo produto que quer' afirma o publicitário Nizan Guanaes, responsável pelo anúncio. (*Idem*, p. 63)

A reportagem de Pinheiro (1999), no entanto, desvela algumas singularidades das representações que vigoram no país acerca da questão racial, e particularmente, acerca do racismo. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência da discriminação racial, tanto no mercado de trabalho quanto nas relações privadas, mantém-se a crença no desaparecimento progressivo e automático destas discriminações, como se a instauração deste quadro de discriminações e desigualdades também fosse fruto do acaso, e portanto, a reversão do quadro se faria sem maiores esforços. Uma outra característica que vale a pena destacar é a significação honrosa dada aos “sobreviventes”, aqueles que a despeito de todas as dificuldades e discriminações enfrentadas, conseguiram “vencer na vida”, independente de sua raça ou cor da pele. Esta crença, na realidade, é o sustentáculo da idéia de mérito que rege nossa sociedade, onde cada um se faz sozinho, independente de sua origem ou das dificuldades por ele enfrentadas.

A despeito do panorama animador apresentado por Pinheiro (1999) o que mais chama atenção ao observarmos o conjunto da revista, edição do dia 18 de Agosto de 1999, é que entre os 28 (vinte e oito) anúncios publicitários em que aparecem modelos humanos, apenas em um aparece um indivíduo negro. Entre homens, mulheres e crianças, “felizes da vida” por poderem consumir automóveis, produtos de beleza, cartões de crédito, etc, e serem, portanto modelos destas possibilidades de consumo, há apenas um negro. Este é um típico exemplo das formas de discriminação racial no Brasil. Não é uma forma de discriminação que apresenta uma imagem negativa, relacionando-a a uma imagem estereotipada. Neste

caso, a discriminação racial é exatamente a invisibilidade de representações positivas e socialmente valorizadas. É neste sentido que Lima (2001) afirma que, fato pernicioso não é somente a associação do negro a papéis submissos ou estereotipados na mídia; episódio que poderia ser associado também a um indivíduo branco (ex.: ladrões, bêbados, arruaceiros, empregadas domésticas, etc.). O problema está justamente na gama de personagens que historicamente vêm sendo relacionados com a população negra, restringindo desta forma as possibilidades de escolhas no que diz respeito a imagens de referência.

Esta forma de tratar a questão racial, através da invisibilidade, é apenas uma das variações históricas do modo de perceber e enfrentar a problemática do racismo no Brasil. Ao longo desta seção, uma variabilidade de formas de tratar a questão racial e o racismo no Brasil, desde o período de colonização até os dias de hoje, foram apresentadas e discutidas. Vistos, ora como degenerados, ora como símbolos de brasilidade, as representações sobre os negros no Brasil estiveram quase sempre associadas a imagens de indivíduos de segunda classe. Estas representações eram, em parte, produtos das posições sociais ocupadas pelos negros, mas produtos também das crenças fortemente arraigadas no imaginário nacional.

Assim, além dos históricos padrões de desigualdades raciais, no plano econômico, cultural e político, percebemos também a existência de desigualdades de representações, que se tornam mais eficazes quanto mais naturais parecerem ser, e que extrapolando as dimensões estruturais, no que se refere a facilitação ou restrição do acesso a determinados bens em função de uma representação (positiva ou negativa), têm consideráveis rebatimentos no plano subjetivo, influenciando, de fato, a auto-imagem dos indivíduos.

3 – HIPÓTESES, DADOS E METODOLOGIA

Esta seção, além de apresentar as hipóteses de pesquisas, derivadas das abordagens teóricas discutidas ao longo da seção 1, apresenta também os dados utilizados nesta pesquisa, e a metodologia empregada.

3.1 – Hipóteses

Hipótese 1: O pertencimento racial, medido pela variável *raça*, não interfere nas aspirações ocupacionais dos jovens pesquisados. Baseado nesta visão será testada a hipótese de que o nível de aspiração ocupacional de jovens negros e brancos são iguais.

Hipótese 2: O pertencimento racial, medido pela variável *raça*, interfere nas aspirações ocupacionais dos jovens pesquisados. Baseado nesta visão será testada a hipótese de que as aspirações ocupacionais de jovens negros e brancos são diferentes.

3.2 – Metodologia

Durante a elaboração do projeto de pesquisa desta dissertação, meu objetivo era a realização de uma pesquisa com a integração dos métodos quantitativo e qualitativo. Durante aquele período, minha intenção era a de utilizar um banco de dados e, realizar, posteriormente, a análise quantitativa dos dados. Havia previsto também a realização de um conjunto de Grupos Focais com alguns estudantes, como forma de acessar os significados que estes atribuíam às ocupações pretendidas, e de maneira indireta, compreender as possíveis relações entre aspirações ocupacionais e pertencimento racial.

No entanto, enquanto atividade intelectual, a pesquisa social sofre as limitações e contradições mais amplas do campo científico, dos interesses específicos da sociedade e das questões consagradas de cada época histórica. O fazer científico está também, submetido a outros imperativos externos, como o tempo, os recursos, etc. O tempo, ou melhor, a exigüidade de tempo, foi o fator que me fez optar pela não realização de Grupos Focais durante esta empreitada. Reconheço que, a não utilização de uma técnica de pesquisa qualitativa em uma pesquisa que se propõe investigar aspectos sócio-psicológicos, como as aspirações, pode deixar no ar uma sensação de incompletude. Todavia, vale a pena lembrar que o fazer científico é um processo interminável, de descobertas constantes e aproximações sucessivas. Neste sentido, a “falta”, que marca esta investigação, pode servir de mote para trabalhos posteriores, meus ou de outros pesquisadores.

Deste modo, a parte metodológica deste trabalho será composta, fundamentalmente, de análises quantitativas. Após a exposição de algumas estatísticas descritivas, apresentarei os resultados do teste de diferenças de médias e os resultados das Regressões lineares múltiplas. Ao passo que o teste de diferenças de médias nos permitirá observar se os níveis de aspirações dos jovens negros e brancos são iguais ou diferentes, as Regressões lineares nos permitirão identificar os pesos de cada uma das variáveis independentes na explicação da variância da variável dependente (as aspirações ocupacionais). Segundo Babbie (1999), a equação de regressão, estabelecida a partir da análise de regressão, é valiosa tanto descritiva quanto inferencialmente. “Primeiro, a equação de regressão faz uma descrição matemática da relação entre as variáveis. Segundo, a equação de regressão permite inferir os valores de Y (*variável dependente*) quando temos os valores de X (*variável independente*)” (Babbie, 1999, p. 412) (Grifos meus).

3.3 - Dados

Os dados utilizados nesta pesquisa são provenientes da *Pesquisa Violência nas Escolas*, realizada em 2003 pelo Centro de Estudos de Criminalidade e segurança Pública da UFMG – CRISP. Esta pesquisa, inserida em um projeto maior de investigação, tinha como principal objetivo investigar as perdas sociais causadas pela violência nas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. Além do objetivo mais geral da pesquisa, de detectar de que modo o crime e a violência podem interferir no papel institucionalizado da escola, um dos objetivos específicos era o de entender os possíveis impactos que o crime e a violência

provocavam na subjetividade dos alunos, incluindo aí as aspirações educacionais e ocupacionais dos estudantes.

A amostra total da Pesquisa Violência nas Escolas foi de 13.200 alunos, matriculados no ensino fundamental (entre a 5ª e a 8ª série) e no ensino médio (entre o 1º e o 3º ano), em escolas estaduais, municipais e particulares de 06 municípios da RMBH. Do total de casos da *Pesquisa Violência nas Escolas*, 908 casos, que preenchiam três requisitos: ter se auto-declarado negro ou branco, ter idade entre 15 a 28 anos, e estar matriculado em uma escola (estadual, municipal ou particular) do município de Belo Horizonte, foram selecionados para serem analisados nesta dissertação.

A utilização de dados secundários em uma pesquisa científica nos proporciona, sem dúvida, uma série de facilidades, sobretudo relacionadas ao fator tempo, ao qual me referi na subseção anterior. A organização e realização de um survey, todavia, não é tarefa fácil e opção disponível para a maior parte dos pesquisadores; demanda tempo e recursos. A utilização de dados secundários, no entanto, pode trazer alguns inconvenientes que valem a pena serem citados aqui. Segundo Popper (1993), os dados de uma pesquisa estão sempre impregnados por alguns pressupostos teóricos, que guiam os trabalhos desde a elaboração das perguntas dos questionários, até a análise dos dados. São estes pressupostos teóricos que definem quais as questões que estarão presentes em um questionário, e quais questões estarão de fora. Neste sentido, a não utilização de algumas variáveis que seriam importantes para construir um modelo explicativo mais robusto (a exemplo do “Modelo de Wisconsin”), não foram incluídas neste trabalho por não existirem no banco de dados original.

