

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
LINGÜÍSTICA APLICADA

**“FALO O QUE ‘NEGO’ QUER OUVIR”:  
IDENTIDADES CAMALEÔNICAS NA *NOVA ORDEM DO  
TRABALHO***

MIRIAM VINISKOFSKE

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**“FALO O QUE ‘NEGO’ QUER OUVIR”:  
IDENTIDADES CAMALEÔNICAS NA *NOVA ORDEM DO  
TRABALHO***

Miriam Viniskofske

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. D<sup>ra</sup>. Branca Falabella Fabrício

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2008

**“FALO O QUE ‘NEGO’ QUER OUVIR”:  
IDENTIDADES CAMALEÔNICAS NA *NOVA ORDEM DO  
TRABALHO***

Miriam Viniskofske

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. D<sup>ra</sup>. Branca Falabella Fabrício

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Aprovada por:

---

Prof<sup>a</sup>. D<sup>ra</sup>. Branca Falabella Fabrício – UFRJ (PRESIDENTE)

---

Prof<sup>a</sup>. D<sup>ra</sup>. Maria do Carmo Leite de Oliveira – PUC-RJ

---

Prof. D<sup>r</sup>. Luiz Paulo da Moita Lopes – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. D<sup>ra</sup>. Liliana Cabral Bastos – PUC-RJ (Suplente)

---

Prof<sup>a</sup>. D<sup>ra</sup>. Myriam Brito Corrêa Nunes – UFRJ (Suplente)

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2008

*A meus pais, Carlos e Sylva (in memoriam).*

*Aos meus alunos.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Branca Falabella Fabrício, por seu conhecimento e recursos intelectuais e pelos inúmeros textos e livros emprestados com despojamento e enorme generosidade. Também por sua disponibilidade e paciência em me ouvir e me atender nos momentos de aflição e, principalmente, pelo exemplo de seriedade com que desempenha sua prática acadêmica.

À Aniela, amiga e irmã, por ter me encorajado a desenvolver um trabalho acadêmico, por suas sugestões, pela sua arte e por seus préstimos em todos os momentos (infinitos) em que necessitei de sua ajuda e por sua familiaridade com o mundo da informática, que agora já está menos distante de mim.

À minha irmã Lia, por sua presença constante, pela força e pelo incentivo ao longo desse percurso, às vezes tão atribulado.

À Elaine, minha secretária querida, pela dedicação e colaboração.

À Maria Adelaide, amiga de sempre, por “quebrar alguns galhos” para mim, para variar, no computador.

À “Rita”, amiga e aluna, por sua participação, por seu humor e pela frase que acabou por se constituir parte do título do meu trabalho.

A todos os outros participantes, especialmente “Guga” e “Carmem”.

À professora Miriam Lemle por ter me sugerido usar a minha experiência com os testes estandardizados como ponto de partida para o meu trabalho.

À Ana, Zeca, Mauro, Laura e Lu, por ter certeza de que apesar dos inúmeros “ não vai dar”, eles continuam sendo os meus amigos queridos.

Ao Titus e ao Jordan pela companhia nas noites que eu “virava”, escrevendo ou buscando idéias.

## RESUMO

VINISKOFSKE, Miriam. **“Falo o que ‘nego’ quer ouvir”**: identidades camaleônicas na *nova ordem do trabalho*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Letras, 2008. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada.

Esta pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, aborda o processo de construção de identidades profissionais que ocorre durante entrevistas realizadas por uma professora com seus alunos-executivos em preparação para o teste estandardizado GMAT® - requisito do processo de seleção de candidatos a cursos de MBA, tanto no exterior como no Brasil. A noção de *prática crítica* de Lemke (1995) – que se volta para a compreensão dos processos de estabilização do mundo social implicados nas políticas textuais vigentes – norteia a totalidade do percurso investigativo adotado: discussão sobre os discursos da chamada *nova ordem do trabalho*, definidores de parâmetros para a ação profissional no momento contemporâneo (Gee, 2000; Sennet, 2005); identificação de uma rede de comunidades de prática (Wenger, 1998) ligadas ao atual mercado de trabalho, das quais o GMAT® e as práticas de letramento que envolve são partes constituinte e constitutiva; análise dos efeitos discursivo-identitários do contexto traçado sobre um grupo de atores sociais; e articulação entre dinâmica emergente nas interações locais (i.e., durante as entrevistas) e a ordem social mais ampla. Através de uma perspectiva socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais (Moita Lopes, 2003), associada às considerações foucaultianas sobre a articulação poder-saber-subjetividade e às categorias *enquadre* (Goffman, 1974), *alinhamento* (Goffman, 1979) e *posicionamento* (Davies; Harré, 1990), o estudo desenvolve duplo movimento analítico ao examinar criticamente o GMAT® e os discursos sobre ele produzidos por alguns de seus examinandos. O primeiro movimento relaciona o GMAT® à perspectiva do exame (Foucault, 1975), identificando, nas práticas de treinamento para o teste e de execução do mesmo (entendidas como práticas de letramento), uma série de dispositivos disciplinares que se imbricam a mecanismos de controle (Deleuze, 1992). O segundo movimento aponta para diferentes níveis de identificação dos examinandos com o universo da *nova ordem do trabalho*, que oscilam desde a adoção acrítica desses discursos, compondo um “kit identitário” padrão do profissional contemporâneo, até apropriações mais refletidas. Essas respostas são construídas discursivamente por um repertório emocional que varia entre idéias de assertividade / autoconfiança / certeza e insegurança / menos-valia / dúvida, entre outros, integrando um continuum de posições. O estudo conclui mostrando que é na comunidade de prática que se hibridiza uma série de discursos e práticas relacionados ao mundo do trabalho e da educação, que, ao se retroalimentarem, fabricam um contexto de exclusão norteado pela dicotomia competentes / vencedores (os que estão dentro) e incompetentes / fracassados (os que estão fora), no qual indivíduos reproduzem a dinâmica altamente competitiva do mercado de trabalho atual.

## ABSTRACT

VINISKOFSKE, Miriam. **“Falo o que ‘nego’ quer ouvir”**: **identidades camaleônicas na nova ordem do trabalho**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Letras, 2008. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada.

This is a qualitative research study, under an ethnographic perspective, focusing on the process of construction of professional identities that arise during interviews conducted by a teacher with her executive students. Such students were undergoing a preparatory course for the GMAT®, a standardized test used as a prerequisite for entry in MBA programs in Brazil and abroad. The notion of Lemke’s Critical Practices (1995) – which seeks for an understanding of the stabilizing processes of the social world connected to the current textual policies – is used as a major guideline throughout the investigative process. Other highlights under discussion are the discourses of the New Work Order; parameters for the contemporary professional action (Gee, 2000; Sennet, 2005); identification of a network of Practice Societies (Wenger, 1998) connected to the work market within which the GMAT® and literacy practices are constituent and constitutive parts; analyses of the discourse and identity effects of context onto a group of social actors; and the dynamic articulation between what emerges in local interactions, i.e. during the interviews, and an ampler social order. Taking the discourse and the social identities under a socioconstructionist perspective (Moita Lopes, 2003), this analysis is here associated with foucaultian considerations about the articulation power-knowledge-subjectivity, and with the categories of framing (Goffman, 1974), aligning (Goffman, 1979), and positioning (Davies; Harré, 1990), in order to develop a double axis assessment about the GMAT® and about the discourses produced about it by some of its test-takers. The first axis relates the GMAT® to the test perspective (Foucault, 1975), identifying in the preparatory course and in the actual test-taking activity a series of disciplinary practices that are fused with control mechanisms (Deleuze, 1992). The second axis points to different levels of identification of test-takers within the universe of the New Work Order, which oscillates from the uncritical adoptions of such discourses, forming a standardized identity-kit (Rolnik, 1997) of the contemporary professional, to more reasoned appropriations. These responses are constructed in discourse by an emotional repertoire that ranges from assertiveness ideas and self-confidence to worthlessness and doubt among others that form a continuum of positions. This study concludes that, it is within the practice community of GMAT® that a series of work and education related discourses and practices hybridize, and that as they backfeed each other, they fabricate the context for exclusion, guided by the dichotomy between competent/winner (those that are in) on one hand and incompetent/failure (those that are out) on the other. In this dichotomy individuals reproduce the highly competitive dynamics of the current work market.

# LISTA DE FIGURAS

## DESCRIÇÃO

1 Anúncio da seção de empregos do Jornal <i>New York Times</i> . . . . .	15
2 Organização piramidal do modelo do chamado capitalismo antigo . . . . .	23
3 Organização horizontal no capitalismo rápido . . . . .	24
4 O “segundo dilúvio” . . . . .	30
5 Constelação de comunidades satélites da comunidade de prática do MBA	40
6 Prédio de Harvard . . . . .	41
7 Prédio de Sloan . . . . .	41
8 Comunidade de Esade . . . . .	42
9 Netscape Anchors . . . . .	43
10 Fluxo de informações entre as comunidades satélites da comunidade de prática do MBA . . . . .	48
11 Configuração espacial durante as entrevistas . . . . .	93
12 Continuum das identidades profissionais . . . . .	153
13 Movimento pendular das identidades . . . . .	155

## LISTA DE QUADROS

1	CAPITALISMO RÁPIDO VS. CAPITALISMO ANTIGO . . . . .	26
2	PONTUAÇÃO DAS SEÇÕES DO GMAT® . . . . .	75
3	SEQÜÊNCIA DE UMA PROVA DO GMAT® . . . . .	75
4	ANATOMIA DO GMAT® . . . . .	83
5	PARTICIPANTES DO GRUPO “AFETIVO” . . . . .	97
6	PARTICIPANTES DO GRUPO “PROFISSIONAL” . . . . .	97
7	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE CARMEM . . . . .	107
8	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE RITA . . . . .	116
9	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE GUIGA . . . . .	125
10	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE ZÉ LEO . . . . .	133
11	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE DUDA . . . . .	141
12	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE GUGA . . . . .	148
13	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE DANIEL . . . . .	148
14	CARACTERÍSTICAS MAIS PRESENTES NOS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES . . . . .	151

## LISTA DE SÍMBOLOS

Convenções para transcrição de dados adaptada de Tannen e Wallat (1987)

(xxx) – fala incompreensível

**negrito** – ênfase

... – fala suspensa

/ – pausa

[ ] – fala sobreposta

*itálico* – palavras em inglês

( ) – comentário da pesquisadora

PALAVRA EM MAIÚSCULA – tom mais alto

~frase~ – frase arrastada

\* – ritmo acelerado

\_\_\_\_\_ – fala assertiva

“aspas” – tom raivoso

+ tom choroso+

& posição relaxada, &

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b><u>INTRODUÇÃO</u></b> .....	15
<b>1.1</b>	<b>TEMPOS MODERNOS</b> .....	18
<b>1.2</b>	<b>O CAPITALISMO RÁPIDO / FLEXÍVEL, O INDIVÍDUO PORTFÓLIO E A EDUCAÇÃO</b> .....	22
<b>1.3</b>	<b>DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE</b> .....	32
<b>2</b>	<b><u>GMAT®: UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA</u></b> .....	36
<b>2.1</b>	<b>CONFIGURAÇÃO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA DO MBA</b> .....	39
<b>2.2</b>	<b>A COMUNIDADE DE PRÁTICA DO MBA E O MERCADO DE TRABALHO</b> .....	44
<b>2.3</b>	<b>A COMUNIDADE DE PRÁTICA GMATIANA</b> .....	45
<b>3</b>	<b><u>LINGUAGEM, DISCURSO E IDENTIDADE</u></b> .....	49
<b>3.1</b>	<b>O DISCURSO NA VISÃO DE FOUCAULT</b> .....	50
<b>3.2</b>	<b>VISÃO SOCIOCONSTRUCIONISTA DO DISCURSO</b> .....	53
<b>3.3</b>	<b>VISÃO SOCIOCONSTRUCIONISTA DAS IDENTIDADES SOCIAIS</b> ..	55
<b>3.4</b>	<b>CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS</b> ..	57
<b>4</b>	<b><u>O GMAT® E A PERSPECTIVA DO EXAME</u></b> .....	63
<b>4.1</b>	<b>O PODER DOS TESTES ESTANDARDIZADOS</b> .....	64
<b>4.2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DOS TESTES SOB A PERSPECTIVA DO EXAME</b> ..	66
<b>4.3</b>	<b>O GMAT®: PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DO MODELO DE LETRAMENTO AUTÔNOMO</b> .....	70
<b>4.4</b>	<b>O GMAT®</b> .....	73
<b>4.5</b>	<b>O GMAT®: UNIVERSO CARTESIANO SIMBOLIZADO NA FIGURA DO PENSADOR DE RODIN</b> .....	80

<b>5</b>	<b><u>CONTEXTO DE PESQUISA E METODOLOGIA</u></b> .....	85
<b>5.1</b>	<b>A PESQUISA QUALITATIVA</b> .....	86
<b>5.2</b>	<b>A MICROANÁLISE ETNOGRÁFICA</b> .....	89
<b>5.3</b>	<b>A ENTREVISTA COMO MÉTODO DE GERAÇÃO DE DADOS</b> .....	91
<b>5.3.1</b>	<b>ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS</b> .....	92
<b>5.3.2</b>	<b>CENÁRIO DAS ENTREVISTAS E CONFIGURAÇÃO ESPACIAL DOS ENTREVISTADOS E DA PESQUISADORA</b> .....	93
<b>5.4</b>	<b>ESTABELECENDO PADRÕES</b> .....	94
<b>5.5</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	96
<b>5.6</b>	<b>SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b> ...	98
<b>6</b>	<b><u>ANÁLISE DOS DADOS</u></b> .....	99
<b>6.1</b>	<b>ENTREVISTAS INDIVIDUAIS</b> .....	99
<b>6.1.1</b>	<b>CARMEM: “NÃO GOSTO”</b> .....	99
6.1.1.1	RAZÕES PARA O MBA .....	100
6.1.1.2	VISÃO A RESPEITO DO GMAT® .....	101
6.1.1.3	RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL .....	103
6.1.1.4	O PROFISSIONAL CONTEMPORÂNEO .....	104
6.1.1.5	PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO GMAT® .....	105
<b>6.1.2</b>	<b>RITA: “FALO O QUE ‘NEGO’ QUER OUVIR”</b> .....	108
6.1.2.1	PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO MBA .....	109
6.1.2.2	PERFIL DO CANDIDATO IDEAL DO GMAT® .....	111
6.1.2.3	VISÃO A RESPEITO DO GMAT® .....	112
6.1.2.4	RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL .....	113
<b>6.1.3</b>	<b>GUIGA: “AS PESSOAS QUE ESTÃO LÁ SÃO A NATA DA NATA”</b> .....	117
6.1.3.1	RAZÕES PARA O MBA .....	118

6.1.3.2	VISÃO A RESPEITO DO GMAT®	119
6.1.3.3	RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL	121
6.1.3.4	PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO MBA	123
6.1.3.5	PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO GMAT®	124
<b>6.1.4</b>	<b>ZÉ LEO: “É AMERICANO? VAI FAZER UM NEGÓCIO FEITO NAS COXAS?”</b>	<b>126</b>
6.1.4.1	RAZÕES PARA O MBA	127
6.1.4.2	VISÃO A RESPEITO DO GMAT®	128
6.1.4.3	O PROFISSIONAL CONTEMPORÂNEO	129
6.1.4.4	RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL	130
6.1.4.5	PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO GMAT®	131
<b>6.1.5</b>	<b>DUDA: “O PLUS A MAIS”</b>	<b>134</b>
6.1.5.1	RAZÕES PARA O MBA	134
6.1.5.2	VISÃO A RESPEITO DO GMAT®	137
6.1.5.3	O PROFISSIONAL CONTEMPORÂNEO	138
6.1.5.4	RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL	139
<b>6.2</b>	<b>ENTREVISTA COLETIVA: DANIEL E GUGA</b>	<b>142</b>
<b>6.2.1</b>	<b>RAZÕES PARA NÃO ALCANÇAR O RESULTADO DESEJADO</b>	<b>143</b>
<b>6.2.2</b>	<b>O QUE É NECESSÁRIO PARA SE PREPARAR BEM NO GMAT®</b>	<b>145</b>
<b>6.2.3</b>	<b>A PRESSÃO DO PROCESSO</b>	<b>146</b>
<b>6.2.4</b>	<b>O QUE É ESSENCIAL PARA TER SUCESSO NA PROVA</b>	<b>147</b>
<b>6.3</b>	<b>MUITOS CAMALEÕES E <i>INDIVÍDUOS PORTFÓLIOS</i></b>	<b>149</b>
<b>6.4</b>	<b>RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE PESQUISA</b>	<b>150</b>
<b>7</b>	<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b>	<b>156</b>
	<b><u>REFERÊNCIAS</u></b>	<b>160</b>

<b><u>ANEXOS</u></b> .....	166
<b>A – TRADUÇÃO DO ANÚNCIO DO <i>NEW YORK TIMES</i></b> .....	167
<b>B – EXEMPLO DA SEÇÃO <i>ANALYSIS OF AN ISSUE</i></b> .....	168
<b>C – EXEMPLO DA SEÇÃO <i>ANALYSIS OF AN ARGUMENT</i></b> .....	169
<b>D – EXEMPLOS DE QUESTÕES DA SEÇÃO <i>PROBLEM SOLVING</i></b> .....	170
<b>E – EXEMPLOS DE QUESTÕES DA SEÇÃO <i>DATA SUFFICIENCY</i></b> .....	171
<b>F – EXEMPLOS DE QUESTÕES DA SEÇÃO <i>SENTENCE CORRECTION</i></b> ...	172
<b>G – EXEMPLOS DE QUESTÕES DA SEÇÃO <i>READING COMPREHENSION</i></b> .....	173
<b>H – EXEMPLOS DE QUESTÕES DA SEÇÃO <i>CRITICAL THINKING</i></b> .....	174
<b>I – <i>SITE DE RECURSOS HUMANOS MIND TOOLS</i></b> .....	175
<b>J – <i>SITE DE RECURSOS HUMANOS INTERNATIVA</i></b> .....	176
<b>K – <i>SITE DA COMUNIDADE PENSAMENTO CRÍTICO</i></b> .....	177
<b>L – <i>MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA COMUNIDADE DE CRITICAL THINKING</i></b> .....	178
<b>M – <i>GUIA DE BOLSO DO CRITICAL THINKING</i></b> .....	179
<b>N – <i>THE CRITICAL THINKING COMMUNITY</i></b> .....	186
<b>O – <i>PADRÕES DE EFICÁCIA DO GMAT®</i></b> .....	187
<b>P – <i>ROTEIRO DE ENTREVISTA</i></b> .....	188

## 1 INTRODUÇÃO

*Existir” seria, assim, existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas.*

Fabício, 2006

Entro no *site* do *New York Times* para ver o que acontece no mundo. Cada clique me leva a um universo diferente. Um clique, e visito as exposições em cartaz no *Met* ou no *Moma*, em Nova York. Outro clique, e vejo que o Oriente Médio está, mais uma vez, sob a égide da discórdia e da incompreensão humanas. Dois cliques, e me encontro na seção de classificados de empregos. Paro e observo atentamente os anúncios. Um deles chama a minha atenção por reunir características muito em voga do profissional contemporâneo no atual contexto empresarial (cf. Anexo A – tradução):

<p><b>The New York Times</b></p> <p>Sunday, May 20, 2007</p> <p><b>Jobs Description: PROJECT MANAGER:</b></p> <p>We are a rapidly growing, successful display company. We have been in the business of displays for over 15 years. We specialize in the design and implementation of full display solutions for trade shows and conventions.</p> <p>We are looking for an intelligent, self motivating, and detail oriented Project Manager to coordinate and process development projects for Trade Shows. Project management and fieldwork to be included over time as familiarity with the work is acquired.</p> <p><b>JOB DESCRIPTION:</b></p> <p>Project Manager needed to provide technical guidance to managers, technicians, designers, and all the project team. The Proj. Manager will be preparing construction site reviews and structural calculations and will be reviewing project submittals. Ideal candidate must be able to demonstrate competency in leading others in critical thinking, problem solving &amp; analysis, and effective technical project leadership.</p> <p><b>Requirements:</b></p> <p>Strong project management skills, analytical thinking, lays emphasis on team work and strong communication skills.  Able to function independently and with others.  Problem solving and decision making skills  Ability to come up with optimal design solutions quickly  Detail oriented  Business acumen and professional demeanor</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig. 1 – ANÚNCIO NA SEÇÃO DE EMPREGOS DO *NEW YORK TIMES* (20/05/2007)

O mercado de trabalho no qual o anúncio do jornal americano está inserido parece buscar um tipo específico de profissional: indivíduo que demonstre poder de liderança e poder de decisão, raciocínio crítico, competência, capacidade de trabalhar em grupo e de resolver problemas rapidamente. Requisitos contemplados pela maioria

dos cursos de *Master in Business Administration* (MBA)<sup>1</sup> nacionais e estrangeiros, esses atributos atuam na construção da chamada *nova ordem do trabalho* (Gee; Hull; Lankshear, 1996), caracterizada por esses autores como uma reconfiguração das formas de produção. Seu aspecto principal é a economia de mercado, que agrega novos sistemas organizacionais, novas identidades profissionais e a premência por empregados com multihabilidades em face das grandes transformações tecnológicas que atingem o mercado de trabalho.

É nesse universo que se insere o presente trabalho. Há vinte anos sou professora de inglês, tendo me especializado em treinamento de alunos para a realização de testes estandardizados como o GMAT®<sup>2</sup>, o TOEFL®<sup>3</sup>, o SAT®<sup>4</sup> e o GRE®<sup>5</sup>. Tais instrumentos avaliam futuros candidatos a estudar em instituições estrangeiras. Trabalho em meu próprio curso, Ivy League<sup>6</sup>, na zona sul do Rio de Janeiro, onde dou aulas individuais ou em pequenos grupos. Tenho em média quinze a vinte alunos por período de treinamento, que varia de três meses a um ano. Sou a única professora no curso a realizar esse tipo de trabalho.

Os alunos são, em sua maioria, residentes na zona sul e oriundos das classes média e alta; freqüentemente buscam especialização para poder enfrentar a competitividade do mercado de trabalho e matriculam-se no curso com o objetivo de se preparar principalmente para o GMAT® (teste que, considerado o “passaporte” para o curso de MBA no exterior, tem integrado ultimamente os processos de avaliação de algumas instituições no Brasil que oferecem curso de MBA) ou para a prova da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), muito similar no Brasil ao GMAT®. Atuando na preparação de candidatos para a realização de testes estandardizados, tenho tido contato diário com jovens profissionais contemporâneos que se orientam pelas características descritas no anúncio da seção de empregos do *New York Times*.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Administração de Empresas.

<sup>2</sup> GMAT® – *Graduate Management Admission Test*: teste estandardizado para admissão aos cursos de MBA tanto no exterior quanto no Brasil, em instituições como PUC-RJ, doutorado em economia, IAG Master, MBA COPEAD e FGV doutorado.

<sup>3</sup> TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*: teste de proficiência em inglês.

<sup>4</sup> SAT – *Scholastic Aptitude Test*: teste em inglês para admissão a cursos superiores nos EUA. Avalia a capacidade de raciocínio crítico e de resolução de problemas com base no conhecimento desenvolvido através do currículo escolar.

<sup>5</sup> GRE – *Graduate Record Examination*: teste em inglês para admissão a cursos de mestrado e doutorado nos Estados Unidos e alguns países da Europa, como Inglaterra, Suíça, Alemanha e Holanda. Mede habilidade verbal, raciocínio quantitativo e escrita analítica.

<sup>6</sup> Nome fictício.

O objeto deste estudo é o processo de construção das identidades profissionais de um grupo de alunos, futuros candidatos a cursos de MBA, que no momento da pesquisa se encontravam em processo de treinamento para o GMAT®, no Ivy League, sob minha tutela. Esta dissertação faz parte de um percurso de três anos que me propiciou investigar um campo praticamente inexplorado no Brasil<sup>7</sup>.

Meu interesse em desenvolver uma pesquisa acadêmica foi despertado quando, em uma aula de correção de prova, um dos alunos, com expressão de desânimo, me disse:

*Acho que não sou suficientemente inteligente para fazer um GMAT®. Talvez eu deva desistir e parar com essa mania de ir atrás de um sonho que não me vejo capaz de realizar.*

(Nota de campo: 22/8/2006. Guga, engenheiro do setor de óleo e gás, um dos participantes de minha pesquisa, após ter feito o GMAT® pela segunda vez e não ter obtido bom resultado).

Naquele exato momento, decidi investigar de maneira sistemática tanto o que motivava este tipo de avaliação quanto a minha prática pedagógica junto aos alunos, sobretudo junto àqueles que, como Guga, se sentiam desencorajados ou diminuídos frente ao *GMAT®*, ou ainda inteiramente despreparados para lidar com as dificuldades da prova.

O trabalho que se segue é o resultado de minhas reflexões sobre esse universo, realizadas de uma perspectiva crítica. Entendo o significado de *crítico* a partir da noção de *critical praxis* (Lemke, 1995), doravante referida como *prática(s) crítica(s)*. O autor, ao falar sobre práticas críticas, mostra-nos que o olhar crítico não é de dentro para fora, para o outro, mas sim para nós mesmos, para nossas crenças e ações. É a partir desse mergulho na auto-observação, proposto pelo autor, que desenvolvo o significado de *crítico*.

Para Lemke (1995), o ponto de partida dessa empreitada crítica é entender de que maneira os textos e discursos, a maneira de olhar e falar sobre o mundo, formam os padrões vigentes na sociedade. Vivemos em um ecossistema social, constituído por

<sup>7</sup> Resultados de busca no banco de teses da CAPES (<<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>) apontam a existência de “0 (zero) trabalhos” para os seguintes itens: testes standardizados; avaliação e testes standardizados; GMAT® e avaliação; discurso dos testes standardizados, avaliação e discurso – o que indica a inexistência no Portal de registros de estudos no Brasil sobre testes standardizados. Embora existam vários trabalhos desenvolvidos nesta área nos Estados Unidos, na Europa e em alguns países da Ásia, como o Japão e Hong Kong (cf. Shohamy, 2001; McNamara, 2000; Spolsky, 1994; Kitao, 1999), nenhum deles focaliza diretamente o GMAT®.

diversas comunidades, em que as mudanças acontecem de maneira dinâmica e imprevisível. Não sabemos que configurações levam a mudanças radicais, mas podemos e devemos investigar como a elas resistimos ou como preservamos e mantemos o mundo como o conhecemos.

Há, com efeito, grandes contradições entre os valores sociais discursados e os praticados. Culpamos imediatamente as condições sociais, entre outras categorias, para nos eximir e nos livrar de nossa co-responsabilidade pela configuração dos contextos nos quais estamos inseridos. Mas é aí que se torna necessária uma posição crítica em relação às nossas práticas, às nossas ações e crenças, compreendendo como, muitas vezes, contribuimos para a manutenção do *status quo*. Ao nos engajarmos em uma prática crítica, estamos, pelo menos, tentando questionar nossas verdades e nossas ações.

Somos todos agentes ativos das várias comunidades de que participamos, que, por sua vez, são parte do ecossistema social em que vivemos; influenciamos o comportamento dos que nos cercam e somos por eles influenciados pelo fato de ser co-construtores dos padrões de nossas comunidades. Comportamo-nos como é esperado que o façamos, e, muitas vezes, rejeitamos comportamentos novos. Tal atitude ajuda a exercer o controle social e a respaldar a hegemonia de alguns grupos sobre outros; somos, assim, co-responsáveis por compactuar com a submissão de uns e com a liberdade de outros na sociedade em que vivemos.

Tendo explicitado o sentido de reflexão crítica que orienta o presente trabalho, a ele dou início localizando meu estudo no panorama contemporâneo mais amplo. Para tal, discuto, a seguir, algumas características centrais do momento atual.

## **1.1 TEMPOS MODERNOS**

Em *Tempos Modernos*, Charles Chaplin utiliza a imagem de um grande relógio como metáfora de uma época em que tempo significa dinheiro, em que o indivíduo se torna um autômato por estar escravizado à linha de montagem e acaba sendo engolido pela máquina, símbolo maior da sociedade industrial. A vida é, então, uma corrida contra o tempo, cujo prêmio maior é o lucro.

Se Chaplin fizesse seu filme nos dias de hoje, o nome seria “*Tempos Pós-Modernos*”<sup>8</sup>, e aquele mesmo grande relógio teria que ser ressignificado, incorporando a idéia de falta de tempo e velocidade da vida. Outras imagens da contemporaneidade talvez fossem mostradas: a crisálida, simbolizando nossos tempos de rápidas mudanças; a mandala, como diagrama da impermanência; a queda do muro de Berlim, marcando o desaparecimento de fronteiras claramente demarcadas entre paisagens, pessoas e territórios; a metamorfose de Michael Jackson em busca de novas identidades; computadores, Internet e a TV digital, mídias provedoras de informações simultâneas, customizadas e multiintegradas a outras mídias.

Inúmeras transformações radicais nos levam a viver em uma sociedade que se autoconfronta, que se vê marcada por embates entre diversos grupos e em constante estado de luta. Convivemos conflituosamente com as diferenças, através de movimentos extremistas, ataques terroristas e crescimento da xenofobia. Sentimo-nos cada vez mais inseguros frente às crises econômicas, políticas, sociais, ecológicas e catástrofes de ordem natural.

Embora, às vezes, desenvolvamos a idéia de estar no olho de um furacão, perdendo nossas referências, como se tudo à nossa volta estivesse fora do lugar, devemos entender que essa impressão não é exclusiva de nossa era. Podemos “vislumbrar a idéia de que um mundo em crise, operando transições paradigmáticas, não é privilégio contemporâneo e que o momento de transição parece ser a regra, e não uma situação peculiar de determinadas épocas” (Fabrício, 2006, p. 53).

No presente, o que ocorre é que o processo de desestabilização ganha saliência e visibilidade, pois somos, ao mesmo tempo, atores e espectadores do que está se desenrolando em uma sociedade que se tornou tema para si própria. Vivemos a chamada *modernidade reflexiva* (Beck; Giddens; Lash, 1997), época em que os valores, conceitos e comportamentos tradicionais são questionados. As únicas certezas parecem ser o imprevisível e a perda da segurança. Passamos a interrogar as formas de vida, o social. Testemunhamos a queda de barreiras, o crescimento de grandes fluxos migratórios, a aproximação de práticas e discursos antagônicos e o recrudescimento das tensões entre as diferenças e similaridades. Vivemos um presente que se vê frente a desafios de um

---

<sup>8</sup> Uma das várias terminologias utilizadas para se referir ao cenário que emerge da nova configuração de mercado e das mudanças que a acompanham (Fabrício, 2006). Definição relativa a uma mudança de época (Silva, T. [1990] 2004).

futuro que talvez nunca chegue. Estamos submersos em uma sociedade de risco (*Ibid.*), em que os resultados da nossa própria modernidade passam a constituir o tema maior de nossas inquietações. Esse momento vem sendo caracterizado como um fenômeno de várias faces chamado *globalização*, ou *nova ordem mundial*, que afeta e abala nossas certezas, bem como toda a esfera coletiva, individual, social e política.

Os avanços tecnológicos por nós testemunhados e com os quais nos engajamos nas últimas décadas vêm causando profundas transformações em nossas vidas. No entanto, embora beneficiem grande parcela da população, acabam também por acentuar a separação e o abismo entre dois mundos diametralmente opostos: o dos socioeconomicamente incluídos, como, por exemplo, a comunidade do MBA, cujos membros formam a elite social e profissional no Brasil e no exterior, e o dos excluídos, como, por exemplo, os que estão fora do mercado de trabalho formal, não participando, ou participando, minimamente, do acesso ao capital, à educação, à saúde, à alimentação, aos direitos etc. São, portanto, cada vez mais flagrantes a disseminação da pobreza e o aumento da desigualdade social em algumas partes do mundo.

Para os incluídos, a revolução da informática, capitaneada pelo advento da Internet e pela crescente importância dos meios de comunicação, possibilita uma nova geografia e um novo tempo em nosso cotidiano. As barreiras geográficas tornam-se tênues; um evento do outro lado do mundo pode ser acompanhado em tempo real pela TV ou pelo computador. Respiram informação vinte e quatro horas por dia, carregam-na em seus bolsos em pequenos celulares, *global position systems* (GPSs), dispositivos de troca com infravermelho e *bluetooth*, encontrando-se, na maior parte do tempo, *on-line*. Suas ações fazem parte de uma cadeia de acontecimentos em um mundo que muda o tempo todo, como observado por Giddens (1994, p. 34):

Nossas atividades cada vez mais são influenciadas por eventos ocorrendo do outro lado do mundo; e, inversamente, hábitos locais de estilo de vida tornam-se globalmente conseqüentes. Assim, minha decisão de comprar uma determinada peça de vestuário tem implicações não só para a divisão internacional do trabalho, mas para os ecossistemas terrestres.

O fim da territorialidade – ou as novas formas de organização territorial (Haesbaert, 2002)<sup>9</sup> – aproxima o local do global, fazendo com que o indivíduo mais

---

<sup>9</sup> “Uma das características centrais dessas novas territorialidades é sua imbricação com processos múltiplos, diferenciados, complexos, de identificação social, ou seja, tão importante quanto os processos

globalizado, em seu cotidiano, passe a conviver com hábitos e significados antes específicos de uma só cultura. Convivem com tal quantidade de informação que já não se defrontam com o exótico, com o desconhecido. Vivenciam contínua contradição: tudo é novo, e, ao mesmo tempo, familiar. A rapidez com que as informações circulam no mundo os deixa sintonizados e – utilizando uma das palavras emblemáticas da contemporaneidade – “conectados” com tudo e com todos, dia e noite. A informação torna-se o principal objeto do trabalho. Esses aspectos fazem com que alguns autores (por exemplo, Luke, 1997) afirmem que vivemos uma economia da informação, embora nem todos sejam por ela beneficiados.

Porém, novas configurações trazem novos riscos. O surgimento de um mundo globalizado traz em si os perigos da homogeneização, isto é, a negação da pluralidade. No caso do contexto do presente trabalho, discursos homogeneizantes são visivelmente difundidos pelos cursos de MBAs e pelo GMAT®, que elegem como seus candidatos–examinandos ideais os indivíduos originários da classe média alta – alunos de escolas tradicionais, protótipos do que os americanos chamam de *wasp*<sup>10</sup> e nós chamamos de *bem nascidos* – não favorecendo, assim, representantes de diferentes origens étnicas, de diferentes classes sociais e de diferentes níveis de formação escolar. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que entramos em contacto, através dos meios de comunicação e das massivas diásporas globais de imigrantes, com grande diversidade de discursos, comportamentos e formas de vida diferentes das nossas, ficamos vulneráveis aos discursos únicos e hegemônicos, devido ao poder de manipulação do mundo semiotizado<sup>11</sup> em que vivemos.

Em resumo, muitos vivem intensamente a globalização, enquanto outros desconhecem essa forma de vida; para os conectados, grupo focalizado neste trabalho, um problema de natureza econômica em algum lugar remoto da Ásia – se é que essa noção ainda faz sentido perante o conceito de desterritorialização (Haesbaert, 2002) – pode trazer conseqüências desastrosas a todos. Perdem freqüentemente as referências de tempo e espaço. Encontram-se em contato com uma permanente revolução e convivem com enorme diversidade cultural, científica e social. São tempos reflexivos, em que o mundo está sendo repensado, desconstruído e reorganizado em novos espaços, em

---

econômico-políticos de desterritorialização é a dinâmica simbólico-cultural que ajuda a moldar as territorialidades emergentes” (Haesbaert, 2002, p. 31).

<sup>10</sup> *Wasp* – *White Anglo-Saxon Protestant*, típico representante da elite americana.

<sup>11</sup> Mundo onde um fluxo massivo e impactante de textos escritos e imagéticos apresentados por cinema, *outdoors*, computador, televisão, encartes de propaganda, entre outros, constrói o cotidiano.

novas configurações sociais, econômicas, culturais e políticas. As certezas já não são certezas, elas cedem lugar a uma série de questionamentos que, segundo Giddens (2000), levam o mundo à idéia de descontrolo. As respostas a tal panorama podem ser as mais diversas, desde a incorporação acrítica de certos discursos até a sua rejeição total ou parcial, ou mesmo até uma mistura diferenciada.

Todos esses fenômenos são indicadores de que estamos em meio a mudanças paradigmáticas que afetam profundamente as relações de poder, as práticas do saber, os discursos e as identidades, bem como as percepções de cultura e de linguagem. Acabamos por desenvolver novas relações, novos alinhamentos no interior da família, da escola, dos negócios e da ciência, e entre esses grupos. Novos sistemas de organizações se configuram, juntamente com novas pessoas e comunidades.

## **1.2 O CAPITALISMO RÁPIDO / FLEXÍVEL, O INDIVÍDUO PORTFÓLIO E A EDUCAÇÃO**

O impacto digital e tecnológico na sociedade acaba refletindo de forma contundente em três âmbitos: 1) nos locais de trabalho; 2) na literatura especializada, com a criação de um novo gênero de textos sobre negócios; e 3) na organização de práticas educacionais.

No cenário profissional, faz-se presente a coexistência de dois modelos antagônicos: o modelo do chamado *capitalismo antigo* (Sennett, 2005) e o denominado *capitalismo rápido* (Gee, 2000) ou *capitalismo flexível* (Sennett, 2005).

No primeiro, o organograma das organizações é representado por uma pirâmide hierárquica. Em seu topo encontra-se um pequeno número de pessoas: os detentores do poder, do controle e da informação. Essa organização não permite que o empregado, posicionado na base da pirâmide, participe das decisões da empresa. Ele tem conhecimento apenas de sua tarefa, ficando assim inteiramente a mercê das decisões tomadas em escalas superiores à dele. O profissional tem que passar por várias etapas para subir um único degrau em sua carreira. O conceito de ascensão profissional significa galgar posições verticalmente, percurso que pode ser ilustrado pela Figura 2:



Fig. 2 – ORGANIZAÇÃO PIRAMIDAL DO MODELO DO CHAMADO *CAPITALISMO ANTIGO*<sup>12</sup>  
(Elaborado pela Autora)

Há na contemporaneidade outros modelos concorrentes, um dos quais, o do *capitalismo flexível / rápido*. Nele, o profissional acumula conhecimento não mais para si, mas para o benefício de sua organização. O conhecimento passa a ser uma *commodity* (mercadoria) que deve ser partilhada com todos para a construção de uma empresa cada vez mais eficiente.

Essa nova configuração concebe o trabalho como executado praticamente todo em escritórios, organizando-se em um sistema no qual a hierarquia vertical é substituída por uma rede de hierarquia horizontal – *sistemas distribuídos* ou *hierarquia achatada* – posto que já não há concentração de controle e poder em linha piramidal, conferindo, assim, aos empregados maior autonomia e maior visão da totalidade da empresa. Nos sistemas distribuídos, várias pequenas unidades locais autocontroladas e eficientes atuam de maneira fluída, flexível, às vezes em combinações transitórias, de acordo com os projetos em progresso. Adaptam-se e transformam os contextos aos quais elas estão integralmente conectadas (Gee, 2000). Tais unidades não mais obedecem a uma única central de poder, detendo, em oposição ao outro modelo, certo controle dos indivíduos sobre suas próprias tarefas e independência em suas tomadas de decisões.

<sup>12</sup> Capitalismo antigo, termo empregado por Sennett, 2005.



Fig. 3 – ORGANIZAÇÃO HORIZONTAL NO CAPITALISMO RÁPIDO (Elaborado pela Autora)

Nesse novo cenário, também denominado *nova ordem do trabalho* (Gee, 2000), assistimos a mudanças econômicas que fazem prevalecer a economia de mercado, um único e promissor mercado mundial, no qual tudo pode ser substituído e descartado rapidamente por um número cada vez maior de pessoas, acarretando consumismo desenfreado. Essa nova ordem exige uma mão-de-obra que apresente qualificação específica para lidar com as necessidades emergentes do mercado. Em uma arena onde tudo é comercializado, o saber também vira produto, mas agora é um saber com novo formato: o saber-fazer. Esse saber permite melhor desempenho, grande eficácia técnica e, portanto, maior possibilidade de acesso a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

As rápidas transformações tecnológicas exigem das empresas e de seus empregados flexibilidade e capacidade de se adaptar rápida e constantemente a essas novas configurações. No *capitalismo rápido / flexível*, o profissional deixa de ocupar um único e rígido papel em sua rotina. Na verdade, na contemporaneidade a rotina praticamente desaparece, já que o novo sistema funciona em regime de projetos. A cada novo projeto correspondem uma prática e um saber distinto. Daí emerge o conceito de multihabilidade. A necessidade de as corporações enquadrarem o profissional em uma ampla gama de funções e projetos faz com que ele já não seja classificado por sua inteligência, e sim pelos projetos nos quais se engaja. Do novo profissional, além da flexibilidade, é exigida a capacidade de aprender e ao mesmo tempo colocar em prática o saber adquirido – *on the job learning*, no jargão utilizado no mercado empresarial –,

pois não há tempo para aprendizado separado da prática. Há também a demanda de que o profissional tenha um relacionamento pró-ativo em relação à corporação, além de organização, independência e capacidade de pensar, executar ações e solucionar problemas rapidamente, correr riscos, agir destemidamente e lidar com a insegurança diária (Gee, 2000; Sennett, 2005).

Nesse universo, o tempo também se transforma e se reconfigura. O *flexitempo* ou tempo flexível vem substituir o tempo rígido – conhecido como *nine to five*, que indicava o horário de entrada e de saída do trabalho – e grande número de empresas passa a instituir o *home office*, permitindo que seus empregados executem suas tarefas em casa, graças principalmente ao desenvolvimento de intra-redes com alto grau de confiabilidade (Sennett, 2005). Embora, aparentemente, a utilização do tempo flexível pareça, à primeira vista, sinal de maior liberdade no ambiente profissional, na realidade, ele significa muito maior controle, que vai bem além das quatro paredes da fábrica ou do escritório em que o funcionário, operando no modelo do *capitalismo antigo*, passa o dia todo.

Agora, o controle rompe os limites da empresa e chega à casa do funcionário, à rua ou a qualquer outro lugar, pois a Internet, o rádio e o telefone celular permitem que ele seja monitorado e rastreado dia e noite, incluindo finais de semana, feriados e períodos de férias. O comentário de um dos participantes de minha pesquisa, profissional da área de economia, trabalhando em finanças, ilustra bem a invasão da vida pessoal pela vida empresarial contemporânea:

*Tinha que fazer um relatório em pleno final de semana e acabei tudo sábado às onze e meia da noite. Saí, voltei para casa lá pelas quatro da manhã e fui dormir. No dia seguinte, em pleno domingo, vou checar o meu e-mail e vejo que o louco do cara a quem me reporto tinha me passado uma outra tarefa para fazer. O pior é que a mensagem dele tinha sido enviada às duas e meia da matina. O cara só pode querer que eu pire.*

(Nota de campo: 18/7/2006. Duda, analista financeiro, comentando o controle ao qual o profissional contemporâneo se submete em relação à empresa em que trabalha)

A *nova ordem do trabalho* demanda, dessa maneira, outra forma, diferente, de se posicionar no mundo profissional; conseqüentemente, novas identidades são construídas e novas formas de interação entre empregados e empregadores se estabelecem. Referindo-se a esse profissional que nasce em um contexto que se transforma diariamente, Gee (2000) cria a categoria de *indivíduo portfólio*. Esse sujeito

não mais é aquele que detém o conhecimento. O que é agora valorizado é sua capacidade de colaborar nos projetos em que se engaja e suas múltiplas e diversas habilidades. Ele passa a ser um indivíduo “multiutilitário”, que atua de acordo com a necessidade da empresa para a qual trabalha. As palavras de ordem do seu dia-a-dia são flexibilidade, liderança, decisão, raciocínio crítico, competência – todas elas presentes no classificado do *New York Times*.

Como acima discutido, a *nova ordem do trabalho* passa, então, a diferenciar-se do chamado modelo do *capitalismo antigo* nos aspectos esquematizados no Quadro 1 que vem a seguir.

QUADRO 1 – CAPITALISMO RÁPIDO VS. CAPITALISMO ANTIGO

CAPITALISMO RÁPIDO / FLEXÍVEL	CAPITALISMO ANTIGO
* Funcionamento em rede através dos sistemas distribuídos	* Funcionamento através de hierarquia piramidal
* Existência de várias pequenas unidades locais autocontroladas e eficientes, atuando de maneira fluida, flexível, em combinações transitórias	* Conhecimento fragmentado por parte dos empregados
* Distribuição do controle por todas as partes, em lugar de concentração somente central	* Desconhecimento da totalidade do processo
* Redefinição do conceito de inteligência e mudança no formato da organização das empresas	* Papel rígido e fixo para cada indivíduo no mercado de trabalho
* Organização do trabalho em equipes	* Ênfase no indivíduo, sua mente sua performance
* Aparecimento do <i>indivíduo portfólio</i> , devotado a projetos temporários	* Autoridade hierárquica piramidal
* Classificação do indivíduo pelo portfólio adquirido através dos projetos dos quais ele participou	* Classificação do indivíduo pela inteligência, cultura e habilidade / especialização
* Conhecimento como produto principal	* Fronteiras bem estabelecidas – limites de atuação bem imitados
* Flexitempo	* Tarefas rotineiras e mecânicas

(adaptado de Gee, 2000)

Os discursos vigentes no novo modelo do capitalismo – que, ao mesmo tempo, constroem esse novo cenário e são por ele construídos – passam a ser difundidos por um gênero emergente de textos, arautos do nascimento da *nova ordem do trabalho* em um novo capitalismo: os textos do capitalismo rápido (Gee; Hull; Lankshear, 1996). Eles saúdam o trabalho realizado em ambiente pró-ativo e empreendedor, anunciam tempos de parcerias, relações profissionais simétricas e possibilidades de crescimento rápido na carreira. Falam sobre o mundo encantado do trabalho, levando os empregados a se sentirem mais valorizados e, portanto, mais propensos a se doar mais intensamente aos seus padrões e às suas empresas.

Novos discursos e novo vocabulário promovem a fabricação de novos atributos identitários: chefes são substituídos por líderes, empregados por colaboradores, trabalhos por projetos. Em tese, há menos separação entre empregadores e empregados; todos são sócios, como apontam Gee; Hull; Lankshear (1996, p. 83):

[Os textos do *capitalismo rápido*] anunciam um novo e encantador local de trabalho onde a hierarquia morreu e os sócios se envolvem em um trabalho significativo em um ambiente colaborativo de comprometimento mútuo e confiança (tradução minha).

O emprego de termos como *empoderamento*, *parceria*, *colaboração* e *deshierarquização* agrega idéias positivas à organização empresarial; mascaram, entretanto, as tensões existentes no mundo profissional. Relações desiguais e de exploração ainda são freqüentemente utilizadas na prática, apesar dos discursos de “horizontalização” disponíveis, como indica o comentário de um dos participantes da pesquisa:

*Tenho um amigo que se tornou sócio no meu banco. Pô, sócio é demais! Mas também agora o cara sai de lá às vezes de manhã, trabalha muito mais, não dorme e tá todo feliz porque é sócio.*

(Diário de aula: 26/3/2006. Guiga, gestor de um fundo em um banco de investimento)

Assim, o *capitalismo rápido*, apesar de seu discurso de colaboração, de cultura e de valores a serem compartilhados, traz em si as injustiças de um mercado que, em grande parte, ainda tenta tirar o máximo de seu empregado e lhe dar o mínimo em retorno, embora, para o profissional, o pouco que ele recebe da empresa seja revestido de uma áurea de possibilidades de crescimento e rápido sucesso. Portanto, é importante que sejamos leitores críticos dos textos que ajudam a solidificar as bases da *nova ordem*

*do trabalho*, pois, freqüentemente, ao entrar no mercado de trabalho, os jovens tornam-se dóceis, sem capacidade de reivindicar seus direitos e de construir uma visão reflexiva sobre suas vidas profissionais, por aceitarem facilmente valores e crenças construídos pelos discursos do *capitalismo rápido* (The New London Group, 2000). Para eles, tais discursos são reflexo exato do novo sistema econômico. Não percebem que o discurso é arbitrário, construído e apresentado de maneira sedutora e convincente, atendendo a interesses de grupos específicos.

É necessário dizer que alguns desses profissionais até se dão conta de que a realidade do mercado de trabalho é bem diferente do que pregam os textos do *capitalismo rápido / flexível*, mas se permitem aceitar as regras vigentes, visando lucros futuros (Sennett, 2005).

Tais textos são importantes não apenas no mundo dos negócios, pois refletem uma mudança nas relações das diferentes esferas da sociedade. Repercutem, por exemplo, de maneira marcante nas escolas, a partir do momento em que elas clamam por uma reforma no ensino que prepare os jovens para esse “admirável mundo novo do trabalho” (Gee; Hull; Lankshaer, 1996, p. 83). Pregam colaboração ativa, solução de problemas, aprendizado em contexto e integração da tecnologia à educação.

Por sua vez, a escola se vê compelida, por força dos novos paradigmas sociais, a buscar nova configuração e nova linguagem. Incorpora o conceito de marketing (Fairclough, 1992; 2001), criando novas relações entre professores e alunos, nas quais o último se torna cliente e o primeiro, prestador de serviços. Seu objetivo agora é tornar o aluno mais apto para ocupar lugar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e que demanda de todos estudo contínuo, cursos de atualização e de especialização; a formação ampla do indivíduo torna-se secundária.

Estão em jogo novas formas de instrução e de aprendizado. O mundo virtual, o da Internet, passa a componente altamente significativo para o desenvolvimento de nossa cognição, em tempos que exigem que não paremos de estudar e vivamos em estado permanente de aprendizado.

As novas formas de comunicação transversais, interativas e cooperativas colocam-nos no interior de um universo digital onde alunos e pesquisadores trocam idéias, escrevem artigos e produzem coletivamente um saber que, na maioria das vezes, a escola não consegue produzir. Segundo Pierre Lévy ([1999] 2005), o professor terá

como função, em futuro próximo, ser o facilitador que estimula seus alunos a permutarem seus conhecimentos, o “animador” da inteligência coletiva, “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (*Ibid.*, p. 28).

Cada vez mais, nossas práticas, valores, comportamentos, conhecimentos e saberes são moldados e impactados pela cibercultura – “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (*Ibid.*, p. 17) – espaço que emergiu da interconexão mundial dos computadores. “A rede é antes de tudo um instrumento de comunicação entre indivíduos, um lugar virtual onde as comunidades ajudam seus membros a aprender o que querem saber” (<http://www.uff.br/mestcii/angele2.htm>).

A famosa frase do general romano Pompeu (cf. Plutarco in *Vida de Pompeu*) “Navegar é preciso; viver não é preciso”, popularizada por Fernando Pessoa, não poderia ser mais apropriada para descrever o momento em que a conexão mundial de computadores nos faz navegadores dos oceanos turbulentos formados pelo “segundo dilúvio”, o das informações (Ascott *apud* Lévy, [1999] 2005). Um pouco diferente dos grandes descobridores portugueses, que navegaram por mares nunca dantes navegados, tornamo-nos, nos dias de hoje, não descobridores, mas sim co-constructores, “navegadores” (navegadores-constructores) de um universo infinito de saberes e informações. A genialidade do poeta, ao empregar a palavra *preciso*, interpretada como necessidade ou exatidão, leva-nos a criar uma analogia entre o navegar do passado e o navegar dos tempos atuais. Sem dúvida, vivemos outra vez a época dos grandes navegadores, em que, para viver, navegar é cada vez mais preciso, necessário e muito pouco preciso no sentido de exatidão.

No ciberespaço, interagimos em rede, conectados com outros indivíduos e com comunidades. Produzimos e recebemos uma quantidade de dados que se multiplicam velozmente, cruzando todos os cantos do planeta como chuva de meteoros riscando os céus, desordenadamente, incontrolavelmente, caoticamente, em verdadeiro turbilhão digital.

A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico de informações, a inundação de dados, as

águas tumultuosas e os turbilhões de comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecedor das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contra-propagandas, a confusão dos espíritos (*Ibid.*, p. 13).

A quantidade de informações é infinita, deixando-nos muitas vezes dispersos e perdidos no meio de tantos *sites*, comunidades e *blogs*. A rede sabe disso e, fazendo uso de si mesma para criar e para se autocriticar, nos mantém constantemente cientes da desordem e do transbordamento desse oceano, como procura ilustrar a imagem presente na Figura 4, abaixo.



Fig. 4 – COMPUTADOR QUE TRANSBORDA DE INFORMAÇÕES, IMAGEM QUE PODE SER RELACIONADA AO “SEGUNDO DILÚVIO” APONTADO POR ASCOTT, R. (*apud* LÉVY, [1999] 2005 - Fotomontagem disponível em: <<http://www.fotosearch.com.br/CSK219/ks13128/>>).

Somos participantes de vários grupos que navegam constantemente em um oceano formado por milhões de seres que compartilham e co-constroem conhecimento. Não mais existe o gênio individual, há agora grupos ou comunidades que pensam e criam coletivamente. “[...] a inteligência ou a cognição são resultados de uma rede complexa [...] não sou eu que sou inteligente, mas eu com o grupo humano do qual sou membro. O pretense sujeito inteligente nada mais é do que um dos microatores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe” (*Ibid.*, p. 135).

Todas essas inúmeras transformações engendradas pelas novas tecnologias de comunicação e informação sinalizam uma *nova ordem mundial*. É neste contexto que proliferam os curso de MBA, e neles se aperfeiçoam os *indivíduos portfólios* anteriormente mencionados. O MBA aprimora suas características e os prepara para que, em futuro próximo, possam vir a ocupar posições-chaves na economia mundial, reproduzindo e perpetuando um tipo de saber que exclui e deixa à margem da sociedade indivíduos que não se encaixam nesse padrão.

A reboque dos cursos de MBA, populariza-se também o teste estandardizado GMAT®. Instrumento de avaliação quantitativa do desempenho de alunos, como já citado, ele representa a tendência do mercado de valorizar o saber-fazer. O que é medido é a capacidade do examinando de ser testado sob pressão, de terminar a prova em um tempo específico e de encontrar soluções padronizadas para problemas também padronizados.

A disseminação dos testes é um fenômeno global, é a homogeneização da qualidade, a estandardização da avaliação e o conceito mercadológico do *one fits all*. Eles visam aprovar um indivíduo específico, o globalizado, educado para se tornar o profissional que o anúncio do *New York Times* procura, seja ele brasileiro, sueco, nigeriano ou irlandês: indivíduo permanentemente conectado, tecnologizado e capaz de transitar por um turbilhão de informações.

O panorama acima traçado, segundo Deleuze (1992), seria indício de que a sociedade disciplinar (Foucault, [1975] 1977) começa gradativamente a dar lugar a um novo modelo de sociedade: a sociedade de controle, na qual o poder adquire diferentes contornos.

### 1.3 DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE

*Não há necessidade de ficção científica para conceber um mecanismo de controle que forneça a cada instante a posição de um elemento em meio aberto, animal numa reserva, homem numa empresa (coleira eletrônica). Félix Guattari imaginava uma cidade onde cada um pudesse deixar seu apartamento, sua rua, seu bairro, graças ao seu cartão eletrônico, que removeria qualquer barreira; mas, do mesmo modo, o cartão poderia ser rejeitado tal dia, ou entre tais horas; o que conta não é a barreira, mas o computador que localiza a posição de cada um, lícita ou ilícita, e opera uma modulação universal.*

Deleuze, 1992

Em *Vigiar e Punir* ([1975] 1977), Foucault caracterizou um tipo de poder sutil que atua tanto nas instituições quanto no corpo individual. Onipresente, anônimo e constante, ele organiza as relações entre os indivíduos produtivos e úteis para a sociedade industrial do século XVIII.

O desenvolvimento do capitalismo só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos da economia liberal. Foi, portanto, necessário tanto o crescimento de seu reforço (a população) quanto também de sua utilidade e sua docilidade (Foucault, [1975] 1977, p. 31).

Segundo o pensador francês, corpos docilizados trabalham em confinamento, sujeitos a um poder que, entendido como ação sobre a ação dos outros, institui formas de ver, pensar, interagir, garantidoras da máxima produtividade. Movimentos repetitivos, foco único de atenção, cronometragem do tempo e atuação ritualizada em uma única fase do processo funcionam como práticas controladas que conduzem a resultados eficientes e de qualidade. Tal regime forneceu, e, em muitos casos, ainda fornece, os parâmetros fundadores para a organização de várias instituições, entre elas a fábrica e a escola.

Para Deleuze (1992), a metamorfose mundial, acarretada, entre outras coisas, pelo turbilhão digital acima discutido, vem mudando a natureza do poder e do controle sobre os corpos. De acordo com o filósofo, o poder deixa de ser hierárquico para tornar-se impessoal, imediatista e amplamente disperso, através de redes que, em modulações, controlam os fluxos sociais – finanças, economia, consumo e informação. Assim, estaríamos “entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por

confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (Deleuze, 1992, p. 216).

A *sociedade de controle* sobre a comunicação, diferentemente da sociedade disciplinar, cuja marca é “a assinatura que indica o indivíduo e o número de matrícula que indica sua posição na massa” (*Ibid.*, p. 222), tem como sua característica principal a cifra, o código, a senha, que permite ou não ao indivíduo o acesso à informação nos computadores e na rede mundial. Nela o poder espalha-se digitalmente por todas as partes do mundo, rastreando e mapeando perfis dos usuários, seus interesses e necessidades, e dessa maneira antecipa a oferta de produtos. “O marketing é agora o instrumento de controle social” (*Ibid.*, p. 224).

O sistema disciplinar moldava comportamentos através do confinamento, o de controle evolui em modulações, transforma-se permanentemente de acordo com o contexto.

Os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro (*Ibid.*, p. 221).

Na sociedade de controle, a fábrica é substituída pela empresa e a escola pela formação contínua, assim como o exame é substituído por controle contínuo, avaliação contínua e ação de formação permanente (*Loc. cit.*). Vivemos na educação um processo ininterrupto de atualização e uma compulsão de adquirir novos conhecimentos. Essa tendência é claramente percebida nos cursos de MBA, cujo objetivo maior é aprimorar as habilidades elencadas no classificado do *New York Times*, características do *indivíduo portfólio*, e fazer de seu aluno um profissional que *atenda às exigências do mercado* – expressão que, há muito, invadiu o campo da educação.

Percebo que, em face do contexto até agora apresentado, os cursos de MBA, aliados às suas práticas de letramento (uma delas é o treinamento para a realização de testes como o GMAT®, meu universo de estudo), parecem ter profunda ligação com os discursos da *nova ordem do trabalho*. Esses novos discursos, bem como as práticas sociais que engendram, exercem impacto sobre o processo de construção de identidades profissionais.

Assim, o objetivo pontual deste trabalho é investigar o processo social de construção da identidade profissional de examinandos do GMAT® frente aos discursos

da *nova ordem do trabalho*. A investigação ocorre através da análise de entrevistas face a face feitas pela professora (e autora do presente trabalho) de um curso de preparação para GMAT® com sete de seus alunos. As entrevistas, gravadas em áudio, aconteceram no Ivy League (*prep course*<sup>13</sup> em que trabalho) e tornaram-se material rico não só para o desenvolvimento desta dissertação, mas também para a reflexão crítica sobre minha prática profissional e para melhor entender meus alunos durante sua preparação para o teste.

A pesquisa é norteada por duas questões, a segunda das quais é desdobrada em duas subquestões:

- 1) *Que tipo de abordagem crítica pode ser construída em relação aos discursos e às práticas da nova ordem do trabalho?*
- 2) *Como os discursos da nova ordem do trabalho afetam os processos de construção identitária de um grupo de examinandos brasileiros do GMAT®?*
  - 2.a) *Como esses examinandos se posicionam em relação ao GMAT®?*
  - 2.b) *Como os discursos da nova ordem do trabalho são por eles recontextualizados?*

Para respondê-las, desenvolvi uma pesquisa de cunho etnográfico que teve como fio condutor a relação poder-saber (Foucault, [1975] 1977) e a visão socioconstrucionista sobre linguagem, discurso e identidade.

Buscando a compreensão do processo de construção das identidades profissionais dos examinandos do GMAT® através de seus posicionamentos nas entrevistas por mim conduzidas, estruturei o trabalho em sete capítulos.

No primeiro deles, a presente Introdução, discuto: (i) a nova configuração mundial contemporânea (Giddens, 2000; Gee, 2000; Sennett, 2005); (ii) as características e tendências da *nova ordem do trabalho*, dos textos do *capitalismo rápido* (Gee, Hull; Lankshear, 1996) e da educação brasileira no momento presente; (iii) o modelo do *capitalismo antigo* em contraste com o do *capitalismo rápido*; (iv) o perfil do profissional contemporâneo, o *indivíduo portfólio* (Gee, 2000); e (v) a inserção de minha investigação nesse universo em transição da sociedade disciplinar (Foucault, [1975] 1977) para a sociedade de controle (Deleuze, 1992).

---

<sup>13</sup> Do inglês *Preparation Courses* – terminologia genérica para se referir aos cursos preparatórios aos testes estandardizados, como GMAT® e GRE®, entre outros.

No Capítulo 2, configuro o universo do MBA como comunidade de prática (Wenger, 1998) constituída por várias outras comunidades de prática, e apresento o GMAT® como comunidade de prática satélite da comunidade de prática do MBA.

A seguir, no Capítulo 3, explico a visão socioconstrucionista de linguagem e do discurso (Moita Lopes, 2002) e aponto outros autores, como Foucault ([1975] 1977) e Gee (2000), que me possibilitaram construir uma visão crítica sobre meu universo de estudo e sobre as práticas de letramento que por ele circulam.

No Capítulo 4, abordo o GMAT® à luz da noção de práticas de letramento (Street, 1984), procurando detectar tanto as visões de letramento, de linguagem, de aprendizagem e de mundo que orientam o teste como as identidades sociais por ele disponibilizadas.

Em seguida, no Capítulo 5, descrevo o contexto de pesquisa, apresento os participantes e explicito a minha escolha pela tradição de pesquisa interpretativista com contornos etnográficos e o processo de geração de dados.

No Capítulo 6, analiso o processo de construção da identidade profissional dos participantes na interação entre professora–entrevistadora e aluno–entrevistado, com base em seus alinhamentos e posicionamentos discursivos.

Finalmente, no Capítulo 7, o último, respondo às questões de pesquisa, teço considerações finais e discorro sobre a importância do trabalho para mim, como professora e pesquisadora, e para os alunos participantes da investigação.

Muito de minha prática profissional diária e de meu relacionamento com meus alunos passou por modificações que reputo positivas, graças ao processo de reflexão crítica em que estive envolvida durante esses três últimos anos. Faz-se necessário aqui ressaltar que, através dele, fui capaz de quebrar paradigmas e rever conceitos, percurso explicitado ao longo da dissertação.

## **2 GMAT®: UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA**

*Focar no nível das comunidades de prática não é glorificar o local, mas ver estes processos – negociação de significado, aprendizagem, o desenvolvimento das práticas e a formação de identidades e configurações sociais – como envolvendo interações complexas entre o local e o global.*

Wenger, 1998

Ao nos tornarmos membros de qualquer comunidade, independentemente de sua natureza específica, passamos a compartilhar práticas sociais de aprendizagem e a interagir em comunidades de prática. Segundo Wenger (1998), aprender não é um ato isolado, e sim um ato de participação em complexos sistemas de aprendizado social que demanda mútuo e permanente envolvimento nas tarefas nas quais nos engajamos. A necessidade de pertencer, de obter informações, de trocar experiências para aprender as complexidades e a dinâmica da atividade nas quais estamos envolvidos e de nos identificar com os membros do grupo ao qual passamos a pertencer, nos leva a mergulhar profundamente em mundos novos e diferentes daqueles em que vivíamos.

Uma comunidade de prática constitui, assim, um agrupamento de pessoas que se reúne através de mútuo engajamento em uma atividade comum. No curso dessa empreitada, os membros da comunidade desenvolvem fazeres, maneiras de falar e de pensar, além de crenças, valores e relações – práticas originadas nas atividades das quais eles participam. Em outras palavras, comunidades de prática podem ser caracterizadas como comunidades que constroem, aprendem e geram conhecimento, que congregam pessoas que manifestam interesses comuns e estão interessadas na aprendizagem coletiva e colaborativa de algum tópico e na aplicação prática desse aprendizado (*Ibid.*).

Em sua construção social, uma comunidade de prática é diferente da noção tradicional de comunidade, principalmente porque ela é definida simultaneamente pela adesão de seus membros e pelas práticas nas quais eles se engajam. Na realidade, o que estrutura uma comunidade de prática são as práticas por ela engendradas e as diferentes formas de participação de seus membros.

Para falar sobre comunidades de prática, é preciso que levemos em conta duas categorias constituintes desse processo: competência social e experiência pessoal. A competência é definida sociohistoricamente. Somos detentores de saberes que foram há muito produzidos por várias comunidades. Não há como desenvolvermos uma visão de mundo e tentar entendê-lo sem ter entrado em contato com tais conhecimentos, sem ter adquirido competência nas inúmeras comunidades às quais pertencemos ou já deixamos de pertencer. Sob essa perspectiva, “saber é uma maneira de mostrar competências adquiridas em comunidades de prática” (*Ibid.*).

A experiência que cada membro de uma comunidade de prática traz consigo difere da experiência do outro. Pertencemos a várias comunidades de prática ao mesmo tempo, posto que elas estão em todos os setores de nossa vida. Aprendemos de maneira diversa uns dos outros nas variadas comunidades das quais fazemos parte: família, escola, trabalho, igreja e muitas outras. Em nossa casa, por exemplo, ao estabelecer nosso *modus vivendi*, criamos práticas familiares, rituais e convenções que nos diferenciam de outras famílias, que, por sua vez, também são outras comunidades de prática. Nossa identidade social seria, então, produzida em nossas múltiplas participações nas diferentes comunidades, através das quais desenvolvemos um sentido de engajamento e pertencimento.

A competência socialmente definida está em constante interagir com a experiência de vida de cada membro da comunidade de prática. É nessa interação que o aprendizado acontece, e é da alquimia desses dois elementos que nasce, como diz Wenger (*Ibid.*), o aprendizado como aspecto inevitável da vida social.

Sabemos que, em nossa vida profissional, o conhecimento passou a ser a *commodity* mais valorizada, em um mercado de trabalho ferozmente competitivo. Ele é o patrimônio que as grandes corporações utilizam como arma para o embate diário com seus competidores. O saber torna-se mola propulsora da competência e da lucratividade. Construir, gerir e compartilhar conhecimento colaborativamente vem fazendo parte de nossa rotina diária. Segundo Wenger (*Ibid.*), os membros das comunidades de prática desempenham funções mais centrais ou mais periféricas. Embora uns sejam mais experientes que outros, o aprendizado não acontece em via de mão única, mas se desenvolve coletiva e mutuamente, sendo construído pelas diversas vozes que compartilham esse processo em um contexto específico no qual o diálogo e a negociação de sentidos exercem papéis fundamentais.

Essa relação de participação colaborativa não se dá sempre de maneira harmoniosa e equilibrada. Como as comunidades são formadas por membros que desenvolvem diferentes visões do mundo e diferentes saberes, há uma série de conflitos e embates que, na ausência de diálogo ou de negociação de significados, tornaria impossível a possibilidade de participação responsável e de gerenciamento contínuo do conhecimento. É por isso que o conceito de comunidade de prática acolhe a diferença e a diversidade, uma vez que a identidade de seus membros é constituída na prática e pela prática, através do relacionamento que as pessoas estabelecem entre si.

Ao desenvolver meu estudo, percebi que o conceito de comunidade de prática poderia ser pertinentemente empregado para caracterizar o universo do MBA e do GMAT®, bem como as relações entre eles. Eles fariam parte de uma constelação de comunidades cujas posições podem ser centrais ou periféricas. As centrais seriam comunidades maiores, ou o que eu chamaria de comunidades mães (a do MBA), geradoras de outras comunidades que passam a existir como satélites, dependentes dessas primeiras. As comunidades satélites (a do GMAT®, por exemplo), por sua vez, geram pequenas outras comunidades que passam também a depender e a existir em função das anteriores. Essa rede de comunidades é construída em torno de interesses comuns. Todas as comunidades satélites sustentam e garantem a existência da comunidade mãe, atraindo novos membros para ela e sendo, ao mesmo tempo, por ela sustentadas. Essa malha de constante troca de informações e de conhecimentos, no presente trabalho, é construída tanto no mundo real quanto no mundo virtual, às vezes separadamente e às vezes concomitantemente. Na organização que passo a descrever – a comunidade em rede do MBA, formada por várias comunidades satélites, entre elas a comunidade de prática do GMAT® – coexistem os níveis virtual e real.

A existência de um repertório compartilhado, a troca de informações e saberes, o gerenciamento do conhecimento, o aprendizado colaborativo, a participação de indivíduos detentores de diferentes experiências e diferentes competências, a disponibilidade de compartilhar conhecimentos, saberes e competências visando o aprimoramento da prática acadêmica e profissional faz da comunidade do MBA uma comunidade de prática. Ela, por sua vez, desdobra-se em outras comunidades de prática que funcionam como seus satélites. Como esse sistema complexo e intrincado, nessa constelação específica, se evidencia tanto no mundo real quanto no mundo virtual, novos atores começam a surgir, uma espécie de mediadores que colocam em contato: 1)

membros da comunidade mãe com participantes de comunidades satélites; e 2) membros de uma comunidade satélite com outros membros de sua própria comunidade e / ou com membros de outras comunidades satélites diferentes da sua.

Essa rede de comunidades de prática, cujo núcleo central é a comunidade do MBA, tem a seguinte disposição: 1) a comunidade mãe, constituída pelas universidades que oferecem os cursos de MBA, juntamente com seus alunos e ex-alunos; 2) as comunidades satélites, geradas pela comunidade mãe e dela dependentes, constituídas pelos examinandos do Toefl® (no caso dos falantes não nativos de inglês), pelos do GMAT® e por aqueles que já passaram nas duas provas; e 3) as comunidades satélites geradas por outras comunidades satélites – as de profissionais especializados no treinamento para provas: os *prep courses* / *prep tutors* (cursos e professores preparatórios) e os consultores acadêmicos, que ajudam os candidatos a escolherem as universidades que melhor se adaptam a seus perfis; e os alunos que estão em processo de treinamento.

## **2.1 CONFIGURAÇÃO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA DO MBA**

A comunidade de prática do MBA é formada por uma constelação de comunidades satélites constituída por grupos de ex-alunos, alunos, futuros candidatos aos cursos, *prep courses* e as próprias universidades, presencial ou virtualmente. Ela privilegia o intercâmbio de experiências e saberes e um fluxo constante de contatos, objetivando não só compartilhar idéias e saberes, mas, também, divulgar as instituições que oferecem os cursos de MBA.

A configuração da comunidade de prática do MBA, representada pela imagem da Figura 5, mostra que todas as comunidades satélites estão em permanente contato umas com as outras através de pontos de intercessão.

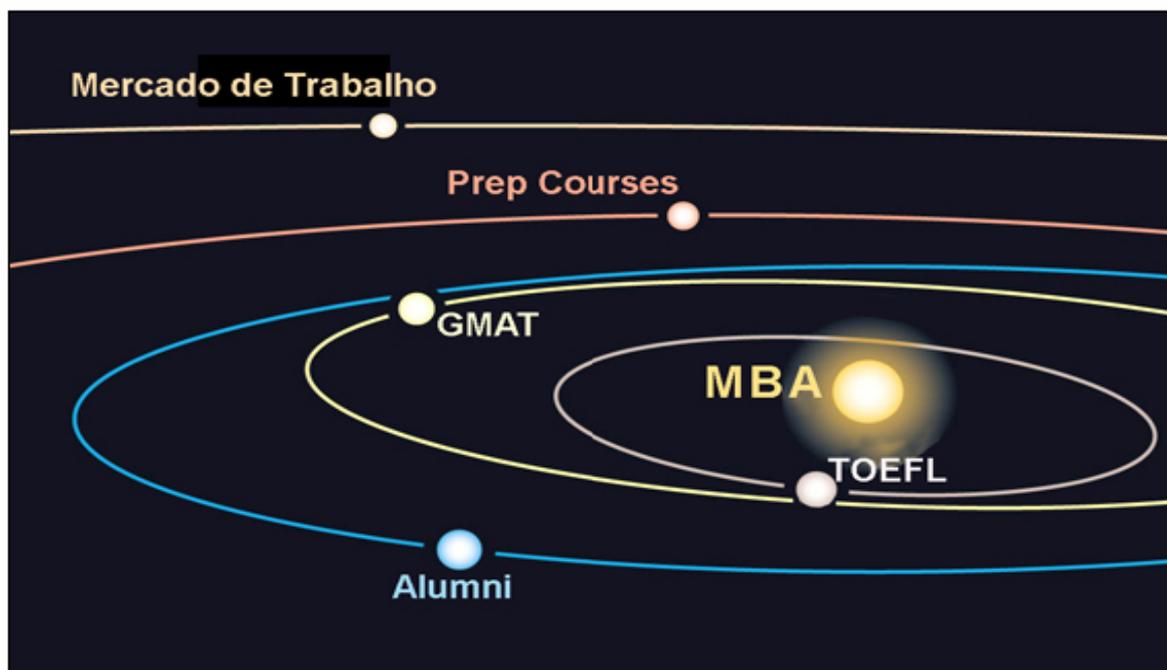


Fig. 5 – CONSTELAÇÃO DE COMUNIDADES SATÉLITES DA COMUNIDADE DE PRÁTICA DO MBA  
(elaborada pela autora)

Nessa imagem, que representa o sistema apenas para fins ilustrativos, temos satélites que circundam a comunidade de prática do MBA por órbitas não-concêntricas. Desta forma, cada órbita acaba por tangenciar a seguinte em um ou dois pontos do percurso. Os pontos de intercessão são escapes dos satélites para as órbitas vizinhas. Por exemplo, a comunidade satélites do TOEFL® pode tomar a órbita da comunidade satélites do GMAT® e mesclar-se com ela. As duas podem interagir com a comunidade satélites de ex-alunos, que atua junto com os *prep courses* e seus consultores, que, finalmente, dialogam com o mercado de trabalho.

A comunidade de prática do MBA apresenta um aspecto bem prevalente em nossos dias, que é a hibridização de áreas antes consideradas distintas: educação e trabalho (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Ela é, ao mesmo tempo, uma área de formação de profissionais e uma arena onde o aprendizado acadêmico é encenado sob a ótica do aprendizado profissional, na qual o discurso da *nova ordem do trabalho* (item do repertório compartilhado) circula em todas as esferas, da comunidade mãe para as comunidades satélites e vice-versa. O vocabulário dessa constelação é o em voga no mercado de trabalho atual; verbos como *alavancar*, *negociar*, *estabelecer metas* e *estratégias*, *planejar*, *focar*, *gerenciar*, *administrar* são utilizados no ambiente acadêmico fundindo duas áreas e construindo novas identidades, como a do estudante-

profissional, que, apesar de estar em ambiente acadêmico, atua e se posiciona como se estivesse em ambiente de trabalho. Sua rotina nos cursos de MBA (que envolve práticas de estudo de casos, análise de documentos, pareceres sobre negociações entre cliente e empresas) assemelha-se à do mundo de negócios e à do mercado financeiro.

Esses dois mundos, o acadêmico e o profissional, também se fazem representar na arquitetura das construções das universidades. Algumas, como *Darden School of Business* na Virgínia e *Tuck School of Business* na Nova Inglaterra, seguem o padrão da arquitetura imponente e sólida de *Harvard* (Figura 6). Já outras, como *Stern* em Nova Iorque e *Sloan School of Business* do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) (Figura 7) se identificam mais com os padrões estéticos que remetem aos edifícios das grandes corporações. Assim, no universo do MBA os acadêmicos e os *CEOs*<sup>14</sup> se unem para configurar a *nova ordem do trabalho*.



Fig. 6 – PRÉDIO DE HARVARD  
(fotografado pela autora)

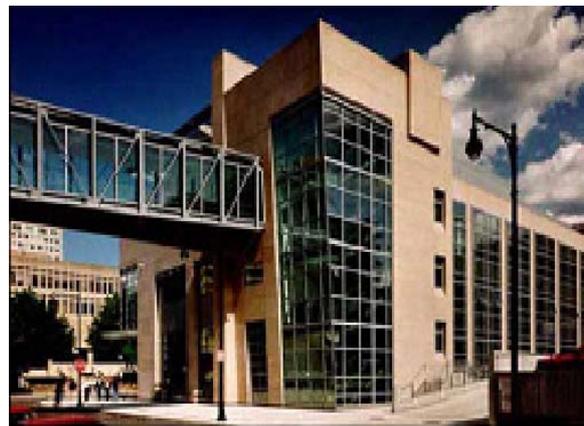


Fig. 7 – PRÉDIO DE SLOAN  
(fotografado pela autora)

A competitividade, uma das características mais emblemáticas das relações de trabalho, é substituída, no período da preparação do teste, de acordo com o que foi e ainda é por mim observado em relação aos meus alunos atuais e aos que se encontram nas universidades ou no mercado de trabalho, por um comportamento colaborativo. De uma maneira geral, percebe-se que a maioria faz questão de mostrar disponibilidade e desejo de compartilhar saberes e competências. Tal comportamento, no entanto, pode ser interpretado de várias maneiras: a) engajamento colaborativo genuíno; b) necessidade de mostrar-se mais experiente ou c) interesse em fazer network. Mas, no meu dia a dia, em minha prática pedagógica testemunho interações cooperativas que

<sup>14</sup> CEO – Chief Executive Officer: presidente de empresa.

parecem fazer parte do perfil idealizado pelos indivíduos com os quais tenho contato e que constituem parte da comunidade do MBA.

Isso não significa que, em muitos contextos, segundo comentários de alunos que me mantêm informada sobre os cursos e as universidades, não haja espírito de competição. Alguns dizem que muitas universidades até o estimulam, mas, enquanto os futuros colegas são vistos apenas como candidatos em potencial, há uma rede de informação atuante e extremamente colaborativa que: 1) indica os melhores livros de preparação para as provas, os professores para os exames, as melhores universidades; 2) apresenta virtual ou presencialmente pessoas que tenham maior experiência na área em que o candidato está interessado; e 3) mantém fóruns na Internet divulgando as instituições em que seus participantes estudam ou já estudaram. Dessa forma, penso que a comunidade de prática do MBA guarda os principais aspectos desse tipo de comunidade: aprendizado colaborativo e conhecimento compartilhado.

Há algumas práticas que indicam um processo cooperativo de aprendizagem em movimento. Por exemplo, várias comunidades satélites são criadas oficialmente pelas próprias universidades e, extra-oficialmente, por indivíduos interessados em todo o processo que envolve o MBA, com o intuito de compartilhar o conhecimento. Por exemplo, a comunidade da Escola de Business de Barcelona – Esade (Figura 8) – é patrocinada pela própria instituição, em parceria com seus ex-alunos, e atua na Internet.