3.4 – Variáveis

A variável dependente utilizada nos modelos será:

- **Aspiração ocupacional do respondente**

A *aspiração ocupacional* do respondente é uma variável quantitativa contínua, com valores variando entre 0 e 100. Esta variável foi criada com base nas respostas dos jovens à pergunta aberta contida na *Pesquisa Violência nas Escolas*: “Qual o tipo de emprego que deseja ter aos 30 anos de idade”. Todas as respostas dadas a esta questão foram codificadas, e enquadradas na escala de status socioeconômico de Valle Silva. Segundo Valle Silva (2000), a construção desta escala teve como referencial empírico o nível de educação médio e o nível médio de renda dos indivíduos no interior de cada posto ocupacional. Os valores individuais foram combinados dentro das ocupações, gerando o status ocupacional, que se refere aos valores médios que recebem indivíduos habilitados a exercer determinada ocupação. Esta escala varia entre 0 e 100, sendo que os valores médios são agrupados em 06 estratos constituintes da hierarquia de status socioeconômico. A TAB. 1 apresenta os estratos sociais utilizados neste trabalho, com algumas ocupações representativas, além do rendimento e a escolaridade média destas ocupações.

Tabela 1 – Estratos ocupacionais e ocupações representativas

Estrato	Ocupações Representativas	Rendimento	Escolaridade
1. Baixo-Inferior Trabalhadores rurais não-qualificados	Produtores agropecuários autônomos; outros trabalhadores na agropecuária; pescadores.	222,16 (319,50)**	2,19 (2,55)
2. Baixo-Superior Trabalhadores rurais não-qualificados	Comerciantes por conta-própria; vigias; serventes; trabalhadores braçais sem especificação; vendedores ambulantes; empregadas domésticas.	440,35 (527,16)	4,94 (3,64)
3. Médio-Inferior Trabalhadores qualificados e semi qualificados	Motoristas; pedreiros; mecânicos de veículos; marceneiros; carpinteiros; pintores e caiadores; soldadores; eletricitistas de instalações.	538,08 (503,31)	5,19 (3,24)
4. Médio-Médio Trabalhadores não manuais, profissionais de nível baixo e pequenos proprietários	Pequenos proprietários na agricultura; administradores e gerentes na agropecuária; auxiliares administrativos e de escritório; reparadores de equipamentos; praticistas e viajantes comerciais; praças das Forças Armadas.	995,46 (1426,07)	8,71 (4,00)
5. Médio-Médio Profissionais de nível médio e médios proprietários	Criadores de gado bovino; diretores, assessores e chefes no serviço público; administradores e gerentes na indústria e no comércio; chefes e encarregados de seção; representantes comerciais	1498,97 (1793,74)	10,05 (4,21)
6. Alto Profissionais de nível superior e grandes proprietários	Empresários na indústria; administradores e gerentes de empresas financeiras, imobiliárias e securitárias; engenheiros, médicos, contadores; professores de ensino superior; advogados; oficiais das Forças Armadas.	2344,20 (1933,17)	12,79 (3,53)

* entre parênteses estão os desvios-padrões.

Fonte: PASTORE; VALLE SILVA (2000)

As variáveis independentes utilizadas nos modelos são:

- **Logaritmo natural da situação socioeconômica da família.**

O logaritmo natural da situação socioeconômica da família foi gerado a partir da análise fatorial da escolaridade da mãe e da classe social da família segundo o critério Brasil. O valor da variância total explicada foi de 1,658, sendo que as cargas são iguais a 0,911, e a análise de confiabilidade da escala mostrou-se favorável com um alfa de Cronbha igual a 0,794.

- **Situação escolar (variável dummy)**

Esta é uma variável dicotômica, e seus valores são: 0 para estudantes com atraso escolar e 1 para estudantes sem atraso escolar. A variável *situação escolar* foi gerada a partir do índice de eficiência escolar. O índice de eficiência escolar é calculado dividindo o número de anos de estudo de um estudante X (p.ex: oitava série do ensino fundamental = 8 anos), pelo número de anos que aquele aluno passou na escola, incluindo aqueles que ele repetiu. O índice, então, é igual a

$$E = (X_1 / (X_2 - a))$$

Onde:

X_1 = número de anos de estudo do estudante

X_2 = idade do estudante

a = constante (sempre igual a 7)

Os resultados desta divisão poderão ser maiores ou menores que 1. Os resultados menores que 1 indicarão a existência de atraso escolar, e os resultados maiores que 1 indicarão inexistência de atraso escolar.

- **Sexo (variável dummy)**

Esta é uma variável dicotômica. Seus valores são: 0 para mulheres e 1 para homens.

- **Raça (variável dummy)**

Esta é uma variável dicotômica, e seus valores são: 0 para negros e 1 para brancos. A questão sobre identificação de raça e cor no questionário original da *Pesquisa Violência nas Escolas* apresentava aos respondentes cinco possibilidades de respostas: negro, branco, oriental, mistura de negros e brancos e, outros. A opção por utilizar apenas duas categorias raciais neste estudo, deve-se, principalmente, a dificuldade de padronização entre as categorias utilizadas neste estudo e as categorias comumente utilizadas pelo IBGE.

- **Percepção do professor (variável dummy)**

Esta é uma variável dicotômica, e seus valores são: 0 para alunos que, na percepção dos professores, estudam pouco e 1 para alunos que, na percepção dos professores, estudam muito. Como a *Pesquisa Violência nas Escolas* foi aplicada diretamente aos estudantes, foram eles que responderam à questão sobre as percepções professorais acerca de seus

desempenhos escolares. Neste sentido, as respostas à esta questão expressam, na verdade, as formas como os estudantes imaginam que são avaliados por seus professores.

4 – DESCRIÇÃO DA AMOSTRA E RESULTADOS

4.1 – Descrição da amostra

A sub-amostra selecionada para esta pesquisa possui 908 estudantes, com idades entre 15 a 28 anos de idade, e matriculados em escolas (estadual, municipal e particular) da cidade de Belo Horizonte. É composta por 27,8% de estudantes negros e 72,2% de estudantes brancos, 51,2% de estudantes do sexo feminino e 48,8% do sexo masculino. A TAB. 2 apresenta as distribuições por sexo e por raça.

TABELA 2 – Distribuição por raça e por sexo

		Raça do		Tota	
		Negro	Branco		
Sexo respondent	feminin	12	57	69	A TAB. 3 apresenta a distribuição por
		26,2	73,8	100,0	
	masculin	48,4	52,3	51,2	
		13	31	44	
Tota		29,3	70,7	100,0	
		51,6	47,7	48,8	
		25	65	90	
		27,8	72,2	100,0	
		100,0	100,0	100,0	

em que os estudantes freqüentam.

TABELA 3 – Distribuição por tipo de escola e por raça auto-declarada

Tipo escol		Raça do		Tota	
		negro	branco		
Tipo escol	Estadual	60,7	44,8	49,2	Entre os estudantes que s e auto-declarara
	Municipal	36,9	30,8	32,5	
	Particular	2,4	24,4	18,3	
Tota		100,0	100,0	100,0	

m negros, 60,7% estudam em escolas estaduais, 37% estudam em escolas municipais, e apenas 2,4% estudam em escolas particulares. Entre os estudantes que se auto-declararam brancos, 44,8% estudam em escolas estaduais, 30,8% em escolas municipais, e 24,4% estudam em escolas particulares. Ao mesmo tempo em que estes dados ajuda a pôr em xeque a crença popular de que as escolas públicas brasileiras são guetos de estudantes pobres e negros, contribui para reforçar a percepção de sobre-representação de estudantes brancos nas escolas particulares, que demandam, pelo valor de suas mensalidades e pelos outros gastos relacionados, um investimento econômico maior do que os estudantes matriculados em escolas públicas. Este é um dos aspectos relativos à distribuição dos recursos socialmente valorizados: às possibilidades de acesso a instituições privadas de ensino primário e secundário.

A TAB. 4 apresenta os dados relativos a escolaridade dos respondentes.

TABELA 4 – Escolaridade do respondente por raça auto-declarada

Escolaridade do respondente	Raça do		Total	
	negro	branco		
5º ano do fundamental	6	2	8	D e a c o r d o c o m a T A
	2,4	,3	,9	
6º ano do fundamental	2	2	4	
	8,3	4,1	5,3	
7º ano do fundamental	2	2	4	
	7,9	4,0	5,1	
8º ano do fundamental	4	16	21	
	19,0	25,2	23,5	
1º ano do ensino	8	21	30	
	34,9	32,3	33,0	
2º ano do ensino	3	12	15	
	12,7	19,4	17,5	
3º ano do ensino	3	9	13	
	14,7	14,8	14,8	
Tota	25	65	90	
	100,0	100,0	100,0	

B. 4, aproximadamente 65% dos estudantes selecionados nesta amostra estavam, à época da aplicação dos questionários, matriculados no ensino médio, distribuídos entre o 1º, o 2º e o 3º ano do ensino médio, sendo que 23,5% dos estudantes estavam cursando a 8º ano do ensino fundamental.

A TAB. 5 apresenta os resultados do cálculo do índice de eficiência escolar, que serviu como base para calcular a situação escolar dos estudantes.

TABELA 5 – Índice de eficiência escolar

Frequência Percentual Percentual Válido acumulado					Frequência Percentual Percentual Válido acumulado				
Válido	,29	1	,1	,1	Válido	,64	5	,6	8,5
	,30	1	,1	,2		,65	1	,1	8,6
	,32	1	,1	,3		,67	22	2,4	11,0
	,33	1	,1	,4		,69	5	,6	11,6
	,35	1	,1	,6		,69	6	,7	12,2
	,38	1	,1	,7		,70	6	,7	12,9
	,39	1	,1	,8		,71	2	,2	13,1
	,40	3	,3	1,1		,73	12	1,3	14,4
	,42	2	,2	1,3		,73	4	,4	14,9
	,43	2	,2	1,5		,75	26	2,9	17,7
	,44	1	,1	1,7		,77	1	,1	17,8
	,45	1	,1	1,8		,78	10	1,1	18,9
	,46	4	,4	2,2		,79	6	,7	19,6
	,47	2	,2	2,4		,80	22	2,4	22,0
	,50	7	,8	3,2		,82	20	2,2	24,2
	,53	2	,2	3,4		,83	9	1,0	25,2
	,53	2	,2	3,6		,85	4	,4	25,7
	,54	1	,1	3,7		,88	21	2,3	28,0
	,55	1	,1	3,9		,89	44	4,8	32,8
	,55	1	,1	4,0		,90	57	6,3	39,1
	,56	3	,3	4,3		,91	23	2,5	41,6
	,56	1	,1	4,4		,92	38	4,2	45,8
	,57	6	,7	5,1		1,00	306	33,7	79,5
	,60	12	1,3	6,4		1,10	26	2,9	82,4
	,61	2	,2	6,6		1,11	62	6,8	89,2
	,62	4	,4	7,0		1,13	94	10,4	99,6
	,63	4	,4	7,5		1,25	4	,4	100,0
	,64	4	,4	7,9		Total	908	100,0	

De acordo com os dados apresentados na TAB. 5, cerca de 50% dos estudantes entrevistados estavam em situação de atraso escolar (Índice < 1,00). Quanto menor é o valor do Índice de eficiência escolar, maior é o atraso escolar do estudante; e quanto maior é o valor do índice, menor será o atraso escolar.

A TAB. 6 apresenta a distribuição dos estudantes pela situação escolar, com atraso ou sem atraso.

TABELA 6 – Situação escolar por raça auto-declarada

		Raça			
		Negr	Branc	Tota	
Situaçã escolar	Com atraso escolar	39,7	58,2	53,1	De acordo com a TAB. 6 a maioria dos estudantes entrevistados
	Sem atraso	15	27	42	
Tota		60,3	41,8	46,9	
		25	65	90	
		100,0	100,0	100,0	

estão em situação de atraso escolar, 53,1%. Entre o conjunto de estudantes que se auto-declararam brancos, o percentual dos que estão em situação de atraso escolar é superior ao percentual dos que estão em atraso entre os estudantes negros, 58,2% e 39,7% respectivamente.

A TAB. 7 apresenta os valores referentes à percepção dos professores sobre o desempenho dos estudantes.

TABELA 7 – Percepção dos professores sobre os estudantes

		Raça do		Tota	
		Negro	Branco		
Percepção professores os estudantes	Estuda	62,3	59,9	60,6	De
	Estuda	37,7	40,1	39,4	
Tota		25	65	90	com a
		100,0	100,0	100,0	

TAB. 7

a maioria dos estudantes entrevistados, 60,6%, responderam que, na percepção de seus professores, eles estudam pouco. Entre o conjunto de estudantes que se auto-declararam brancos, o percentual dos que imaginam serem negativamente avaliados pelos professores são 59,9%. Entre os estudantes que se auto-declararam negros, 62,3 responderam acreditam que os professores os vêem como pouco estudiosos.

A TAB. 8 apresenta os valores referentes à escolaridade dos pais dos respondentes.

TABELA 8 – Escolaridade do pai do respondente por raça auto-declarada

Escolaridade do pai respondente	Raça do		Tota	
	negr	branc		
analfabet	2	1	3	
1ª a 4ª série	9,9	2,4	4,4	A
1º grau incompleto	10	17	27	o
1º grau	43,8	27,4	31,8	observar
2º grau incompleto	3	7	11	
2º grau	16,3	11,9	13,1	mos
superior incompleto	1	5	6	distribuiç
superior	6,9	8,2	7,8	ão
Tota	9	3	4	da
	3,9	5,3	4,9	escolarid
	2	13	16	
	12,4	20,8	18,6	ade
	3	3	4	dos
	1,3	5,8	4,6	
	1	11	12	pais
	5,6	18,2	14,8	dos
	23	63	87	estudante
	100,0	100,0	100,0	s
				que

responderam a esta questão, podemos verificar um fato que Henriques (2001) vem chamando a atenção: a baixa escolaridade dos brasileiros. Cerca de 57% dos pais dos estudantes tem escolaridade igual ou inferior ao 1º grau completo. Segundo dados do IBGE (PNAD, 1995-2001), a média de anos de estudos para um brasileiro adulto em 2001 era igual a 6,0, o que

corresponderia a 6º série do ensino fundamental. Ao compararmos as taxas de escolaridade de pais de estudantes negros e brancos podemos perceber uma nítida inversão. Nos níveis mais baixos de escolarização podemos notar que a participação percentual de pais de estudantes negros é maior, ao passo que nos níveis mais altos de escolarização esta participação percentual é bem menor. Por exemplo, 9,9% dos pais de estudantes negros são analfabetos, ao passo que 2,4% dos pais de estudantes brancos não tem qualquer tipo de instrução. No outro extremo, podemos notar que 18,2% dos pais de estudantes brancos têm o ensino superior completo, ao passo que apenas 5,6% dos pais de estudantes negros possuem o diploma de curso superior.

A TAB. 9 apresenta a distribuição das escolaridades das mães dos respondentes.

TABELA 9 – Escolaridade da mãe do respondente por raça auto-declarada

		2 Raça do		Tota	
		negr	branc		
Escolaridad da mãe do respondente	analfabet		4	4	A análise da TAB. 9 nos indica que, como no caso dos pais, cerca de 60% das mães, possuem escolaridade igual ou inferior ao
		9,1	3,5	5,1	
	1º a 4º série	12	17	30	
		50,4	26,7	33,3	
	1º grau incompleto	4	8	12	
		16,7	12,3	13,5	
	1º grau	2	5	7	
		8,7	7,8	8,0	
	2º grau incompleto	7	3	4	
		2,8	5,9	5,1	
	2	14	16		
	7,9	22,0	18,1		
superior incompleto	3	3	3		
	1,2	4,6	3,6		
superior	8	11	12		
	3,2	17,2	13,3		
Tota	25	65	90		
	100,0	100,0	100,0		

primeiro grau de ensino. Quando comparamos apenas os níveis secundários e superior de ensino, notamos que os pais levam uma pequena vantagem sobre as mães; 42,9% dos pais possuem no mínimo ensino secundário completo, ao passo que 40,1% das mães dos respondentes possuem o segundo grau incompleto ou mais. A comparação das taxas de escolarização de mães de estudantes auto-declarados brancos com mães de estudantes auto-declarados negros, nos indica o mesmo padrão percebido entre os pais. A participação percentual de mães de estudantes negros é maior nos níveis mais baixo de escolaridade, ao passo que a participação percentual de mães de estudantes brancos é relativamente maior nos níveis mais alto de escolaridade.