The image shows the homepage of the ESADe ALUMNI website. At the top, there is a navigation bar with the date '25/07/2007' on the left and 'Home | Contactar' on the right. Below this is a secondary navigation bar with links: 'La Asociación', 'Aprendizaje continuo', 'Red de antiguos alumnos', 'Carreras Profesionales', and 'Area personal'. The main content area is divided into several sections. On the left, there is a large graphic with the words 'avanzar', 'aprender', and 'compartir' and illustrations of hands. Below this graphic are several news items, including announcements from the UK and Venezuela chapters, and a mention of a book by Valentí Giró. On the right side, there is a sidebar with 'Acceso directo' (Login, Alumni Solidario, Hazte Socio, Ventajas, Actualiza tus datos, Directorio, Webmail, Ayuda) and 'Enlaces' (ESADE, Guíame, In&Out, La Aventura del K3). At the bottom, there is a 'bankinter virtual' logo and a copyright notice for 2004.

Fig. 8 – COMUNIDADE DA ESADE (Disponível em: <<http://www.esadealumni.net/>>).

É interessante notar no texto do *site* a presença dos verbos *aprender* e *compartilhar*, apontando características das comunidades de práticas que têm como foco o aprendizado compartilhado. *sites* como esse espalham-se por todo o mundo. Do ocidente ao oriente, podemos encontrar comunidades que parecem falar uma mesma língua, compartilham e divulgam idéias sobre o binômio educação–trabalho, produzindo um discurso “universal” e ao mesmo tempo sendo criadas por ele.

Na Índia, por exemplo, o *site Netscape Anchors* (Figura 9) congrega mais de 50.000 membros e reúne um grupo de pessoas que gerencia e monitora as informações vinte e quatro horas por dia. O registro para participantes é obrigatório, mas a afiliação é gratuita.

The screenshot displays the PaGaLGuY website interface. At the top, there are navigation links for 'Home', 'MBA Forums', 'PaGaLGuY Blog', 'Contact Us', and 'About Us'. Below this is a banner for 'Exclusive Bschool Content' with links to 'Dean Interviews', 'B-School Watch', 'MBAs speak', 'Placements', and 'GMAT & MBA Abroad'. A prominent banner for 'PaGaLGuY' features the text 'For best results, use PaGaLGuY.com' and 'Click here for a visual guide on how to...'. To the right of this banner is a search bar labeled 'Search Guide v2.0' with a 'Click Here' button. Below the banner is a login section with fields for 'Username', 'Password', and a 'Remember Me' checkbox, along with 'Login', 'Register', and 'Forgot your password?' buttons. The main content area is divided into several sections: 'CAT 2007' with links to 'SNAPSHOT of the SNAP exam + Question Bank' and 'If you wanted to know about JMET at the last minute'; 'Main Story' featuring 'IIFT 2007 results are out!' with a sub-link '(B-school Watch)'; 'The PaGaLGuY.com Business School Rankings (B-school Watch)'; and a 'PaGaLGuY B-School Rankings' section with the text 'India's first People Driven B-school Rankings! "Click here to cast your vote" Expert Advice'. There are also several user-generated content snippets, such as 'Arindam @ Career Launcher - How to crack GD-PI of top schools', 'Deval Kartik @ MICA Ahmedabad - getting into India's top Communications Management school', 'Prof Ramanathan @ KJ Somaiya Mumbai - applying to the KJ Somaiya MBA which accepts the CAT score', and 'Pranab @ SIBM Pune - ask your questions about SIBM admissions'. The bottom of the page features a 'Business Today - Aditya Birla Group' banner for 'ACUMEN 2007' and a 'National B-school Challenge' banner.

Fig. 9 – NETSCAPE ANCHORS – SITE INDIANO SOBRE MBA (Disponível em: <<http://pagalguy.com>>).

Como podemos notar, o *site* reúne histórias, orientações de especialistas, relatos e opiniões de interesse para aqueles que desejam fazer um MBA ou já se encontram formados e procuram colocações no mercado de trabalho. Em face da presença de tantos *sites* na rede e de grupos não-virtuais como os acima ilustrados, que florescem e permanecem constantemente ativos nas mais diversas partes do mundo, observamos que as comunidades que compartilham o saber são facilitadoras do

aprendizado, já que, comungando com a visão de Lave e Wenger (1991), acredito que a aprendizagem ocorre na medida que em que os indivíduos participam de práticas.

Com um espírito que pode ser relacionado ao dos navegadores do século XV, os milhões de navegadores do século XXI (cf. Introdução), participantes das comunidades de prática, que têm como característica principal o aprendizado colaborativo e participativo, são responsáveis por grande parte da inteligência coletiva. A sinergia total entre essas comunidades e a rede possibilita constante e permanente intercâmbio de saberes e aprendizados, como já apontado.

## **2.2 A COMUNIDADE DE PRÁTICA DO MBA E O MERCADO DE TRABALHO**

Apesar de o mercado de trabalho não se constituir como uma comunidade de prática, ele é formador da rede de comunidades acima discutida (cf. Figura 5), sendo também por ela alimentado, posto que o mercado é a mola propulsora da proliferação dos cursos de MBA. É o mercado de trabalho que demanda um profissional que tenha as habilidades desenvolvidas nos MBAs (cf. Capítulo 1). Os cursos, por sua vez, são arautos que anunciam as futuras tendências do mercado. Suas previsões têm o aval da comunidade científica e da sociedade, já que eles são considerados as melhores instituições acadêmicas do mundo. Seus alunos estão sempre preparados para fazerem frente às novas mudanças, que ocorrem em um mercado de trabalho altamente cambiante, tornando-se, portanto, os profissionais mais bem qualificados para ocuparem posições disponíveis no mundo profissional em freqüente transformação. Essa interação entre o mercado de trabalho e os cursos de MBA encontra-se em uma relação dialética que sustenta e é sustentada por toda essa rede de comunidades.

Há ainda que se considerar que a força do mercado de trabalho age por toda a rede de comunidade de prática do MBA, exercendo grande impacto não só na comunidade mãe como também em todas as comunidades satélites e nos exames exigidos para a entrada nas universidades. Do mesmo modo, a livre circulação de idéias entre as comunidades possibilita que o discurso vigente da *nova ordem do trabalho* permeie de maneira contínua e eficaz todas as comunidades participantes da rede.

### 2.3 A COMUNIDADE DE PRÁTICA GMATIANA

A comunidade satélites do GMAT® é formada pelos examinandos e ex-examinandos do GMAT®. O examinando tem como objetivo obter uma nota que lhe possibilite ser aceito nos cursos de sua escolha – o que, dependendo da universidade, pode ser muito difícil.

Através da experiência como professora do GMAT®, percebi que a maioria de meus alunos busca em livros, e através de contatos com outros examinandos, informações que possam ajudá-los no processo que iniciam. Os alunos do curso em que trabalho – como, aliás, todos os candidatos a um MBA – enfrentam uma série de desafios que só podem ser suplantados com grande disciplina e persistência. Sem dúvida, o maior deles é alcançar *score* acima de 700 no GMAT®, que significa 90% da prova correta. Essa preocupação soma-se a outras tantas, como sair ou não do emprego a fim de preparar-se para a prova; ser aceito pela universidade alvo; poupar recursos para pagar despesas de estadia no exterior (no caso dos que desejam integrar um curso estrangeiro); comunicar ao chefe a intenção de fazer um MBA; ou conseguir um *summer job*<sup>15</sup> que lhes garanta futuramente um contrato de trabalho. Há, assim, enorme quantidade de dúvidas, expectativas e receios com os quais os examinandos têm que lidar diariamente. O processo de candidatar-se a um MBA acaba se caracterizando por constituir não só um momento de aprendizagem específica em relação ao GMAT®, mas também um período em que o examinando conversa sobre suas dúvidas com outros indivíduos que já passaram por essa fase ou ainda se encontram nela, familiariza-se com o exame, que é diferente de tudo o que ele já fez até então e, sobretudo, entra em contato com as regras vigentes em um universo do qual deseja tornar-se membro, isto é, a comunidade de prática do MBA.

Praticamente todos mantêm contato permanente com: 1) os indivíduos de sua própria comunidade, em busca de soluções, idéias e aprendizado que possam levá-los a um bom resultado nas provas; 2) os membros da comunidade maior, a do MBA; e 3) aqueles que já fizeram a prova e querem compartilhar suas experiências e aprendizado.

---

<sup>15</sup> Trabalho temporário na época do verão, quando as escolas e as universidades entram em férias. Muitas vezes, esse trabalho propicia ao aluno a oportunidade de ser contratado quando terminar o curso. A importância desse emprego para o aluno do MBA é considerável, uma vez que ele poderá testar sua empregabilidade no mercado e conseguir uma oferta de trabalho imediatamente após se formar.

Os iniciantes, que começam a participar da comunidade de maneira mais periférica, vão-se tornando, aos poucos, mais ativos e passando a exercer funções mais centrais. Através da interação social, eles aprendem com os mais antigos e partilham sua aprendizagem com os que chegam. Essa mudança de funções traz consigo maior identificação entre os membros da comunidade e o desenvolvimento de um sentido de pertencimento.

Esses indivíduos, detentores de diferentes *backgrounds*, estão unidos por um objetivo comum. Estudam em pequenos grupos, conversam com outros candidatos em *sites* da Internet, adquirem livros que preparam para a prova, trocam material com outros examinandos e procuram compartilhar suas experiências, positivas ou negativas, presencial ou virtualmente. Alguns envolvem-se mais ativamente que outros, construindo até mesmo listas de discussões que sugerem rotinas para o treinamento e cronogramas a serem seguidos, mas, de maneira geral, há um engajamento mútuo de participantes, que utilizam recursos advindos das mais variadas fontes na tentativa de suplantar as dificuldades do GMAT®. A possibilidade de ter sempre a quem recorrer para debater ou solucionar problemas garante não só a continuidade da comunidade, como também certa estabilidade, asseguradas ambas por todos os que a ela pertencem.

Ao participar do processo de aplicação, o candidato, que geralmente trabalha no mercado financeiro ou no mercado corporativo, já circula com certa facilidade no mercado de trabalho. Ele é um jovem geralmente insatisfeito com seu futuro profissional ou quer se preparar melhor para alguma posição que acredita poder ocupar logo após o término de seu MBA. Ao ver-se novamente como aluno, dependente de uma prova que exige dele dedicação e tempo de que não dispõe, muitas vezes se desestabiliza e se diz incapaz de alcançar os resultados exigidos pelas universidades. Seu próximo passo, naturalmente, é procurar aqueles que já passaram por tal processo e cujas experiências possam ajudá-lo. Vários membros da comunidade de prática do GMAT® procuram escritórios de assessoria acadêmica e cursos especializados em preparação de provas (*prep courses*) para ajudá-los no processo de aplicação.

Meu curso funciona para esse candidato como um ponto de referência, um mediador entre sujeitos que se colocam disponíveis e desejosos de compartilhar conhecimento e que necessitam aprender. Ao mesmo tempo em que compartilha informações, recebe de seus próprios alunos outras informações para também serem compartilhadas. O aprendizado através da interação social pode acontecer na sala de

espera, quando os candidatos se encontram, em dias de simulação de provas (*mock day*), no curso, na Internet e até em ocasiões sociais, como aniversários e casamentos, em que conversas sobre o tema GMAT®, MBA e afins acabam sendo inevitáveis.

Pode-se dizer, então, que, no contexto institucional em que atuo, o fluxo de informação entre os participantes costuma ser ininterrupto. Todos compartilham experiências e colaboram com o aprendizado que ocorre na interação social em contextos presencial e virtual. O processo de aprendizagem não tem sentido obrigatório ou específico, e pode partir do curso e ser distribuído para os membros de sua própria comunidade ou de outras comunidades, ou de alguém que tenha entrado em contato com pessoas de outras comunidades. Mas, independentemente do local onde a informação tenha-se originado, ela passa pelo curso, que a divulga para o maior número possível de pessoas, compartilhando desta maneira o saber e construindo coletivamente conhecimento em rede.

O organograma a seguir (cf. Fig. 10, ao final deste Capítulo) mostra de que maneira as informações e o conhecimento tendem a circular pelas comunidades de prática do MBA. Devo esclarecer que o sentido mostrado na figura não é único, tampouco obrigatório, visa apenas ilustrar um possível movimento.

Como todos os participantes das comunidades de prática se engajam em um processo de aprendizagem que envolve produção de sentidos, construção de conhecimento e aquisição de discurso, suas identidades são constantemente impactadas por tais práticas. Ao participarmos de comunidades de prática, adquirimos novos conhecimentos, apropriamo-nos de novos saberes e inauguramos novas identidades, transformadas pelos discursos que permeiam as relações em que nos engajamos. Construimos e negociamos novos significados e os modificamos; fazemos com que os que nos cercam mudem, e por eles também somos mudados. Tal processo, presente em qualquer comunidade de prática, exacerba-se em comunidades como a do GMAT®, que circula em torno da preparação para uma prova e de um processo de aprendizagem explícito de novas regras, sentidos e ações.

A fim de ampliar minha compreensão do aspecto central e distintivo da comunidade GMAT®, isto é, a prova, considero necessário discutir as visões de linguagem, discurso e identidade que orientam sua proposta avaliativa. Porém, antes de detectá-las e comentá-las, discuto no próximo capítulo a visão de discurso foucaultiana,

que, associada à perspectiva socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais, apontam um caminho possível para refletir criticamente sobre o teste.

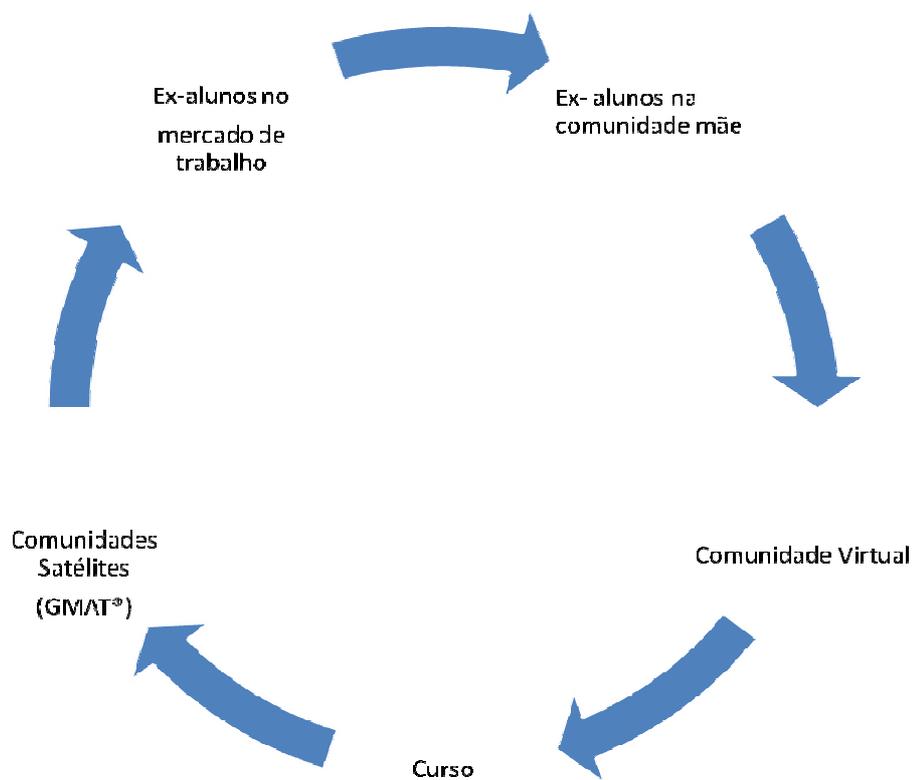


Fig. 10 – FLUXO DE INFORMAÇÕES ENTRE AS COMUNIDADES DO MBA (elaborada pela autora).

### **3 LINGUAGEM, DISCURSO E IDENTIDADE**

*A linguagem não serve para “dizer” a “realidade”. Não há simplesmente de um lado a significação (palavras), que representariam as coisas consideradas como entes em si, que estariam no outro lado, como puros dados.*

Araújo, I, 2004

A tradição do pensamento ocidental tem sido dominada por uma visão representacional e cartesiana da linguagem, que considera ser seu papel o de espelhar o mundo. De acordo com essa abordagem, a linguagem é associada à representação do real, pressuposto que concebe a existência de uma relação de correspondência entre o conhecedor e a realidade.

Os teóricos que seguem os paradigmas dessa tradição concebem a linguagem apenas como meio de expressão de conteúdos mentais, compreendendo a comunicação entre os indivíduos como um processo de transmissão / transferência de idéias através de sua codificação por parte dos falantes e de decodificação por parte dos ouvintes. Tal concepção implica admitir que a compreensão entre os interlocutores ocorre com sucesso quando estes são capazes de captar e reproduzir os sentidos transmitidos – processo dependente do domínio do código. Da mesma forma, entende que a linguagem expressa a essência dos sujeitos, revelando suas características interiores naturais, que lhe dão unicidade. Essa perspectiva, freqüentemente qualificada de essencialista, tem como sustentação o *princípio clássico da correspondência*<sup>16</sup>, que garante a “correlação da idéia na mente e a coisa a ser conhecida no mundo externo” (Marcondes, [1997] 2006, p. 171) – sejam essas “coisas” objetos, pessoas ou fenômenos de toda sorte (naturais, sociais, culturais etc.).

Diversas vozes na contemporaneidade contrapõem-se à abordagem essencialista / representacionista que concebe a linguagem apenas como mediadora entre a mente e o mundo, rejeitando assim sua redução a uma função representacional e problematizando a idéia de sujeito essencializado nela implicada. Michel Foucault

---

<sup>16</sup> Remontando a Platão e Aristóteles, o princípio da correspondência define a verdade como correspondência entre o intelecto e o real (Marcondes, [1997] 2006, p. 286).

([1979] 1995), seguindo tal movimento, coloca-se entre aqueles que, sublinhando a importância da linguagem na construção da realidade e de nossas identidades, propõem uma revisão dos conceitos de razão, verdade, identidade e linguagem. Suas teorias vieram a configurar linguagem como discurso, isto é, como dispositivo relacionado ao eixo saber-poder, rompendo com a idéia de um sujeito uno e desvinculado de aspectos sociohistóricos.

### 3.1 O DISCURSO NA VISÃO DE FOUCAULT

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.

Foucault, 1979

Para Foucault, cada época tem saberes distintos, organizados em grandes redes que constituem diferentes epistemes cujo articulador é o discurso. Cada grupo, cada nação, aceita e faz circular discursos que são acolhidos como falsos ou verdadeiros. A preocupação da sociedade em estabelecer o que é verdade, o que é documentado, o que é palpável, é nomeada por Foucault como “vontade de verdade [que] autoriza e legitima apenas discursos que possam circular na academia, receber o aval que nossa sociedade dá exclusivamente à palavra institucionalizada do cientista, do especialista” (Araújo, 2004, p. 217).

A vontade de verdade produz um tipo de poder que normatiza, julga e classifica. Em outras palavras, quando um saber se baseia em um discurso de verdade, dele emerge o poder, que exclui, separa e interdita. Os tipos de discursos que são aceitos e funcionam como verdadeiros possibilitam distinguir entre a razão e a desrazão, o falso e o verdadeiro, o normal e o anormal, o saudável e o doente, o heterossexual e o homossexual, e todas as outras oposições binárias freqüentemente presentes nas instituições sociais. Portanto, o discurso produz o objeto sobre o qual ele fala porque é “uma prática que produz realidade” (Foucault, 1979, p. 50).

Foucault aponta a idéia da construção e da produção da realidade como uma prática permeada pelas relações de poder na sociedade e determinada pelas ordens do discurso, cuja função é normativa e reguladora; elas estabelecem o que pode ser dito e o que é interdito. E outras palavras, o autor afirma que em toda a sociedade

[...] a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de processos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, esquivar-lhe a pesada, temível materialidade (Foucault, 1979, p. 146).

É pelo discurso que o poder e saber se articulam, sendo um dependente do outro. O poder, para Foucault, é, assim, produtivo, pois fabrica as verdades de um momento histórico, não sendo localizado em um contexto específico; ao contrário, encontra-se em todos os locais, em todas as práticas na forma de micropoderes – que, em seu conjunto, sustentam verdades em momentos históricos específicos. Considerados por Foucault como sistemas abertos, esses regimes de verdade podem adquirir novas configurações, o que aponta para a possibilidade de mudança.

De acordo com essa perspectiva os significados – aquilo que se diz que as coisas são – não são fixos, nem naturais, nem normais, nem lógicos. Natureza, normalidade e lógica são categorias inventadas no interior do de uma “ordem do discurso” que as estabeleceu arbitrariamente segundo um regime ligado a sistemas de poder, inscrito em uma “política geral” de verdade (Foucault *apud* Costa, 2001, p. 35).

Foucault utiliza como método investigativo a historicização como forma não de encontrar a fonte primária das coisas, mas sim de entender o processo de construção de nossas idéias e de essencialização de conceitos. Ao conceber a imbricação entre realidade e discurso, ele nos mostra que períodos distintos da humanidade produzem discursos distintos e, por sua vez, esses mesmos discursos acabam por configurar e construir a realidade desse momento específico. Conseqüentemente, a realidade é ao mesmo tempo construída pelos discursos vigentes e estes, por sua vez, são por ela construídos. A essa relação dialética, Foucault dá o nome de efeito–instrumento.

O interesse de Foucault situa-se, sobretudo, no efeito de estabilidade de relações sociais, no processo de hegemonização e estabilização das verdades. Para ele, a investigação desse fenômeno deve voltar-se para a análise microfísica da rede de

práticas discursivas cotidianas e institucionais que atuam como instrumento, produzindo significados e relações do poder, que, por sua vez, a alimentam e lhe dão sustentação.

Finalmente, outra noção imbricada ao eixo saber–poder é a noção de sujeito. Para o pensador francês, que se afasta da perspectiva cartesiana, o sujeito não é uno, independente, autocontido e a-histórico; ao contrário, ele se constitui no interior da história, nas e pelas práticas discursivas, que, por sua vez, são constituídas pelas práticas de poder e de conhecimento.

Se o discurso opera em uma lógica efeito / instrumento, o sujeito é efeito de sentido das práticas discursivas vigentes em determinada sociedade, sendo, portanto, uma fabricação sociohistórica. Amarrado a esses contextos e condicionado por regras e dispositivos de poder que controlam o discurso, o sujeito não é livre para falar o que quer, pois “não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa; não é fácil dizer qualquer coisa que seja nova” (Foucault, 1979, p. 61). Ter clareza, então, dos constrangimentos socioculturais que restringem nossas ações e moldam nossas práticas seria fundamental para a compreensão da dinâmica social.

Este breve resumo de parte do pensamento de Foucault sublinhou alguns conceitos fundamentais na obra do filósofo (sobretudo a relação saber–poder–subjetividade), a serem utilizadas para a compreensão da relação de retroalimentação entre discursos sobre a *nova ordem do trabalho* e discursos que circulam pela comunidade de prática do GMAT / relações de poder que esses discursos sustentam / efeito identitário sobre um grupo de examinandos.

Para desenvolver uma perspectiva analítica – como a presente neste trabalho – que possa analisar a materialidade textual de práticas discursivas do cotidiano social, associa a ótica foucaultiana (cuja visão de discurso, como explicitado acima, se coloca no âmbito do saber e do conhecimento) a uma visão socioconstrucionista do discurso, tópico desenvolvido a seguir.

### 3.2 VISÃO SOCIOCONSTRUCIONISTA DO DISCURSO

*[...] o mundo social é constituído pelo modo como aprendemos a linguagem e a empregamos.*

Marcondes *apud* Fabrício, 2006

Há várias maneiras de se compreender a linguagem e sua relação com o mundo social e seus atores. Nas Ciências Sociais, uma dessas maneiras é a visão socioconstrucionista do discurso, que engloba sobretudo a idéia de que linguagem e sociedade são domínios entrelaçados. De acordo com uma visão socioconstrucionista – que vem sendo empregada, por exemplo, por autores da Psicologia Social (cf. Spink, 1997) e Lingüística Aplicada (cf. Moita Lopes, 2002; 2003) – linguagem, discurso e identidade são conceitos imbricados. A premissa norteadora é a de que tanto a realidade como as identidades sociais são sociohistoricamente construídas em nossas práticas discursivas, o que aproxima essa visão do pensamento de Foucault acima discutido.

Muitos lingüistas, no Brasil e em outros países, respaldam essa visão de linguagem. No âmbito da Lingüística Aplicada no Brasil, Moita Lopes (2002), por exemplo, afirma que a identidade social e o discurso são construídos socialmente e, portanto, são de natureza socioconstrucionista. É entre os participantes do discurso, através da interação, que os significados e as identidades são construídos; isto quer dizer que, em interação, nós nos construímos e construímos uns aos outros. Logo, ao construirmos sentidos intersubjetivamente, em nossas práticas discursivas, produzimos formas de entendimento sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo em geral. Se linguagem e mundo social são dois elos de uma mesma corrente, ou seja, estão interconectados, os significados sobre o mundo de que dispomos são construções, e não dados que existem prontos e independentes de nossa atuação no mundo social.

Dessa forma, ao participarmos de eventos discursivos, co-construímos com nossos interlocutores significados moldados por “condições sócio-históricas particulares, que definem como os participantes se posicionam e são posicionados” (Moita Lopes, 2002, p. 60). Sob essa perspectiva, ao interagir com o outro pela via do discurso, nos tornamos concomitantemente construtores do mundo à nossa volta, do outro e de nós mesmos.

Isso quer dizer, por um lado, que o significado é construído pelos participantes do discurso no passo a passo da interação, no processo de se tornar o que está sendo dito compreensível para o interlocutor, e, por outro, que ao nos engajarmos nesse processo nos construímos e aos outros a nossa volta (*Ibid.*, p. 196).

No universo anglo-saxão, o lingüista Norman Fairclough (2001, p. 33)<sup>17</sup> também aponta a natureza constitutiva da linguagem Segundo o autor, “o uso da linguagem é sempre simultaneamente constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (*Loc. cit.*); desse modo, a linguagem não é algo externo à sociedade, mas um processo socialmente condicionado. Quanto ao discurso, Fairclough (1992) o define como uma prática, um modo de ação, capaz de transformar tanto os indivíduos como o mundo. Para ele, “o discurso é um modo de agir, uma forma pela qual as pessoas agem em relação ao mundo e principalmente em relação às outras (*Id.*, 2002, p. 63). Assim, quando concebemos a linguagem como discurso e como prática social, devemos analisar tanto a interação discursiva do momento, instância micro, quanto as condições institucionais que afetam o evento específico, instância macro. Como o discurso é uma forma de agir socialmente, ele é a base da estrutura social e está presente em todas as práticas sociais e eventos sociais nos quais nos engajamos, moldando e restringindo todas as dimensões constitutivas da estrutura social.

Paul Gee ([1999] 2005), ainda no contexto anglo-saxão, também conecta o discurso à vida social. Segundo o autor, a função primária da linguagem é garantir, fortalecer e sancionar as atividades e identidades sociais e sustentar nossa filiação às culturas, grupos sociais e instituições.

Culturas, instituições e grupos sociais moldam as atividades e identidades sociais e, ao mesmo tempo, são por elas moldadas. Ou seja, Gee também concebe uma dialética que constrói e reconstrói incessantemente nossas identidades sociais, instituições, culturas e grupos sociais. Mas as várias identidades sociais que nos constituem (por exemplo, pesquisadora, professora, aluna, mãe, filha e assim por diante) não são constituídas somente pelo que Gee (*Ibid.*) chama “discurso com d minúsculo”, ou linguagem em uso (o que estamos dizendo e fazendo). Para nos constituirmos das

---

<sup>17</sup> Fairclough não se diz socioconstrucionista, mas há uma aproximação possível entre a noção por ele respaldada e a ótica socioconstrucionista, na medida em que ele concebe a linguagem e a sociedade como domínios imbricados, o discurso como prática social e a linguagem como tendo papel ativo na construção da vida social.

várias maneiras como nos colocamos no mundo, empregamos outros artifícios, como (i) maneiras de agir e interagir, símbolos, tecnologias; e (ii) crenças e valores que nos permitem ser reconhecidos por nós mesmos e pelos outros, de maneira a reproduzir uma ordem discursiva ou ainda estabelecer novas configurações. Esse conjunto de práticas, que nos possibilita produzir, reproduzir, sustentar e transformar nossas identidades sociais. é o “discurso com D maiúsculo”, e como eles são tantos quantas são nossas identidades sociais, podem ser pluralizados, posto que são utilizados por diferentes pessoas, que dizem e fazem as mesmas coisas da mesma maneira repetidamente. Todo esse processo é resumido pelo autor ao dizer: “Cada um de nós é membro de muitos Discursos e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades” (Gee, [1999] 2005, p. 7).

Seguindo o percurso teórico que me possibilitou elaborar a análise da construção das identidades profissionais de meus alunos em face do discurso da *nova ordem do trabalho*, passo a discutir a seguir a visão socioconstrucionista das identidades sociais.

### 3.3 VISÃO SOCIOCONSTRUCIONISTA DAS IDENTIDADES SOCIAIS

*A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.*

Hall, 2001

*A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isto significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas.*

Rajagopalan, 2002

Embora o pensamento hegemônico até o começo do século XIX tenha sido moldado por padrões impostos por teorias científico-positivistas, que produziram

verdades, certezas e significados fixos, alguns autores conseguiram desvencilhar-se dos grilhões que prendiam os indivíduos aos discursos predominantes em suas épocas e tornaram-se responsáveis por novas maneiras de pensar. Entre eles, Pirandello, dramaturgo italiano (1867–1936), que voltou sua reflexão para os problemas da identidade, o fio condutor de toda a sua obra serve de intróito para o tópico que apresento agora. Em *Um, nenhum e cem mil*, Pirandello trata do *eu* fragmentado, dos inúmeros “eus” que nos constituem e da perplexidade do ser humano ao perceber que a identidade é na realidade uma ficção, já que ela é construída não só pelo próprio indivíduo, mas também pelos outros.

Essa concepção de identidade múltipla é o cerne de uma abordagem socioconstrucionista que concebe as identidades como derivadas de um processo de construção social no qual o outro e a linguagem exercem funções imprescindíveis.

Os sujeitos sociais são constituídos nas práticas discursivas em que eles se engajam; embora tais práticas exerçam forte influência sobre sua constituição como sujeitos, eles têm a capacidade de reconstruir essas práticas e de resistir aos discursos vigentes de sua época (Fairclough, 1992). Poderíamos dizer, então, que o sujeito é, ao mesmo tempo, construído pelas práticas discursivas e construtor das mesmas, criador e criatura, objeto e agente em uma dialética infinita. Tal processo é constante e ininterrupto e, por conseguinte, as identidades não são estanques e encontram-se em constante construção, pois dependem das práticas discursivas em que estamos engajados. De acordo com a perspectiva de que a identidade e o discurso são construtos sociais situados, construímos nossas identidades sociais e as dos outros em circunstâncias culturais e históricas específicas. É através da interação com os outros em contextos determinados, através da linguagem, que os indivíduos vão se instituindo como sujeitos, em um processo dinâmico e intersubjetivo que está sempre em andamento. Essa relação com os outros nos remete à noção de alteridade. É na interação face a face ou em qualquer tipo de interação com outro participante que, ao percebemos o outro como indivíduo, também percebemos a nós próprios.

Na tentativa de explicar como as identidades são construídas nas práticas discursivas, passo ao próximo tópico citando DeNora e Mehan (*apud* Moita Lopes, 2002, p. 37).

[...] as identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na

interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados.

### 3.4 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Para analisar as posições construídas pelos participantes de um evento discursivo, recorro a três construtos analíticos: *enquadre* (a partir de Goffman, 1974 e Gumperz, [1982] 2002), *alinhamento* (a partir de Goffman, [1979] 2002) e *posicionamento* (a partir de Davies; Harré, 1990). Embora provenientes de campos distintos – a sociolinguística interacional e a psicologia social –, essas categorias podem ser articuladas, pois nos possibilitam descrever os tipos de relações que os participantes estabelecem ao longo de uma interação.

A sociolinguística interacional tem como foco de estudo a linguagem em uso, e a interação face a face é uma arena privilegiada para essa investigação, pois, ao participarmos de qualquer tipo de evento comunicativo,

[...] estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que rganizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento ao mesmo tempo que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes (Ribeiro; Garcez, 2002).

Os encontros face a face servem como cenário de construção de significados, e acabam se tornando locais ideais para refletirmos sobre a organização da sociedade nos níveis local e interacional. Daí a minha escolha de focalizar entrevistas com examinandos do GMAT® para analisar os discursos produzidos pelos entrevistados nos momentos de interação; ao fazê-lo, procurei entender como os participantes em interação face a face introduzem, sustentam, criam e recriam significados sociais (*Ibid.*).

Segundo Gumperz ([1982] 2002), um dos nomes significativos relacionados à sociolinguística interacional, empregamos convenções de contextualização (pistas de natureza sociolinguística, tais como alternância de estilo, entonação, direcionamento do olhar, gestos, ou seja, uma série de sinais linguísticos e paralinguísticos) para demonstrar nossos propósitos comunicativos e também para entender os propósitos comunicativos de nossos interlocutores. A observação de “O que está acontecendo no

exato momento da interação?” nos possibilita conduzirmos microanálises não só dos fenômenos lingüísticos como também de fenômenos não-verbais e sociais presentes no evento comunicativo. As pistas de contextualização são muito importantes na indicação de mudanças de *enquadre* e de *footing* – dois conceitos que discutirei a seguir.

Em 1974, Goffman desenvolveu o conceito de *enquadre*, que responde à pergunta acima mencionada: “O que está acontecendo no exato momento da interação?”, referindo-se ao processo dinâmico de construção de significados no momento a momento da interação. Para ele, a linguagem em uso cria uma multiplicidade de significados simultâneos, e a função do *enquadre* seria sinalizar qual significado está em jogo. Utilizando uma série de elementos conversacionais e contextuais – *pistas de contextualização* – os interactantes sinalizam mudanças que possibilitam a cada um dos interlocutores interpretar e definir a situação que eles estão co-construído em um momento específico do evento interacional. O *enquadre* sinaliza que tipo de atividade está acontecendo na interação, ou o que está sendo negociado naquele momento específico.

Um pouco mais tarde, Goffman (1979) desenvolveu o conceito de *footing*, um desdobramento do conceito de *enquadre*, que vem a ser o alinhamento, a postura, o posicionamento ou a projeção pessoal do participante na relação com os outros interactantes, consigo próprio e com o discurso em construção – processo dinâmico expresso na forma como a interação é conduzida. Nas palavras do autor, “uma mudança em nosso *footing* é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso *enquadre* dos eventos” (Goffman, [1979] 2002, p. 107). A produção de alinhamentos é sempre um processo intersubjetivo, pois implica, concomitantemente, (i) um posicionamento de si; (ii) um posicionamento do outro; e (iii) um posicionamento em relação ao tópico em construção. Ao ser negociado, um alinhamento pode ser ratificado, desafiado, sustentado ou modificado, porque depende da resposta do interlocutor. Por exemplo, ao longo da interação, um participante pode concordar com a maneira como o outro se alinha, reconhecendo a importância de sua projeção, sorrindo, acenando com a cabeça de maneira afirmativa, dando seqüência à conversa. Em outros momentos, o(s) interlocutor(es) pode(m) não aceitar a maneira como o outro se alinha e ainda, em outras vezes, até forçá-lo a modificar o alinhamento proposto pelo outro interagente. Dessa forma, sendo as interações altamente dinâmicas, cada mudança de *enquadre* é acompanhada por mudanças não só no alinhamento dos participantes como também no

contexto. Portanto, o conceito de *footing* diz respeito a processos de microenquadramentos.

A definição de contexto aqui empregada é a de Erickson e Schultz ([1981] 2002), – para os quais o contexto não é somente o local físico onde a conversação acontece ou apenas o momento sociohistórico no qual a interação ocorre; ele é constituído também pelos diversos atores que tomam parte do evento discursivo e por suas ações. Por conseguinte, ele seria então altamente cambiante, já que possibilita reconstruções infinitas através da interação de seus participantes.

Finalmente, a terceira categoria utilizada em minha análise de dados é o conceito de posicionamento de Davies e Harré (1990), construção teórico-metodológica que também nos possibilita investigar como os participantes de uma interação face a face se localizam em relação ao interlocutor e ao que está sendo dito. Os autores assim definem o construto: “Posicionamento é o processo discursivo através do qual as pessoas se colocam em conversas de maneira coerente como participantes observáveis e subjetivos para produzir histórias / falas em conjunto” (*Ibid.*, p. 48).

As palavras de Schiffrin, Tannen e Hamilton (2001, p. 697 – tradução minha) podem auxiliar o entendimento do conceito: “o posicionamento em um evento é uma apropriação ou uma atribuição momentânea de um elenco de direitos, deveres e obrigações relacionados ao que uma certa pessoa, nessa posição, pode dizer e fazer.” Essa explicação, além de enfatizar as regras socioculturais em jogo nos processos de (micro)enquadramento, que posicionam os interlocutores em diferentes níveis de assimetria, sublinha o aspecto dinâmico do posicionamento, já que ele pode ser desafiado, transformado, repudiado, explorado, sem um caráter fixo, que se mantenha inalterado ao longo da interação. Ao contrário, tais transformações são produzidas em modulações ininterruptas, conjuntamente, pelos participantes do evento interacional (*Ibid.*).

Assim, é na interação conversacional que o participante se posiciona e é posicionado por seu interlocutor, atendendo a um conjunto de direitos e deveres interacionais. “Uma vez que uma posição particular é assumida como sendo propriamente sua, a pessoa invariavelmente vê o mundo a partir do ponto de vista dessa posição em termos de imagens, metáforas, linhas de história e conceitos que são relevantes para a prática discursiva específica na qual ela se posicionou” (Davies; Harré, 1996, p. 4). As identidades que construímos ao nos envolvermos nas diversas práticas

de que participamos não são fixas, e são constituídas a partir dessas mesmas práticas e narrativas que fazem parte da nossa vida. Ao produzirem seus discursos, a partir de certas posições discursivas, os participantes do evento discursivo produzem significados sobre si, sobre os outros e sobre a ocasião interacional (Moita Lopes, 2004).

Alguns autores articulam as noções de posicionamento e alinhamento. Ribeiro (2002), por exemplo, advoga que os dois conceitos podem ser utilizados para dar conta dos papéis sociais no evento interlocutivo. Segundo ela, através da análise do posicionamento, podemos perceber os traços distintivos dos interactantes relacionados a uma ordem social.

Gavruseva (1995), por sua vez, utiliza os conceitos de footing (Goffman, [1979] 2002) e de enquadres interativos (Tannen e Wallat, [1987] 2002) em diálogo com o conceito de posicionamento, mostrando como a sua articulação pode captar o processo discursivo de construção identitária, uma vez que o conceito de *footing* comporta duas noções: uma interacional e outra relacional. Segundo Gavruseva, o componente de microenquadramento do conceito de *footing* é mais bem concebido como enquadre interativo, enquanto o componente de alinhamento pode ser descrito em termos de identidades discursivas dos interlocutores.

A autora ainda sugere que “enquadres interativos evocam alinhamentos que posicionam os interlocutores simétrica ou assimetricamente uns perante os outros” (Gavruseva, 1995, p. 329). Dessa forma, os alinhamentos engendrados por certos enquadramentos podem indicar as posições identitário-discursivas dos interlocutores e a forma pela qual elas afetam o desenvolvimento da interação.

Como minha preocupação era entender de que maneira os examinados do GMAT® constroem suas identidades e se posicionam em relação ao discurso da *nova ordem do trabalho*, posto que as identidades dos interlocutores são construídas passo a passo na produção do discurso, considereei que ambas as categorias, *alinhamento* e *posicionamento*, sob o enfoque proposto por Gavruseva, seriam apropriadas para dar conta de um duplo movimento: a negociação de relações interpessoais em tempo real (enquadres interativos) constrói um conjunto de alinhamentos que dialoga dinamicamente com posições sociais disponibilizadas pela cultura (conjunto de posicionamentos).

A título de ilustração do movimento analítico a ser desenvolvido, reproduzo abaixo um momento da interação entre mim e um aluno (Guga), em que interpreto a interação à luz dos conceitos acima discutidos:

026	P.	Guga, você JÁ não notou que dá pra você passar? Porque se você cada hora cê tem
027		problema em uma seção diferente, você não tem um problema específico. O negócio é
028		you [equilibrar todas... (balançando a cabeça e rindo nervosamente)
029	Guga	é um chilique!]
030	P.	é
031	Guga	[não eu daqui a pouco
032	P.	eu não consigo nessa]
033	Guga	Vou falar com o Lula pra, pra a mulherzinha que reza ele, vou falar assim olha eu
034		estou com uruca, [urucubaca
035	P.	é?] (gargalhando)
036	Guga	Você pode me emprestar a sua rezadeira?
037	P.	(risos)

Excerto de aula: 24/03/2006

Ao conversarmos sobre a dificuldade de o aluno passar na prova, Guga balança a cabeça e ri nervosamente (linha 29), parecendo sinalizar desconforto ao falar sobre “aprovação na prova GMAT®”. Tais pistas constroem um enquadre de reclamação e o alinham temerosamente em relação ao teste (alinhamento sinalizado também pelo emprego de “chilique”), posicionando-o como incompetente e incapaz. A professora, que parece não ratificar esse enquadre (linhas 26, 30 e 31), negocia outros sentidos para a relação de Guga com a prova, se alinhando como conselheira e atuando na posição de mestra incentivadora. Adiante (linhas 33-37), ela e Guga, que ri de modo mais relaxado e utiliza o termo *urucubaca*, co-constroem um enquadre jocoso. Guga, chegando a gargalhar, em clara demonstração de que nesse momento o jogo que está sendo jogado é o de gozação e de caçoadas dele próprio (linha 36), alinha-se como se estivesse brincando. A professora, ao rir (linha 37), ratifica o enquadre de piada.

Assim, nesse instante interativo, as mudanças de enquadre propostas impactam os alinhamentos dos dois interactantes e constroem posicionamentos discursivos diferenciados. Os dois interlocutores, recorrendo ao repertório de sentidos disponível na cultura, co-constroem posições de “aluno incapaz”, “aluno nervoso”, “aluno com menos-valia”, “professora incentivadora” e “professora compreensiva”, por exemplo. Reproduzem, dessa forma, no nível micro a oposição que circula em discursos da sociedade mais ampla sobre sábios X ignorantes, de acordo com os quais o saber é

valorizado (funcionando como símbolo de status e poder) e o desconhecimento é execrado, sendo por isso mesmo freqüentemente associado aos sentidos de “ignorância”, “incompetência”, “burrice” etc.

Creio que a articulação dessas categorias à visão socioconstrucionista da linguagem e das identidades sociais pode atualizar, no âmbito deste trabalho, a proposta foucaultiana de consideração do eixo saber–poder–subjetividade. Ao nos engajarmos em um discurso, estamos, segundo a perspectiva socioconstrucionista, construindo o mundo e a nós mesmos. Em processo contínuo, os posicionamentos dos participantes são construídos discursivamente e podem ser ressignificados o tempo todo. Em nossas práticas discursivas e nas situações sociais em que nos engajamos, conduzimo-nos segundo regras culturais que estabelecem nossa forma de ação e nos alinhamos diante de nós mesmos, dos outros e daquilo que dizemos. É através desse conjunto de alinhamentos que construímos posições sociais na interação face a face e que o participante constrói atributos identitários via discurso e Discursos, no sentido empregado por Gee ([1990] 2005).

No próximo capítulo, analiso o GMAT® sob uma perspectiva crítica, observando a visão de linguagem, aprendizagem e identidade subjacentes.

#### **4 O GMAT® E A PERSPECTIVA DO EXAME**

*I will not go down to posterity talking bad grammar.*

Benjamin Israeli, 1881

*The chief virtue that language can have is clearness, and nothing detracts from it so much as the use of unfamiliar words.*

Hippocrates

*We are what we repeatedly do. Excellence, then, is a habit.*

Socrates

As epígrafes acima, retiradas do livro oficial do GMAT®<sup>18</sup> (Dulan, 2007), indicam a visão de linguagem e de aprendizagem dos produtores do teste. Para eles, linguagem é mera execução de habilidades técnicas cujo funcionamento depende principalmente da gramática. A clareza, a normatização e a busca da língua padrão, desvinculadas do momento histórico e do contexto social dos usuários da linguagem, constituem parâmetros nos quais o teste deve se basear. A aprendizagem, por sua vez, é concebida à luz da visão de que ocorre através da repetição mecânica, conceito que nos remete à idéia de operários trabalhando nas linhas de montagem (cf. Introdução), fazendo do hábito a ferramenta mais eficaz para se alcançar um bom resultado na prova.

O mundo do GMAT® é, assim, cartesiano por excelência, pois busca uma racionalidade que, segundo o GMAC® (cf. nota 20), pode ser testada estatística e cientificamente. Até mesmo a atmosfera de tensão e competitividade reinante nas escolas de business, é, de acordo com os produtores do teste, recriada na prova por psicometristas.

Os psicometristas (especialistas que estudam a mensuração da mente) que contribuem para o planejamento dos testes standardizados usam elementos artificiais causadores de estresse para testarem como você reagirá ao estresse das escolas de business (Dulan, 2007, p. 67).

---

<sup>18</sup> Livro produzido pelo *Graduate Management Admission Council* – GMAC® (instituição responsável pela administração do GMAT®), trazendo o conteúdo e os pressupostos teórico-epistemológicos da prova, exercícios práticos e parâmetros de avaliação.

Ainda sob a perspectiva do GMAC®, a maioria das escolas de *business* aceita o GMAT® como seu instrumento de avaliação, porque ele adquiriu credibilidade, sendo considerado um “perfeito” indicador do futuro desempenho do candidato, como indicado por Dulan (2007, p. 10):

A maioria dos programas de pós-graduação usam o *score* do GMAT® como um instrumento de admissão porque esses *scores* são medidas confiáveis do desempenho potencial de um indivíduo em nível de graduação e também um meio consistente com o qual os candidatos podem ser avaliados.

Portanto, o GMAT®, por ser visto pela grande maioria das universidades como um teste de avaliação preciso e objetivo, é um instrumento de grande poder, já que virá a decidir a vida acadêmica e profissional dos candidatos aos cursos de MBA.

#### **4.1 O PODER DOS TESTES ESTANDARDIZADOS**

*A regra geral é que os candidatos devem adequar sua performance aos testes e não que os testes devem se adequar aos candidatos.*

Shohamy, 2001 – tradução minha

Em *O poder dos testes*, Shohamy (2001) investiga os testes estandardizados como instrumentos de poder, que acabam afetando o comportamento daqueles que se submetem a eles. Esse tipo de avaliação, embora freqüentemente visto como neutro, exato e justo, expressa visões de mundo que trazem conseqüências e efeitos para a vida dos examinandos. Além disso, define o conhecimento que a pessoa deve ter, impõe comportamentos, valoriza o status de determinados saberes e exclui grupos e / ou indivíduos que não se adequem ao seu discurso. Todos esses aspectos podem caracterizar os testes como dispositivo disciplinador.

Os testes são empregados por uma grande gama de instituições como o único indicador de acesso às melhores universidades, distribuição de bolsas de estudo e fundos para pesquisas, obtenção de empregos e promoção profissional. Um único teste tem o poder de impulsionar ou destruir a vida de uma pessoa, efeito pernicioso apontado por Shohamy (2001). Segundo a autora,

Um único resultado de um teste estandardizado desencadeia uma admissão automática, promoção, colocações e decisões de sucesso acadêmico. Essas decisões não são negociáveis mesmo em face a julgamentos contraditórios da parte dos educadores em relação ao que um aluno sabe e ao que ele pode fazer (Madaus *apud* Shohamy, 2001, p. 16).

As dificuldades enfrentadas pelos examinandos são inúmeras: (a) memorizar regras gramaticais, pois a língua é testada apenas através de critérios gramaticais do que é correto e puro; (b) interpretar textos que empregam um contexto e uma linguagem estranhas à realidade deles, enfatizando a perspectiva de que a leitura é um ato individual, cognitivo e independente do diálogo entre leitor, texto e autor; e (c) concluir a prova em tempo exíguo, o que os deixa tensos e pressionados, interferindo no desempenho e, muitas vezes, levando-os a situações de estresse e angústia. Como instrumento de avaliação, os testes estandardizados pregam a dicotomia sucesso X fracasso, letrado X ignorante, vencedor X perdedor.

Hanson (*apud* Shohamy, 2001) aponta que, ao se terem tornado instituições sociais inquestionáveis, os testes definem as pessoas. Examinam os candidatos em um único momento, como em uma fotografia instantânea, isolado de qualquer contexto. É nesse único evento que o indivíduo deve se mostrar de acordo com o que é esperado dele: obedecer às regras do jogo, ou então ser posto para fora do campo. Logo, os testes são utilizados como ferramentas de disciplinas que perpetuam, controlam e favorecem agendas específicas. São indicadores de inclusão e de exclusão e, por serem legitimados pela sociedade e vistos como confiáveis e infalíveis pelas mais conceituadas instituições acadêmicas do mundo, acabam muitas vezes afetando profundamente a vida acadêmica e profissional do indivíduo.

Os testes têm um potencial construtivo ou destrutivo que repousa apenas em resultados quantitativos que vêem o ser humano como mensurável e previsível. Nessa ótica positivista, a avaliação através dos testes estandardizados objetiva o subjetivo, mede o imensurável e, segundo Alvarez Mendéz (2002), trata o conhecimento como objeto sem sujeitos, sem contexto, sem história e sem conflito. Respaldados pelo aval da sociedade e da autoridade das instituições que deles fazem uso, os testes trazem em si verdades absolutas, incontestáveis e sedimentadas, produzindo identidades cristalizadas, através das crenças, dos valores e dos discursos hegemônicos constituintes do modelo da tradição letrada, o modelo contemplado por essa prática de avaliação.

Sendo os testes socialmente legitimados como autoridades, eles passam a ter grande impacto na construção de sentidos. Constroem uma lógica e uma ordem, e são construídos por ela. São, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de um mesmo discurso construído sociohistoricamente, que, em dado contexto, em certo momento, é acolhido pela sociedade como verdadeiro (cf. Capítulo 3).

O GMAT®, assim como outros testes estandardizados, utiliza o discurso científico vigente na produção de uma verdade única e imutável, estabelecendo o que é verdadeiro e certo, medindo e classificando o conhecimento de acordo com esse saber preestabelecido. Ele é o teste estandardizado que determina quem será aceito e quem será rejeitado pelos cursos de MBA, e tal premissa serve de base para construção dos testes sob a perspectiva do exame.

#### **4.2 A CONSTRUÇÃO DOS TESTES SOB A PERSPECTIVA DO EXAME**

*Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do “exame” – de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação? Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder.*

Foucault, [1975] 1977

Foucault mostra que a escola, tradicionalmente concebida com todas suas práticas disciplinares, é sem dúvida o lócus por excelência de controle total dos indivíduos. Ela classifica os alunos de acordo com seus saberes, os faz sentar em carteiras regularmente colocadas umas atrás das outras, organiza-os em fila e utiliza o exame como prática criadora e reprodutora de saberes sobre o comportamento dos indivíduos.

É possível, pois, de acordo com a visão foucaultiana do exame, afirmar que o GMAT® é um representante do dispositivo disciplinar, o exame, cujo treinamento em si já faz parte da prova. Essa etapa tem por objetivo enquadrar o examinando em uma forma específica. Durante o treinamento, ele aprende a se disciplinar para utilizar seu tempo de maneira produtiva e a se tornar dócil, aceitando os padrões da prova; do contrário, será punido com a reprovação. O GMAT®, portanto, adentra, controla, classifica, seleciona e exclui os que não se inserem no perfil por ele privilegiado. O

ritmo da prova e o desempenho dos examinandos nos fazem lembrar operários trabalhando em uma linha de montagem. Os movimentos têm que ser precisos e executados em tempo exíguo, tempo micrométrico fordista (Sennett, 2005), pois, do contrário, o examinado não conseguirá concluir a prova (processo que pode ser comparado ao *bottleneck*<sup>19</sup> nas linhas de produção).

Na perspectiva de Foucault ([1975] 1977), o exame funciona como um instrumento disciplinar que acompanha toda a operação de ensino na escola. Através dele, os alunos são ininterruptamente analisados e comparados. O exame, como instrumento de poder e controle, estabelece hierarquias e normatiza julgamentos, valoriza mais determinado conhecimento em detrimento de outro, hierarquizando, assim, o saber e classificando aqueles que não são dele detentores como incapazes, incompetentes e limitados. O exame classifica, separa, hierarquiza e traça a linha de separação entre o certo e o errado, o normal e o anormal, o capaz e o incapaz, o cidadão e o delinqüente. A escola tem utilizado o exame ininterruptamente. É através dele que o professor produz conhecimento sobre seus alunos, comparando-os a fim de classificá-los e organizá-los hierarquicamente.

Segundo Foucault, o exame combina as técnicas da hierarquia, que vigiam, e as da sanção, que normalizam. Nesse processo, o que é visível é o objeto subjugado. Através de seu desempenho, ele é classificado, categorizado e punido. O exame é altamente ritualizado, uma demonstração de força, através da autoridade daqueles que detêm o saber; por isso, funde o poder com o estabelecimento da verdade. A cerimônia dos exames constitui uma série de procedimentos rígidos e bem delimitados: maneira de sentar-se, tempo estabelecido, silêncio absoluto.

De acordo com o autor, o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder. Nele, o poder transfere sua visibilidade para aqueles que estão sob seu jugo, pois só assim a vigilância poderá ser exercida constante e integralmente.

Tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe. Aqueles sobre os quais ele é exercido podem ficar esquecidos; só recebem luz daquela parte do poder que lhes é concedida, ou do reflexo que mostram um instante. O poder disciplinar ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória [...] É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser

---

<sup>19</sup> Toda linha de produção tem um ponto – em inglês *bottleneck*, pescoço da garrafa, gargalo – que, se não funcionar no mesmo ritmo dos demais pontos, prejudica o desempenho geral.

visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de ser o poderio, em vez de impor a sua marca aos seus súbditos, capta-os num mecanismo de objetivação (Foucault, [1975] 1977, p. 167).

A meu ver, se observado pelas lentes da dinâmica poder-saber, o universo GMAT® tematizado neste trabalho tem no binômio poder-saber uma forma de estabelecimento da verdade, de celebração do poder e de constituição dos examinandos tanto como efeito e objeto do saber quanto como efeito e objeto do poder, já que

[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância, hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica genética e combinatória (Foucault, [1975] 1977, p. 160).

Tal aspecto leva-me a fazer uma série de associações entre as práticas envolvidas no GMAT® e as práticas disciplinares e de controle, aludidas por Foucault e por Deleuze (cf. Introdução). Podemos dizer, por exemplo, que o GMAT® agrega as características da sociedade de controle – senhas, dados, uso de máquinas de última geração – a dispositivos típicos das sociedades disciplinares. Essa idéia é explicitada em orientações para os candidatos, como, por exemplo:

Ao chegar ao centro de testes, você poderá ser fotografado e ter sua impressão digital digitalizada. Se algum desses procedimentos for exigido e você se negar a fazê-lo, será impedido de entrar na sala de testes e não terá direito a devolução da taxa de matrícula (Dulan, 2007, p. 8).

Também podemos afirmar que o teste se encaixa inteiramente no ritual do exame descrito por Foucault, como mostra a descrição do ritual do GMAT® feita por um aluno meu após fazer sua prova:

*Quando cheguei ao local da prova fui submetido a uma série de procedimentos que me deixaram constrangido. Tudo lá era bem ostensivo. Fui identificado através dos meus documentos e fotografado como medida de segurança. O silêncio lá era absoluto e eu não podia me comunicar com ninguém a não ser com o fiscal que mantém todos os candidatos sobre estrita vigilância através de uma câmera que nos monitora durante toda a prova. Também é proibido manter qualquer objeto pessoal (os objetos são mantidos trancados em um escaninho) e o papel de rascunho, se necessário, é dado pelo fiscal que monitora as câmeras.*

(Diário de aula: 23/03/2006. Comentário de Zé Leo sobre a dinâmica do GMAT®)

Parece-nos ainda que o teste exerce práticas de controle exacerbadas. O processo de inscrição da prova pode ser visto como a entrada do indivíduo em um campo documentário. O examinando cadastra-se pela Internet, respondendo a uma série de perguntas que formarão seu perfil pessoal, acadêmico e profissional. Essas informações farão parte do banco de dados da empresa que elabora o teste – a Pearson, uma das maiores editoras do mundo – e, quando necessário, são utilizadas com fins mercadológicos para venda de produtos – controle do fluxo de consumo, característica da sociedade de controle. Ao se cadastrar, o candidato registra uma senha com a qual ele terá acesso a todo tipo de informação pertinente a data da prova, local e resultado.

O GMAT® parece atualizar essa lógica, segundo observação de outro dos entrevistados sobre o fato de o exame fazer o indivíduo entrar num campo documentário, já que seu resultado irá gerar uma série de dados que possibilitarão mantê-lo em permanente vigilância através de um arquivo minuciosamente construído, que, por sua vez, será objeto tanto de conhecimento quanto de uso de poder:

*Me fotografaram assim que eu entrei no local das provas. Pegaram minha ficha de inscrição que continha meus dados pessoais como idade, sexo, país de origem, formação acadêmica e endereço e levaram embora junto com as fichas dos outros candidatos. O pior é que se eu tiver um resultado legal dessa vez, eles vão mandar os meus resultados passados junto com esse para as universidades.*

(Diário de aula: 23/03/2006. Comentário de Zé Leo sobre a dinâmica do GMAT®).

As notas dos examinandos são mantidas por cinco anos nos arquivos da instituição que produz o GMAT®. Elas servem como estatísticas do desempenho dos examinandos e também como informações a serem utilizadas pelas universidades no processo de seleção dos candidatos.

Finalmente, o formato do GMAT® também se coaduna com uma das características da sociedade de controle (cf. Introdução), a customização. O teste é construído no sistema *computer adaptive test* (CAT), o que significa que cada prova é produzida de acordo com a performance do examinado – ou seja, cada candidato tem uma combinação única de questões de nível fácil, médio e difícil, selecionada aleatoriamente pelo banco de dados do programa.

### 4.3 GMAT®: PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DO MODELO DE LETRAMENTO AUTÔNOMO

*Os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola.*

Soares, 1999

As escolas, em geral, utilizam em sua prática um modelo que restringe o letramento a uma série de habilidades descontextualizadas e operações mentais que não levam em conta o contexto social em que ele acontece. Esse modelo, classificado por Street (1984) como modelo de letramento autônomo, contempla apenas uma única forma de letramento: o da escrita. Este, por sua vez, é associado ao progresso, à civilização e à mobilidade social (Gee, 1997) e atribui poderes e qualidades outorgados pela escrita aos povos que a dominam (Kleiman, 1995). Ou seja, os grupos detentores da escrita seriam mais avançados do que aqueles que ainda não se apropriaram dessa prática, vistos como povos menos civilizados. Tal modelo considera a escrita como um produto que, para ser interpretado, não depende da interação entre leitor, texto e autor, pois o significado do texto está nele próprio. Em outras palavras, podemos dizer que esse modelo contempla a descontextualização, a aplicação de universais, a dicotomia entre o oral e o escrito e o apagamento do sujeito. Podemos ainda, segundo Kleiman (1995), apontar outra característica desse modelo: a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo. Esse é o modelo adotado pela escola e legitimado pela sociedade em geral, que não favorece crianças pobres e / ou advindas de grupos minoritários, já que elas não estão preparadas para a linguagem da escola, dos livros e do meio acadêmico.

Por outro lado, Street (1984) discute outro modelo, o chamado modelo ideológico, que postula as práticas sociais da escrita e da leitura e leva em consideração a natureza cultural e ideológica inerente a essas práticas. Ou seja, o modelo ideológico considera o letramento uma prática resultante do contexto social e cultural de diferentes grupos. Assim, Street vai além da noção estrita de letramento, que se limita a um processo individual cognitivo relacionado apenas à leitura e à escrita, a um sistema fixo e universal ligado ao progresso da civilização e à mobilidade social, para uma noção

mais ampla, que envolve a influência de aspectos sociais e culturais que atribuem significado ao uso da leitura e a da escrita.

Para Kleiman (1995), Street contrapõe o modelo autônomo ao modelo ideológico:

A esse modelo autônomo, Street contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe esse modelo, uma relação causal entre progresso civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (Kleiman, 1995, p. 21).

Se entendermos, então, letramento como um fenômeno situado, definido e redefinido dentro dos mais diversos grupos, e não somente como processo mental de um único indivíduo, e que funciona de maneira exatamente igual para todos, poderemos entender que não existe apenas um letramento, mas sim várias formas de letramento, que variam no interior das inúmeras comunidades onde eles acontecem (Green *et al.*, 1994).

Segundo Street (1984), como letramento é uma prática social e existem inúmeras práticas sociais, podemos falar de multiletramentos, já que cada contexto social produz uma diferente prática discursiva, constituinte desses letramentos. De acordo com a prática social na qual a pessoa estiver envolvida, ela co-construirá diferentes identidades. Podemos até falar de identidades constituídas por várias camadas que se relacionam de forma complexa umas com as outras, posto que ninguém é parte somente de uma comunidade, mas sim de múltiplas comunidades que existem contiguamente (Kalantzis *apud* The New London Group, 2000).

Que concepção de letramento serve de referência para o GMAT® como instrumento de avaliação? Ao falarmos do contexto acadêmico, em que os testes estandardizados desempenham papel chave na avaliação escolar, percebemos que tal contexto desvincula o letramento do mundo social, concebendo então identidades e a realidade como fixas e imutáveis. Essa forma de letramento contempla universais e não possibilita mudanças; ao contrário, perpetua o pensamento hegemônico e impossibilita

novas negociações de significados. É essa concepção de letramento que parece servir de referência para a produção dos testes estandardizados, em especial para o GMAT®.

Os testes estandardizados são instrumentos incompatíveis com a concepção de letramento como prática social, pois vêm a leitura, a escrita e a linguagem desconectadas de contextos externos, sob a perspectiva de teorias cognitivas e como compartimentos isolados fechados e completos, como aponta Shohamy (2001, p. 4 – tradução minha):

A avaliação tradicional vê os testes como eventos isolados, sem conexão com as pessoas, com a sociedade, sem levar em consideração motivos, intenções, usos, impactos, efeitos e conseqüências.

As palavras de Signorini (1994) sobre o mito do letramento podem ser perfeitamente aplicadas aos testes estandardizados, pois a autora diz que a transformação do ignorante em letrado ocorre através da escrita escolarizada, que vê as habilidades cognitivas (raciocínio analítico e uso da linguagem objetiva) como possibilidade de progresso e ascensão social. É exatamente esta a visão que permeia os testes estandardizados; são essas as habilidades que contam para o sucesso acadêmico e profissional.

Os testes, com sua autoridade acadêmica, legitimam as identidades sociais privilegiadas pelo modelo de letramento autônomo. A identidade contemplada como a ideal por esse modelo é a do indivíduo que apresenta alto grau de cognição, racionalidade e objetividade. Tal indivíduo, que faz parte da maioria privilegiada, é competitivo e deseja ocupar posições hierárquicas superiores através do sucesso acadêmico. Estas são os atributos identitários disponibilizados, privilegiados e legitimados pelos testes estandardizados orientados pelo conceito de letramento autônomo. Em outras palavras, o mundo do trabalho, o mercado e a educação vêm-se hibridizando, amalgamando-se e construindo um tipo de discurso que circula pelo mundo (incluindo o Brasil), disponibilizando um kit identitário padrão (Rolnik, 1997) tanto para o aluno quanto para o trabalhador contemporâneo. Os parâmetros universais adotados pelos testes colaboram ativamente para esse tipo de fabricação.

O GMAT® é, assim, um produto híbrido constituído pelos vários discursos que circulam em nossa sociedade, e é também mantenedor e instrumento desses mesmos discursos.

#### 4.4 O GMAT®

*For myself, I found that I was fitted for nothing so well as for the study of Truth; as having a mind nimble and versatile enough to catch the resemblances of things ... and at the same time steady enough to fix and distinguish their subtler differences; as being gifted by nature with desire to seek, patience to doubt, fondness to meditate, slowness to assert, readiness to consider, carefulness to dispose and set in order; and as being a man that neither affects what is new nor admires what is old, and that hates every kind of imposture.*

Bacon, 1605

O GMAT® foi desenvolvido primeiramente em 1953, pelo GMAC® – à época, uma organização de nove escolas de administração nos Estados Unidos, com a intenção de criar um teste estandardizado para selecionar os candidatos mais qualificados à admissão dos programas de MBA dessas instituições. Além dessa função, como já antes mencionado, ele também é utilizado como indicador do futuro desempenho acadêmico, já que também, pretensamente, mede o potencial de sucesso do examinando em uma escola de administração

Os testes como instrumento de avaliação podem ser divididos em dois tipos: o *achievement test* (teste de avaliação de aprendizagem) e o *proficiency test* (teste de proficiência). Segundo McNamara (2000), enquanto os testes de avaliação de aprendizagem se referem ao passado como resultado do que foi aprendido, os testes de proficiência se referem ao uso do conteúdo aprendido na situação futura, sem necessariamente referir-se ao processo de aprendizagem.

O GMAC® define o GMAT® como “um teste que mede a habilidade verbal, matemática e de escrita analítica adquiridas pelo examinando em um longo período de tempo” (GMAC®, 2008); conseqüentemente, de acordo com essa definição, ele deve ser classificado como *achievement test*. No entanto, em sua página na Internet (<<http://www.GMAC®.com/GMAC®/thegmat/gmatbasics/>>), o GMAC® o considera “um indicador válido e confiável de sucesso nas escolas de *business*”, ou seja, seu resultado serve de prognóstico do sucesso de desempenho acadêmico, característica esta que não permite classificá-lo como *achievement test*. Poder-se-ia afirmar, então, que o GMAT® é um teste singular, um produto híbrido, que guarda características distintas e

quase que contraditórias, dado que suas especificações não se encaixam em nenhuma categoria, a não ser a de teste estandardizado.

No formato de múltipla escolha, a prova é feita no computador no sistema *computer adaptive test* (CAT). Hoje em dia, o teste é produzido pela ACT Inc. e aplicado pela Pearson Vue, ambas parceiras do GMAC®. O CAT é uma modalidade de teste que adapta o nível de dificuldade da prova ao desempenho do aluno – o que o relaciona à idéia de customização (cf. Introdução). Cada candidato tem uma combinação única de questões de níveis de dificuldade fácil, médio e difícil, selecionada aleatoriamente pelo banco de dados do programa. A prova começa com uma questão de nível médio. Se o candidato responde à questão de forma correta, recebe uma nova questão de nível mais difícil. Se ele responde à questão erroneamente, recebe uma questão de nível mais fácil. A nota é determinada pelo número de questões consideradas difíceis que o candidato responde corretamente.

O teste é dividido em três partes: escrita analítica (duas composições), matemática (dois tipos diferentes de exercícios) e verbal (gramática, interpretação de texto e raciocínio lógico), e as notas são dadas separadamente. Cada uma dessas seções é ranqueada através de um percentil que compara a nota do examinando com as notas de todos os outros examinandos nos últimos três anos. Portanto, as escolas são informadas da porcentagem de examinandos que obteve notas abaixo ou acima de seu candidato em potencial.

Ao final da prova, o candidato vê a sua pontuação total, mas não tem acesso às suas respostas. A nota das duas composições é enviada, juntamente com o *score* oficial, diretamente à universidade, se assim o examinando quiser, ou a ele próprio. Também não lhe informam quantos erros teve, nem como sua nota foi construída na tabela de pontuação. Por não revelar de que forma a nota do teste é calculada, o GMAC® exige que o examinado assine um termo concordando com as regras estabelecida pela instituição:

Você deve concordar com o termo que garante ao GMAC® o direito de não divulgação e de uso de sua política em geral (Dulan, 2007, p. 8).

A nota máxima da prova é 800. Para que um candidato seja aceito em uma universidade bem ranqueada, ele deve tirar a partir de 700 (90% de acertos). Aqui no

Brasil, a nota mínima é 550 (70% de acertos). O Quadro 2 mostra a pontuação por seção:

QUADRO 2 – PONTUAÇÃO DAS SEÇÕES DO GMAT®

Escrita Analítica (nota separada da nota total da prova)	0–6
Matemática	0–60
Verbal	0–60
Total	200–800

(elaborado pela Autora)

As seções mais valorizadas são a quantitativa (matemática) e a verbal. As composições recebem pontuação diferente e independente do resto da prova – de 0 a 6 – e não influenciam a nota total do GMAT®. Algumas universidades não dão importância a essa nota, outras a levam em consideração.

A prova é dividida por seções, e cada uma delas transcorre em tempo considerado muito exíguo pela maioria dos examinandos. O Quadro 3 mostra a seqüência da prova e o tempo alocado para cada seção.

QUADRO 3 – SEQÜÊNCIA DE UMA PROVA GMAT®

SEÇÕES DA PROVA	Nº DE QUESTÕES	TEMPO
1 – Analytical Writing:		
Analysis of an Issue	1 tópico	30 minutos
Analysis of an Argument	1 tópico	30 minutos
Intervalo opcional		5 minutos
2 – Quantitative:	Total: 37 questões	75 minutos
Problem Solving	18 questões	
Data Sufficiency	17 questões	
Intervalo opcional		5 minutos
3 – Verbal:	Total: 41 questões	75 minutos
Sentence Correction	14 questões	
Critical Reasoning	11 questões	
Reading Comprehension	16 questões	

(elaborado pela Autora)

Cada uma das seções avalia uma habilidade específica. As composições testam a escrita analítica do candidato através de duas tarefas distintas: *Analysis of an Issue* e *Analysis of an Argument*. A *Analysis of an Issue* (cf. Anexo B) “testa a habilidade do examinando em se posicionar sobre um tópico de maneira eficaz e persuasiva através de argumentos que sejam bem desenvolvidos e convincentes” (Dulan, 2007, p. 86). A *Analysis of an Argument* (cf. Anexo C) “testa o raciocínio crítico e analítico do candidato juntamente com sua habilidade escrita” (*Ibid.*, p. 87). Nesta composição, o examinando critica as falhas do argumento apresentado e sugere correções para torná-lo mais eficiente e mais bem escrito.

A parte quantitativa, através de dois tipos de exercícios, *Problem Solving* (cf. Anexo D) e *Data Sufficiency* (cf. Anexo E), “testa a habilidade matemática e a capacidade do indivíduo em tomar decisões dentro do menor tempo possível e de solucionar situações problemáticas que exigem concentração, foco e principalmente raciocínio rápido” (*Ibid.*, p. 101).

A parte verbal, através das questões de *Sentence Correction* (cf. Anexo F), tem a intenção de estabelecer uma linguagem padrão, contemplada pelos cânones gramaticais gramatianos como superior e correta. É a linguagem desvinculada de qualquer contexto social e do uso. De acordo com tais parâmetros, O GMAT® parece ser o “dono da linguagem”, impondo e determinando aos examinandos, mesmos aos falantes nativos de inglês, as regras a serem seguidas: ele monopoliza, normatiza e prescreve a linguagem, sem levar em conta o seu uso e a competência do usuário.

As informações referentes à seção de *Sentence Correction* remetem à perspectiva normativa da língua:

Esse é um teste de correção e precisão. Ao escolher sua resposta,  **siga os princípios da escrita padrão da língua inglesa**; ou seja, preste atenção à gramática, à escolha de palavras e à construção das frases. Escolha a resposta que expressa mais precisamente a frase apresentada no original. A escolha deve recair sobre a resposta mais clara e exata, com melhor estilo e sem ambigüidade ou redundância (GMAC, 2000, p. 652 – tradução e grifos meus).

Nessa seção, em que parte de uma frase ou a frase inteira é sublinhada, o examinando tem que escolher, entre cinco alternativas, a mais correta. Se considerar que a frase não tem erro, ele escolhe a opção “A” e mantém a original. Se encontrar algum

erro, ele escolhe a resposta que, de acordo com os padrões estabelecidos pelo GMAT®, é a correta. O que o teste busca como resposta ideal é assim descrito:

Sua resposta deverá seguir os padrões da escrita da língua inglesa, especialmente no que diz respeito à construção das frases, à gramática e à escolha de palavras. As questões testam sua habilidade em expressar uma idéia de maneira clara, simples e correta, sem usar estruturas que tornem a frase estranha ou criem redundância e, ao mesmo tempo, obedecendo às regras gramaticais (*Ibid.*, p. 18).

Podemos notar, no exemplo a seguir, a preocupação do teste com a clareza e precisão:

Parliament did not accord full refugee benefits to twelve of the recent immigrants because it believed that to do it rewards them for entering the country illegally (ETS, 2000):

- A) to do it rewards
- B) doing it rewards
- C) to do this would reward
- D) doing so would reward
- E) to do it reward

Essa questão, cuja resposta certa é a alternativa “D”, demonstra que a gramática adotada e estabelecida como padrão pelo GMAT® está muito longe da adotada em nossas práticas do dia-a-dia. Segundo os padrões do GMAT®, o emprego do pronome “it” é ambíguo e jamais pode substituir uma idéia. Nesse caso, a opção “D” é a escolha correta, pois o “so” está substituindo *Parliament did not accord full refugee benefits to twelve of the recent immigrants*, ou seja, está substituindo uma idéia inteira. No entanto, ao olharmos com atenção o excerto abaixo, retirado de um texto que exemplifica uma questão de *Reading Comprehension* no *site* oficial do GMAT®, veremos que o que eles determinam como regra não é seguido nem pelos próprios textos apresentados na prova.

In essence, textbooks stereotype and depreciate the numerous Native American cultures while reinforcing the attitude that the European conquest of the New World denotes the superiority of European cultures. Although textbooks evaluate Native American architecture, political systems, and homemaking, I contend that they do “**it**” from an ethnocentric, European perspective without recognizing that other perspectives are possible (<http://www.mba.com/mba/TaketheGMAT/TheEssentials/WhatIsTheGMAT/VerbalSectionNEW.htm>).

A mesma estrutura considerada errada pela gramática do GMAT® é utilizada nos textos que eles contemplam como apropriados para servirem de padrão para os exercícios de *Reading Comprehension*. A falta de consistência da prova pode ser constatada em vários textos que contradizem as regras gramaticais estabelecidas por eles próprios.

O *Reading Comprehension* “testa a capacidade de entender as principais idéias do texto, seu propósito e suas entrelinhas” (Dulan, 2007, p. 114). Essa seção ajuda a construir um tipo de racionalidade lógica, que, por sua vez, constrói um ideal de razão, conhecimento e narrativa (cf. Anexo G).

É visível nessa seção a perspectiva de que, para o GMAC®, a leitura não é vista como prática social; é um ato individual, cognitivo e independente do diálogo entre leitor, texto e autor, como mostram as instruções da seção interpretação de texto:

Não espere estar familiarizado com nenhum texto apresentado nesta seção. Alguns textos são mais fáceis que outros, mas todos eles são escolhidos para apresentar algum tipo de desafio. **Se algum material apresentado lhe for familiar, não deixe esse conhecimento influenciar sua resposta. Responda às perguntas baseado somente no que está dito ou implícito no texto** (ETS, 2000, p. 317 – tradução e grifo meus).

Ao especificar que a resposta na seção de *reading and comprehension* deve ser baseada somente no texto em si, o GMAT® nega o princípio da intertextualidade, segundo o qual só podemos construir significados sobre qualquer coisa escrita ou falada através do que já lemos e já ouvimos (Lemke, 1989).

Ao não ver a leitura como uma prática social situada, o GMAC® nega a interação entre leitor e texto, promotora de construção de sentido através dos intertextos e do conhecimento de mundo de cada um. “Um texto será, então, legível, por um lado, porque funciona segundo leis, esquemas, de que já dispõe o leitor” (Vigner, 1988, p. 34).

Por outro lado, há forte dicotomia entre o objetivo e o formato dos textos na seção do *Reading Comprehension*. Em primeiro lugar, uma prova que se propõe testar a compreensão de textos, todos eles longos e complexos, sem oferecer a possibilidade de leitura atenta e profunda, já que o tempo que o candidato tem para cada texto é de no máximo três minutos, é inteiramente contraditória.

Em segundo lugar, enquanto o mundo social se mostra cada vez mais cheio de conflitos raciais, religiosos e ideológicos, no mundo do GMAT® os conflitos parecem pertencer ao passado. Nenhum texto trata de problemas atuais, não há reflexão nem interesse em trabalhar com conteúdos que levem a uma reflexão da contemporaneidade. As grandes mudanças que o mundo atravessa ainda não chegaram ao mundo do GMAT®. Os textos são técnicos e, em sua maioria, retirados de livros ou periódicos científicos das áreas das ciências sociais, ciências biológicas e economia; alguns tópicos trabalhados referem-se a astronomia, biologia, sociologia e física. Utilizam a linguagem da ciência para respaldar a seriedade e a neutralidade do exame, pois no Ocidente esse tipo de discurso garante status, poder e autoridade, já que a linguagem da ciência é percebida como a linguagem de verdades incontestáveis (Foucault, [1975] 1977; Shohamy, 2001).

O *Critical Reasoning*, por sua vez (cf. Anexo H), “testa a habilidade de julgar os méritos de uma opinião ou idéia, de fortalecer ou enfraquecer um argumento, e de identificar o pressuposto do autor” (Dulan, 2007, p. 71). Essa seção, permeada pela visão cartesiana da exatidão, razão e lógica, considera a habilidade de pensar clara e objetivamente e a capacidade de resolver problemas como qualidades essenciais constituintes do indivíduo. Tais parâmetros, presentes na prova, são constitutivos da visão de mundo do GMAC® e ajudam a construir a lógica segundo a qual o examinando deve agir, em sua vida diária, hibridizando a vida profissional / acadêmica com a vida pessoal. O conselho ao examinando em fase de treinamento alinha-se harmonicamente com tal perspectiva:

Identifique inferências e suposições nos argumentos que você encontra em sua vida diária. Esse hábito o ajudará a tirar uma nota mais alta no GMAT® (*Ibid.*, p. 73).

Pesquisando na Internet as habilidades mais importantes que o profissional contemporâneo deveria demonstrar para garantir sua empregabilidade, vemos que esta se relaciona à qualificação pessoal; as competências técnicas deverão estar associadas às capacidades de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita e de trabalho em equipe. O profissional será valorizado na medida de sua habilidade para estabelecer relações e para assumir liderança (Silva; Cunha, 2002, p. 2) – idéia apresentada em vários *sites* de recursos humanos (cf. Anexos I e J), tanto do mercado brasileiro quanto do internacional, que mencionam a necessidade de desenvolver

*Critical Thinking*. Essas duas palavras remetem imediatamente ao GMAT®, já que esse tipo de raciocínio permeia todas as seções da prova.

Para o GMAT®, e para várias dentre as comunidades de *Critical Thinking* (cf. Anexos K, L e M) encontradas na Internet, *Critical Thinking* é “o processo intelectual de conceitualizar, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar informações coletadas ou geradas através da experiência, da reflexão, do raciocínio ou da comunicação. Esse processo baseia-se em critérios intelectuais universais que vão além da classificação de disciplinas e contemplam a clareza, a precisão, a consistência, a relevância, a razão, a segurança, a profundidade e a lógica (<http://www.criticalthinking.org> – tradução minha).