4.2 – Resultados

Nesta sub-seção serão apresentadas as estatísticas descritivas deste trabalho, seguidas dos modelos utilizados e dos resultados dos testes de hipóteses.

4.2.1 – Estatísticas descritivas

A TAB. 10 apresenta a distribuição percentual das aspirações ocupacionais dos indivíduos pesquisados. No ANEXO 1 é apresentado o conjunto de aspirações ocupacionais dos estudantes, agrupadas por estrato, e separadas pela raça do respondente. O anexo traz também informações sobre o índice socioeconômico de cada ocupação e a frequência com que a ocupação foi escolhida pelo conjunto de respondentes.

TABELA 10 – Aspirações ocupacionais por estrato ocupacional

Estrato	Cor/Raça do informante	
	Aspirações ocupacionais	
	Negra	Branca
Estrato alto	36,5 %	49,2 %
Estrato médio-superior	15,5 %	18,4 %

Estrato médio-médio	13,1 %	7,3 %
Estrato médio-inferior	33,3 %	24,0 %
Estrato baixo-superior	1,6 %	1,1 %
Estrato baixo-inferior	0 %	0 %
	100 %	100 %

A análise da tabela apresentada acima, nos mostra que, boa parte dos estudantes ambicionam ocupar, aos trinta anos, cargos no mais alto estrato; 36,5% entre os estudantes negros e 49,2% entre os estudantes brancos. Daqueles que ambicionam uma ocupação no estrato médio superior, a proporção de brancos, também, é superior a proporção de negros; 18,4% contra 15,5%. Já nos estratos médio-médio, médio-inferior e baixo-superior, a proporção de estudantes negros mostra-se significativamente superior a proporção de estudantes brancos. De acordo com os dados analisados, nenhum dos estudantes, brancos ou negros, aspirava ter, aos trinta anos de idade, ocupações rurais. Por este motivo, a proporção no estrato baixo-inferior foi igual à zero.

Do amplo leque de ocupações lembradas pelos respondentes, algumas, em geral as mais prestigiosas, foram mais citadas, tanto entre os estudantes negros quanto entre os estudantes brancos. A ocupação de advogado é um bom exemplo, tendo sido citada por 6,7% dos estudantes negros e 7,2% dos estudantes brancos. A ocupação de médico também foi bastante citada: 5,5% de estudante estudantes negros responderam querer ser médicos aos trinta anos de idade, ao passo que entre os estudantes brancos o percentual é igual 9%.

Significativa também é a comparação entre os dados sobre aspirações ocupacionais de jovens, com dados de realizações ocupacionais de indivíduos adultos, entrevistados na PNAD 1996. Esta

comparação está apresentada na TAB. 11. Nesta tabela, as duas primeiras colunas referem-se às aspirações ocupacionais dos estudantes, negros e brancos, analisadas por esta pesquisa. As três últimas colunas referem-se ao status ocupacional de indivíduos pretos, pardos e brancos, no ano de 1996.

TABELA 11 – Aspirações ocupacionais X Status ocupacional

Estrato	Cor/Raça do informante				
	Aspirações ocupacionais		Status ocupacional PNAD 1996		
	Negra	Branca	Preta	Parda	Branca
Estrato alto	36,5 %	49,2 %	1,9 %	2,2 %	8,7 %
Estrato médio-superior	15,5 %	18,4 %	4,5 %	4,7 %	11,1 %
Estrato médio-médio	13,1 %	7,3 %	7,9 %	11,1 %	15,9 %
Estrato médio-inferior	33,3 %	24,0 %	37,0 %	28,3 %	27,9 %
Estrato baixo-superior	1,6 %	1,1 %	23,7 %	23,0 %	19,9 %
Estrato baixo-inferior	0 %	0 %	25,1 %	30,7 %	16,5 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

As comparações, entre as aspirações ocupacionais e os status ocupacionais de indivíduos no ano de 1996, nos apresentam um cenário muito interessante. As diferenças entre os grupos raciais, tanto no que tange às aspirações ocupacionais quanto em relação ao status ocupacional, mostram-se evidentes na TAB. 11. No estrato alto, por exemplo, podemos notar que os indivíduos brancos estão sobre-representados, tanto quando levamos em consideração as aspirações quanto às realizações ocupacionais. No extremo oposto, no estrato baixo-superior, por exemplo, podemos notar que são os negros (ou pretos e pardos) que estão sobre-representados. No

entanto, um aspecto que merece destaque nesta tabela, é a inversão das tendências entre aspirações e realizações ocupacionais, posto que a relação existente entre as aspirações ocupacionais dos entrevistados nesta pesquisa e as realizações ocupacionais dos indivíduos entrevistados pela PNAD 1996 é inversamente proporcional.

De acordo com Pastore e Valle Silva (2000), o Brasil é um país muito desigual e possui uma estrutura social baseada em classes sociais hierarquizadas. Há pouca gente no topo da pirâmide e muita gente na base. Os poucos indivíduos que conseguem subir na escala social percorrem pequenas distâncias, de um estrato social para o outro, e apenas uma minoria percorre grandes distâncias. Com isso, ocorre um estiramento na pirâmide social, resultando em desigualdade social. Entretanto, mesmo diante do patente quadro de desigualdades brasileiras, o conjunto de aspirações ocupacionais expresso pelos estudantes, acaba por formar uma pirâmide invertida, com muitas pessoas no topo e poucas ou nenhuma (como no caso do estrato baixo-inferior), na base da pirâmide. De acordo com Buchmann (2002), em países onde o sistema educacional, primário e secundário, é pouco estratificado e o destino escolar do estudante não é definido tão precocemente, as aspirações educacionais e ocupacionais tendem a ser menos realistas. De acordo com Buchmann, nestes países com baixa estratificação do sistema educacional, as aspirações são construídas sob a crença de que as possibilidades de ascensão social através da escola estão abertas para todos, refletindo assim a idéia de que existe ali uma grande fluidez das estruturas sociais.

Interessante notar ainda que, mesmo num cenário onde as aspirações ocupacionais dos estudantes mostram-se “otimistas”, as aspirações de indivíduos negros mostram-se menos “otimistas” que as

aspirações de estudantes brancos. Os resultados do Teste de diferença de médias, apresentado na TAB. 12, reforçam as percepções acerca das diferenças nas aspirações de jovens negros e brancos.

TABELA 12 – Aspirações ocupacionais – Diferença de média

Raça do		N	Mínimo	Máxim	Médi	Desvio Padrão	
Negr	Aspiração ocupacionai	25	21,7	100,0	62,508	17,841	A
Branc	Aspiração ocupacionai	65	28,3	100,0	67,376	17,195	difere
							n ç a

média entre as aspirações de estudantes brancos e negros é de aproximadamente 5 (cinco pontos), em uma escala variando entre 0 e 100. Apesar da diferença líquida percebida entre as aspirações de brancos e negros, ambos os valores (62,5 e 67,3) são referentes a ocupações de um mesmo estrato social: o médio superior.

Esta diferença encontrada a partir do teste de diferença de média, no entanto, é uma diferença que não está controlada pela utilização de nenhuma outra variável. Deste modo, com base apenas no teste de diferença de médias, é impossível sabermos se as diferenças nos níveis de aspirações, de jovens negros e brancos, são decorrentes de seu pertencimento racial ou de outras características quaisquer, como a situação socioeconômica da família, por exemplo. Deste modo, a utilização neste trabalho, das Regressões lineares múltiplas nos ajudará a superar este inconveniente.

4.2.2 – Testes das hipóteses

O teste das hipóteses a partir da comparação dos coeficientes de regressão das aspirações ocupacionais demonstrou a melhor adequação do Modelo II para explicar as variações nas aspirações ocupacionais dos jovens estudantes. Na TAB. 13, o modelo I representa o teste da hipótese 1 e o modelo II representa o teste da hipótese 2 .