São esses os principais constituintes do universo do GMAT®. Eles nos auxiliam a vislumbrar o ponto de contato entre o GMAT® e a *nova ordem do trabalho*. O *Critical Thinking* é a linha de pensamento que costura esses dois mundos. Essa habilidade, que engloba uma série de outras, é considerada pelo GMAT® e pelo mundo corporativo como uma das mais importantes habilidades do profissional contemporâneo. É exatamente nessa parte da prova que vemos claramente a performance do profissional fundir-se com a performance do examinando em um processo de hibridismo. Enquanto anteriormente esferas distantes como o mundo acadêmico e o mundo empresarial mal se encontravam, hoje esses domínios se juntam em um relacionamento simbiótico, com fronteiras muito pouco delimitadas, valorizando as mesmas habilidades: raciocínio analítico, raciocínio crítico, tomada rápida de decisão, resolução de problemas e raciocínio rápido. Os limites tênues entre contextos distintos e a fusão dos discursos educacional e mercadológico são exemplos de hibridização – um fenômeno distintivo do processo contemporâneo de construção de sentidos (Chouliaraki; Fairclough, 1999).

#### **4.5 O UNIVERSO DO GMAT® – UNIVERSO CARTESIANO SIMBOLIZADO NA FIGURA DO PENSADOR DE RODIN**

A estátua *O Pensador*, de Rodin (1882), figura como símbolo da comunidade *The Critical Thinking Community*, na Internet (cf. Anexo M), que ilustra o mundo

cartesiano do GMAT®<sup>20</sup>. A escultura, exposta no Museu Rodin, em Paris, representa o poeta Dante em um momento de reflexão sobre seu poema *A Divina Comédia* e seus inúmeros personagens. Concebida para compor, juntamente com várias outras, as *Portas do Inferno* mencionadas no poema, essa figura adornaria as portas do Museu de Arte Decorativa de Paris. No entanto, Rodin foi além dessa primeira idéia e concebeu o seu Pensador como um homem que sonha, um poeta, um criador. Talvez por esse motivo a estátua do Pensador tenha sido apropriada como símbolo do pensamento racionalista, uma vez que alude ao processo de reflexão, que, no entendimento de Descartes, seria um movimento da razão<sup>21</sup>.

É inserido nessa lógica racionalista cartesiana que o GMAT® se constrói, fazendo de seu examinando o sujeito que atua com precisão e faz do uso da razão o seu maior e mais importante instrumento. O mundo gmatiano é um mundo em que a realidade é considerada como fixa, a verdade é uma só e a ciência tem cunho positivista e segue métodos quantitativos. Nesse mundo tudo é mensurável, inclusive o conhecimento, que é passível de ser quantificado, classificado e categorizado. Essa perspectiva tem como embasamento vários estudos, conduzidos pelo GMAC®, que explicam de que maneira o *score* do GMAT® funciona como indicador de sucesso acadêmico. Para exemplo de estudo dessa natureza, realizado em 2003, cf. Anexo N.

O GMAT® é, assim, um perfeito representante da era da ciência cognitiva, que, segundo Martins (2000, p. 22), é a era “do entusiasmo pela busca da essência da mente humana”. Acredita em uma única maneira de avaliar e na estandardização do conhecimento, e contempla a visão do ser humano com uma mente apenas biológica, que responde ao mundo de modo previsível e através de mensagens ou respostas pré-codificadas, sem levar em conta que os valores são inerentes a compromissos assumidos com estilos de vida e estes, em complexa interação, constituem a vida social

---

<sup>20</sup> Na realidade, não se sabe por que a figura do Pensador se tornou símbolo do racionalismo no referido site. O comentário feito pelo artista Paul Gsell ([1924] 1990) sobre a forma de Rodin representar a natureza – “não é a natureza tal como ela é que o senhor evoca em suas obras” – tem como resposta do artista a observação: “É sim, tal como ela é! [...] Um molde é menos verdadeiro que minha escultura [...] Vejo toda a verdade e não apenas o que está na superfície. Acentuo as linhas que melhor expressam o estado de espírito que interpreto. [...] O artista vê, o que quer dizer que seu olho, enxertado em seu coração, lê em profundidade no seio da Natureza” (Rodin, 1990, p. 21-23). Isso mostra que, para Rodin, o artista não retrata neutramente uma realidade, mas sim sua interpretação da Natureza. Entretanto, a apropriação da obra acima referida, ao ler na escultura um símbolo do pensamento racional e objetivo, afasta-se dessa idéia.

<sup>21</sup> Influenciado por Descartes, “o racionalismo moderno ressalta a centralidade da razão humana no processo do conhecimento, a aceitação da existência de idéias inerentes à natureza da mente e principalmente a possibilidade de justificarmos ou fundamentarmos de modo definitivo e concludente nossos sistemas teóricos” (Marcondes, [1997] 2006, p. 271).

Sob a égide de um padrão monocultural, o teste traz em si aspectos sociais e culturais que não são familiares a todos os examinandos. Portanto, favorece apenas um segmento, o dos atores globalizados, excluindo e não considerando os atores locais e suas diferenças. É um instrumento que ignora indivíduos oriundos de comunidades minoritárias ou apenas diferentes das comunidades hegemônicas, ou seja, não leva em conta a perspectiva multicultural do mundo.

A anulação das diferenças praticada pelo GMAT® é defendida pelo próprio GMAC® como uma das qualidades do teste:

Os candidatos originam-se de diferentes países, culturas, perfis acadêmicos e níveis de experiência profissional. Adotar o GMAT® como critério de admissão dá às escolas um instrumento de mensuração objetivo e consistente das habilidades dos diferentes candidatos. O GMAT® é administrado segundo os mesmos padrões de segurança em todo o mundo, para garantir que as notas dos examinandos possam ser comparadas independentemente dessas variáveis. (<http://www.GMAC®.com/GMAC®/thegmat/gmatbasics/>).

O GMAT® como instrumento de avaliação trabalha com a idéia de padronização cultural, sem valorizar a cultura e o universo de todos os examinandos, privilegiando apenas grupos hegemônicos e excluindo as diferenças.

Finalmente, outro ponto a ser considerado, relacionado a esse último, é que o teste é moldado sob o modelo autoritário de transmissão, que enfatiza, entre outros: (a) conhecimentos compartimentados; (b) padronização; (c) cognição individual; e (d) anulação de diferenças. Esse modelo tem como base a reprodução de informações, o processo de memorização e uma teoria de linguagem que entende a comunicação como processo de transmissão / recepção de significados (Fabrício, 2002).

O exemplo do Quadro 4 ilustra de maneira clara todos os pontos mencionados na discussão sobre o GMAT®. Ao explicar o formato das questões, o livro oficial, a voz dos realizadores do teste, diz:

## QUADRO 4 – ANATOMIA DO GMAT®

<b>Anatomia do GMAT®</b>	
<p>Para simplificar as informações, algumas vezes complicadas do GMAT®, você deve primeiro entender com que tipo de estrutura você lidará. A seguir, apresentamos uma divisão das partes de certas questões da prova. (<b>Note que intencionalmente usamos uma linguagem que não faz sentido para que você possa apenas focar na forma e na estrutura de cada tipo de questão</b> (Dulan, 2007, p. 71 – grifo meu))</p>	
<p><b>Critical Reasoning</b></p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore ET dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea commodo consequat. Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla paritur.</p> <p>1. At vver eos et accusam dignissum? } Question Stem</p> <p>(A) Offoctivo immoriatoly, hawrgasi pwicos asi sirucor.            (B) At vver eos ET accusam dignissum qui blandit est praesent.            (C) Hei muk nemed eis loppe.            (D) Su have laosor cakso tgu pwuructs tyu.            (E) Piy opher hawers, eit yaggles orn ti sumbloat alohe plok.</p>	<p>Argumento</p> <p>Respostas</p>
<p><b>Reading Comprehension</b></p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor I incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim Veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate eu fugiat nulla pariatu</p> <p>1. At vver eos et accusam dignissum? } Raiz da pergunta (3 – 6 por texto)</p> <p>(A) Offoctivo immoriatoly, hawrgasi pwicos asi sirucor.            (B) At vver eos ET accusam dignissum qui blandit est praesent.            (C) Hei muk nemed eis loppe.            (D) Su have laosor cakso tgu pwuructs tyu.            (E) Piy opher hawers. Eit yaggles orn ti sumbloat alohe plok.</p>	<p>Texto 300 a 700 palavras</p> <p>Respostas</p>
<p><b>Sentence Correction</b></p> <p>1. Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate velit <u>esse cillum</u> dolore eu fugiat nulla pariatu.</p> <p>(A) esse cillum dolore eu fugiat            (B) esse fugiat cillum dolore eu            (C) dolore eu fugiat esse cillum            (D) cillum dolore esse eu fugiat            (E) eu fugiat esse cillum dolore</p>	<p>Frase original</p> <p>Respostas</p>

A tentativa de esclarecer para os examinandos informações que eles próprios acham complexas, por meio de uma “anatomia” do teste demonstra que, para os construtores do GMAT®, a linguagem é totalmente desvinculada do mundo social e, em algumas vezes, como no exemplo acima, atrapalha a compreensão dos sentidos. Para compreender melhor o teste é preciso abstrair-se de qualquer contexto e compreender sua estrutura “anatômica”, isto é, suas características e formas fixas e essenciais.

É dessa forma que a comunidade de prática do GMAT® se constrói segundo uma abordagem essencializada de linguagem e padrões de objetividade, racionalidade, exatidão, padronização do conhecimento e rigor científico, aproximando-se do paradigma positivista de produção do conhecimento. Tais visões de discurso, conhecimento e aprendizagem propiciam práticas de letramento que constroem um cenário de homogeneização cultural, certezas e inúmeras dicotomias, sobretudo as de competentes X incompetentes e vencedores X perdedores.

Por discordar dessa perspectiva, limitadora da experiência humana, utilizo em minha investigação, cujo tema envolve uma comunidade de prática específica, uma abordagem qualitativa do conhecimento, pois acredito que a pesquisa qualitativa é o tipo adequado aos estudos que, como este, levam em conta a complexidade, a multiplicidade e a dinamicidade da relação entre linguagem e mundo social. O próximo capítulo, então, discute os procedimentos metodológicos que orientam o trabalho.

## 5 CONTEXTO DE PESQUISA E METODOLOGIA

*Cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro, impregnada pelo lugar de onde fala.*

Bakhtin, 1988 *apud* Freitas, 2003

Como já explicitado (cf. Introdução), sou professora de inglês especializada em treinamento de alunos para a realização de testes estandardizados. Tenho meu próprio curso na zona sul do Rio de Janeiro, o *Ivy League*, onde ensino só para o GMAT®, atendendo uma média de quinze a vinte alunos por período de treinamento. Sou a única professora no curso a fazer esse trabalho e o tipo de treinamento por mim oferecido aos que procuram o curso – que pode levar de três a nove meses, e, em alguns casos, chegar a um ano – envolve práticas como: exercícios de gramática, compreensão de textos e de raciocínio crítico, correção e análise dos erros cometidos nos exercícios, treinamento para a elaboração das composições, não só para o teste como também para o processo de aplicação<sup>22</sup>, realizações de testes simulados, tanto em papel quanto no computador, e análise dos erros cometidos nestes. Como no Rio de Janeiro há poucos professores especializados no treinamento para o GMAT®, tenho poucas oportunidades de troca profissional – o que, com certeza, influenciou o desejo de refletir sobre minha prática.

Em minha proposta de desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o universo GMAT®, do qual faço parte, e sua utilização como instrumento de avaliação e seleção para o curso de MBA, senti-me estimulada a detectar aspectos epistemológicos a ele subjacentes – movimento realizado no Capítulo 4, como já discutido. O processo de avaliação que tem como instrumento principal os testes estandardizados considera o conhecimento como passível de ser quantificado, classificado e categorizado. Essa visão, que parece ser sustentada por um ponto de vista que segue o paradigma positivista, percebe o ser humano como ser estritamente biológico e com comportamento previsível, que pode ser medido e aferido objetiva e precisamente. Ao pensar em instaurar uma investigação sobre esse tema, eu poderia seguir dois caminhos: o da investigação de cunho quantitativo, levantando uma hipótese para comprová-la através de mensurações e dados estatísticos e, finalmente, analisar o produto final – e aí

---

<sup>22</sup> Processo que inclui a elaboração do currículo do candidato e respostas, por meio de ensaios, a perguntas que visam constituir o perfil acadêmico e profissional do candidato.

estaria compartilhando a mesma visão que os testes estandardizados têm do ser humano – ou a de cunho qualitativo, que visa interpretar um processo situado sociohistoricamente e leva em consideração o olhar, as vozes e as experiências dos participantes da investigação. Para ser coerente com a perspectiva crítica por mim privilegiada e por respaldar os pressupostos de que o mundo social é constituído por múltiplos significados que os indivíduos constroem e de que as variáveis sociais não podem ser padronizadas, pois seus significados são múltiplos (Moita Lopes, 1994), optei por adotar a pesquisa de cunho qualitativo para desenvolver este trabalho.

## 5.1 A PESQUISA QUALITATIVA

*Um interesse, cada vez maior, por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigações diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser adequado à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais.*

Moita Lopes, 1996

Segundo Moita Lopes (1994), as ciências sociais costumavam privilegiar tradicionalmente as pesquisas de cunho positivista e os métodos quantitativos. Por muitas décadas, o paradigma positivista, que buscava a exatidão de dados, os padrões de objetividade e o pressuposto de que tudo pode ser mensurável, foi o predominante nas ciências sociais. De acordo com essa visão, “as variáveis do mundo social são passíveis de padronização, podendo, portanto, ser tratadas estatisticamente para gerar generalizações” (*Ibid.*, p. 332). Nessa visão, a padronização faz do ser humano, juntamente com a multiplicidade de significados que ele atribui ao mundo ao construí-lo, algo que preexiste estaticamente e pode ser classificado em formas fixas e imutáveis, operando dessa maneira com categorias preestabelecidas e baseando-se no preceito da existência de uma única verdade. Esse preceito é ainda soberano em grande parte das ciências. Um exemplo bem recente ilustra de maneira contundente a crença na existência de uma verdade não construída pelo homem, mas que preexiste em estado latente pronta para ser “coletada”. No dia 25 de agosto de 2006, a União Mundial dos Astrônomos (UIA) baniu Plutão da lista de planetas. O diretor da comissão da UIA, que trabalhou por vários meses na definição do que é um planeta, declarou ao dar a notícia:

“Hoje cedo, fiquei com os olhos marejados de lágrimas. Mas no fim do dia havíamos cumprido nossa missão e descrito o Sistema Solar como ele realmente é, e não como gostaríamos que fosse. Triste, mas é verdade” (*O Globo*, 25 ago. 2006). O anúncio que Iwan Williams acabara de fazer demonstrava a crença na existência de uma verdade impossível de ser contestada, de ser posta em dúvida, pois, de acordo com o paradigma positivista contemplado pelas ciências de modo geral, o mundo físico e natural existe independentemente da nossa intervenção. O dever do cientista é produzir conhecimento que descreva esse mundo tal como ele é. Para os astrônomos, assim como para a grande maioria dos cientistas naturais, sua grande tarefa é buscar corresponder às verdades sobre o mundo e a existência, elemento essencial e sempre presente nas pesquisas quantitativas. Nelas, o pesquisador é visto como elemento neutro e inteiramente imparcial, cuja missão é a procura da verdade.

Porém, o objeto de estudo das ciências sociais – os aspectos subjetivos, intersubjetivos ou estruturais da sociedade – é totalmente diferente do das ciências naturais. Os múltiplos significados constituintes da nossa realidade, de acordo com a visão interpretativista, são passíveis não de mensuração ou de padronização, mas sim de interpretação. Como no mundo social os significados são construídos por seus atores sociais, não podemos entender a realidade como única e imutável, já que os significados são construídos provisoriamente (cf. Capítulo 3).

A pesquisa qualitativa de cunho interpretativista foca o processo e define-se como intersubjetiva. Nela o pesquisador não é neutro, já que, nessa tradição, ele participa de maneira ativa através de seu envolvimento na investigação, e até mesmo a influencia através da escolha dos participantes e dos assuntos a serem abordados, ou, ainda, no dizer de Moita Lopes (1996, p. 8),

[...] nas várias metodologias de natureza interpretativista, o pesquisado e suas percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos, e a sua relação interacional com o pesquisador são parte da própria investigação.

É por isso que, mais contemporaneamente, a expressão *geração de dados* vem sendo empregada em lugar de *coleta de dados*. Segundo Jeniffer Mason (1996), a justificativa da utilização da expressão *gerar dados* baseia-se na perspectiva de que em pesquisa qualitativa não vemos o pesquisador como um coletor de dados, isento e completamente neutro, que simplesmente recolhe os dados que se encontram em estado

latente no mundo, prontos para serem manuseados. Ao contrário, o pesquisador constrói conhecimento de maneira ativa, de acordo com os princípios por ele adotados e através de método derivado de sua posição epistemológica. Dessa forma, o termo *gerar* é mais apropriado sob essa perspectiva do que o termo *coletar*, pois o primeiro implica a idéia de construção intencional intelectual, analítica e interpretativa de dados, enquanto o segundo denota uma escolha imparcial de informações que, preexistindo em nosso mundo, estão prontas para serem coletadas

Entre os tipos de pesquisas qualitativas, encontra-se a do tipo etnográfico. A palavra *etnografia* vem do grego e significa escrever sobre um tipo particular ou uma sociedade. Segundo Spradley (1979, p. 56), etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, que procura entender um modo de vida específico do ponto de vista do informante. Para que uma pesquisa seja reconhecida como tal, é necessário que ela seja pautada pelos requisitos básicos da etnografia, cuja principal característica é o interesse pela observação das ações humanas e sua interpretação através do olhar do pesquisador e das pessoas que interagem em um grupo ou em uma comunidade qualquer. Em outras palavras, o percurso da investigação etnográfica ocorre através de uma perspectiva êmica, por meio da qual o pesquisador se introduz na comunidade a ser estudada, desenvolve contato mais direto e prolongado com seus membros e torna-se membro da mesma.

A escolha de determinada forma de pesquisa deve ser feita levando-se em consideração a natureza do problema que se quer investigar e as perguntas específicas a serem respondidas. Minha escolha pela pesquisa de cunho etnográfico se justifica ao pretender desenvolver uma visão detalhada da rede de práticas e de significados envolvida no universo dos testes estandardizados – com suas complexidades e múltiplas variáveis, seu contexto e seu impacto social – do ponto de vista dos atores sociais que dela participam, entre os quais eu me incluo.

Ao colocar em diálogo e descrever as diversas vozes (a dos examinandos, a minha, as presentes nos testes, as de *sites* na Internet etc.) e processos (produção de conhecimentos, identidades e discursos) existentes no cenário estudado, construí uma visão êmica (visão de dentro, como as pessoas vêem a si mesmas, a partir do ponto de vista do grupo social com o qual eu estava trabalhando e não apenas do ponto de vista do pesquisador) e holística (visão global, que considera todos os componentes de uma

situação em suas interações) do universo focalizado, o que imprimiu ao trabalho contornos etnográficos.

Observei meus alunos por dois anos antes de iniciar meu curso de mestrado (2003 e 2004) e por um ano (2005) já como mestranda, seguindo uma metodologia de pesquisa. No começo de 2006, fiz minha primeira entrevista-piloto. Em seguida, realizei quinze entrevistas que produziram um total de dez horas de gravações: quatorze entrevistas individuais com alunos examinandos e uma entrevista em grupo, reunindo dois alunos examinandos.

Apesar de a etnografia procurar dar conta do modo de vida de determinada sociedade ou comunidade, ela pode, segundo Erickson (1992), debruçar-se sobre qualquer sociedade, por menor que seja e mesmo que tenha suas relações sociais reguladas pelo costume. Tal definição pode ser aplicada à comunidade de prática do GMAT®, cujos membros participam regularmente de aulas, de encontros face a face e virtuais e mantêm contato entre si por pelo menos um ano, tempo médio necessário para que um candidato se prepare para o teste. Assim, creio poder caracterizar o estudo desenvolvido como de contornos etnográficos, apresentando ainda contornos de microanálise etnográfica, desenvolvida, como sugere o autor, na investigação de eventos específicos, e não de uma sociedade em suas relações sociais, políticas, econômicas, entre outras.

## **5.2 A MICROANÁLISE ETNOGRÁFICA**

A microanálise etnográfica é muito utilizada nos estudos da linguagem. Tem como propósito estudar a imbricação de discurso, contexto e interação de uma perspectiva micro (Erickson, 1992). O pesquisador investiga, através de criterioso detalhamento da descrição das práticas lingüísticas dos participantes da pesquisa, os significados construídos na interação. Faz isso por meio de gravação das interações em áudio e / ou vídeo, da transcrição das gravações, incluindo elementos verbais e anotações de intercessões de gestos e de expressões faciais e corporais não-verbais – olhares, pausas, tom de voz (*Ibid.*). A microanálise etnográfica considera não somente a comunicação ou interação imediata da cena observada, mas também a relação entre essa interação e o contexto social maior, a sociedade em que este contexto se insere e

constrói articulação entre o micro e o macro. O termo *microanálise* advém do fato de o pesquisador estudar particularmente em profundidade um evento ou parte dele.

Neste tipo de pesquisa, a análise de dados é um processo contínuo, que acontece ao longo de toda a investigação. O processo consiste em perguntar, gerar dados, analisar, perguntar outra vez, gerar mais dados, analisar, e assim sucessivamente (Nunes, 2005). O mais importante é olharmos para os detalhes, para produzirmos diferenciações. Observamos por algum tempo um grupo específico, para depois privilegiarmos um evento interacional ou um fato que achamos microanaliticamente digno de estudo.

O caminho desta investigação seguiu os três passos postulados por Erickson (1992):

1. Observação participante: momento da observação, da geração de dados, da elaboração de notas de campo, registros e diários reflexivos durante as observações, da realização de entrevistas com os participantes da pesquisa, de seleção do material didático utilizado na preparação dos testes e da análise de documentos. Através desses instrumentos, obtém-se uma visão holística do tema estudado.
2. Seleção dos momentos a serem destacados e particularizados em detalhes na microanálise.
3. Análise e interpretação dos momentos selecionados.

É importante notar que esses passos não são separados uns dos outros; eles são necessariamente interpolados, pois durante o percurso o processo interpretativo é contínuo e reestruturado de acordo com os fatos relevantes surgidos no desenvolvimento do trabalho.

Entre os variados eventos discursivos disponíveis para trabalhar com os participantes, escolhi a entrevista por considerar que esse tipo de interação deixaria meus alunos mais à vontade para construirmos significados sobre o universo GMAT® e *a nova ordem do trabalho*.

### 5.3 A ENTREVISTA COMO MÉTODO DE GERAÇÃO DE DADOS

Como o foco da minha pesquisa recaía sobre o impacto do discurso da *nova ordem do trabalho* nos examinandos do GMAT®, nada melhor que investigar as percepções de meus alunos sobre esse universo. Decidi utilizar entrevistas semi-estruturadas como método de geração de dados, pois acredito que, falando com meus entrevistados, escutando-os, interagindo com eles de forma mais flexível do que em entrevistas estruturadas, e analisando seus discursos e suas visões de mundo, eu seria capaz de co-construir significados sobre o meu tópico de estudo que somente um evento desses pode proporcionar.

A justaposição de posicionamentos identitários (pesquisadora–entrevistadora e professora) acabou facilitando para mim uma saída para o chamado paradoxo do observador. “Idealmente, nós queremos observar como as pessoas se comportam quando elas não estão sendo observadas” (Labov *apud* Cameron, 2001 – tradução minha). Entretanto – e daí a idéia de paradoxo –, embora a presença do pesquisador no momento da geração de dados seja essencial para que ele obtenha material suficiente para desenvolver seu trabalho, ela também funciona como inibidor da desejada espontaneidade do entrevistado, já que ele, devido à presença de alguém que não é de sua comunidade (o que não é o meu caso, posto que meus alunos sentem-se relaxados e à vontade comigo), e, além disso, munido de um gravador, acaba por sentir-se inibido, sendo levado a interagir de forma “artificial”, o que muitas vezes pode prejudicar o bom desenvolvimento da entrevista. Um comportamento artificial em entrevistas é apontado por vários pesquisadores (*Ibid.*) como empecilho para o que eles chamam de geração de informações “naturais”, aquelas geradas espontaneamente, e não com o propósito fornecer dados para pesquisa. Porém, ainda que meus alunos entrevistados não tivessem se sentido tão à vontade em nossa interação, por saberem que estavam sendo gravados, ela ainda assim seria válida, pois, segundo Cameron (*Ibid.*), toda fala é formada pelo contexto no qual ela é produzida, e o cenário onde essa conversa está sendo observada e gravada passa a ser um dos elementos que dão forma a ela. Logo, o pressuposto de que há um contexto mais básico do que outro e de que há uma fala mais natural do que outra refletiria uma idéia de possibilidade de neutralidade e separação entre pesquisador, objeto de pesquisa e sujeitos de pesquisa – visão não respaldada por esta dissertação,

que se orienta pelo entendimento de que o trabalho de pesquisa constrói o objeto de pesquisa.

### 5.3.1 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Como já mencionei, ao realizar as entrevistas eu buscava examinar de que maneira o discurso da *nova ordem do trabalho* atua na construção das identidades sociais dos examinandos do GMAT®. Burgers (*apud* Mason, 1996) emprega a expressão “conversação com um propósito” para descrever esse tipo de entrevista na qual o entrevistador segue parcialmente uma agenda tópica. Sua característica é a de conversa, de estilo informal (detalhe importante para que meus entrevistados se sentissem à vontade para falar, embora estivessem sendo gravados), sobre um tema principal controlado por um roteiro flexível o bastante para que possam ser feitas mudanças se a interação entrevistador–entrevistado assim o exigir.

A primeira entrevista (entrevista-piloto) ocorreu no dia 26 de janeiro de 2006, com Pedro – 27 anos, analista de mercado em um banco de investimentos – durante uma aula de correção de exercícios, e funcionou mais como um ensaio e um guia para as entrevistas que viriam a seguir. Nesse encontro, Pedro, que estudava para fazer um MBA com especialização em finanças, falou de vários assuntos que, após serem transcritos, acabaram se mostrando, em sua maioria, pouco relevantes para o meu trabalho.

Entretanto, essa entrevista foi fundamental para que eu percebesse que gravar conversa muito aberta, sem exercer a prerrogativa de pesquisadora, sem posicionamento assimétrico, controlando de certa maneira o que seria discutido com os interlocutores, não me levaria à construção do tipo de conhecimento que desejava gerar. Cameron (2001) afirma que nunca poderemos eliminar a relação assimétrica de poder, pois é o pesquisador quem toma as decisões do ponto de vista epistemológico e também do dos procedimentos a serem adotados. Por conseguinte, resolvi elaborar um roteiro de perguntas (cf. Anexo P) que se centrassem no meu objeto de estudo, sem contudo seguir uma abordagem rígida durante as entrevistas. Quanto mais entrevistas eu fazia, mais me sentia capaz de criar situações de geração de dados, as quais, por sua vez, acabaram constituindo vasto e rico material. O passo seguinte foi, então, ponderar qual seria o

meu posicionamento inicial nas entrevistas, já que a justaposição de posicionamentos identitários – professora, pesquisadora e entrevistadora – caracterizava uma dinâmica identitária complexa, situação que eu considerava difícil manejar.

No entanto, foi justamente essa superposição de papéis que facilitou minha interação com os participantes nas entrevistas. O dilema ético enfrentado por vários pesquisadores (Cameron, 2001) – o dilema de ter que tornar claro para os participantes da pesquisa o propósito de sua presença entre eles e o das entrevistas – foi na realidade facilmente suplantado, posto que todos já sabiam que eu estava cursando o mestrado e que o tema de minha dissertação era relacionado ao GMAT®. Assim sendo, o único fato novo trazido às entrevistas era o uso do gravador. Todos concordaram em gravar as entrevistas, e acabaram por produzir o material que constituiu o corpus da minha pesquisa. Mas, mesmo tendo obtido pleno consentimento dos meus alunos, atribuí nomes fictícios a eles e também ao meu curso, com vistas à preservação de suas identidades.

### **5.3.2 CENÁRIO DAS ENTREVISTAS E CONFIGURAÇÃO ESPACIAL DOS ENTREVISTADOS E DA PESQUISADORA**

Todas as entrevistas aconteceram no curso Ivy League, em sala de aula, em dias combinados com os examinandos, para não atrapalhar suas aulas. A pesquisadora sentou-se na cadeira de braços e o entrevistado, à sua frente; o gravador encontrava-se em cima da mesa entre os dois, conforme indica a Figura 11:

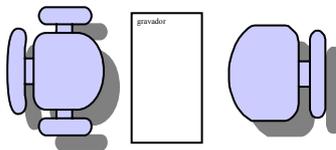


Fig. 11 – CONFIGURAÇÃO ESPACIAL DURANTE AS ENTREVISTAS (elaborado pela Autora)

Na entrevista em grupo com os dois examinandos, a configuração espacial foi a mesma, com a diferença de que havia duas cadeiras, lado a lado, para os entrevistados.

A escolha desse cenário, embora possa à primeira vista parecer formal e, portanto, inibir os entrevistados, foi feita porque segue a configuração espacial das aulas. Assim, os entrevistados encontravam-se em ambiente com o qual estavam inteiramente familiarizados e que procurava reproduzir a atmosfera das aulas, que prima pela informalidade e pela interação dialógica.

#### 5.4 ESTABELECENDO PADRÕES

Uma questão que sempre me interessou em minha prática profissional é a facilidade que alguns alunos têm para lidar com os testes, enquanto outros passam por períodos bem estressantes, chegando até, em alguns casos, a interromper o treinamento, pois se acham incapazes de alcançar os resultados necessários ao aceite das universidades. Ao começar a observar meus alunos com propósitos investigativos, iniciei um diário de campo no qual registrava comentários sobre suas diferentes respostas ao processo de treinamento. Uma observação mais acurada levou-me a classificá-los em dois grupos.

O primeiro deles, denominado “afetivo”, compreende alunos que costumam ser impactados negativamente pelo resultado de seu desempenho nos exercícios de casa e nos simulados. A cada erro, sentem-se desestimulados e amedrontados. Muitas vezes, passo metade das aulas tentando encorajá-los e fazer com que não desistam. Minhas anotações sobre eles mostram padrão semelhante em relação à maneira como eles lidam com a prova: sempre atribuindo forte sentido emocional às suas ações. Tudo para eles é uma questão pessoal. A idéia de fracasso é a característica comum a todos. Ficam ressentidos, magoados, raivosos, tristes, e expressam-se em linguagem culturalmente considerada muito emocional. Termos como *burro*, *arrasado*, *frustrado* e outros relacionadas ao campo semântico do insucesso são constantemente empregados por eles na descrição de sua relação com os testes simulados, indicando a força cultural da idéia de perdedor – *loser* (Sennett, 2005) – associada ao sentido de incompetência, incapacidade etc.

O outro grupo, que chamei de “profissional”, parece não apresentar grandes dificuldades em relação ao GMAT®. Através de treinamento regular, com duas aulas de uma hora e meia por semana, e de estudo sistemático em casa, resolução de exercícios e

testes simulados, eles obtêm progresso e resultados substanciais. Para esses alunos, a prova não é ameaçadora, mesmo que para alguns ela seja diferente de tudo o que já haviam feito em termos de avaliação. O treinamento flui mais objetivamente, sem a necessidade de incentivar os alunos quando erram nas respostas, pois eles lidam com o erro de maneira tranqüila. Nunca se sentem abatidos nem desanimados; ao contrário, vêem as questões mais difíceis como verdadeiros desafios. Muitas vezes, referem-se à prova como se estivessem em uma competição para ver quem é mais sagaz. Procuram armadilhas, “pegadinhas”, e sentem-se vencedores quando identificam, nas questões, truques que levam o examinando a erro. É claro que essa divisão entre os dois grupos não é exata, nem pode ser mensurada de maneira precisa. Muitas vezes, os comportamentos dos indivíduos dos dois grupos são sutis e mesclados uns aos outros, mas, de maneira geral, pude, em minhas anotações de aulas e durante as entrevistas, discriminar essas duas tendências distintas na interação alunos – testes: alunos que se descrevem como tendo facilidade em lidar com a prova (o grupo “profissional”) e os que se dizem ameaçados por ela, apresentando maiores dificuldades durante o treinamento (o grupo “afetivo”). É necessário esclarecer, no entanto, que a divisão dos alunos nesses dois grupos não tem a intenção de rotulá-los como “capazes” e “incapazes”, pois creio que todos os indivíduos, indiscriminadamente, têm possibilidade de aprender, desde que sejam participantes de comunidades de prática (Gee, 1997) nas quais possam vivenciar o conhecimento que desejam apreender (cf. Capítulo 2). A construção desses dois grupos baseia-se nos significados que os alunos constroem a partir de suas interações com os testes. Ela atende também à necessidade metodológica de buscar tendências que possam orientar um primeiro movimento analítico. Entretanto, ao submetê-la a procedimentos de microanálise e dedicar atenção aos detalhes do processo de construção de sentidos, essa primeira caracterização foi complexificada, como ficará claro no Capítulo 6.

## 5.5 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Seguindo a diferenciação acima proposta, passo a apresentar os participantes de minha pesquisa.

Todos são profissionais liberais, engenheiros, economistas e administradores de empresa, na faixa dos 23 a 33 anos, formados pela PUC-RJ, UFRJ, IBMEC e UFF. Alguns deles já estão muito bem situados em suas carreiras, mas ambicionam ainda mais; outros consideram-se estagnados profissionalmente e desejam ser agentes das próprias mudanças. Um curso de MBA que possa ajudá-los a operarem mudanças que julgam essenciais para suas vidas tem que estar entre os melhores do mundo – os conhecidos *top twenty*<sup>23</sup> da Revista *Business Week*, dentre eles Harvard, MIT, Stanford, Chicago, Columbia, Kellogg e Berkeley, nos Estados Unidos; e INSEAD (Paris), IESE (Barcelona), London Business School (Londres) e IMD (Lausane), na Europa. Todos eles têm como requisito para a matrícula um *score* mínimo de 700 no GMAT®, o que representa quase 90% de acertos na prova.

O período de treinamento para o exame é em geral acompanhado de muita tensão e grande expectativa, pois, ao se candidatarem a um MBA desse calibre, os candidatos têm que solicitar cartas de recomendação aos atuais empregadores; assim, muitas vezes abrem mão de seus cargos atuais antes de terem certeza de que serão aceitos pelas universidades. Eles dependem ainda, primordialmente, da nota no GMAT® para alcançar seus objetivos.

De acordo com minha primeira classificação (grupos “afetivo” e “profissional”), elaborei o Quadro 5, apresentando os participantes que se dizem mais ameaçados pela prova, os membros do grupo “afetivo”.

---

<sup>23</sup> Classificação dos vinte melhores cursos de MBA no mundo.

QUADRO 5 – PARTICIPANTES DO GRUPO “AFETIVO”

NOME	IDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ÁREA DE TRABALHO	TEMPO DE TREINAMENTO
Guga*	33 anos	Engenheiro	Analista na área de óleo e gás	Um ano e meio
Carmem	23 anos	Administradora de empresa	Finanças e administração	Um ano e seis meses
Rita	30 anos	Economista	Compras	Dois anos

(Elaborado pela Autora)

O Quadro 6 reúne os membros do grupo “profissional”, que, contrariamente aos do grupo “afetivo”, parecem mais à vontade com a prova e se dizem mais confiantes e mais capazes de enfrentar os desafios do GMAT®.

QUADRO 6 – PARTICIPANTES DO GRUPO “PROFISSIONAL”

NOME	IDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ÁREA DE TRABALHO	TEMPO DE TREINAMENTO
Daniel*	33 anos	Engenheiro	Telecomunicações	Quatro meses
Guiga	26 anos	Engenheiro	Banco	Quatro meses
Zé Leo	29 anos	Engenheiro	Mineração	Cinco meses
Duda	26 anos	Economista	Fundo de investimentos	Três meses e meio

(Elaborada pela Autora)

À exceção dos dois participantes da entrevista em grupo, todos os demais participantes fizeram entrevistas individuais. Guga e Daniel foram os únicos participantes a fazer a entrevista em conjunto, imediatamente após terem feito um simulado do exame. Como se encontravam ainda sob o impacto de seus resultados, falaram mais sobre a prova em si, de suas reações frente a ela e da maneira como se posicionam sobre o treinamento e as dificuldades do GMAT®.

## 5.6 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Como mencionado anteriormente, as entrevistas e as notas de campo geraram grande quantidade de dados. Assim, foram selecionados para análise os trechos que se mostraram relevantes para as minhas perguntas de pesquisa (cf. Introdução). Priorizei aqueles que sinalizavam os alinhamentos e posicionamentos dos examinandos em relação aos seguintes tópicos<sup>24</sup>:

1. Perfil do candidato ideal ao MBA
2. Visão a respeito do GMAT®
3. Relação entre as habilidades testadas na prova e as habilidades do profissional da *nova ordem do trabalho*
4. Habilidades do profissional da *nova ordem do trabalho*
5. O GMAT® como critério para selecionar futuros candidatos ao MBA
6. Perfil do candidato ideal ao GMAT®

Além das gravações com os alunos, empreguei também dados gerados em anotações do meu diário de aula. Utilizei, adicionalmente, informações obtidas em dois *sites* de consultorias de recursos humanos na Internet (cf. Anexo I e J) e em artigos de John Kotter (1997) e Rosabeth Kanter (2004), considerados pelo mundo corporativo como os “papas” do capitalismo do século XXI. Tanto o conteúdo dos *sites* quanto os artigos acadêmicos, juntamente com os conceitos de *indivíduo portfólio* de Gee (1997) e do profissional do *capitalismo flexível* de Sennett (2005) propiciaram uma reflexão que serviu como parâmetro para a construção do ideal de profissional dos dias de hoje. Essas fontes variadas em diálogo auxiliaram-me na interpretação de meus dados e na construção de sentidos sobre eles.

De posse dos trechos relevantes para a minha análise, transcritos das gravações, das anotações dos diários de aula e das categorias *enquadre*, *alinhamento* e *posicionamento* (cf. Capítulo 3), passei a produzir significados que constituem o capítulo que se segue, o da análise de dados.

---

<sup>24</sup> Nem todos os participantes falaram sobre todos os tópicos. A organização dos dados não segue necessariamente essa seqüência.

## **6 ANÁLISE DOS DADOS**

Nas entrevistas<sup>25</sup> que passo a descrever, observei o processo de construção de identidades de meus alunos frente ao GMAT® e ao discurso da *nova ordem do trabalho*. Tentei perceber de que maneira as práticas de letramento nas quais os examinandos se envolvem e os discursos nelas presentes são recontextualizados em suas práticas diárias e quais posicionamentos são co-construídos em nossa interação discursiva. Cada uma dessas entrevistas foi única, no sentido de que produzimos e nos engajamos em discursos diferentes, criados em momentos e em contextos específicos ocorridos em nossa interação.

### **6.1 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS**

A primeira entrevista foi com Carmem; ela já se encontrava no curso há cerca de um ano e seis meses e, portanto, já tínhamos conversado sobre o porquê de suas dificuldades em relação à prova. Parece que Carmem mistura em nossa interação um discurso que evoca o de uma criança, não preparada para lidar com as dificuldades da vida, com a retórica de uma profissional que atua de forma dinâmica no mercado de trabalho. Sinaliza, através de certas expressões que adquiriu, o discurso de sua comunidade de trabalho, mas muitas vezes parece tê-lo feito de maneira acrítica, como veremos a seguir;

#### **6.1.1 CARMEM: “NÃO GOSTO”**

A entrevista com Carmem foi feita no dia 4 de julho, após uma aula de correção de exercício. Carmem tem 23 anos e está no curso há um ano e meio, tempo maior do que a média dos alunos. Já fez a prova uma vez, mas seu *score* foi abaixo do exigido pelas universidades para as quais ela tem interesse em o aplicar. Carmem mostra certa dificuldade em se preparar para a prova. De maneira geral, o formato de

---

<sup>25</sup> Nas entrevistas a abreviação Entr. significa entrevistadora

múltipla escolha, o tempo e o conteúdo da prova causam impacto negativo em seu treinamento. Segundo minhas anotações de aula, ela reclama constantemente e não consegue suplantar essas dificuldades.