Modelo I

$$Y = a + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3 + b_4 X_4 + e.$$

Onde:

Y = Aspiração ocupacional

a = Constante

X₁ = Situação escolar

X₂ = Logaritmo natural da situação socioeconômica da família

X₃ = Sexo (dummy)

X₄ = Percepção do professor (dummy)

e = Erro Estocástico

Modelo II

$$Y = a + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3 + b_4 X_4 + b_5 X_5 + e.$$

Onde:

Y = Aspiração ocupacional

a = Constante

- X_1 = Situação escolar (dummy)
 X_2 = Logaritmo do índice socioeconômico da família
 X_3 = Sexo (dummy)
 X_4 = Percepção do professor (dummy)
 X_5 = Raça (dummy)
 e = Erro Estocástico

TABELA 13 – Coeficientes de Regressão

Variáveis independentes	Modelo I	Sig.	Modelo II	Sig.
<i>Situação escolar</i>	4,996	0,000	-4,474	0,000
<i>Logaritmo natural da situação socioeconômica da família</i>	3,980	0,032	3,252	0,083
<i>Sexo</i>	- 2,889	0,013	- 2,809	0,015
<i>Percepção do professor</i>	2,635	0,028	2,690	0,024
<i>Raça</i>	-	-	3,064	0,020
Constante	51,906	-	52,068	
R ²	0,050	-	0,056	-
R ² Ajustado	0,046	-	0,050	-
N	907	-	907	-
Anova	0,000	-	0,000	-

O teste das hipóteses, a partir da comparação dos coeficientes de regressão, indica a necessidade de rejeição da hipóteses I e aceitação a hipótese II. Os resultados da regressão obtidos no segundo

modelo apresentam uma leve, mas considerável, melhora no nível de explicação em relação ao modelo I. De acordo com este resultado, a inclusão da variável raça no modelo representa uma melhora de 0,6 pontos na explicação da variância das aspirações ocupacionais.

No segundo modelo, o valor de R^2 é igual a 0,056, o que indica que 5,6% da variação das aspirações ocupacionais pode ser explicada por uma relação linear com a *situação socioeconômica da família*, a *situação escolar*, o *sexo* do respondente, a *percepção do professor sobre seu desempenho escolar* e a sua *raça*. Neste segundo modelo, todas as variáveis mostraram-se significativas: *situação escolar* ao nível de 99%; *sexo*, *raça* e *percepção do professor* ao nível de 95% e o *logaritmo natural do status socioeconômico da família* ao nível de 90% de confiança; o que nos ajuda a compreender, também, o poder explicativo de cada uma das variáveis dentro do modelo. Neste sentido, as variáveis mais importantes neste modelo são a *situação escolar* em primeiro lugar, o *sexo* em segundo, a *raça* em terceiro, a *percepção do professor* em quarto, e por fim, o *status socioeconômico da família*.

Com base nos resultados obtidos a partir do modelo II, podemos notar que estar em atraso escolar, causa um decréscimo de 4,99 pontos (em uma escala de 0 a 100) nas aspirações ocupacionais dos estudantes, se comparados com aqueles que não têm atraso escolar, independente da situação socioeconômica de sua família, de sua raça, de seu sexo ou da. Bourdieu (1988d) já havia se referido a este tipo de situação, ao afirmar que as experiências vividas pelo estudante na escola ou em outras esferas da vida, interferiam decisivamente nos planos que ele elabora.

De acordo com os resultados da regressão do modelo II, ser do sexo masculino diminui em 2,88 pontos nas aspirações ocupacionais dos estudantes, em comparação com uma estudante do sexo feminino, independente da situação socioeconômica de sua família, de sua raça, de sua situação escolar ou da percepção de seus professores a seu respeito. Resultados semelhantes foram encontrados por Barbosa e Randall (2004). Os resultados encontrados por elas indicavam que as mães dos estudantes tinham uma visão ligeiramente mais positiva das meninas do que dos meninos. Este padrão de projeções, positivas para meninas e negativos para meninos, parece se verificar não só nas expectativas de pais e professores, mas também nas aspirações dos próprios estudantes. Quando consideramos os resultados referentes à variável raça, podemos notar que ser negro diminui em 3,06 pontos nas aspirações ocupacionais dos estudantes, em comparação com um estudante branco, independente da situação socioeconômica de sua família, de seu sexo, de sua situação escolar ou da percepção de desempenho que seus professores tem a seu respeito.

De maneira mais geral, o que podemos depreender dos resultados do modelo II é que, estar em atraso escolar altera negativamente as aspirações ocupacionais dos estudantes. Ser negro, ou do sexo masculino também tem um efeito negativo nas aspirações. Assim, quanto mais características detratoras das aspirações o indivíduo acumular, pior será seu nível de aspiração. Por exemplo: o índice de aspiração ocupacional de um estudante do sexo masculino, negro, com atraso escolar, com status familiar baixo, e que seu professor considera que estuda pouco, será de 49,259, a pior entre todas as situações possíveis neste modelo. Em contraposição, uma estudante do sexo feminino, negra, com atraso escolar, com status familiar baixo, e considerada pelos professores uma aluna que estuda pouco, o seu índice de aspiração ocupacional seria igual a 52,068; valor bem inferior ao índice de aspiração ocupacional de uma estudante do sexo feminino, branca, com

atraso escolar, com status familiar baixo, e que seu professor considera que estuda pouco, que seria equivalente a 55,15.

Estes resultados, indicativos dos impactos negativos de ser negro sobre as aspirações ocupacionais (e de estar em posições subalternizadas socialmente), nos ajudam a discutir e atualizar os achados de Florestan e Bastide na década de 1950. Não se trata mais, portanto, de uma resoluta negação do sonho de ocupar ocupações altamente prestigiosas, “ficando em seus lugares”. Pudemos notar, portanto, que, as aspirações expressas pelos estudantes, em geral, e pelos negros em específico, são aspirações bastante otimistas, ainda que pouco “realistas”. O que persiste, todavia, são as distâncias; que separam os brancos dos negros, no campo da educação, da saúde, do emprego, e também no campo das aspirações.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho é o de discutir o processo social de construção das expectativas e aspirações educacionais e ocupacionais; além de comparar as aspirações ocupacionais de jovens estudantes, negros e brancos, da cidade de Belo Horizonte. A utilização de dados oriundos da Pesquisa Violência nas Escolas foi fundamental para a consecução deste estudo.

O achado mais significativo deste estudo nos mostra que as aspirações ocupacionais dos estudantes pesquisados são bastante otimistas. Boa parte dos estudantes deseja ocupar, aos trinta anos de idade, ocupações de alto prestígio social, e com alta exigência de escolaridade. Outro achado interessante deste estudo é o fato de que, ainda que as aspirações dos estudantes, considerados como um todo, sejam bastante otimistas, pudemos perceber que as aspirações ocupacionais dos estudantes brancos são significativamente mais otimistas do que as aspirações dos estudantes negros. Desta forma, acabamos por perceber que a assimetria na distribuição dos recursos socialmente valorizados, não é a única forma de desigualdade que separa indivíduos negros e brancos, posto que os níveis de aspirações ocupacionais, analisados neste trabalho, também são desiguais.

Durante a década de 1950, Bastide e Florestan (1959) argumentavam que, frente ao patente quadro de desigualdades sociais e raciais no Brasil, os indivíduos negros, por força das

representações sociais da personalidade-status do negro e das posições ocupacionais herdadas do passado, acabavam por não ambicionar ocupar cargos e posições encarados como apanágio da gente branca e, assim, desistiam de participar ativamente da vida social. Acabavam “ficando em seus lugares”, aceitando tacitamente, tanto os cargos herdados do passado, quanto à crença de que lhes seria impossível desempenhar determinadas funções, sobretudo as mais prestigiadas.

Daquele momento até hoje, um conjunto de outros estudos sobre as relações raciais têm sido produzidos no Brasil. Boa parte destes estudos tem continuado a reforçar o caráter desarmônico das relações raciais brasileiras (Fernandes, 2005; Hasenbalg, 1990; Henriques, 2000; Pastore e Valle Silva, 2000). Alguns desses autores afirmam que as desigualdades raciais existentes no período escravocrata não cessaram com a Abolição da Escravatura; pelo contrário, mantiveram-se e se misturaram com as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista, produzindo um fenômeno ainda mais profundo e complexo (Hasenbalg, 1990). Herdamos do período escravocrata, não só as estruturas desiguais de distribuição de poder, riqueza e prestígio; mas também a mesma estrutura de representação simbólica, que atribuiu ao indivíduo negro o papel de cidadão de segunda categoria, ao mesmo tempo em que valoriza a personalidade-status do indivíduo branco.