Carmem é formada em administração pelo IBMEC, foi muito boa aluna em sua universidade e trabalha há três anos em uma empresa na área de óleo e gás. Apesar de ser tão jovem, é gerente da parte financeira e administrativa da empresa, cargo de grande responsabilidade. Detém poder de decisão na contratação e demissão de pessoal, confere contratos e tem oito pessoas sob sua responsabilidade direta. Carmem quer fazer MBA em Barcelona e especializar-se em administração.

A entrevista aconteceu nas dependências do curso, ao final de uma aula de correção de exercícios. Sentamo-nos frente a frente à minha mesa de trabalho, com o gravador entre ambas. Observemos, nos excertos que se seguem, como Carmem constrói uma série de atributos identitários.

#### 6.1.1.1 RAZÕES PARA O MBA

##### EXCERTO 1

01	Entr.	Por que você quer fazer um MBA?
02	Carmem	Bom hoje em dia não adianta fazer só faculdade tudo é ~ super concorrido e tudo
03		o mais ~ e então tem que se especializar, tem que estudar, tem que correr atrás e...
04		bom, MBA lá fora é sempre melhor visto que MBA aqui. Por isso que eu quero
05		fazer um MBA lá fora, é melhor do que daqui

O primeiro ponto abordado por Carmem é a competição acirrada de nossos dias. Alinhando-se com desânimo ao tópico em construção, fala de modo arrastado, construindo um enquadre de cansaço e reclamação (linhas 2-3). Entretanto, pouco mais adiante (linha 3), ela muda o enquadre de reclamação e se realinha respaldando a idéia de que é preciso ir além da universidade para enfrentar a concorrência. Ela se constrói, nesse momento, como pessoa perseverante e diligente, que luta pelo que quer. Fala de forma pausada e firme, e, ao empregar a expressão *correr atrás* (linha 3), posiciona-se como uma profissional com metas e objetivos claros, reproduzindo a idéia da necessidade de atualização permanente.

Carmem lista o que é necessário fazer para alcançar seu objetivo. Demonstra (linha 3), através de ênfase e do uso de modalidade deôntica *tem que*, o qual, nas condições atuais do mercado de trabalho, o indivíduo que quer crescer profissionalmente não tem outra opção a não ser investir continuamente em seus estudos. Ela se posiciona como uma lutadora que não tem medo de *correr atrás* (linha 3). Neste primeiro excerto, podemos notar que ela ecoa uma crença do senso comum: a de que o “de fora”, o estrangeiro, é sempre melhor do que o nosso e, portanto, um curso no exterior seria muito mais valorizado e conferiria muito mais prestígio do que qualquer curso realizado aqui no Brasil. Devido a essa crença, além da preocupação com a competição, uma das características da *nova ordem do trabalho*, ela também quer fazer MBA na Europa ou talvez nos Estados Unidos.

No próximo excerto, Carmem sinaliza sua frustração em relação à prova.

#### 6.1.1.2 VISÃO A RESPEITO DO GMAT®

##### EXCERTO 2

18	Entr.	Então continuando, para fazer um MBA você precisa do GMAT®. Que você acha
19		da prova GMAT®?
20	Carmem	Sinceramente, (com raiva) acho uma prova burra, não mede nada. Por exemplo,
21		em matemática é só você ficar treinando exercício, tudo é a mesma coisa
22		basicamente, o mesmo exercício / toda a prova então é só uma questão de você
23		treinar e decorar o exercício que você vai conseguir no tempo. “É é é é...
24		conseguir o que eles estão pedindo. Então acho uma prova que realmente não
25		mede muita coisa. Também você fazer uma redação em 30 minutos... (reclamando
26		com voz de criança) não sei NÃO GOSTO”.
27	Entr.	Então você não acha que o GMAT® é uma boa prova de seleção pra entrar na
28		faculdade?
29	Carmem	“pra medir alguma coisa? Absolutamente não”.
30	Entr.	Porque que você acha [que eles usam...
31	Carmem	(falando com voz chorosa) +tem tanta gente capacitada] que vamos dizer assim,
32		super capacitada que tem problema com o tempo ou então não. Como medir se a
33		pessoa é capaz ou não, inteligente ou não através uma prova cronometrada?+

Ao falar sobre a prova, Carmem se reposiciona de maneira crítica. Sua voz torna-se dura e ela emprega tom raivoso ao dizer que o GMAT® não mede muita coisa (linha 25). Emprega o termo *burra* (linha 20) para referir-se à prova, construindo um posicionamento crítico e rancoroso em relação ao GMAT®. Menospreza o exame e o reduz a simples treinamento, ao alcance de qualquer um que tenha perseverança. O

alinhamento crítico de Carmem em relação à prova não é acompanhado por alinhamento semelhante quando ela fala de si mesma em relação a seus resultados. Ela se alinha temerosamente face ao GMAT®, como vítima (linhas 31 a 32), de maneira impotente. Seu tom de voz passa a ser choroso, parece se sentir injustiçada. Ela se posiciona de maneira crítica e precisa contra o GMAT® e ao mesmo tempo se alinha como uma criança frente à prova (linhas 25-26): “não gosto”, ela diz, mas parece dizer: “não quero mais brincar de GMAT®”. Tal movimento pode ser atribuído ao fato de Carmem, embora em processo de treinamento há mais de um ano, não ter alcançado o *score* necessário. Seu desempenho nos testes não é bom, e seu alinhamento em relação a eles é de impotência e incapacidade de vencer as dificuldades da prova – percepção que pode ser respaldada por observações presentes em minhas notas de campo:

*Ao constatar que tinha errado várias questões em um exercício que não era de nível de dificuldade elevado, Carmem comenta comigo que o GMAT® é uma prova praticamente impossível de passar: o tempo, a disciplina e o foco, tudo ao mesmo tempo, leva qualquer um a loucura. Que os meus alunos que passaram na prova devem ser tão anormais quanto a prova.*

(Notas de campo: 8/8/2006)

Ainda no posicionamento de vítima e alinhando-se como tal, Carmem diz que é impossível alguém mostrar sua capacidade em tempo tão exíguo (linhas 31 a 33). O tempo a que ela se refere é o tempo da prova, que requer que o examinando responda a 41 questões em 75 minutos. Ao reclamar do tempo, Carmem não percebe a semelhança da prova com a sua própria rotina profissional: trabalhar rápido sobre pressão e de maneira eficiente, pois, do contrário, ela perderá sua posição para outros, que aceitam a idéia que o mundo profissional, em sua nova forma de produção, exige tomadas de decisões rápidas e resultados sob pressão do tempo. Carmem parece não perceber que o GMAT® avalia habilidades similares às exigidas do profissional globalizado de nosso século. É como se ela almejasse participar de uma comunidade de prática sem aceitar suas regras. Além disso, como podemos ver no segmento a seguir, parece não se identificar com a prova, posicionando-se em um mundo totalmente distinto do exame e para, surpresa da entrevistadora, posicionando a professora no mundo gmatiano, do qual ela parece não gostar.

## 6.1.1.3 RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL

## EXCERTO 3

50	Entr.	Tá, você vê alguma dessas habilidades do GMAT® similares às habilidades
51		que você tem que ter na tua vida profissional? Você vê alguma coisa assim
52		semelhante?
53	Carmem	<u>Não lógico</u> , você tem essa questão de rapidez de pensamento isso você tem
54		que ter, agora o que [vocês usam / /
55	Entr.	(surpresa e rindo) ei, vocês nada. Eu não sou o GMAT®]
56	Carmem	(rindo e se desculpando) tá legal... que o GMAT® usa é decorar a questão, já
57		que tudo é a mesma coisa. Então você já está meio condicionado a responder
58		aquilo ali e não porque... já não sei me perdi...
59	Entr.	não tem importância...
60	Carmem	(rindo) Não mas é que me perdi, não basicamente é rapidez no raciocínio fora
61		isso... nada e mais na parte de matemática mesmo, (com raiva) porque na parte
62		do inglês eu não vejo absolutamente nada
63	Entr.	E na parte do <i>critical reasoning</i> ?
64	Carmem	Bom essa parte até tudo bem, agora você fazer uma redação em 30
65		minutos, redação não, né? Um essay em 30 minutos ou você lê e compreende
66		um texto / e ter que responder a questão em um minuto não mede nada, não
67		vai me ajudar em nada (com voz de criança e fazendo biquinho) NÃO GOSTO.

Ao comparar as habilidades do teste com as habilidades profissionais, Carmem se realinha, negociando um sentido de objetividade e posicionando-se outra vez como profissional engajada na *nova ordem do trabalho*; fala da rapidez de raciocínio necessária tanto para o exame quanto para a vida profissional (linhas 53-54). Surpreendentemente para a pesquisadora, Carmem a identifica com o mundo gmatiano ao dizer “vocês” (linha 54), posicionando-a não como sua aliada, mas como filiada a um mundo que acha injusto, do qual não gosta. Tal posicionamento é rejeitado imediatamente pela pesquisadora, pois, como professora, sempre se posicionou como correligionária de seus alunos na “luta” contra o GMAT®. Entretanto, nesse excerto, fica claro que Carmem, apesar dos esforços da professora em não ratificar tal posicionamento, a identifica como representante oficial da prova e como parte ativa do sistema. Aqui, faz-se necessário esclarecer que, desde que comecei a trabalhar em preparação de testes, eu me sentia desconfortável em lidar com a noção de linguagem descontextualizada, embora não tivesse conhecimento teórico sobre o assunto; portanto, não concordava com o tipo de avaliação realizado pelo GMAT®. Carmem constrói um enquadre de desculpas (linha 56), mas ao tentar dele sair e retornar ao enquadre da entrevista, parece ainda afetada pelo incidente anterior e acaba se perdendo em seu raciocínio: “não sei, me perdi” (linha 58), “me perdi” (linha 60). É importante notar que

a entrevistadora, ao dizer a Carmem “não tem importância” (linha 59), claramente está se posicionando não só como pesquisadora – que, usando de sua prerrogativa assimétrica de conduzir a entrevista, a desculpa por perder, por um instante, a coerência de sua produção discursiva –, mas também como a professora que a perdoa por tê-la colocado em um grupo de pertencimento, o do GMAT®, com o qual ela não se identifica. Em outras palavras, a pesquisadora, no posicionamento de professora, alinha-se como aliada da aluna contra a instituição GMAT® e, ao perceber que Carmem não ratifica seu posicionamento, sente-se surpresa e ofendida.

Ao dar continuidade à sua análise das habilidades do profissional da *nova ordem do trabalho* e da prova, muda outra vez seu posicionamento (linha 64), não respondendo à pergunta anteriormente feita. Mais uma vez, posiciona-se como vítima, construindo um enquadre de reclamação ao falar sobre as composições. Construindo um posicionamento de injustiçada, volta a dizer que é um absurdo fazer uma redação em tão pouco tempo. Retorna (linhas 65-67) ao posicionamento de criança sinalizado anteriormente, alinhando-se em relação ao que diz de forma chorosa e birrenta, como se falasse: não quero mais brincar de GMAT® porque não gosto disso.

#### 6.1.1.4 O PROFISSIONAL CONTEMPORÂNEO

##### EXCERTO 4

083	Entr.	E para ser um bom profissional o que é preciso?
084	Carmem	(rindo envergonhada) Deus, vambora com isso, deleta aí!
085	Entr.	Não, não pela amor de Deus Carmem. Pra ser um bom profissional
086		é / você não vê uma ligação...
087	Carmem	com o <i>GMAT®</i> ?
088	Entr.	é assim...
089	Carmem	Não eu vejo com o MBA.
090	Entr.	ah tá.

Ao falar a respeito do perfil do profissional contemporâneo, Carmem alinha-se desconfortavelmente em relação ao tópico, assinalando a falta de vínculo identitário com o tipo de profissional da *nova ordem do trabalho*. Sentindo-se distante dele, ela não consegue apontar as qualidades mais relevantes do profissional no mercado de trabalho. No entanto, em uma das aulas que antecederam a entrevista, comentara que em seu trabalho é preciso aprender fazendo. Essa qualidade, ligada à flexibilidade e

destreza de raciocínio, não é agora mencionada por Carmem, que assim descreve sua rotina:

*O cara (seu chefe) esquece que eu me formei ontem e, portanto, ele não deveria me dar tarefas que eu não me sinto preparada para fazer. Ele passa a responsabilidade total para mim. Diz para eu pensar, planejar e quando tiver algo pronto dar para ele*

(Notas de campo 11/12/2006)

Nesse ponto, pode-se notar que uma das habilidades mais importantes do GMAT® – responder as questões sobre pressão e em tempo exíguo – é similar à rotina de trabalho de Carmem. Ela não aponta tal semelhança durante a entrevista e parece nesse momento não saber descrever as habilidades do profissional de hoje (linhas 84-85), mostrando-se envergonhada ao não saber falar de sua própria realidade. Seu desconforto é tão grande que ela pede que sua resposta seja “deletada” (linha 84). Carmem posiciona-se de maneira híbrida: por vezes, em análise sobre o mundo competitivo, ela se constrói e se identifica com o profissional de hoje em dia. Outras vezes, seu posicionamento é o de alguém que quer participar de um mundo que, segundo suas palavras, é injusto, e com o qual ela ainda não sabe lidar, nem tampouco construir significado sobre ele – o que fica evidente no próximo excerto, ao se pronunciar sobre o perfil do candidato ideal ao GMAT®.

#### 6.1.1.5 PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO GMAT®

##### EXCERTO 5

100	Entr.	Qual é o candidato ideal? Quem, quem faz bem a prova do GMAT®?
101		Quem é a pessoa que faz melhor assim... Se você tivesse que descrever / olha
102		o bom candidato para fazer um GMAT® super legal é quem?
103	Carmem	Bom você tem que ter facilidade em matemática. Não digo que você tenha
104		que ser brilhante nada disso, mas ter facilidade com números e tudo o mais, o
105		inglês bom, claro. Uma pessoa super dedicada que estude o dia inteiro ou
106		pelo menos todo o dia fazer um pouquinho. Fazer prova todo o final de
107		semana, por que acho que é só uma questão de prática mesmo, não tem uma
108		pessoa assim (rindo) é é é acho que... é questão de treinamento assim. É
109		porque depende muito, por exemplo, há faculdades e faculdades, então, por
110		exemplo, (com desdém) eu acabei de ver uma pessoa nem um pouco
111		capacitada que vai fazer um MBA com um <i>score</i> de <i>GMAT</i> ® muito baixo,
112		então acho que não tem muita ligação uma coisa com outra não.

Carmem sustenta-se em duas posições frente à prova: como vítima e como superior a outros candidatos – que foram aceitos –, ou seja, injustiçada (linhas 106 a 112). Estes seus dois posicionamentos mais constantes são faces de uma mesma moeda, isto é, alinhando-se de forma ambivalente, tanto como vítima ou como superior aos outros examinandos, ela não consegue construir um posicionamento assertivo em relação a fazer um MBA e realizar as provas necessárias para sua admissão. Cada vez que erra uma questão, ela se desespera, fala mal da prova e se chateia (anotação feita por mim na aula de 12 de abril de 2006). Seu relacionamento com a prova é muito afetivo. Muito emotiva, leva tudo para o lado pessoal e encena atributos identitários não valorados no mundo profissional, que a impedem de alcançar mais facilmente o resultado acadêmico que ela almeja. Em face do desafio, ela mobiliza sentidos emocionais disponíveis na cultura, como choro, raiva e ressentimento.

Carmem parece indefesa contra os efeitos das práticas de letramento autônomo do GMAT®. Além de não perceber a prática discursiva que permeia o universo gamtiano, também não aponta esse mesmo discurso em seu ambiente de trabalho, embora muitas vezes tenha descrito práticas comuns aos dois mundos. Assim, ela abraça o discurso da prova sem contestá-lo, e não percebe que o que é visto como conhecimento pelos parâmetros do GMAT® possa ser discutido, contestado e até mesmo rechaçado. Carmem constrói a si mesma de maneira acrítica, sem possibilidade de mudança. Ela se posiciona, em grande parte, como objeto moldado pelos paradigmas que sustentam as práticas de letramento do teste, sem capacidade ou autonomia para resistir ou para perceber as ideologias em jogo na situação. Em alguns momentos, mostra-se impregnada pelo discurso da *nova ordem do trabalho* ventrilocando idéias – para empregar um termo bakhtiniano – que parece não entender.

O Quadro 7 resume as características do universo GMAT® segundo Carmem, bem como o conjunto de alinhamentos e posicionamentos co-construídos na relação entrevistada–entrevistadora:

QUADRO 7 – ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE CARMEM

TÓPICO	CARACTERÍSTICAS LEVANTADAS	ALINHAMENTOS POSICIONAMENTOS
Perfil do candidato ideal ao GMAT®	Facilidade com números, inglês bom, dedicação ao treinamento, não precisa ser brilhante.	Crítico
Visão a respeito do GMAT®	Não mede nada, é só treinar. A prova é burra e injusta.	Crítico, rancoroso, vitimizado, impotente e injustiçada
Relação prova / vida profissional	Inexiste, a não ser a necessidade de raciocinar sob pressão.	Dúbio. Objetivo em relação à pressão do tempo
O profissional contemporâneo	Rapidez de raciocínio, aprender fazendo, estar sempre estudando.	Não se identifica com ele
Razões para o MBA	Mercado muito competitivo. Necessidade de especialização. Maiores possibilidades profissionais	Desânimo, cansaço e reclamação; perseverante, diligente e determinada

(Elaborado pela Autora)

A análise desse conjunto mostra uma pluralidade de alinhamentos e posicionamentos em relação aos tópicos discutidos. Carmem alinha-se em sintonia com o profissional contemporâneo no que tange à necessidade de permanente atualização, mas parece às vezes não se identificar com ele ao se mostrar muito pouco disponível a aceitar desafios (o treinamento da prova) e a reagir de maneira emotiva frente às dificuldades. Sua identificação com esse profissional acaba por ser ambígua: ao falar sobre seu trabalho, constrói-se como profissional responsável, mas, ao mesmo tempo, tem dificuldades de descrever o seu perfil. O que parece é que Carmem algumas vezes utiliza o discurso vigente da *nova ordem do trabalho*, e, em outras, o discurso de uma pessoa ainda inexperiente, que sem a vivência e a verve desse mesmo profissional. Seu posicionamento parece oscilar como um pêndulo, variando de um extremo, no qual ela se mostra assertiva, a outro, no qual se constrói como vitimizada e insegura.

Em relação à prova, é apaixonadamente crítica. Em vários momentos de nossa interação, parece raivosa por não ter conseguido o resultado almejado. Embora várias de suas afirmações sejam pertinentes, sua retórica ao afirmar que não é necessário ser especial para passar na prova sustenta seu posicionamento de que ela ainda não o fez, não porque lhe faltam requisitos, mas sim porque não se dedicou suficientemente ao treinamento. No entanto, de acordo com várias anotações de aula, como a que se segue, ela se sente desanimada e queixa-se da demora em alcançar boa nota:

*Puxa, tô tão desanimada. Tô cheia disso. Meto a cara e não consigo nada.*

(Nota de campo: 25/8/2006)

No geral, em nossa interação, Carmem tendeu mais a alinhamentos emocionais e pouco reflexivos em relação à sua vida profissional e acadêmica. Sua maneira de falar da prova como se fosse uma criança – *não gosto* –, juntamente com seu rancor ao analisar as habilidades do teste e a aparente dificuldade, ao longo de nossa interação, para descrever as características do profissional contemporâneo, sugere uma visão pouco reflexiva tanto do universo gmatiano quanto do profissional. Por isso, aproxima-se mais do grupo que teve uma resposta afetiva às exigências da prova, o que contrasta marcadamente com o posicionamento de Rita, a entrevistada a seguir.

De todos os entrevistados, Rita me pareceu a que mais havia refletido sobre seu trabalho e sobre a prova. Ela se posiciona como quem conhece muito bem a dinâmica do mercado corporativo e aponta sua ligação com a educação através dos cursos de MBA.

### **6.1.2 RITA: “FALO O QUE ‘NEGO’ QUER OUVIR”**

A entrevista com Rita aconteceu em 24 de abril de 2006, época em que ela se encontrava extremamente estressada com seu trabalho. Analista de uma empresa multinacional da área de combustíveis, uma das empresas petrolíferas do mundo, há três anos, vinha tendo dificuldades de relacionamento com alguns de seus superiores e colegas e, portanto, via o MBA como salvação para a sua vida profissional. Rita tem 30 anos, é formada em economia pela UFRJ e, na área de compras da empresa, desenvolve trabalho técnico de alta responsabilidade e complexidade. Compara preços e especificidades dos produtos a serem comprados por todos os departamentos da companhia em toda a América Latina, área sob sua responsabilidade. Para realizar sua análise, depende de informações de seus “pares” (pessoas que ocupam a mesma função que ela) em várias partes do mundo. Gostaria de fazer um MBA em qualquer país da

Europa e especializar-se em marketing ou em administração. Seu treinamento já dura um ano e meio, e seu progresso é instável. Sua entrevista ocorreu no curso em um dia marcado especificamente para isso, e durou uma hora e meia. Ela pareceu sentir-se bem à vontade, apesar de falar diretamente para o gravador que se encontrava entre nós.

Acredito ser seu discurso o mais afinado com uma visão crítica sobre a *nova ordem do trabalho*. Observemos que atributos identitários Rita constrói ao longo do encontro.

### 6.1.2.1 PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO MBA

#### EXCERTO 6

01	Entr.	Qual o perfil do candidato ao MBA?
02	Rita	<u>Bem depende da escola.</u> Uma escola bem competitiva quer um cara agressivo na
03		entrevista, quer um cara rápido, um cara que vai se esforçar para tirar a nota
04		melhor, <u>então, por exemplo, esse grupo é do pessoal de banco ou de investimento.</u>
05		São pessoas que fazem isso no dia-a-dia, que por exemplo tão competindo com o
06		colega do lado, da mesa, eles trabalham em uma mesa de operações e se ele
07		trouzer uma grana melhor, ele render melhor, ele vai ganhar um bônus maior do
08		que o cara e isso vai resultar em dinheiro para ele, em reconhecimento e dinheiro.
09		Então pra sobrevivência, né, lei darwiniana, eles precisam ser melhores do que os
10		outros. Todo o dia... ele acorda todo o dia para ser melhor do que alguém que tá
11		do lado dele. Então eu acho assim que algumas escolas, na minha opinião, a vasta
12		maioria das escolas dos Estados Unidos, <u>porque essa é a maneira americana de</u>
13		<u>ser, né?</u> valoriza esse tipo de profissional, de pessoa, porque eles acham que você
14		querendo ser o melhor, se todo mundo der o melhor de si, vai trazer o melhor.
15	Entr.	(voz firme) <u>Eu, eu não acho que eu pertença a esse grupo.</u>
16	Rita	Por quê?
17		Porque eu acho que nesse caminho de ser melhor tem muita gente que não se
18		preocupa só se ela tá indo bem, ela começa a desejar que os outros saiam mal,
19		entendeu? E isso eu acho que dá espaço para um sabotar o outro. É essa visão que
20		eu tenho quando eu trabalhei em banco. E o segundo grupo eu acho que são
21		pessoas que querem compartilhar sua experiência / que acho que eu me encaixo...
22		quer por exemplo compartilhar essa experiência quer / quer ou mudar de carreira /
23		o cara que está em finanças e quer ir para marketing ou quer ganhar um <i>stamp</i> de
24		um profissional mais global. E eu acho assim que são faculdades mais voltadas
25		para isso ou faculdades assim da Europa. Eu assisti uma palestra em <i>Insead</i> uma
26		vez, que eu senti que lá é / as salas já são em formato redondo, pelo menos a sala
27		que eu fui / não sei se era só a sala do <i>talk</i> , né? mas era completamente redonda,
28	Entr.	como se fosse pras pessoas trocarem experiências ali mais do que tirar uma nota
29	Rita	melhor do que a outra. entendi o [formato influenciando no objetivo da escola]

Rita posiciona-se, desde o início, como alguém que possui uma visão bem definida sobre o universo abordado em nossa entrevista. Ela constrói uma ligação entre competição e agressividade, entre o perfil das universidades e o perfil dos candidatos, e ainda relaciona essas características aos profissionais de banco e de investimento, ou seja, profissionais da área financeira (linhas 5-6). Aos poucos, ela descreve assertivamente, com voz firme, o que chama de luta pela sobrevivência desses indivíduos. Considera a competição entre eles tão extrema a ponto de empregar a expressão “lei darwiniana” (linhas 8 a 10), em alusão à sobrevivência dos mais fortes, para descrever a rotina desse grupo. Todo dia eles têm que vencer a batalha com seus companheiros de mesa, dar o melhor de si e trazer para os bancos o máximo de lucratividade, o que reverterá em bônus, reconhecimento e dinheiro. Rita alinha-se criticamente a esse modo de vida e o aponta como “a maneira americana de ser”, o modelo do *American way of life*, exportado para todo o mundo (linha 12). Apesar de detectar o atual perfil valorado de profissional, ela parece construir-se em oposição a ele.

Ao ser questionada acerca do porquê dessa assertiva, Rita recorre a um julgamento bastante estereotipado desse grupo. Afirma que, através de sua experiência de vida, verificou que esses profissionais são capazes de tudo para conseguir seus objetivos, até mesmo sabotar os próprios colegas (linhas 18-19), posicionando-os como adversários, cuja competitividade pode até levá-los a cometer atos que não primem pela ética.

Por outro lado, o grupo ao qual ela se filia é, segundo seu posicionamento, mais colaborativo, mais interessado em trocar experiências, ou seja, diametralmente oposto ao grupo que contempla apenas o desejo de sucesso individual. Outro objetivo de seu grupo é dar novo rumo à carreira, ou, como ela diz ao empregar a palavra *stamp* (linhas 21-22), construir um perfil mais globalizado. Essa escolha lexical mostra que Rita parece ver os indivíduos sob rótulos, um único conceito agregando as características mais marcantes de um grupo de indivíduos: o *stamp* dos competitivos, o dos agressivos, o dos colaborativos, o dos globalizados. O uso da palavra em inglês também a posiciona como pessoa globalizada, algo que, segundo ela, faz parte das características do grupo no qual ela se enquadra. Ela própria se rotula, classificando pessoas engessadas em uma única identidade social. Nesse momento, Rita parece ver as identidades como imutáveis e fixas. Diz identificar-se mais com as universidades

européias, por serem mais interessadas em dialogar, alinhando-se com os profissionais que gostam de compartilhar idéias, que são mais dialógicos (linhas 22 a 28). Outra vez, o uso de uma palavra em inglês – *talk* (linha 25) – a identifica como profissional internacional. O conjunto de alinhamentos e posicionamentos co-construídos nesta parte da entrevista posiciona Rita como profissional pouco competitiva e que procura sempre o diálogo. Essas características mantêm-se na etapa seguinte.

#### 6.1.2.2 PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO GMAT®

##### EXCERTO 7

49	Entr.	E você acha que esse grupo que você não se identifica se dá melhor nas
50		provas?
51	Rita	Eu acho... eu acho que eles se dão melhor (falando um pouco desaminada).
52	Entr.	Por quê?
53	Rita	Por que ele se dá melhor?... Porque visa aquele quadradinho lá na frente, nada
54		perturba ele, nada, nada... ele é aquele cara obstinado, (tom de crítica) assim <i>no</i>
55		<i>matter what</i> ele vai chegar lá nem que ele tenha que não sei... o fator positivo é que
56		ele consegue se isolar, correr atrás do objetivo dele, diferente de uma pessoa que é
57		voltada pro grupo. Um problema de alguém afeta ela, ela não consegue se
		concentrar.

Aqui Rita se realinha como membro do grupo que tem mais dificuldades com a prova. Ao elencar as características mais importantes para alcançar um bom resultado, ela associa o foco, a obstinação e a vontade de “chegar lá” às qualidades essenciais para o examinando do GMAT®, já que ele, *no matter what* (linhas 54-55), alcançará seu resultado. É interessante perceber aqui que, ao descrever o examinando que consegue alcançar os melhores resultados no exame, seu tom de voz torna-se mais ríspido, sua postura corporal mais retesada e seu olhar parece mostrar certo desprezo. Essas pistas constroem um enquadre de crítica e a alinham em franca oposição a esses indivíduos. Um pouco mais adiante (linha 51), Rita muda o enquadre de crítica para o de reclamação. Sua voz perde a rispidez e ganha um tom de lamúria, seu posicionamento passa a ser o de *loser*. Parece se ressentir de algum modo de não ser como os que ela havia criticado, de não conseguir *se dar melhor na prova*. Talvez justamente por não se identificar com esse perfil, se alinhando em oposição a ele, não tenha obtido um bom desempenho na prova até então. Rita necessita fazer alguns ajustes identitários pois, o seu posicionamento é o de alguém que parece almejar o *stamp* de ser uma profissional

globalizada, de querer passar no GMAT®, mas ao mesmo tempo de alinhar-se contrariamente ao *stamp* do indivíduo agressivo em busca de seu objetivo. Rita não quer se filiar a um grupo que ela vê negativamente. Sua escolha lexical “porque visa aquele quadradinho lá na frente” (alusão aos espaços que correspondem às respostas na prova) e *no matter what* (linhas 54-55) a posiciona criticamente em relação a esse indivíduo que, embora pareça ser o candidato ideal do GMAT®, para ela, tem do mundo uma visão estreita e míope. A constante mudança de código utilizada por Rita sinaliza que ela domina inteiramente o jargão do profissional contemporâneo e, apesar de criticá-lo e não se identificar com ele, parece querer ser um deles. Sua construção identitária está impregnada pelos elementos constitutivos do universo desse profissional. No prosseguimento da conversa, ao falar sobre o teste, posiciona-se primeiramente como alguém que teve que compactuar com algo com que não concorda – o modelo da prova –, para prosseguir o treinamento. Mas aos poucos, como se passasse por uma metamorfose, vai-se alinhando como alguém que percebeu o que tem que fazer para chegar lá.

### 6.1.2.3 VISÃO A RESPEITO DO GMAT®

#### EXCERTO 8

74	Entr.	E como você se sente em relação ao GMAT®?
75	Rita	Bom (em tom de reclamação) depois de 2 anos <u>né?</u> estudando pra essa prova é
76		uma certa frustração. Porque é principalmente quando eu reviso, quando a gente
77		faz um exercício simulado. E é eu já tô bem melhor agora, antes eu me sentia
78		bem mais frustrada porque eu errava 12, né? Em uma questão de 41 eu errava 12.
79	Entr.	E que quer dizer pra você errar 12?
80	Rita	[então
81	Entr.	nessa prova]?
82	Rita	É / Eu vi que eu estava bastante longe do, do objetivo que era errar o menos
83		possível então isso me deixava bastante frustrada
84	Entr.	Hum hum
85	Rita	Mas agora é / eu basicamente / é (hesitante) assumi que nessa prova é tá bom...
86		(alinhando-se resignadamente) vou falar logo o que eles querem ouvir (sorrindo e
87		franzindo o nariz). Essa prova é uma prova de concentração muito mais do que
88		inteligência. É uma prova pra quem está esperto. Ah, aqui tinha uma pegadinha.
89		Eu acho que o fato de você tá esperta te ajuda a você não cair em cilada,
90		entendeu? Também acho que é importante ter concentração e adestramento. Esse
91		tempo que a gente tem que se livrar da questão em um minuto e meio é muito difícil.

Em relação à prova, Rita posiciona-se de maneira um tanto ambígua. Primeiro, em um alinhamento de insatisfação, ela reclama, usando as palavras *frustração* e *frustrada* (linhas 76 e 78), mas logo em seguida (linha 77) diz que está melhor. É como se ainda estivesse em dúvida sobre a sua visão da prova, posicionando-se de maneira não muito clara. Parece querer esconder o que realmente pensa. No entanto, meio reticente e procurando a melhor maneira de falar (linha 86), acaba revelando que finalmente está se sujeitando ao poder do teste. Seu alinhamento nesse momento é de alguém que descobriu a melhor maneira de chegar onde quer. A expressão *tá bom* (linha 86) sinaliza esse alinhamento, podendo até ser interpretada como “eles venceram”. Ao afirmar “vou falá logo o que eles querem ouvir” (linha 86), ela se alinha como alguém que teve que compactuar com uma visão diferente da sua para atingir seu objetivo. É nesse novo enquadre de crítica que ela demonstra saber qual o caminho a seguir. Outra vez, sua escolha lexical e sua maneira de falar reticente, como se estivesse meio envergonhada, a posicionam como alguém que, embora não muito satisfeito com esse comportamento, sabe agora como agir mais objetivamente. Ela parece ver a prova como cheia de armadilhas (linhas 88-89) e, portanto, precisa ficar atenta para conseguir seu objetivo (linha 89). A idéia de objetividade é por ela apontada, a seguir, como comum aos dois universos: o do GMAT® e o profissional, juntamente com a idéia de flexibilidade, que por ela é expressa na frase “falo o que ‘nego’ quer ouvir”.

#### 6.1.2.4 RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL

##### EXCERTO 9

107	Entr.	Voltando a falar um pouquinho de sentimento que, que eu acho legal a gente saber assim. Você é... comparando você como aluna do GMAT® e como uma pessoa profissional, quer dizer, sem levar em consideração se você acha no momento, essa coisa que você falou do [teu trabalho é mas aí qual seria a: do meu trabalho]
108		
109		
110		
111	Rita	
112	Entr.	comparação entre o GMAT® e a sua vida profissional? Tem uma distância? É a mesma coisa?
113		
114	Rita	Não, é assim. O paralelo que dá para fazer é essa objetividade. Eu no meu trabalho lido com várias categorias, né várias áreas. Por exemplo eu posso lidar com posto de gasolina, tanto como posso lidar é / com serviços gerais ou uma contratação de um sistema de telefonia. Então assim, eu agora quero dizer há alguns anos acho que foi o GMAT®... (rindo). Se foi, que bom, pelo menos
115		
116		
117		
118		
119	Entr.	serviu...
120	Rita	já pensou?

121	Mas acho que dá para comparar sim. Tenho sei lá, oito anos de mercado, né? Eu
122	acho assim... que eu estou mais objetiva. <u>Então é assim de oito anos pra cá, uma</u>
123	<u>coisa que eu senti é, na minha vida profissional é que as empresas enxugaram</u>
124	<u>muito</u> (tom de voz firme). Antigamente você andava nos departamentos e você
125	via pessoas e pessoas. Agora você anda e vê duas pessoas fazendo o trabalho de
126	dez. Isso é bom é, tá mais veloz porque isso me ajuda a me adaptar a esse tipo de
127	sistema que a gente vive. Então eu estou muito mais objetiva, talvez muito mais
128	superficial também, porque eu tenho vários trabalhos para fazer e hoje em dia eu
129	não faço todos assim ótimo. Às vezes eu acabo fazendo, se tem alguém muito
130	importante olhando / por exemplo, aquilo ali vai para pessoas muito altas na
131	companhia, aquele eu dou um carinho maior mas, os outros, eu faço tipo assim,
132	tipo GMAT®. Faço superficialmente. (ri) Falo o que ‘nego’ quer ouvir. Eu acho que dá pra fazer esse paralelo. Eu já pensei nisso... é ser objetiva.

Ao fazer um paralelo entre sua vida profissional e sua vida de estudante (linha 114), Rita percebe que a construção de sua identidade profissional e acadêmica tem algo em comum – uma interferiu na outra (linha 118). Ela sorri, pois não sabe qual das duas se impôs à outra. Diz que se tornou mais objetiva (linha 126) e posiciona-se mais assertivamente ao falar sobre isso. Nessa passagem, alinha-se de maneira mais direta, seu tom de voz é firme e ela emprega um termo muito em voga no mercado de trabalho, utilizado pelas empresas ao reduzirem o número de funcionários: “enxugar”. Podemos perceber que, ao se construir como profissional capaz de sobreviver inserido em um mercado exigente (linhas 124 a 126), teve que abdicar de algumas coisas que prezava. O mesmo ocorreu em relação ao GMAT®. Ao descrever a maneira como executa seus trabalhos profissionais e seus projetos (linhas 127 a 130), mostra identificação com o *indivíduo portfólio* de Gee (2000). Ambos têm alto poder de adaptação, demonstram flexibilidade e capacidade de se ajustar às variadas atividades em que se engajam. Modificam-se, estão em constante processo de mudança.

Rita resume a idéia de abrir mão de algumas crenças para alcançar seus objetivos ao utilizar a expressão que ela aplica às duas áreas: “falo o que ‘nego’ quer ouvir” (linha 131). Sua maneira de falar e sua escolha de palavras a posicionam como um “malandro”. Ela está fazendo o que criticou em seus colegas do mercado financeiro: ter que se adaptar para sobreviver, viver segundo a lei darwiniana. Seu posicionamento é agora oposto ao que ela havia construído até então, reconfigurando o enquadre de conversa séria sobre seus sentimentos em termos de um enquadre mais de brincadeira e galhofa. Rindo, posiciona-se como sagaz – que “se vira” para conseguir o que quer. É dessa maneira que ela se constrói profissional e academicamente: tem que ser

“descolada”, tem que “dançar conforme a música” para poder sobreviver às vicissitudes da vida. Rita constrói identidades modulares, ela tem que ir para frente, *no matter what*.

Esse último posicionamento é corroborado por um comentário sobre sua rotina de trabalho, feito por Rita durante as aulas. Muitas vezes, ela tem que executar tarefas cujos assuntos desconhece. Como ela sugeriu, no mundo do trabalho tem-se que ir adiante, não importa como:

*Já me tranquei no banheiro da empresa mil vezes pra ler um artigo que não entendia nada. Fico lá um tempão; tem vezes que até choro de aflição. Mas fazer o que, né? Acabo sempre chegando a uma conclusão. Mas, é sofrido a beça.*

(Nota de campo: 26/9/2006).

Rita traça um perfil distinto entre o profissional do mercado financeiro e o do mercado corporativo. Critica claramente o comportamento darwiniano e altamente competitivo dos primeiros, e identifica-se com os segundos. Posiciona-se como pessoa dialógica e prefere trabalhar e estudar em empresas e universidades que apresentem perfil mais colaborativo. Não obstante, ao descrever sua rotina diária, o profissional menos competitivo e mais voltado ao trabalho em grupo cede lugar ao sobrevivente, o qual, como ela própria havia mencionado, fará tudo, *no matter what*, para conseguir manter-se em sintonia com a sua comunidade de trabalho.