Apesar da atualidade dos resultados encontrados por Bastide e Florestan durante a década de 1950, acredito que os achados do presente trabalho podem ajudar a atualizar e discutir alguns aspectos. Se os resultados aqui obtidos, nos mostram, por um lado, que as aspirações ocupacionais de estudantes negros são, em todos os aspectos, menos otimistas que as aspirações de estudantes brancos; por outro lado, nos mostra que as aspirações destes estudantes, negros ou

brancos, são excessivamente otimistas, se comparadas com as chances reais de mobilidade social ascendente na sociedade brasileira. Fica evidente, portanto, que as concepções estereotipadas e preconceituosas sobre os distintos grupos raciais e as diversas dimensões das desigualdades raciais no Brasil (na saúde, na educação, no mercado de trabalho, etc.), convivem, não sem conflitos, com a crença, quase inabalável, na fluidez social e na idéia da efetividade da igualdade formal, presente na Constituição Brasileira. No âmago deste conjunto de crenças, está a convicção de que a direção que cada um escolhe para si próprio e o esforço investido nessa escolha é mais importante do que as circunstâncias herdadas. Em uma sociedade, como a brasileira, onde as taxas de imobilidade ou de mobilidade de curto alcance são mais altas que as taxas de mobilidade de longo alcance, esta sensação de liberdade social e econômica, pode gerar também certa frustração, posto que, no fim das contas, é sob o indivíduo que recairá toda a responsabilidade por seu destino, de sucesso ou de fracasso.

É preciso considerar também que, a melhora nas taxas absolutas de escolarização da população brasileira durante as últimas décadas do século XX, aliada as exigências crescentes de escolarização no mercado de trabalho, com certeza, exerceram influência sobre os níveis de aspiração ocupacional das novas gerações. O que se mantém, todavia, tanto nos níveis de escolarização, quanto no mercado de trabalho, e também nas aspirações ocupacionais, como pudemos perceber ao longo deste trabalho, é a distância que separa um grupo racial do outro, perpetuando e acumulando, indefinidamente, as vantagens em favor do grupo branco e as desvantagens do grupo negro.

Os resultados encontrados neste trabalho, contudo, devem ser entendidos como produtos de uma primeira aproximação ao tema. Uma análise mais detalhada sobre o processo de construção social das aspirações, educacionais ou ocupacionais, careceria, não só de uma base de dados mais apropriada ou, preferencialmente, construída com esta finalidade específica; mas também de uma investigação que associasse os métodos quantitativo e qualitativo, incluindo a realização de entrevistas individuais ou a realização de grupos focais. Estes procedimentos, todavia, deixo para investigações futuras, minhas ou de outros pesquisadores.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, J. O Novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo v. 2, n. 4, p. 5-28, jun. 1987.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. Survey research methods (Coleção aprender).

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira, RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 41, p. 299-308, maio/ago. 2004.

BASTIDE, R; FERNANDES, F. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

BECKER, Gary. *The economics of racism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1957.

BLAU, Peter M.; DUNCAN, Otis D. The process of stratification. In: GRUSKY, David B. *Social stratification: Clas, race & gender in sociological perspective*. San Francisco: Westview Press, 1994.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998a.

_____. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998c.

_____. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998d.

BRAGA, Mauro. *Escolas do ensino médio e chances de aprovação no vestibular da UFMG*. 2003. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/inclusaosocial/democratizacaodoacesso>>. Acesso em: 08 nov. 2004.

BRITO, Ângela Xavier de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 5-19, jan./abr. 2002.

BUCHMANN, Claudia; DALTON, Bem. Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context. *Sociology of Education*, v. 75, n. 2, p. 99-122, 2002

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs. *Universidade e sociedade*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, v. 1, n. 1, p. 61-67, quadrimestral, 1991.

CHENG, Simon; STARKS, Brian. Racial difference in the effects of significant others on educational expectations. *Sociology of Education*. v. 75, n. 4, p. 306-327, oct., 2002.

COLLINS, Randall. *The Credential Society*. New York: Academic Press. 1979.

COLLINS, Randall. Functional and conflict theories of educational stratification. In: KARABEL, J. HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press. 1977.

PINHEIRO, Daniela. A classe média no Brasil. *Revista Veja*, São Paulo, ed. 1611, v. 32, n.33, p. 62-69, 1999.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

LAHIRE, Bernard.(entrevista). Trajetória acadêmica e pensamento sociológico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.2, p. 315-321, maio/ago. 2004.

ESTUDOS AVANÇADOS. *Dossiê o negro no Brasil*. São Paulo:Universidade de São Paulo, 1987- . Quadrimestral. ISSN: 0103 4014.

FAZZI, Rita. *O drama racial das crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Danielle Cireno. Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. IN: *Prêmio IPEA 40 anos – IPEA CAIXA 2004: monografias premiadas*. Brasília: Ipea, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1993.

GAZZOLA, Ana Lúcia. *A universidade não é uma torre de marfim*. Disponível em <<http://www.ufmg.br/boletim/bol1421/quinta.shtml>>. Acesso em: 10 mar 2004.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

- _____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1978.
- GÓIS, Antônio. Universidade particular concentra estudantes mais ricos. Folha de São Paulo, São Paulo, 08 set. 2003. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13588.shtml>>. Acesso em: 22 abr. 2004.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GUARESCHI, Pedrinho A. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed.34, 1999.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- HALLER, Archibald O.; PORTES, Alejandro. Status Attainment Processes. *Sociology of Education*, v. 46, n. 1, p. 51-91, Winter 1973.
- HASENBALG, Carlos. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo v. 73, p. 5-12, maio, 1990.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, jul., 2001. (Texto para discussão n. 807).
- _____. (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.
- IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. In: *Estudos avançados: dossiê o negro no Brasil*. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, quadrimestral, 2004.
- IDÉIAS: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. *Dossiê Florestan Fernandes*. v. 4, n. 1/2, jan./dez., 1997.
- JOAS, Hans. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. (orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: NOGUEIRA, Maria Alice et. al. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LIMA, Ivan Costa et. al. *Os negros e a escola brasileira*. Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999. Florianópolis. v. 6 (Série pensamento negro em educação).
- MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MATTIAZZI, Benjamin. *Expectativas do papel do professor segundo a percepção de adolescentes*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1981.

- MICELI, Sérgio. A força do sentido. In: _____. *Pierre Bourdieu: a economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- MUNANGA, Kabengele. Universidade e sociedade. *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*. Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-52, quadrimestral, 1991.
- _____. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abril, 2002.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M. Entre o subjetivismo e o objetivismo: considerações sobre o conceito de habitus em Pierre Bourdieu. *Teoria & Sociedade*, Belo Horizonte, n.10, p. 144-167, jul./dez., 2002.
- PAIXÃO, Marcelo J. P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PARSONS, Talcott. Equality and inequality in modern society, or social stratification revised. In: LAUMANN, E. *Social stratification: Research and theory for 1970s*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1970.
- PASTORE, José; VALLE SILVA, Nelson do. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paul: Cultrix, 1993.
- RAMOS, Arthur. *Guerra e relações de raça*. Rio de Janeiro: Gráfica Perfecta, 1943.
- REVISTA DO ENSINO MÉDIO. Ano II, nº 4, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*, 2.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p.123-148, jan./jun. 2005
- ROPKE, Elio. *Expectativas do professor e desempenho de alunos*. 1981. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1981.
- SEWELL, William H.; HALLER, Archibald O.; OHLENDORF, George W.; The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review*, New York, v. 35, n. 6, p. 1014-1027, dec., 1970.
- SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H. P. *Persistent inequality: a comparative study of educational attainment in thirteen countries*. Boulder Co: Westview Press, 1993.

SILVA, Hesley Machado. et.al. *Jovens do ensino médio noturno demandas em relação à escola*. 2000. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2003.

TELLES, Edward. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução: MARQUES, Nadjeda Rodrigues; OLSEN, Camila. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TREIMAN, D. Industrialization and social stratification. In: LAUMANN, E. *Social stratification: Research and theory for 1970s*. Indianapolis: Bobbs-Merril, 1970

TURNER, Jonathan. *Sociologia: conceitos e aplicações*. São Paulo, Makron Books: 1999.