Podemos perceber novamente, agora de maneira mais visível, uma oscilação de posicionamento, diferente, contudo, do que sucedeu com Carmem. Ela construiu duas identidades quase opostas: uma Carmem profissional, competente e assertiva e uma Carmem examinanda, insegura e vítima. Já Rita constrói suas identidades conforme as necessidades do momento, para contextos específicos, cambiantes e distintos uns dos outros. O Quadro 8, que resume o conjunto de posicionamentos e alinhamentos de Rita, dá visibilidade a essas oscilações:

QUADRO 8 – ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE RITA

TÓPICOS	CARACTERÍSTICAS LEVANTADAS	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS
Perfil do candidato ideal ao GMAT®	Obstinado, focado, imperturbável	Ausência de identificação com o perfil ideal do examinado do GMAT®
Visão a respeito do GMAT®	Prova de concentração. Não mede inteligência. Cheia de armadilhas e ciladas, superficial.	Ambígua, frustrada, resignada, malandra, esperta
Relação prova / vida profissional	Objetividade, rapidez de raciocínio, superficialidade	Critica e objetiva, sagaz, flexível
O profissional contemporâneo	Multihabilidades. Finanças: agressivo, competitivo, pouco ético, focado, veloz. Corporação: mais dialógico, superficial.	Não demonstra vínculo identitário com profissional de finanças. Totalmente identificada com profissional de corporações
Perfil do candidato ideal ao MBA	Competitivo, agressivo, às vezes não éticos, individualista.	Crítico das noções de competitividade e agressividade, individualismo e falta de ética, posiciona-se em oposição a esse perfil
Razões para um MBA	<i>Stamp</i> de globalizada, experiência internacional.	Candidata a universidades na Europa, menos competitivas e mais dialógicas

(Elaborado pela Autora)

Rita identifica-se com o profissional das corporações. Para ela, existe diferença entre o mercado financeiro e o mundo empresarial. Entretanto, o que ficou evidente em seu conjunto de posicionamentos é que ela constrói atributos identitários com base nos dois perfis profissionais. Ela sugere ser detentora de características mais colaborativas, dialógicas, e por isso sua escolha de universidade recai sobre as européias, que, de acordo com ela, se encaixam nesse nicho. Diz não se identificar com o perfil do candidato ideal ao GMAT®, o examinado que é obstinado, focado e que só vê o “quadrado na sua frente”. Mas, ao mesmo tempo, aponta ter desenvolvido uma técnica para sobreviver em uma empresa na qual ela diz detestar trabalhar e para suplantar as dificuldades da prova: “fala o que eles querem ouvir”, ou seja, abre mão de suas crenças morais e éticas para fazer o que, de acordo com ela, todos fazem para alcançar seus objetivos. Seria essa então, a intercessão entre caráter e flexibilidade observada por Sennett (2005, p. 10) quando define caráter como “[...] os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos

valorizem”. Em um mundo onde a flexibilidade é a qualidade essencial de um profissional, o instrumento que possibilita a adaptação do indivíduo a um contexto e a uma cultura que se modificam diariamente, em que tudo é provisório, em que já não existe “longo prazo”, condição essencial para que o caráter se constitua, em que as certezas de um momento são descartadas em um átimo de segundo, o caráter perde estabilidade e é substituído pela vontade de satisfação imediata e de um fim a curto prazo. A construção identitária de Rita a posiciona como pessoa que reflete, analisa o seu momento, mas se deixa influenciar por certos discursos vinculados à *nova ordem do trabalho*. A oscilação de seus posicionamentos a faz partilhar características dos dois grupos: “afetivo” e “profissional”.

Guiga, o próximo entrevistado, constrói-se identitariamente de acordo com o profissional padrão da *nova ordem do trabalho*. Ele se integra acriticamente a esse universo e reproduz o discurso *main stream*, como podemos ver a seguir.

### 6.1.3 GUIGA: “AS PESSOAS QUE ESTÃO LÁ SÃO A NATA DA NATA”

Guiga tem 26 anos, é formado em engenharia pela PUC e trabalha há quatro anos em um banco de investimentos. É responsável por um fundo e tem como função fazer com que ele gere o máximo de lucro para seus clientes e para a empresa. Ele decide quais papéis constituirão a carteira do fundo e analisa diariamente o mercado mundial para poder perceber qualquer movimento que possa afetar a lucratividade dos investimentos. Seu trabalho é de âmbito nacional e internacional, já que algo que aconteça em qualquer parte do mundo tem impacto em nosso mercado. Guiga quer estudar nos Estados Unidos e especializar-se em finanças.

Nossa interação foi contexto para que ele construísse um vínculo identitário com o profissional do mercado financeiro. Suas falas o colocam como pertencente ao grupo que Rita aponta como agressivo, competitivo e focado. Desde o começo da entrevista, ele fala como se estivesse se dirigindo a uma platéia.

## 6.1.3.1 RAZÕES PARA O MBA

## EXCERTO 10

01	Entr.	Por que você quer / você pensou em fazer um MBA? O que... que você acha que o
02		MBA vai te trazer?
03	Guiga	Bom, acho que essa pergunta é difícil de responder, mas difícil mas ao mesmo
04		tempo fácil né, porque é o seguinte: <u>eu particularmente tenho uma visão muito</u>
05		<u>global</u> , então eu penso muito em mundo e o MBA tem / que são vários motivos e
06		acho que o principal é esse / como eu fiz um intercâmbio anteriormente, tenho
07		essa visão global, acho que o MBA te internacionaliza né, você chega, você chega
08		num nível que você acaba ficando / tendo essa visão de <i>business</i> global e te
09		internacionaliza. Então o MBA te prepara profissionalmente pra uma carreira
10		brilhante em uma corporação né, mas que eu acho que é, que é o grande
11		diferencial, que é o que você tem que aproveitar, que muitos vão usar.
12	Entr.	Como é que o teu MBA te prepara para uma carreira brilhante?
13	Guiga	Não eu acho que te prepara num sentido, não muito no sentido técnico. Tem a
14		parte técnica boa, mas eu não vejo o MBA como um diferencial técnico, mas um
15		MBA como um diferencial como <i>network</i> / porque primeiro a seleção é tão forte
16		né, é tão seletiva / é tão forte tão difícil que as pessoas que estão lá são a nata
17		da nata né, são / <u>é o melhor do mercado financeiro do Brasil, é o melhor da</u>
18		<u>China / é o melhor / é são pessoas que têm perfis parecidos, né, é que tem visão</u>
19		<u>de <i>business</i></u> e é a nata da nata, então você junta ali o digamos assim os melhores
20		e os com visão / que acho que o cara quer fazer o MBA e tá disposto a ter todo
21		esse gasto financeiro / é um cara que tem visão de longo prazo e quer ser
22		empresário enfim quer ser um, (se posicionando de maneira natural ao usar uma
23		sigla que nem todos conhecem) um CFO <sup>26</sup> ( <i>chief financial officer</i> ) Então acho
24		que eu / minha visão é essa. O MBA realmente te dá uma base boa técnica, mas
25		eu acho que isso não é o diferencial, acho que o diferencial é que te corta o
26		caminho pra ter acesso a esse / corta caminho e te dá as condições pra ter acesso
27		a essa nata empresarial digamos assim né.

Guiga posiciona-se como conhecedor do assunto. Nota-se que ele já refletiu bastante sobre o MBA, o mundo profissional e o papel que ele almeja nesse mundo (linhas 3 a 11). Ele se alinha em total identificação com esse grupo. A importância de ser um profissional globalizado e internacionalizado lhe vem à tona (linha 8) com muita ênfase. Em sua visão de mundo, essas duas qualidades, que podem ser adquiridas no MBA, proporcionam uma carreira “brilhante” (linha 10). É esse o grande diferencial dos membros do grupo do MBA, e ele demonstra forte vínculo de pertencimento a esse grupo.

Em sua explicação de como o MBA pode levá-lo a uma carreira tão bem sucedida, podemos identificar dois elementos presentes – se não explicitamente, pelo

<sup>26</sup> Diretor financeiro.

menos implicitamente – em quase todos os depoimentos dos examinandos, com exceção de Carmem e Rita: 1) a noção de *networking*, rede de contatos que poderá ser útil ao indivíduo em busca de oportunidade de emprego no mercado, dar referências profissionais, apresentar novas pessoas que possam vir a ser úteis em algum momento profissional e, principalmente, garantir empregabilidade, ou seja, o potencial de estar sempre em contato com pessoas e instituições que ocupam ou venham a ocupar posições de decisão e de poder; e 2) o sentimento de superioridade que a filiação ao grupo de MBAs desenvolve – ou nas palavras de Guiga, sentir-se a “nata da nata” (linhas 17 a 22). Guiga considera aqueles que passam pelo processo de seleção – vista pela sociedade e reiterada pelas próprias universidades como de alto grau de dificuldade –, os melhores do mundo em suas respectivas áreas: o melhor do Brasil, o melhor da China (linhas 17-18), ou seja, aqueles que conseguem passar pelo crivo pertencem à “nata da nata” e ocuparão posições de destaque em áreas de comando nas esferas política e econômica mundiais, serão os prováveis diretores financeiros (linha 23). Nesse momento, Guiga posiciona-se como um profissional que tem toda a possibilidade de se tornar diretor financeiro. O rosto de Guiga ilumina-se ao utilizar essa palavra; ele se mostra inteiramente identificado e ansioso para se tornar um diretor financeiro.

Guiga emprega expressivo número de termos em inglês. Sua constante mudança de código exacerba um dos movimentos de Rita, sinalizando sua identificação com o mercado de trabalho contemporâneo. Seu posicionamento é o de profissional internacional, globalizado, que se comunica através de palavras empregadas em todas as partes do mundo por um grupo de indivíduos, do qual ele é membro, que maneja a economia mundial e decide sobre o futuro financeiro de todos. Sua visão de globalização permite que ele trace um elo da prova com o mundo profissional, como podemos constatar no próximo excerto.

### 6.1.3.2 VISÃO A RESPEITO DO GMAT®

#### EXCERTO 11

056	Entr.	Então cê falou uma coisa pra mim importantíssima tá. Cê tocou num ponto pra mim que é o ponto chave. Você acha que a seleção é / é uma seleção é que reflete mesmo a busca pela nata da nata, através de uma da, da / enfim, algumas
057		
058		

059		dessas características que fariam parte desse processo de seleção é o GMAT®.
060		Como é que o GMAT®, qual é a ligação entre o GMAT®, essa prova GMAT®
061		e tirar um <i>score</i> 700, 700 não sei o que / qual é a ligação entre demonstrar que
062		you tirou isso e você representar a nata da nata? Aonde é que tem essa ponte?
063	Guiga	Tá. Eu acho que a ligação não é 100% correlacionada porque uma pessoa pode
064		treinar muito GMAT® e tirar um 700 e por sua vez não ser da nata. Eu acho
065		que exatamente essa combinação do GMAT® com é... o <i>application</i> / # que ele
066		vai conhecer você a fundo sai um resultado interessante. Mas a correlação com
067		o GMAT® apesar de eu não achar 100% / é eu acho que é muito boa porque
068		tem tudo a ver com o dia-a-dia de trabalho, sem dúvida.

Guiga evidencia uma visão similar à de Carmem em relação ao GMAT®. A prova é treino. Para ele, não há necessariamente relação entre o bom resultado na prova e ser “a nata da nata” (linhas 63-64). No entanto, a combinação entre a nota e a *application*<sup>27</sup> acaba sendo, segundo ele, algo *interessante* (linha 66). Ao dizer esta palavra, muda o seu tom de voz, que passa a ser mais impostado, abandona o enquadre de entrevista e propõe à entrevistadora um enquadre de testemunho, construindo o alinhamento de especialista em um enquadre de palestra. Sua maneira de falar, pausada e clara, e a escolha da palavra *interessante*, que traz em si certa falta de clareza, deixando seu interlocutor resolver por si o seu significado, que para ele parece ser claro, é indicativa de que Guiga deve sentir-se realmente um conhecedor, e age como se nesse momento estivesse assimetricamente colocado em posição superior à de sua entrevistadora–professora, pois domina um conhecimento que acredita que sua interlocutora não tenha. É importante notar que, nesse momento, o amalgama identitário entrevistadora–pesquisadora–professora parece ser percebido por Guiga, fazendo com que ele resista à relação de assimetria estabelecida pela nossa posição. Ele se alinha como familiarizado com os meandros do mundo profissional e com o regime de verdade que permeia o mundo financeiro e corporativo. Seu posicionamento sinaliza que ele pode participar desse mundo ainda mais, desempenhando importante papel de vulto internacional, e que sua professora é apenas um instrumento para que ele alcance esses resultados.

No excerto a seguir, Guiga demonstra sua familiaridade com o mundo financeiro empregando o jargão desse segmento.

<sup>27</sup> Currículo e todas as informações pessoais, acadêmicas e profissionais que o candidato ao MBA envia às universidades.

## 6.1.3.3 RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL

## EXCERTO 12

071	Entr.	Como assim? Quais são as similaridades da prova com sua rotina profissional?
072	Guiga	Primeiro é / aí eu vou falar de experiência própria né? É no mercado financeiro
073		você recebe muitos <i>researches</i> , muitos relatórios, você não tem tempo pra ler
074		todos, literalmente não tem tempo pra ler tudo. Então você primeiro já seleciona
075		os, os que você acha mais importante, mais relevante, segundo lê rápido, e
076		terceiro tem que ter uma / tem uma / tem que saber interpretar muito bem pra
077		tomar uma decisão de compra mesmo, tomar uma decisão de <i>call</i> ou não, então
078		acho que tem coisas parecidas que é o caso do <i>reading</i> / é a gente tava
079	conversando sobre isso agora / , no caso até acho que tem essa correlação com o	
080	<i>reading</i> / no caso do <i>critical</i> também que é tomada de decisão / é cê leu um	
081	<i>report</i> que apesar de estar te falando bem as vezes você pode ter uma	
082	interpretação contrária / achar que não é bem o suficiente, entendeu? Não acha	
083	assim esses argumentos bons o suficiente para comprar o papel ou vender.	
084	Entr.	Então você acha que na realidade o GMAT® tem uma identificação com o
085	Guiga	mercado com, com, quer dizer com o mercado de trabalho, com a vida
086		profissional hoje em dia. Existe uma ponte clara pra você entre a prova e o, e o /
087		ela reflete bem o que acontece dentro do / de certa seara do mercado
088		profissional
089		Acho que sim. Aí depende muito também do nível que você tá
090		profissionalmente. Eu acho que como um todo, o mercado financeiro é / mesmo
091		a pessoa júnior tem que ter esses <i>skills</i> . Já no mundo empresarial, no mundo de
092	<i>corporations</i> eu acho que a pessoa já tem que ser tipo um gerente pra ter esses	
093	<i>skills</i> né? Porque um analista / a visão que eu tenho é que no mundo	
094	corporativo, separando o mercado financeiro de empresa, né, é / ele é mais lento	
095	do que o mercado financeiro. O mercado financeiro é mais dinâmico é mais ágil	
096	exige, exige essa coisa de tempo do, do, do, do raciocínio rápido e já o mundo	
097	corporativo tem isso, mas eu acho o nível já mais graduado entendeu? O cara	
098	que já é um gerente, um cara que já, já tem a responsabilidade um pouco maior. Por isso que eu acho que a maior parte de MBAs vem do mercado financeiro	

Guiga nesse trecho faz uma análise bem acurada das habilidades de sua rotina profissional, comparando-as com as do GMAT®. Fala sobre a escassez de tempo, o excesso de informação, a seleção do que é relevante e a tomada rápida de decisões (linhas 72 a 83). Em outras palavras, ele descreve algumas das principais características do profissional da *nova ordem do trabalho*. Aponta a similaridade entre a rotina do profissional e as habilidades testadas em duas seções da prova (linhas 78 a 79), o *critical* e o *reading*. Ele utiliza várias palavras em inglês, não só para se referir às seções específicas da prova, mas também para descrever o seu dia-a-dia profissional (linhas 73, 77, 78, 79, 80, 90 e 91), indicando desenvoltura com uma rotina sem fronteiras que tem o inglês como parte natural dela.

Ele e Rita posicionam-se de maneira semelhante em relação à distinção entre o profissional do mundo das *corporations* e o do mercado financeiro. Em relação a esse tópico, devo fazer um parêntese e acrescentar que, para Rita e Guiga, que vivem o dia-a-dia do mundo do trabalho, a rotina das corporações parece ser mais colaborativa e menos competitiva do que das instituições financeiras. No entanto, o ambiente das grandes corporações pode ser ferozmente competitivo e desleal, como demonstram dois filmes que retratam de maneira extraordinária esse mundo: *O Que Você Faria?*<sup>28</sup>, no qual sete candidatos a uma posição em uma empresa espanhola se digladiam na tentativa de eliminar seus concorrentes, lançando mão, para isso, estratégias inescrupulosas e amorais, e *O Corte*<sup>29</sup>, a história de um executivo bem sucedido que se vê repentinamente desempregado e rejeitado constantemente por um mercado de trabalho em que vários profissionais com perfis idênticos buscam, como ele, colocação em alguma empresa. Aos poucos, ele enlouquece e apela para o assassinato de seus concorrentes como única maneira de obter uma chance em um mercado de trabalho cujo lema – “Nós queremos que você esteja ávido para ficar, mas pronto para ir embora”<sup>30</sup>, de James Meddof, professor de Harvard, é levado ao pé da letra (Carton *apud* Gee e Lankshear, 1997).

Através de um posicionamento crítico, Guiga relaciona as características do universo do MBA com as do mercado financeiro. Esses dois mundos contemplam a rapidez, o dinamismo e a tomada rápida de decisão. Já a área corporativa, em suas palavras, parece ser mais lenta e menos dinâmica (linhas 93-94). Faz-se necessário notar que existe entre Rita e Guiga uma visão comum de mundo sobre os segmentos corporativo e financeiro. Para Guiga, as habilidades mais agressivas são características da área financeira e somente os gerentes e os indivíduos em posições hierarquicamente mais altas as evidenciam (linha 96). Para Rita, por sua vez, as habilidades pertinentes ao mundo financeiro são tão agressivas que acabam levando o indivíduo desse setor a comportar-se com certa falta de ética.

Guiga, no excerto seguinte, aceita plenamente o fato de o mundo ser injusto. Portanto, para ele, é natural a rejeição de bons candidatos que não tenham “*drive*” suficiente para chegar onde querem.

---

<sup>28</sup> PYÑERO, Marcelo; GIL, Mateo. *El método Gronhol*, 2006.

<sup>29</sup> COSTA GAVRAS, *Le Couperet*, 2005.

<sup>30</sup> *We want you to be eager to stay, but ready to leave.*

## 6.1.3.4 PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO MBA

## EXCERTO 13

126	Entr.	São essas pessoas que passam no GMAT® e conseguem notas altas que são os candidatos ideais para o MBA?
127		
128	Guiga	Não, mas eu acho que o GMAT® tem que ser eliminatório.
129	Entr.	Porquê?
130	Guiga	É, porque você já foi eliminado se você não tiver o <i>drive</i> para passar...
131	Entr.	Eu acho. Eu acho o que é...
132	Guiga	Então o GMAT® tem um peso grande. Ele tem um peso maior. Bom eu acho que o mundo é <i>unfair</i> , né? Eu acho que é / sem dúvida há muitas injustiças né, no caso de eliminar bons candidatos / é mas eu acho que é necessário, porque é aquela coisa / só nessa parte de preparação, pra você tirar uma nota 700 enfim uma nota muito boa, [existe uma preparação muito grande,
133		
134		
135		
136		
137	Entr.	você já elimina várias pessoas]
138	Guiga	Isso, só o fato de você tirar uma nota boa no GMAT® já até te dá / já te dá um peso grande, que o cara tem um bom currículo, que o cara se dedicou, que o cara / então faz parte, essa dedicação faz parte. Se fosse uma coisa fácil aí você teria, poderia ter currículos exagerados que, que baixariam o nível do / da turma do MBA e o objetivo / acho que o que faz o MBA interessante é exatamente esse nível ser muito alto, o nível que tá lá já é uma coisa muito seletiva, muito grande, que combina com essa, essa parte eliminatória cruel, né?
139		
140		
141		
142		
143		
144		
145	Entr.	Então...
146	Guiga	Então o cara tem que ter sangue frio, tem que ser da nata. Não pode desistir. É esse que vai estar no MBA.
147		

Guiga alinha-se em concordância com o fato de o processo do aceite das universidades ser muito seletivo, mesmo que com isso alguns candidatos sejam injustiçados (linhas 133-134). Guiga posiciona-se sobre esse fato com surpreendente naturalidade. Ele personifica o profissional que, apesar de saber das dificuldades e até mesmo das injustiças do processo, não desanima, pois sabe que não há como escapar dessa situação. Esse fato parece não o abalar.

O candidato ideal ao MBA é o que, obstinado, enfrenta situações difíceis sem medo (linhas 139-140). Guiga não se posiciona como Carmem e Rita, que se posicionam como impotentes frente a um sistema injusto, e aceita as regras do jogo exatamente como elas são. Ele quer participar dessa “parte eliminatória cruel” (linha 144), já que é exatamente ela que faz com que o MBA seja valorizado e que as vagas sejam disputadas pelos melhores, em acirrada competição. Quanto mais difícil for o processo, melhor será o nível do grupo e, portanto, mais valorizada será a rede de contato.

Comentando sobre o candidato ideal do GMAT®, Guiga menciona o círculo vicioso que perpetua a desigualdade em nossa sociedade. Ele parece não perceber que suas palavras resumem uma situação de exclusão social, na qual os menos afortunados jamais ocuparão lugar de destaque no mercado profissional.

#### 6.1.3.5 PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO GMAT®

##### EXCERTO 14

163	Entr.	Os examinandos têm perfis parecidos?
164	Guiga	Ele é um cara que não só está se preparando agora há uns seis meses / é um cara
165		que vem se preparando a vida inteira é um cara que já pensou né, desde de
166		pequeno que começou a estudar inglês. Acho que isso também, esse nível tão
167		alto demonstra que o cara também vem se preparando durante todo um
168		processo. A vida inteira é exagero, não desde que o cara era criancinha / Já vem
169		se preparando, já vem se preparando durante um bom tempo, não foi de uma
170		hora pra outra: vou me preparar logo e fazer o GMAT®.
171	Entr.	Então você acha que por exemplo...
172	Guiga	Tem que ter uma base boa já de matemática uma base boa de inglês
173	Entr.	a pessoa se dá bem no GMAT® são pessoas com perfis assim parecidos?
174	Guiga	Sim! São pessoas que tem uma base muito boa de inglês e matemática é e aí
175		fazem uma preparação refinada pra focar na prova, mas se ele não tiver uma
176		base eles não vão conseguir. Bem até podem conseguir, mas vão, vão, vão ter
177		que se preparar mais tempo né? Eu acho que o grande lance do MBA é esse é
178		selecionar a nata da nata e aí colocar todo mundo numa turma e aí você já / aí
179		digamos assim 60% é network, 40% é aprendizado, que talvez você tenha um
180		aprendizado, a parte técnica, mas 60% é network vai entrar lá os melhores que
181		já estão em posições boas. A idéia é essa, as pessoas já com experiência que já
182		estão em posições boas que buscam posições melhores.
183	Entr.	É a reprodução já do que acontece mesmo no mercado de trabalho
184	Guiga	e aí é muito mais uma, uma / não necessariamente você tem que ter um MBA
185		pra se dar bem, né, quer dizer é muito mais o realmente é o negócio que te que
186		te abre várias portas e que te, te alavanca porque você vai ser o mais visto
187		depois do MBA, você é / não só tem um / é um / uma experiência boa, numa
188		grande empresa como você passou por todo o processo seletivo. As pessoas já
190		te olham com outros olhos, né é só isso.

Guiga acredita que o candidato ideal é aquele que investe em sua preparação para o MBA. Ele diz que os indivíduos mais bem preparados, com boa base em inglês e matemática, serão os que melhor se sairão no processo (linhas 164 a 169). Todos os vencedores têm históricos parecidos, os mesmos perfis, e ele claramente se identifica como um deles. Acredita em si mesmo, não demonstra medo, pois se posiciona como um privilegiado, contemplado com a possibilidade de estudar em boas escolas e de se

preparar para o mercado de trabalho; que teve oportunidades e já ocupa confortável posição profissional. Ele aceita o fato de o processo ser reprodutor e mantenedor do que ocorre no mundo financeiro e empresarial: os que já estão bem ficarão ainda melhor, sem dar chances a outro tipo de indivíduo.

Como para Guiga o mais importante do curso é a rede de contatos profissionais e pessoais, usufruir do convívio com a “nata da nata” é abrir portas, é ser visto com mais respeito, é ser valorizado e poder ascender a patamares mais vantajosos.

O conjunto de posicionamentos e alinhamentos de Guiga nos leva a perceber sua total identificação com o profissional contemporâneo, em um mundo no qual só os que se preparam a vida inteira conseguem entrar para o MBA. Para ele, como podemos observar no Quadro 9, os atributos do novo profissional são facilmente identificados.

QUADRO 9 – ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE GUIGA

TÓPICOS	CARACTERÍSTICAS LEVANTADAS	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS
Perfil do candidato ideal ao GMAT®	Preparou-se a vida toda, obstinado. Teve melhores oportunidades	Inteiramente identificado
Visão a respeito do GMAT®	Treino sozinho não representa nada. <i>Unfair</i> e cruel. A dificuldade da prova garante a qualidade dos candidatos.	Competente para tirar excelente <i>score</i> . Obstinado. Não tem medo, gosta de riscos.
Relação prova / vida profissional	Tempo é escasso. Tomada de decisão rápida. Percepção do que é importante.	Consciente da semelhança entre a prova e a vida profissional
O profissional contemporâneo	Finanças: mais agressivo, veloz, mais dinâmico, decisões rápidas. Corporação: mais lento, menos dinâmico, menos agressivo	Totalmente identificado com o profissional globalizado
Perfil do candidato ideal ao MBA	Obstinado, não tem medo. Tem posição boa e quer mais.	Candidato ideal
Razões para o MBA	Network, estar com a nata da nata, ter um diferencial, ser da elite, internacionalização. Preparar-se para uma carreira brilhante. Não parar de estudar	Conhecedor do assunto. Identificado com valores da <i>nova ordem do trabalho</i>

(Elaborado pela Autora)

Em nossa interação, Guiga demonstrou saber onde quer chegar, quais são seus atributos e o que fazer para conseguir o mais que ele deseja. Ele se posicionou assertivamente por toda a entrevista e em nenhum momento pareceu duvidar de suas possibilidades. O uso abusivo de certas palavras em inglês constrói um posicionamento de profissional globalizado, de indivíduo preparado para trabalhar em qualquer lugar do mundo, pois é universal; de cidadão com todas as características da *nova ordem do trabalho*. Para ele, apesar das dificuldades da vida, seu caminho já está traçado. Todos esses atributos o colocam no grupo “profissional”. Já para Zé Leo, o próximo entrevistado, as coisas não parecem tão claras e tão objetivas como, veremos nos excertos abaixo.

#### **6.1.4 ZÉ LEO: “É AMERICANO? VAI FAZER UM NEGÓCIO FEITO NAS COXAS?”**

Zé Leo tem 29 anos, estudou no colégio São Bento, é engenheiro formado pela UFRJ e trabalha na área de finanças de uma empresa de mineração, investindo em fundos o dinheiro da empresa. Seu cargo requer que ele viaje constantemente e que sua rotina seja diferente a cada dia. As oscilações do mercado são motivo de grande tensão para ele, pois os resultados dos investimentos da sua empresa podem ser drasticamente afetados por qualquer evento no Brasil ou no mundo. Sua entrevista foi feita em 20 de julho de 2006, após sua aula, no mesmo local onde as outras entrevistas aconteceram. Sentamo-noss frente a frente, com o gravador sobre a mesa. Ele foi receptivo, e o gravador não pareceu intimidá-lo. Zé Leo quer especializar em finanças em uma universidade americana. Ele se interessa muito pelo intercâmbio com a elite, que o MBA lhe pode proporcionar.

## 6.1.4.1 RAZÕES PARA O MBA

## EXCERTO 15

01	Entr.	Por que que você quer fazer um MBA?
02	Zé	<u>Porque eu acho que hoje em dia para você ter um futuro profissional bem sucedido, eu acho que / um negócio essencial assim, eu valorizo pelo</u>
03		<u>aprendizado pelo conhecimento de uma nova cultura e também como um</u>
04		<u>intercambio supostamente com a elite das pessoas com quem você vai trabalhar,</u>
05		<u>né?</u>
06		
07	Entr.	Por quê? Hein?
08	Zé	Porque acho que hoje em dia, não sei vamos dizer bem antigamente se você
09		tivesse um terceiro grau completo você já, já se destacava assim bem mais
10		facilmente. Acho que hoje em dia você ter feito uma faculdade de economia ou
11		engenharia ou o que for né, você já não te garante mais nada né, já tá / o nível da
12		competição está bem maior, você precisa de outras coisas pra se destacar aí de
13		todo o resto, né? Se você quiser alguma posição de destaque alguma coisa
14		melhor, você tem que realmente se destacar, tem que ter diferencial em alguma
15	Entr.	coisa. E eu fazendo um MBA, eu acho que você começa a se encaminhar bem,
16	Zé	acho que você já fica bem mais na elite, né?
17	Entr.	Ah, você usou uma palavra legal elite
18	Zé	é é é
19		É a elite em que sentido?
20	Entr.	É a elite de onde você vai trabalhar no financeiro, no finanças corporativa, elite
21		dessa área você vai ficar entre vamos dize entre os mais bem preparados, né?
22	Zé	Tá. Bom pra isso, para você conseguir chegar nessa elite, pra você conseguir
		chegar assim no meio dos melhores preparados você tem que fazer o GMAT®,
		né?
		Hum hum.

Zé inicia a interação posicionando-se, tal como os outros entrevistados, de maneira assertiva em relação à competição do mercado. Todos percebem a necessidade de não parar, para poder manter-se ativo e crescer como profissional (linhas 8 a 11). Nesse excerto, é clara a recontextualização do discurso da *nova ordem do trabalho* sobre educação continuada e o alinhamento de Zé, Carmem e Guiga como indivíduos que têm a premência de nunca parar de estudar para poder acompanhar as mudanças do mercado. Além disso, Zé, da mesma forma que Guiga, diz que uma das vantagens de se fazer um MBA é o intercambio com a elite. Ao utilizar a palavra *supostamente* (linha 4) para se referir à elite, parece por um momento posicionar-se contrariamente a essa visão. Mas, logo a seguir (linhas 11 a 14), fica claro que ele se identifica com os valores da *nova ordem do trabalho* e considera o MBA o melhor curso do mundo, formador de nossos futuros líderes e legitimador das classes hegemônicas. Nesse trecho, percebemos o quão valorizado é, para alguns examinandos, estar entre aqueles que eles consideram

especiais. Podemos então observar que Zé se posiciona de forma semelhante à de Guiga (linhas 18- 19) ao considerar que o MBA é revestido de uma aura de superioridade, competência e conhecimento. Para os aceitos, parece ser uma vitória dupla, pois eles estarão em contato com a elite e também farão parte dela.

A repetição da palavra *destaque* (linhas 12) alinha Zé como preocupado em ser diferente de seus pares, detentor de qualidades contempladas por ele como especiais, tais como fazer MBA em uma das dez melhores universidades do mundo, devido às dificuldades cada vez mais crescentes de encontrar um lugar no mundo profissional. Já em relação à prova, seu posicionamento não parece muito claro; sua aparente dificuldade em falar sobre ela leva-me a interpretar que ele não refletiu ou não entendeu a relação entre a prova e o curso de MBA.

#### 6.1.4.2 VISÃO A RESPEITO DO GMAT®

##### EXCERTO 16

37	Entr.	E o que você acha do GMAT® como prova em primeiro lugar?
38	Zé	Que que eu acho, o que que eu acho da prova ou... (fala hesitante, insegura)
39	Entr.	É como é que você se sente em relação a prova? O que você tinha escutado falar da prova, o que você tá vendo da prova agora. Ela é um dos caminhos que te levam a essa possibilidade de você fazer um MBA?
40		
41		
42	Zé	É o caminho essencial, né? (parecendo resignado). Você tem que passar por ela de qualquer jeito. É eu assim vendo aí o que eu tive de contato é, é essa prova é bem, é bem como é que se diz... características particulares, uma prova bem diferente do que eu já fiz até hoje e é assim tipo / O que eu já fiz? Vestibular, prova de faculdade, prova de colégio não tem nada a ver né? Ela é bem diferente, esse fator aí, fator de tempo, do raciocínio que você tem que ter do tipo de questão. Eu achei a prova bem diferente de tudo o que eu já fiz e a meu ver assim bem complicada. É eu acho uma prova bem difícil, necessita de alguns, de alguns conhecimentos, de raciocínios diferentes daquilo que eu sempre tive e que costume ter.
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		

Zé posiciona-se de maneira cautelosa em relação à prova. Primeiro, ele parece não ter opinião sobre o assunto (linhas 38). Ele não percebe nenhuma semelhança entre as habilidades do GMAT® e as de sua rotina profissional. Considera a prova diferente de tudo o que já fez até hoje (linha 44) e expressa certa estranheza em relação a ela. É necessário apontar que, no universo dos entrevistados, as opiniões sobre a prova divergem em alguns aspectos, mas são todas semelhantes em relação ao seu grau de

dificuldade (linha 49). No entanto, sua escolha lexical – “a meu ver complicada” (linhas 48) –, seu tom de voz pausado e controlado (linha 51) ao falar da dificuldade da prova, o posicionam em oposição a Carmem e Rita, que se alinham de forma mais emocional em relação a esse tópico. A dificuldade da prova, tanto para ele (linhas 48 a 50) – sinalizada pela pergunta que faz a si próprio, como se a estivesse comparando com todas as provas das quais já participou – quanto para os outros examinandos do grupo profissional, é extremamente valorizada, já que ela é a chave de entrada para o clube dos eleitos e a garantia de qualidade dos cursos. Podemos interpretar no sentido de que aqueles que passam por tantas dificuldades e vencem são, de acordo com o posicionamento de todos, os que realmente fazem parte da elite mundial.

Falando sobre o profissional contemporâneo, Zé elenca algumas habilidades que nenhum entrevistado havia mencionado até então. No próximo excerto, ele demonstra estar bem entrosado com o mundo das corporações, mas, ao mesmo tempo, paradoxalmente, sinaliza desconhecer que linha de raciocínio o mercado favorece hoje em dia.

#### 6.1.4.3 O PROFISSIONAL CONTEMPORÂNEO

##### EXCERTO 17

58	Entr.	É quais são as habilidades, qual o tipo de raciocínio que uma pessoa dentro do
59		mercado de hoje em dia, dentro assim pra trabalhar nas empresas pra trabalhar no
60		mercado financeiro / Quais são as habilidades essenciais de uma pessoa? O que
61		faz uma empresa querer você e não querer o outro? O que você tem que ter pra
62		empresa sentir / é te interessar o que você tem que ter pra você poder realmente
63		ser disputado no mercado hoje em dia e o que o mercado quer hoje em dia?
64	Zé	Primeiro tem que ter conhecimento técnico, né, do assunto, você tem que ser bem
65		entendido daquilo que você vai trabalhar, naquilo que você tá e eu acho também
66		que eles vêm muito seu relacionamento, a capacidade de se expressar, de como
67		você se sai em certas situações e como é que você lidar com os outros,
68		relacionamento. <u>Você é uma pessoa que fala bem, não tem problema de</u>
69		<u>relacionamento, se sente a vontade com os outros e você tem que além do</u>
70		<u>conhecimento técnico, você tem que ter todo esse lado de se expressar de falar,</u>
71		<u>acho que isso é muito importante. Além disso, nós trabalhamos com vários</u>
72		<u>segmentos pode ser de mineração a outros setores, então eu não trabalho com uma</u>
73		<u>área específica, eu opero em várias áreas, isso leva algum tempo, eu não aprendo</u>
74		como uma empresa de mineração trabalha em um dia, você tem que trabalhar
76	Entr.	mais ou menos um ou dois anos para poder realmente entender sobre isso.
77		Mas enquanto você está aprendendo sobre o assunto você já está trabalhando nele,
78	Zé	né? Não há tempo para você estudar e depois aplicar o que você aprendeu...

79		Não, impossível, é <i>on the job learning</i> . Eu trabalho na minha empresa há dois anos e até agora eu só peguei mineração, mas agora eu tenho que começar saber sobre papel, pois estou começando a negociar nessa área. Vou aprendendo e fazendo ao mesmo tempo.
80		
81	Entr.	
82		
83	Zé	algun tipo assim de raciocínio é, ah / é o mercado hoje em dia / é escolhe assim, age assim dentro de uma linha de pensamento ou você não consegue ver isso? eu não consigo ver isso, não sei. Não consigo não.

Zé é o primeiro examinando que ressalta algumas qualidades não mencionadas pelos outros sobre as habilidades do profissional contemporâneo. Ter capacidade técnica, saber expressar-se bem e ter bom relacionamento são qualidades constituintes da identidade do profissional das corporações. Ao descrever essas características, Zé alinha-se (linhas 64 a 70) como se estivesse descrevendo suas próprias qualidades. Embora empregando o pronome *você*, ele parece elencar suas próprias qualidades, o que pode ser inferido quando substituí *você* por *nós* (linha 70), indicando forte sentido de pertencimento em relação à empresa que trabalha o que faz ecoar as palavras de Sennett (2005, p. 165): “Um lugar se torna uma comunidade quando as pessoas usam o pronome *nós*.”

Ele também fala do ritmo acelerado do mundo do trabalho, trazendo à baila o conceito do *on the job learning*<sup>31</sup> (linha 78). Para o profissional da *nova ordem do trabalho*, não há tempo suficiente para aprender todas as habilidades necessárias em cada projeto. Nesse aspecto, Zé posiciona-se do mesmo modo que Carmem. Os dois alinham-se criticamente em relação ao “ter que aprender fazendo”.

Como a grande maioria dos examinandos, Zé fala sobre a necessidade de raciocinar rapidamente para chegar a tomadas de posições e soluções de problemas. Essa conexão do mundo profissional com a prova é enfatizada no próximo excerto.

#### 6.1.4.4 RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL

##### EXCERTO 18

096	Entr.	Cê vê, ce vê alguma cê então assim / O por quê o GMAT® pra levar uma Pessoa para fazer um MBA? Por que será que então eles usam essa prova? Cê vê alguma identificação entre o que o GMAT® testa e o que o profissional precisa hoje em dia?
097		
098		
099	Zé	

<sup>31</sup> Expressão que significa aprender fazendo.

100		prova testa é o teu raciocínio rápido, né? Eu acho que com certeza isso está sendo
101		levado em conta e isso eu tenho certeza que o mercado também olha bem isso o
102		bastante em uma pessoa, né /? Mas isso é bem genérico, né raciocínio rápido, mas
103		isso é uma coisa que eu tenho certeza que o GMAT® testa e que com certeza o
104		mercado também tá de olho, né
105		Assim a tua velocidade de pegar as coisas, vamos dizer assim, de pegar de captar, de
106		lê alguma coisa rapidamente, entender o que tão querendo daquilo, o que você tem
107		que tirar dali e aí se posicionar / Acho que isso aí com certeza o GMAT® vê isso e
108		com certeza o mercado também olha bastante isso.

Zé posiciona-se de maneira consciente em relação ao elemento que vincula as habilidades da prova à sua rotina profissional: velocidade de raciocínio (linha 100). Ele se alinha de maneira contundente sobre a importância de ser rápido no raciocínio, de entender e utilizar tudo o que lhe é apresentado, o que é sinalizado pelo emprego do “eu tenho certeza” e “olha bem isso o bastante” (linhas 101-102). Ele parece considerar que ser rápido e agir para poder tomar atitudes são elementos fundamentais não só da *nova ordem do trabalho*, mas também do GMAT® (linhas 102 a 108).

No próximo excerto, Zé alinha com aqueles que valorizam o que é de fora, como Carmem fez em sua entrevista. Ele põe em dúvida sua própria capacidade de julgar o GMAT®, pois, embora duvide que o teste seja justo, acredita que um exame importante como esse, e, principalmente, feito nos Estados Unidos, não possa ser injusto.