VALLE SILVA, Nelson do. Vinte e três anos de mobilidade social no Brasil. In: *Teoria & Sociedade*, Belo Horizonte, n.4, p. 181-211, out., 1999.

XAVIER, Flávia P. *Teoria do capital humano e teoria do credencialismo: a escolaridade como fator explicativo para o diferencial de rendimentos*. 2004. 47 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ZAGO, Nadir. *Diferenças de acesso e de permanência no ensino superior: um estudo com estudantes universitários*. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/semint/trabalhos/NadirZago>>. Acesso em: 3 dez. 2004.

ZAMBON, Najila Jabour; GONÇALVES, Obed. *Ensino de 2. grau : os não evadidos - suas expectativas e aspirações*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1986.

ANEXO I

RAÇA DO RESPONDENTE	OCUPAÇÃO DESEJADA	ÍNDICE SOCIOECONÔMICO	ESTRATO	FREQUÊNCIAS	PERCENTUAIS
Negros	JUIZ(A)	100	Estrato alto	2	
	ADVOGADO(A)	96,82	Estrato alto	17	
	PROMOTOR	95,71	Estrato alto	2	
	ENGENHEIRO(A) CIVIL	86,12	Estrato alto	3	
	ENGENHEIRO(A)	86,12	Estrato alto	7	
	ENGENHEIRO(A) MECÂNICO	86,12	Estrato alto	2	
	MÉDICO(A)	85,12	Estrato alto	12	
	MÉDICO(A) PEDIATRA	85,12	Estrato alto	2	
	PROFESSOR(A) DE UNIVERSIDADE	83,92	Estrato alto	1	
	SOCIOLOGO(A)	83,21	Estrato alto	1	
	DENTISTA	82,24	Estrato alto	2	
	ARQUITETO(A)	79,94	Estrato alto	3	
	PSICOLOGO(A)	79,66	Estrato alto	5	
	MÉDICO(A) VETERINÁRIA	78,41	Estrato alto	5	
	AEROMOÇA	75,55	Estrato alto	1	
	BIOLOGO(A)	75,46	Estrato alto	2	
	ASTROLOGO(A)	74,3	Estrato alto	1	
	PILOTO	73,56	Estrato alto	1	
	EMPRESÁRIO(A)	72,28	Estrato alto	15	
	JORNALISTA	72,02	Estrato alto	2	
	SERVENTUÁRIO DA JUSTIÇA	71,51	Estrato alto	1	
	NUTRICIONISTA	70,48	Estrato alto	2	
	FONOAUDIOLOGO(A)	70,48	Estrato alto	1	
	PRESIDENTE DA REPÚBLICA	68,93	Estrato alto	1	

EMBAIXADOR	68,93	Estrato alto	1	
		<i>Total do Estrato</i>	92	36,5%
PROFESSOR(A) ENSINO MÉDIO	67,88	Estrato médio-superior	3	

PEDAGOGO(A)	66,7	Estrato médio-superior	3	
ENFERMEIRO(A)	65,58	Estrato médio-superior	7	
FISIOTERAPEUTA	63,14	Estrato médio-superior	2	
TÉCNICO EM COMPUTAÇÃO	61,35	Estrato médio-superior	4	
ADMINISTRADOR(A) DE EMPRESA	60,52	Estrato médio-superior	8	
GERENTE DE BANCO	60,52	Estrato médio-superior	2	
DESENHISTA	59,05	Estrato médio-superior	3	
PROFESSOR(A) DE EDUCACAO FISICA	58,85	Estrato médio-superior	5	
BOMBEIRO MILITAR	58,31	Estrato médio-superior	2	
		<i>Total do Estrato</i>	39	15,5%
TÉCNICO(A) DE VENDAS	57,18	Estrato médio-médio	1	
AGENTE DE VIAGENS	55,78	Estrato médio-médio	2	
DECORADOR(A)	55,38	Estrato médio-médio	3	
POLICIAL MILITAR	54,2	Estrato médio-médio	10	
POLÍCIA CIVIL	54,2	Estrato médio-médio	2	
PROFESSORA DE DANCA	53,45	Estrato médio-médio	1	
PROFESSOR DE BELAS ARTES	52,7	Estrato médio-médio	1	
GRAFITEIRO PROFISSIONAL	51,57	Estrato médio-médio	1	
TECNICO EM PROCESSAMENTO DE DADOS	51,44	Estrato médio-médio	3	
SECRETARIA	51,39	Estrato médio-médio	8	
LOCUTOR DE RADIO	50,36	Estrato médio-médio	1	
		<i>Total do Estrato</i>	33	13,1%
MOTORISTA	49,54	Estrato médio-inferior	4	
MOTORISTA DE CAMINHÃO	49,54	Estrato médio-inferior	1	
TECNICO EM ELETRONICA	49,27	Estrato médio-inferior	3	
FOTOGRAFO(A)	48,7	Estrato médio-inferior	3	
ATOR / ATRIZ	47,62	Estrato médio-inferior	3	
PASTOR EVANGELICO	46,74	Estrato médio-inferior	1	
MUSICO	46,26	Estrato médio-inferior	3	
AJUDAR OS VELHINHOS	46,14	Estrato médio-inferior	1	
NÃO SEI	46,14	Estrato médio-inferior	7	

UM EMPREGO ESTÁVEL	46,14	Estrato médio-inferior	12	
NÃO RESPONDEU	46,14	Estrato médio-inferior	15	
APOSENTADO	46,14	Estrato médio-inferior	1	
DONA DE CASA	46,14	Estrato médio-inferior	1	
TRABALHAR POR CONTA PRÓPRIA	45,21	Estrato médio-inferior	8	
JOGADOR(A) DE FUTEBOL	42,19	Estrato médio-inferior	7	
MECÂNICO	41,86	Estrato médio-inferior	6	
OPERADOR DE SOM	41,54	Estrato médio-inferior	1	
MODELO	40,52	Estrato médio-inferior	1	
BANQUEIRO	40,52	Estrato médio-inferior	1	
TRABALHAR EM LAB. DE ANÁLISE CLÍNICA	40,52	Estrato médio-inferior	1	
TRABALHAR EM UMA EMPRESA	40,52	Estrato médio-inferior	1	
TRABALHAR EM LOJA	40,52	Estrato médio-inferior	1	
MOTO-BOY	40,52	Estrato médio-inferior	1	
VENDEDOR DE VAREJO	40,52	Estrato médio-inferior	1	
		<i>Total do Estrato</i>	84	33,3%
GARÇOM / GRAÇONETE	36,95	Estrato baixo-superior	2	
CHAPISTA	35,92	Estrato baixo-superior	1	
BABÁ	21,79	Estrato baixo-superior	1	
		<i>Total do Estrato</i>	4	1,6%
		Total Geral	252	100,0%

RAÇA DO RESPONDENTE	OCUPAÇÃO DESEJADA	ÍNDICE SOCIOECONÔMICO	ESTRATO	FREQUÊNCIA	PERCENTUALS
---------------------	-------------------	-----------------------	---------	------------	-------------

Branços

ADVOGADO(A)	96,82	Estrato alto	47	
PROMOTOR PUBLICO	95,71	Estrato alto	6	
ENGENHEIRO(A) ELETRONICO	86,12	Estrato alto	6	
ENGENHEIRO(A)	86,12	Estrato alto	10	
ENGENHEIRO(A) CIVIL	86,12	Estrato alto	5	
ENGENHEIRO(A) MECÂNICO	86,12	Estrato alto	6	
ENGENHEIRO(A) ESPACIAL	86,12	Estrato alto	1	
ENGENHEIRO(A) EM TELECOMUNICAÇÕES	86,12	Estrato alto	1	
ENGENHEIRO(A) AMBIENTAL	86,12	Estrato alto	1	
ENGENHEIRO(A) COMPUTACIONAL	86,12	Estrato alto	1	
GEOLOGO	85,45	Estrato alto	1	
MÉDICO(A)	85,12	Estrato alto	48	
MÉDICO(A) PEDIATRA	85,12	Estrato alto	11	
PSIQUIATRA	85,12	Estrato alto	1	
PROFESSOR(A) DE UNIVERSIDADE	83,92	Estrato alto	2	
ENGENHEIRO(A) QUIMICA	83,75	Estrato alto	2	
ARQUEOLOGO(A)	83,21	Estrato alto	1	
ECONOMISTA	82,82	Estrato alto	1	
ORTONDOTISTA	82,24	Estrato alto	1	
DENTISTA	82,24	Estrato alto	7	
DELEGADO(A)	81,18	Estrato alto	4	
DIRETOR(A) DE EMPRESA	80,85	Estrato alto	2	
ARQUITETO(A)	79,94	Estrato alto	3	
PSICOLOGO(A)	79,66	Estrato alto	24	
AVIADOR(A)	78,64	Estrato alto	6	
MÉDICO(A) VETERINÁRIA	78,41	Estrato alto	25	
ESTILISTA	78,41	Estrato alto	3	
ZOOTECNIA	78,41	Estrato alto	1	
ANALISTA DE SISTEMA	76,02	Estrato alto	2	
AEROMOCA	75,55	Estrato alto	1	
BIOLOGO(A)	75,46	Estrato alto	14	

INTERPRETE	74,3	Estrato alto	1	
SERVIR AO EXÉRCITO	73,56	Estrato alto	4	
ASTRONAUTA	73,47	Estrato alto	1	
OCEANOGRAFO	73,47	Estrato alto	1	
ASTRÔNOMO	73,47	Estrato alto	1	
FARMACEUTICO(A)	72,34	Estrato alto	3	
EMPRESÁRIO(A)	72,28	Estrato alto	28	
JORNALISTA	72,02	Estrato alto	16	
PUBLICITARIO(A)	72,02	Estrato alto	13	
NUTRICIONISTA	70,48	Estrato alto	5	
POLÍTICO	68,93	Estrato alto	1	
PRESIDENTE DA REPÚBLICA	68,93	Estrato alto	1	
		<i>Total do Estrato</i>	319	49,2%
ASSISTENTE SOCIAL	68,4	Estrato médio-superior	4	
PROFESSOR(A) ENSINO MÉDIO	67,88	Estrato médio-superior	15	
PROFESSOR NA ÁREA DE HUMANAS	67,88	Estrato médio-superior	1	
PRODUTOR(A) DE EVENTOS	67,62	Estrato médio-superior	1	
ENFERMEIRO(A)	65,58	Estrato médio-superior	8	
DETETIVE	65,07	Estrato médio-superior	1	
FISIOTERAPEUTA	63,14	Estrato médio-superior	15	
TRABALHAR NA AREA FINANCEIRA	62,42	Estrato médio-superior	1	
TÉCNICO EM COMPUTAÇÃO	61,35	Estrato médio-superior	12	
CHEFE DE INFORMACOES	61,21	Estrato médio-superior	1	
GERENTE	60,52	Estrato médio-superior	8	
ADMINISTRADOR(A) DE EMPRESA	60,52	Estrato médio-superior	20	
GERENTE DE BANCO	60,52	Estrato médio-superior	4	
LABORATORISTA	59,81	Estrato médio-superior	1	
RADIOLOGISTA	59,75	Estrato médio-superior	1	
DESENHISTA	59,05	Estrato médio-superior	4	
PROFESSOR(A) DE EDUCACAO FISICA	58,85	Estrato médio-superior	19	
TECNICO DE FUTEBOL	58,85	Estrato médio-superior	1	

BOMBEIRO MILITAR	58,31	Estrato médio-superior	4	
		<i>Total do Estrato</i>	<i>121</i>	<i>18,4%</i>
AGENTE DE VIAGENS	55,78	Estrato médio-médio	7	
DECORADOR(A)	55,38	Estrato médio-médio	2	
POLICIA CIVIL	54,2	Estrato médio-médio	9	
PROFESSORA DE DANCA	53,45	Estrato médio-médio	1	
ESTETICISTA	52,87	Estrato médio-médio	1	
PROFESSOR(A) DE MUSICA	52,7	Estrato médio-médio	1	
SOLDADO DA MARINHA	52,7	Estrato médio-médio	2	
CINEASTA	52,22	Estrato médio-médio	1	
TECNICO EM PROCESSAMENTO DE DADOS	51,44	Estrato médio-médio	4	
SECRETARIA	51,39	Estrato médio-médio	14	
TÉCNICO(A) EM CONTABILIDADE	51,22	Estrato médio-médio	1	
LOCUTOR DE RADIO	50,36	Estrato médio-médio	2	
AUXILIAR DE ENFERMAGEM	49,89	Estrato médio-médio	1	
AUXILIAR DE ESCRITÓRIO	49,83	Estrato médio-médio	2	
		<i>Total do Estrato</i>	<i>48</i>	<i>7,3%</i>
TORNEIRO MECANICO	49,82	Estrato médio-inferior	3	
MOTORISTA	49,54	Estrato médio-inferior	2	
MOTORISTA DE ONIBUS	49,54	Estrato médio-inferior	4	
TAXISTA	49,54	Estrato médio-inferior	1	
MOTORISTA DE CARRETA	49,54	Estrato médio-inferior	1	
MOTORISTA DE CARGAS PESADAS	49,54	Estrato médio-inferior	1	
TECNICO EM ELETRONICA	49,27	Estrato médio-inferior	1	
FOTOGRAFO	48,7	Estrato médio-inferior	1	
ATOR / ATRIZ	47,62	Estrato médio-inferior	5	
DANÇARINO(A)	47,62	Estrato médio-inferior	1	
CANTOR / CANTORA	47,62	Estrato médio-inferior	2	
TECNICO(A) DE MANUTENÇÃO	46,88	Estrato médio-inferior	1	
GUIARRISTA	46,26	Estrato médio-inferior	1	
BATERISTA	46,26	Estrato médio-inferior	1	
MUSICO	46,26	Estrato médio-inferior	4	

UM EMPREGO QUE NAO SEJA PUXADO	46,14	Estrato médio-inferior	1	
UM QUE GANHE MUITO DINHEIRO	46,14	Estrato médio-inferior	1	
NÃO SEI	46,14	Estrato médio-inferior	27	
NÃO RESPONDEU	46,14	Estrato médio-inferior	48	
CARGO ELEVADO EM MULTINACIONAL	46,14	Estrato médio-inferior	1	
TRAFICANTE	46,14	Estrato médio-inferior	1	
BEM REMUNERADO E PRAZEROSO	46,14	Estrato médio-inferior	1	
PUXA SACO	46,14	Estrato médio-inferior	1	
UM EMPREGO ESTÁVEL	46,14	Estrato médio-inferior	2	
UM EMPREGO QUE EU GOSTE	46,14	Estrato médio-inferior	1	
UM EMPREGO COM ESTABILIDADE	46,14	Estrato médio-inferior	1	
SEGURANÇA PARTICULAR	46,11	Estrato médio-inferior	3	
INSTALADOR DE SOM	45,98	Estrato médio-inferior	1	
TRABALHAR POR CONTA PRÓPRIA	45,21	Estrato médio-inferior	13	
SOLDADOR	44,4	Estrato médio-inferior	1	
PROFESSORA DE MATERNAL	44,07	Estrato médio-inferior	1	
TÉCNICO(A) EM ME	43,43	Estrato médio-inferior	1	
JOGADOR(A) DE FUTEBOL	42,19	Estrato médio-inferior	4	
COBRADOR(A) DE ONIBUS	41,94	Estrato médio-inferior	2	
MECANICO(A)	41,86	Estrato médio-inferior	3	
MOTO-BOY	40,52	Estrato médio-inferior	1	
SERVIDOR PÚBLICO	40,52	Estrato médio-inferior	1	
EMPREGO ESTAVEL	40,52	Estrato médio-inferior	8	
TRABALHAR EM UM LABORATORIO	40,52	Estrato médio-inferior	1	
MODELO	40,52	Estrato médio-inferior	1	
BANCARIO	40,52	Estrato médio-inferior	1	
RADIALISTA	40,52	Estrato médio-inferior	1	
		<i>Total do Estrato</i>	157	24,0%
TRABALHAR EM PADARIA	39,69	Estrato baixo-superior	2	

COZINHEIRO(A)	35,92	Estrato baixo-superior	2	
GOURMET	35,92	Estrato baixo-superior	1	
OFFICE BOY	28,47	Estrato baixo-superior	1	
TRABALHAR EM LAVAJATO	28,38	Estrato baixo-superior	1	
		<i>Total do Estrato</i>	7	1,1%
		Total Geral	656	100,0%