#### 6.1.4.5 PERFIL DO CANDIDATO IDEAL AO GMAT®

##### EXCERTO 19

136	Entr..	Você acha então o GMAT® uma prova justa pra, pra poder selecionar os
137		candidatos pra entrar no MBA?
138	Zé	Não sei eu não diria justa, não sei acho que não. Se você me perguntasse se acho
139		injusta eu acho que não, apesar / eu acho só que ele vê esse ponto do raciocínio
140		rápido com certeza ele testa...
141	Entr.	Hum hum
142	Zé	mas aí dizer se é justa ou não eu tenderia mais a dizer que não...
143	Entr.	Você sabe que é o primeiro corte do do candidato ao MBA é feito pelo GMAT®
144		porque eles recebem tantas aplicações que eles não conseguem, né? Então ele
145		faz um corte e cê acha que nesse corte vai muita gente boa ou mais ou menos? a
146		prova é... é.. é acaba pegando um perfil parecido ou cê acha que nesse corte leva
147		muita gente que poderia estar no.. no..?
148	Zé	Eu acho que sim, muita gente boa deve ficar / por isso que eu não acho que seja
149		assim realmente justo pra ah / não essa pessoa deve fazer o MBA e essa aqui

150		não pela nota do GMAT®. Eu acho que muita gente deve / vai dançar com isso.
151		Eu não consigo ver como eu falei, né, é a minha opinião, eu não vi como é que
152		ela é justa. Ela eu acho, que muita gente, essa é a minha opinião, mas ao mesmo
153		tempo é difícil de eu acreditar que uma prova desse tamanho aí e que é o
154		GMAT®, ela deixe realmente um montão de pessoas boas de fora porque ela é
155		mal, não sei mal estruturada ou ela não avalia o que tem que ser avaliado é
156	Entr.	difícil acreditar nisso.
157	Zé	Por que é difícil acreditar nisso?
158		Porque é uma prova... É americano / aí / porque pega, seleciona as pessoas,
159		vamos dizer pra os melhores MBAs aí do mundo / vai fazer um negócio feito
160		nas coxas não é? (desviando o olhar da entrevistadora) É muito difícil acreditar
161		nesse negócio / eu não sei é difícil, eu acho que ela é injusta, mas é difícil
162	Entr.	acreditar que ela seja injusta mesmo (continua a olhar para longe).
163	Zé	Qual é o perfil do cara que vai fazer um MBA?
164		Aí é depende, né? Tem o pessoal das empresas é tipo, tipo o nosso pessoal que
165		quer melhorar na carreira. Um cara assim mais de administração, que já tem
166		network aqui e que quer se internacionalizar, mais global, assim. E tem o
167	Entr.	pessoal do mercado. Esses vão com tudo. O pessoal que quer <i>Wharton</i> e
168	Zé	<i>Columbia</i> . Não é a minha. Qual é a sua? Ah, qualquer das <i>top ten</i> tá mais do que bom (sorrindo).

O entrevistado demonstra a força da crença existente no senso comum de que o que vem de fora, principalmente se americano, é perfeito. Parece sentir-se tão impactado por esse fato que se posiciona de maneira ambígua em relação à possibilidade de a prova ser justa ou não. Utilizando a expressão *não sei* quatro vezes e dois condicionais, *diria e tenderia* (linhas 138-140), demonstra um conflito entre um “eu” que acha a prova injusta e um “eu” que se dobra frente à impossibilidade de os americanos fazerem algo pouco justo e pouco eficaz. Em certo momento (linhas 159 a 160), chega a abandonar o enquadre de entrevista e a construir um enquadre de diálogo consigo mesmo, olhando para longe como se estivesse em solilóquio, parecendo mesmo já não estar em contato com a entrevistadora, na tentativa vã de chegar a uma conclusão.

Zé também faz distinção entre o perfil do candidato ao MBA que trabalha no mercado financeiro e o do que trabalha em empresas. Ele se alinha de maneira crítica à área financeira (linhas 165 e 166) e em consonância com o profissional das corporações que quer aumentar sua rede de contatos e progredir em sua carreira.

Ao referir-se à sua universidade favorita, ressalta que o importante para ele é a sua classificação no *rank* mundial, e não o foco da instituição. Mais uma vez, Zé demonstra atribuir importância à possibilidade de figurar entre os melhores do mundo. Tal situação fica clara ao visualizarmos o conjunto de alinhamentos e posicionamentos construídos por Zé durante a entrevista:

QUADRO 10 – ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE ZÉ LEO

TÓPICOS	CARACTERÍSTICAS LEVANTADAS	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS
Perfil do candidato ideal ao GMAT®	Dedicado, obstinado, agressivo e focado.	Não se identifica totalmente com o perfil do candidato ideal GMAT®. Posicionamento ambíguo.
Visão a respeito do GMAT®	Difícil, diferente, justa porque é feita por americanos, mas ao mesmo tempo injusta.	Seduzido pelo estrangeiro Inteiramente colonizado Acrítico e ambíguo.
Relação prova / vida profissional	Velocidade de raciocínio, de compreensão e imediata utilização do que é aprendido.	Identificado com esses valores mais profissionalmente do que academicamente.
O profissional contemporâneo	Ter capacidade técnica, expressa-se bem, bom relacionamento. Aprende fazendo.	Identificado com esses valores.
Perfil do candidato ideal ao MBA	Já tem network e quer se internacionalizar, quer ascender profissionalmente.	Posiciona-se de acordo com essas características.

(Elaborado pela Autora)

Zé alinha-se com os profissionais da área corporativa e também com o perfil do candidato ideal ao MBA. Sabe exatamente qual o tipo de universidade que lhe interessa e parece já ter refletido sobre o perfil do profissional contemporâneo ao elencar de maneira objetiva as qualidades desse profissional, com o qual ele se identifica. Também se posiciona como um indivíduo governado pelos valores da crença do senso comum que desmerece o que é nosso e enaltece o que é de fora, alinhando-se como colonizado frente ao colonizador. Seus posicionamentos são, em muitos aspectos, ambíguos, mas ele não se alinha de maneira emocional em momento algum, nem mesmo ao parecer inteiramente incapaz de julgamento mais objetivo sobre a prova; portanto, Zé identifica-se mais com o grupo “profissional”. Duda, o próximo entrevistado, contrariamente a Zé, fala da prova com muito maior objetividade e parece seguir um roteiro pré-elaborado, pois tem resposta para tudo.

### 6.1.5 DUDA: “O PLUS A MAIS”

Duda tem 25 anos, é formado em economia pela PUC do Rio de Janeiro e na época da entrevista, 5 de abril de 2006, era um dos meus mais recentes alunos. Trabalha em um banco de investimento há dois anos e, pela primeira vez em sua vida profissional, tinha começado a gerir um fundo de investimento criado por ele, ou seja, era o responsável pela lucratividade do fundo, função essa de grande responsabilidade. Duda quer especializar-se em finanças em *Harvard*. Sua entrevista foi feita em dia marcado exclusivamente para isso. Até pouco antes da data da sua prova, mostrava progresso e facilidade em aprender. No entanto, aos poucos foi passando por uma metamorfose, começou a se sentir inseguro, extremamente ansioso e acabou não conseguindo o resultado que ele alardeava conseguir facilmente. Talvez impressionada com seu discurso positivo, seguro e pró-ativo, eu tinha praticamente certeza de que ele iria alcançar êxito no exame.

Duda evidenciou na entrevista o mesmo tom vivaz e entusiasmado de suas aulas. Estava interessado em conversar sobre a prova, o curso de MBA, seu treinamento e sua vida profissional. Com o gravador entre nós dois, ele sentou-se à minha frente e falou com segurança e objetividade. Em alguns momentos, chegou a se contradizer, mas logo se corrigiu e mostrou verdadeiro interesse em pensar sobre o seu processo.

Como veremos adiante, ele construiu atributos identitários de um kit padrão de perfil identitário (Suely Rolnik, 1997) do profissional contemporâneo ideal. Seu posicionamento e seu discurso parecem estereótipos e caricaturas de um sujeito que incorpora quase que integralmente os discursos da *nova ordem do trabalho*.

#### 6.1.5.1 RAZÕES PARA O MBA

##### EXCERTO 20

01	Entr.	Por que você quer fazer um MBA?
02	Duda	Eu acho que se você tá num lugar as vezes que não é isso que você quer ou então
03		você passou sua vida estudando, você passou sua vida se preparando e você aos
04		18 anos é muito novo às vezes pra escolher ou quando você começa aos 20
05		trabalhar e então quer dizer o MBA te ajuda de 2 maneiras: <u>ou você pode dar um</u>

06		<u>shift, né na sua carreira, é, você trabalha num fundo de investimento e agora quero</u>
07		<u>trabalhar numa área comercial, é tratar de cliente etc. e tal, sair um pouco de trás</u>
08		<u>da mesa né, que a gente fala e ou então pode exatamente ah te ajudar a dar este</u>
09		<u>salto de qualidade, entendeu?</u> (sentado no fundo da cadeira e olhando diretamente
10		para a entrevistadora). Olha hoje em dia você faz uma série de coisas e quando
11		você vai pra lá, você pô você aprende uma série de novas coisas, traz <i>network</i> , O
12		melhor de tudo é o <i>networking</i> . Eu conheço uma menina que chegou pra começar
13		a trabalhar na empresa, ela viu que conhecia mais gente do que a mulher que
14		trabalhava lá há um ano. Conhecia gente que conhecia gente (faz o comentário
15		rindo, contente). Deu a primeira transferência para ela e vai provavelmente dar a
16		segunda. Todos falam que <i>networking</i> é uma das coisas mais importantes. Pô traz
17		novas idéias, você, você pode utilizar elas no seu trabalho anterior ou até no seu
18		novo trabalho de uma maneira muito melhor. Muitas pessoas vão te olhar com
19	Entr.	outros olhos também, acho que você ganha respeito acho que muito...
20		porque, porque cê acha que você ganha respeito com um MBA, qual essa relação
21	Duda	de respeito e...
22		<u>As pessoas é é, que nem a gente fala: É o histórico é o que conta. As pessoas que</u>
23		<u>voltaram de um MBA, geralmente voltaram com uma carga muito forte, entendeu,</u>
24		<u>uma carga de conhecimento muito forte onde é totalmente aplicável aqui pro</u>
25		<u>brasileiro, né, onde os os cursos de MBA agora é que tão pipocando, um IBMEC,</u>
26		<u>uma FGV, uma coisa um pouco melhor, entendeu, é mais reconhecido</u> (cruza as
27		pernas e fica brincando com uma caneta em suas mãos de maneira bem relaxada).
28		Só que antigamente, não, então o cara que se dispunha a sair aqui do Brasil pra
29		fazer uma coisa dessa, é é voltava pra cá, ah, o cara sendo, entendeu, é, ele é
30		totalmente ele é a maçã no meio dos limões (sorrindo), entendeu, ele é o cara que
31		pô dá pra pega logo de cara., entendeu, então quer dizer, isso tudo cresce o olho, a
32		gente pô cresce escutando e na faculdade mesmo já é o sonho, a opção de muita
33		gente, cê já se dispõe a trabalhar quatro, cinco anos pra ingressar num MBA
34		depois, ah, tem gente que gosta de fazer mestrado, doutorado, etc e tal pela parte
35		mais acadêmica e tem o pessoal que é de mercado, que quer trabalhar e etc e sabe
36		que vai ter este hiato na vida profissional, hiato entre aspas, porque é é cê para um
37		pouco de trabalhar pra ir estudar, né. Você faz lá o seu <i>internship</i> , você faz suas
38		coisas e outra coisa, o que a gente fala, querer fazer cedo porque o custo de
39		oportunidade é mais barato, você ganha pouco agora, teoricamente pra dar esse
40		ganho maior no final, então quer dizer, óbvio que às vezes você se acomoda, legal
41		ganhar seu dinheiro, você fica às vezes com um pé atrás de sair, mas eu acho que
		com certeza o resultado final é sempre positivo, não importa o que você fizer.

Desde o começo de sua entrevista, Duda alinha-se como pessoa que fala para uma audiência. Sua voz em alguns trechos (linhas 5 a 8 e 21 a 25) é firme, clara, e sua postura corporal é de um homem de negócios que está sendo entrevistado – cruza as pernas, senta-se confortavelmente na cadeira, olha diretamente nos olhos da entrevistadora e brinca de maneira relaxada com uma caneta em suas mãos. A utilização excessiva de palavras em inglês o alinha com o profissional globalizado, acostumado a falar com pessoas no exterior em sua rotina diária (linhas 5, 11, 15 e 36).

Reforça o seu posicionamento como profissional de finanças, mostrando que domina o jargão específico de sua área “sair de trás da mesa que é como a gente fala” (linhas 7). Posiciona-se claramente como membro do universo financeiro, alinhando-se

em consonância com o repertório léxico e conceitual de sua comunidade. Em seus posicionamentos, vai incorporando atributos do *indivíduo portfólio* (Gee, 2000). Enfatiza a importância de se fazer uma rede de contatos, *network* (linha 11), para obter eventuais benefícios profissionais – aliás, uma das razões mais mencionadas por todos os examinados para fazer o MBA. Traz à baila (linha 21) um ponto que é, talvez, o mais significativo na construção do *indivíduo portfólio* de Gee (*Ibid.*): “o histórico é que conta”. É através do histórico que as empresas saberão que tipo de profissional você é. A identidade passa a ser o que você já fez e os projetos nos quais você se engajou. Duda fala sobre outra questão contemporânea, o diferencial, o que alguns dos meus alunos e profissionais do mercado chamam de “o *plus* a mais”. O interessante dessa construção é mostrar como os indivíduos que participam de uma mesma comunidade de prática – nesse caso, o mundo financeiro – criam e se comunicam através de uma linguagem muitas vezes incompreensível ou considerada errada pelos *de fora*. Nesse momento interativo, a pesquisadora e Duda co-constroem um enquadre de palestra. Duda é o palestrante e a pesquisadora, a audiência. O discurso de Duda vai construindo pouco a pouco seu posicionamento de indivíduo que conhece muito bem o script do mundo profissional contemporâneo e a pesquisadora ratifica o seu posicionamento como tal.

Duda diz que fazer um MBA possibilita que o indivíduo venha a dar um salto de qualidade (linha 8) e seja “a maçã no meio dos limões” (linha 29). A escolha da palavra *maçã* é bem significativa, já que ela simboliza o objeto de desejo. Duda ao pronunciar essa frase sorri, sinalizando sua satisfação em fazer tal analogia e muda por um momento o enquadre de palestra para o de brincadeira. Mas, logo após, realinha-se outra vez como antes e continua sua explanação. Para ele, todas as empresas querem um profissional dessa categoria, e esse diferencial também desperta a cobiça dos colegas (linha 30); “aí cresce o olho, é o sonho, a opção”, diz Duda de modo bem incisivo, seus olhos se arregalam e ele parece estar falando dele mesmo.

A menção ao *internship* (linha 36) e a necessidade de se fazer um MBA cedo, pois o custo de oportunidade é mais barato (linhas 37-38) são típicas dos profissionais contemporâneos, que consideram a razão custo–benefício o fator fundamental para a tomada de qualquer decisão. Para ele, fazer o MBA é um risco que compensa (linhas 39- 41), mesmo que o processo de seleção não seja o ideal.

## 6.1.5.2 VISÃO A RESPEITO DO GMAT®

## EXCERTO 21

56	Entr.	Tá, e e a seleção então pro MBA é feita através dessa prova. Isso daí seria o
57		primeiro corte que é dado é através da prova porque como eles recebem muitas
58		aplicações eles não conseguem, né, ver o ah ah o perfil de todo o mundo. Que que
59		você acha desse GMAT® como primeiro corte? Justo, injusto, legal?
60	Duda	Olha, não diria injusto. Posso te dizer que, é é / mas pode não ser muito eficaz
61		porque / *é o que eu tava perguntando, tava falando com os meus amigos, e os
62		meus amigos e aí Duda? E o curso, como é que é? Como é que funciona? Eu falei
63		é ótimo, acho que a prova é ótima, acho que as coisas são ótimas, porém, contudo,
64		eu acho que qualquer pessoa tá preparada pra fazer, entendeu, eu acho que não
65		precisa ter um background de economia ou falar muito bem a língua etc, é lógico
66		que faz diferença falar já o inglês ou não, mas eu acho que as pessoas, acho que as
67		pessoas que quiserem se preparar pra isso, podem ter que começar um pouco antes,
68		e etc, mas acho que todas as pessoas são capazes de conseguir de se dar bem. Então
69		acaba que você não tá medindo nada, entendeu, eu eu sabe eu acho que se fosse
70		uma prova um pouco mais difícil, se fosse uma prova que demandasse alguma
71		outra coisa um pouco mais específica. Olha não / você querendo fazer um MBA,
72		quer dizer você precisa saber essa quantidade de matemática, entendeu, não aquela
73		simples matemática lá, porque que aquilo lá é uma matemática de pegar tempo,
74		mais raciocínio, lógica. Não, você tem que saber matemática, tem que saber
75		derivado, entendeu? saber fazer uma outra coisa, acho que pode ser mais
76		interessante mesmo até pra própria faculdade, saber o tipo de aluno que tá
77		recebendo.*
78	Entr.	Mas então por que você acha que eles usam esta prova? Essa prova mede o que?
79		Que que cê acha?
80	Duda	(Chegando para frente da cadeira) <u>Acho que essa prova mede capacidade de</u>
81		<u>raciocínio, acho que essa prova mede a capacidade de organização, capacidade de</u>
82		<u>fazer as coisas no tempo que te dão, é, de concluir objetivo, de se preparar.</u>
83		<u>Teoricamente cê tá indo lá dois anos pra ser preparado né? Então se você se</u>
84		<u>preparou pra fazer um GMAT®, você tem capacidade suficiente pra dois anos ser</u>
85		<u>preparado pra sair com um MBA. Acho que mede muita coisa, mas acho que ela</u>
86		<u>sozinha, obviamente ela não tá sozinha, (falando rapidamente e se corrigindo) mas</u>
87		<u>ela não é suficiente. Eu acho que os outros, até porque a parte de, do Toefl já pega</u>
88		<u>um pouco do inglês, até pros estrangeiros, né. O GMAT® pega a parte de inglês e</u>
89		<u>pega a parte de matemática, mas, não acho ruim, mas acho que poderia ser melhor.</u>
90		<u>Eu não sou nenhum enfim <i>expert</i> mas...</u>

Ao falar da prova, Duda alinha-se de maneira eufórica. Seu ritmo de fala passa de normal e pausado para acelerado (linhas 61 a 77), ele parece ter um milhão de coisas para dizer. Posiciona-se como examinado confiante (linhas 63-64), capaz de sair-se bem em um exame que, para a grande maioria, é assustador.

Sua opinião sobre a prova é similar à de Carmem, mas seu posicionamento é completamente diferente. Carmem acha que qualquer um pode se dar bem na prova porque seu alinhamento é de alguém que está ressentida com seus resultados. Ela parece diminuir a importância da prova para justificar que aqueles que passaram não eram especiais em nada, apenas se dedicaram ao treinamento. Duda, por sua vez, posiciona-se de maneira oposta; parece dizer que a prova é fácil para mostrar que está acima da média, que tem capacidade de ultrapassar essa etapa com grande facilidade. Minha interpretação tem base em sua afirmação (linhas 70-71) de que a prova poderia até ser mais difícil. Ressalto que a parte de matemática é realmente simples, como ele diz (linhas 72 a 75), mas o tempo reduzido que os examinandos têm para resolver as questões faz com que essa seção seja quase tão difícil quanto a seção verbal, que é de extrema dificuldade até mesmo para os nativos da língua inglesa.

Ao fazer sua análise sobre o propósito do teste, seu ritmo de fala diminui e torna-se didático, construindo um posicionamento de especialista. Alinhando-se de maneira assertiva (seu tom de voz é firme, ele chega para frente da cadeira e suas palavras saem com aparente dificuldade), ele diz que o GMAT® mede capacidade de organização, de fazer coisas em tempo limitado, de concluir objetivos e de se preparar (linhas 80 a 90). É isso o que a prova testa. Finalmente termina esse trecho, depois de tão extensa análise sobre o assunto, dizendo não ser *expert* (linha 90), embora seja exatamente assim que ele se posiciona.

Sua análise sobre o profissional contemporâneo fala de superação, criatividade e coragem, como mostra o próximo excerto.

### 6.1.5.3 O PROFISSIONAL CONTEMPORÂNEO

#### EXCERTO 22

114	Entr.	Quais são as qualidades, essas características específicas que você acha que o
115		profissional de hoje em dia deve ter? O que é um bom profissional hoje em dia?
116		O que que ele precisa?
117	Duda	É disciplina, dedicado, com certeza, mas eu acho que ele pra se diferenciar,
118		exatamente aquilo que eu tava falando, ele precisa ter algo a mais, entendeu.
119		Acho que o cara precisa ser criativo, eu / é o cara que precisa dá a cara pra bater,
120		é o cara que às vezes precisa falar mais, superar a timidez, etc e tal, uma série de
121		coisas que eu falo no meu trabalho que diferenciaria de um profissional

122		qualquer, entendeu? Mas é claro que um profissional disciplinado, um
123		profissional dedicado, que planeja as coisas, etc., vai ter sucesso com certeza.

Nesse excerto, Duda aponta a idéia de superação como uma das qualidades mais importantes do profissional de hoje. A maneira como ele se posiciona, como profissional competente, utilizando o pronome *eu*, corrigido logo depois para *o cara*, e seu alinhamento de forma assertiva, levam-nos a interpretar que ele está falando de si próprio (linha 119) e descrevendo suas qualidades. Enaltece a criatividade e a coragem de errar para aprender – dar a cara para bater (linhas 119-120), como é mostrado na nota de campo abaixo:

*Aliás, ele falava várias vezes, durante as aulas, que não fica chateado em errar, pois, para ele, essa é a melhor maneira de aprender.*

(Nota de campo: 23/9/2006)

Fala da timidez, posicionando-se como vencedor ao ter ultrapassado essa dificuldade para se estabelecer como um profissional bem-sucedido (linhas 121-122) e finalmente menciona dedicação e senso de planejamento, características que afirmara ter. Em outras palavras, ao elencar as qualidades do bom profissional, Duda posiciona-se como constituído pelas próprias qualidades do profissional ideal contemporâneo.

Duda, sem perceber – já que seu discurso é acrítico –, demonstra no próximo excerto a estreita relação, o processo de hibridização, entre educação e trabalho.

#### 6.1.5.4 RELAÇÃO PROVA / VIDA PROFISSIONAL

Excerto 23

183	Entr.	Quem é que não passa no GMAT®?
184	Duda	Quem não quer.
185	Entr.	Só quem não quer?
186	Duda	Ah, quem não é disciplinado, quem fez errado, quem começou tarde, quem deu azar,
187		não sei
188	Entr.	Você alguma relação entre as habilidades da prova e as habilidades que você usa
189		profissionalmente no dia-a-dia?
190	Duda	Vejo sim. Vejo a prova como se fosse um projeto de trabalho, é assim mais uma
191		coisa que eu tenho que aprender. E eu quando eu boto / quando começo a botar uma
192		coisa na cabeça, eu preciso resolver antes se não, não consigo tirar, entendeu? Tipo
193		assim, você põe um projeto na sua cabeça e você tem que ir com ele até o final. É
194		que nem... economista. Economista é assim. Qual é a meta? Sua meta é passar?

195		Então me dá a meta que eu vou correr atrás. Só que pra isso eu ainda estou me acertando. Acertando horário, acertando isso, acertando aquilo e essa parte de disciplina às vezes eu demoro pra pegar. Depois que pega, vai embora. Meu pai fala que é que nem carro velho. Tem que dar uma empurradinha, mas depois que pega, não para mais. Você faz pela meta a coisa, né cê... É passar com 700, 750? Vamos correr atrás. Vou fazer o máximo que eu puder porque se Deus quiser vai dar tudo certo. Mas, eu assim não tenho medo de fazer prova. Já fiz prova muito pior do que essa sabe então quer dizer... Se eu tiver preparado eu vou chegar lá, vou chegar com tudo.
196		
197		
198		
199		
200		
201		
202		
203		

Duda constrói em sua entrevista atributos identitários de vencedor. Ele se posiciona como um profissional que se superou, um examinando que sem dúvida vai passar no GMAT®. Alinha-se confiantemente em relação à prova, pois, segundo ele, nessa prova só não passa quem não quer (linha 184). Aborda a prova da mesma maneira como aborda seus projetos de trabalho: “mergulha de cabeça” até ver os resultados, traça a meta e vai atrás dela (linhas 194-195). Duda demonstra identificação total com sua profissão, ao afirmar que economistas agem dessa maneira.

Faz-se necessário mencionar um aspecto intrigante de Duda, que, embora não esteja presente nas transcrições, o posiciona de maneira híbrida e quase diametralmente oposta ao seu discurso de profissional competente e bem-sucedido: sua relação com o pai. De acordo com notas em meu diário de aula a respeito de conversas sobre sua vida, Duda sempre mencionou ter escolhido sua profissão de economista não por sua própria vontade, mas sim por determinação de seu pai. Aliás, praticamente todo o seu percurso acadêmico e profissional foi, e ainda é, traçado por seu pai. O mais surpreendente disso é que Duda, durante nossas conversas, jamais se posicionou de maneira ressentida ou revoltada em relação a essas “escolhas” impostas. Ele sempre afirmava que, embora gostasse de economia, teria feito cinema se fosse lucrativo e seu pai aprovasse. Uma nota de campo mostra, porém, que Duda é apaixonado por cinema e não seguiu essa profissão, pois não teria a aprovação do pai:

*Sou louco por cinema. Uma vez por semana vou religiosamente ao cinema. Aliás, se meu pai não me fizesse fazer economia, eu ia mesmo é fazer cinema. Pô, ia ser o máximo.*

(Nota de campo: 14/3/2006).

É importante citar que também foi o pai de Duda que lhe disse para fazer o MBA, chegando até mesmo a estabelecer a quais universidades ele deveria se aplicar. Tanto o pai quanto o filho abraçam os mesmos discursos, embora sejam de duas

gerações tão diferentes. Na entrevista, Duda construiu a identidade de profissional independente e pró-ativo, mas, como vimos acima, ele abraça acriticamente tanto o discurso de uma geração bem mais velha que a sua quanto o da *nova ordem do trabalho*. Entretanto, em alinhamento antagônico (linha 204), Duda emprega “se Deus quiser”, expressão que destoa da maneira como vinha se posicionando até então. Parece que no final de seu depoimento, depois de ter-se construído de maneira tão assertiva e profissional, acaba deixando tudo nas mãos de Deus.

Duda fez a prova após quatro meses de treinamento, mas não conseguiu bom resultado. Analisando o conjunto de atributos identitários por ele construídos, parecia que ele não teria dificuldade alguma em atingir seus objetivos.

QUADRO 11 – ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE DUDA

TÓPICOS	CARACTERÍSTICAS LEVANTADAS	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS
Perfil do candidato ideal ao GMAT®	Disciplinado, obstinado, preparado há muito tempo, tem sorte e quer passar.	Posiciona-se de acordo com esses atributos
Visão a respeito do GMAT®	Fácil, não é injusta, não mede nada. Mede capacidade de raciocínio, de organização, de concluir objetivos, de se preparar	Posiciona-se como vencedor, sem medo, capaz
Relação prova / vida profissional	A prova é como um projeto de trabalho. Algo mais que tenho que aprender	Posiciona-se da mesma maneira em relação à prova e à vida profissional. Assertividade focada no projeto do momento
Profissional contemporâneo	Capacidade de superação, de planejamento, correr risco. Dedicção. Criativo, disciplinado.	Inteiramente identificado com esse profissional. Bem sucedido
Perfil do candidato ideal ao MBA	Bom histórico, saber matemática	Posiciona-se como detentor de tais requisitos.
Razões para o MBA	O plus a mais, network, tornar-se a maçã entre os limões. Ser respeitado.	Valorização completa dessas características.

(Elaborado pela Autora)

Cabe aqui uma observação sobre minha expectativa em relação a Duda. Eu o havia classificado no grupo “profissional” devido a seu discurso alinhado com o *indivíduo portfólio* de Gee (2000). Entretanto, para minha surpresa, ele acabou não obtendo o resultado que esperávamos. Isso levou-me a pensar que sua necessidade de pertencimento a uma classe que ele admira, e com a qual faz questão de se identificar, o

fez aderir a um modelo cujo repertório está vinculado ao indivíduo que transita no cenário internacional com desenvoltura e competência. Seu processo de construção identitária durante a entrevista, seguindo escolhas lingüísticas, falas, tom de voz, postura e outras atitudes que o alinhavam com os indivíduos do grupo “profissional”, foi substituído por um posicionamento que o identificou como aluno temeroso, impotente frente à prova, parecendo incapaz de lidar com o medo de falhar. Aliás, esse medo é, como aponta Sennett (2005, p. 141):

[...] o grande tabu moderno [...] O fracasso não é mais a perspectiva normal apenas dos muito pobres ou desprivilegiados; tornou-se mais conhecido como um fator regular nas vidas da classe média. A dimensão decrescente da elite torna mais fugidia a realização. O mercado em que o vencedor leva tudo é uma estrutura competitiva que predispõe ao fracasso grandes números de pessoas educadas.

Acredito que os atributos identitários construídos por Duda são, por um lado, mais semelhantes aos dos indivíduos afetivos, por reagirem à prova de maneira muito emocional, mas, por outro lado, sua identificação total com o profissional contemporâneo o coloca também em alinhamento com os indivíduos do grupo “profissional”. Assim, Duda é, claramente, um indivíduo que constrói atributos identitários presentes nos dois grupos.

Os próximos entrevistados participaram da mesma entrevista e representam, quase que de maneira caricata, os extremos dos dois grupos: o “profissional” e o “afetivo”.

## **6.2 ENTREVISTA COLETIVA: DANIEL E GUGA**

A entrevista foi feita imediatamente depois de Guga e Daniel terem feito um simulado da prova. Os dois ainda se encontravam sob o impacto de seus resultados: Daniel, feliz por ter conseguido um *score* muito bom, apesar de estar há pouco mais de quatro meses no curso, e Guga, triste e preocupado, pois sua nota foi muito baixa.

Os dados gerados não serão apresentados de maneira seqüencial, como construídos na entrevista, mas através de excertos que considere relevantes para a

pesquisa. Ambos os jovens sentarem-se juntos lado a lado à minha frente, tendo minha mesa de trabalho entre nós. O gravador foi colocado equidistante do três.

Daniel é engenheiro formado pela UFRJ, tem 33 anos e à época da entrevista trabalhava na Siemens como gerente de novos produtos, tendo sob sua responsabilidade seis pessoas. Sua rotina era de viagens e reuniões. Administrando seu escasso tempo através de um planejamento espartano de sua vida profissional e pessoal, Daniel conseguia fazer, sem nunca falhar, todos os exercícios que eu passava como dever de casa. É casado, pai de um menino de três anos e no início do seu treinamento soube que sua mulher estava grávida de gêmeos. Sua intenção ao fazer o curso de MBA é alavancar sua carreira e tornar-se profissionalmente mais competitivo. Daniel queria especializar-se em administração no IMD, na Suíça.

Guga também é engenheiro, formado pela UFF, tem 33 anos e no início do treinamento trabalhava para uma empresa de óleo e gás. Hoje trabalha em um consulado de um país do norte da Europa. Sua função é trazer para o Brasil empresas que atuem nessa área. Guga é solteiro, e seu desejo maior ao fazer o curso de MBA é adquirir experiência internacional, tanto na Europa quanto em algum país de economia emergente, talvez na Ásia. Guga quer fazer um MBA em INSEAD, França, e especializar-se em administração.

Os excertos a seguir mostram que Guga e Daniel construíram identidades praticamente antagônicas.

### 6.2.1 RAZÕES PARA NÃO ALCANÇAR O RESULTADO DESEJADO

#### EXCERTO 1

01	Guga	~ Todas as vezes que eu consegui engrenar eu tive algum problema, todas as
02		vezes, então, por exemplo, eu fiz o primeiro simulado que tirei 580, fiz o
03		segundo... acho que foi 620... alguma coisa assim.
04	Entr.	É... é... é
05	Guga	(olha para Daniel como se estivesse se explicando) na hora que eu ia passar
06		para o terceiro, que a Miriam tava me entregando as coisas, aconteceu um
07		monte de coisa. Eu parei, tive que parar aqui, parar ali, viajei, fui mandado pro
08		Chile, [fiquei arrasado!
09	Entr.	é não, toda a hora ele ia para algum lugar]
10	Guga	Fui mandado para o Chile. Minhas viagens são assim... Eram extremamente
11		desgastantes e eu ainda tentava levar material para estudar e tal.
12	Entr.	(apontando para Daniel que talvez tenha que viajar também) Ah! exemplo...

13	Guga	(falando diretamente com Daniel e em tom de reclamação) não adianta não
14		consegue, você tá em outro lugar, outra atmosfera, outra coisa e aquilo na sua
15		cabeça não é a mesma coisa que sentar e tá no habitat, entendeu?

Nesse primeiro excerto, Guga começa a se construir como pessoa que não comanda a sua própria vida, impedido de ir à frente por questões hipoteticamente fora de seu controle. Alinha-se de maneira emocional (linha 7-8), empregando uma expressão que, para aqueles que o conhecem, já se tornou emblemática: “fiquei arrasado”. É nessa expressão que Guga sinaliza o seu envolvimento afetivo com tudo o que faz. Seu alinhamento ao utilizar a voz passiva (linha 10) para dizer que as coisas lhe acontecem sem que ele possa interferir demonstram que existe algo exterior à sua vontade que decide a sua vida. Sua fala é arrastada, refletindo desânimo e frustração, ele alinha-se de forma queixosa, pois se sente incapaz de lidar com viagens constantes, uma das exigências do mundo corporativo de hoje. Em seu discurso, Guga posiciona-se como profissional não-identificado com o da *nova ordem do trabalho*: o indivíduo que não esmorece frente a nenhuma dificuldade para alcançar seu objetivo. Guga demonstra essa impotência em uma de minhas notas de campo:

*Não consigo me organizar. Toda vez é uma coisa diferente. Estou sempre viajando e prometo pra mim mesmo que vou estudar no avião e no hotel. Mas, aí pimba, sempre pinta algo.*

(Nota de campo: 23/10/2005)

Procurando ser ratificado por Daniel no enquadre de reclamação (linha 15), Guga desloca para o inusitado sua responsabilidade por não conseguir se organizar para estudar, protagonizando um discurso inteiramente contrário ao do profissional da *nova ordem do trabalho*, pois este, embora em momento de grande insegurança profissional, jamais deixará de querer comandar seu destino. Ele é pró-ativo e administra sua vida com obstinação e foco.

Ao dizer “não consegue” (linha 14), Guga tenta generalizar uma dificuldade especificamente sua; essa tentativa é sinalizada pelo uso da 3ª pessoa do singular em lugar da 1ª. Seu posicionamento é o de indivíduo pouco flexível, que não consegue se adaptar a um ambiente diferente do seu (linha 15). Já Daniel se constrói em oposição a Guga, como podemos perceber no excerto abaixo.



contrário de Guga, Daniel não perde o foco e não se alinha de forma queixosa perante as dificuldades que atravessam seu caminho. Ao afirmar que usa seu tempo, artigo cada vez mais precioso e escasso, de modo maximizado, aproveitando qualquer brecha para estudar e alcançar seu objetivo (linha 75 a 77), posiciona-se como o indivíduo flexível de Sennett, que tem enorme poder de adaptação: estuda no ônibus, no avião, e não tem a necessidade de se sentir em seu habitat, como Guga, para fazer sua tarefa. Daniel posiciona-se como tão disciplinado que Guga não resiste a um comentário de admiração. Ao contrário de Guga, envolvido com o processo de maneira pessoal e afetiva, Daniel posiciona-se como profissional do estudo, bem de acordo com o perfil do *indivíduo portfólio* de Gee (2000): objetivo, envolvido com projetos, planejando tudo de acordo com prazos e metas e de maneira bem focada. Alinha-se, portanto, em consonância com valores contemporâneos, até mesmo em sua vida pessoal, como veremos a seguir.

### 6.2.3 PRESSÃO DO PROCESSO

#### EXCERTO 3

112	Daniel	É eu tenho um filho e minha mulher tá grávida de gêmeos.
113	Guga	(com os olhos brilhando e sorrindo) Eu jamais conseguiria!
114	Daniel	(Falando de maneira ansiosa) Então a minha pressão é terrível. Eu passo todo
115		dia, tenho que fazer conta pensando. Pera aí como é que a gente faz pra ir, se
116		for pra Suíça. Vai com gêmeo ou vai sem gêmeo? Vai com filho? Vai sem
117		filho? Se vai sozinho, fica dez meses lá? E a empresa vai pagar ou não vai
118		pagar? Se vai pagar, quanto?

O foco neste excerto é a rotina de Daniel. O contraste entre os dois examinandos é flagrante. Daniel posiciona-se como o profissional da *nova ordem do trabalho*, que não se importa de correr riscos. Ele vai mudar de país com um filho pequeno e dois recém-nascidos (linha 112). Guga constrói imediatamente um alinhamento de admiração pela coragem de Daniel, sinalizado pelo brilho em seus olhos e pelo sorriso (linha 113). Ao movimento de admiração se contrapõe um movimento contrário de menos-valia, que o posiciona como incapaz de aderir a essa ordem. Tal posicionamento é claramente indicado pela expressão “Eu jamais conseguiria”. Daniel vive sob forte pressão (linha 114). Seu alinhamento é de um indivíduo que se vê na

obrigação de tomar decisões sérias que acarretarão grandes mudanças em sua vida e na de sua família. Daniel sinaliza esse movimento franzindo a testa e fazendo 6 perguntas a si próprio. Porém, ele se posiciona como alguém controlado e focado de maneira racional e objetiva, mesmo em situações extremas, requisitos básicos para alcançar sucesso tanto na área acadêmica quanto profissional. Ele pensa e repensa todas as suas possibilidades (linhas 114 a 118), posicionando-se em relação à vida profissional e pessoal da mesma maneira. Sua vida profissional e pessoal é conduzida da mesma maneira. Guga, ainda alinhado em relação a Daniel com admiração, mostra-se tão surpreso que deixa de participar da iteração. Seu silêncio sinaliza esse movimento.

#### 6.2.4 O QUE É ESSENCIAL PARA TER SUCESSO NA PROVA

##### EXCERTO 14

147	Daniel	Quando eu comecei a trabalhar eu comecei com 18 anos, aí eu tinha um
148		diretor, eu trabalhava em vendas de produtos químico, eu sou engenheiro
149		químico, e trabalho em telecomunicações, mas eu– eu tinha um diretor que
150		falava o seguinte: se você se propõe a fazer alguma coisa, você tem que fazer
151		a melhor coisa possível em qualquer situação da sua vida pessoal,
156		profissional o que for então se você se propõe a pintar um carro, você vai
157		pintar um carro como nunca ninguém pintou ou pelo menos como nunca
158		ninguém pintou com a tua competência, então se alguém vai pintar melhor é
159	Guga	porque tem uma competência melhor, [não porque
160	Daniel	(tentando falar e sendo impedido por Daniel) com certeza]
161		[então é assim pra tudo que eu faço eu sempre coloco isso na cabeça, eu falo
162		não, eu vou fazer, então por exemplo viagem, quando a gente vai viajar, a
163		minha mulher relaxa porque viagem [...] eu pego vamos pra onde? ela diz
164		vamos pra Disney. Eu monto o roteiro, faço planejamento, vejo quais os
165		lugares que valem a pena decido horários, pô esse horário aqui é melhor é
		pior, tempo em cada brinquedo, qual a ordem dos brinquedos

Nesse trecho, Daniel posiciona-se como seguidor de princípios que maximizam a possibilidade de alcançar o que para ele é sucesso (linhas 150 a 158). Diz ter a receita para a vida profissional, familiar e pessoal, já que, para ele, elas seguem a mesma lógica (linhas 161 a 165). Na entrevista, ele se posiciona como alguém que traça um objetivo e o persegue com precisão cirúrgica. Tal posicionamento encaixa-se no perfil do profissional ideal da *nova ordem do trabalho*. Dessa forma, Daniel reconstrói sua identidade através de um discurso que tem como base o indivíduo profissional do

*capitalismo rápido / flexível*, que prega, entre outras coisas, colaboração ativa e solução de problemas (Lankshear; Gee, 1997).

Podemos constatar, então, que Guga e Daniel se constroem em oposição. Ao analisar o conjunto de seus alinhamentos e posicionamentos, percebemos como parece ser difícil para Guga aderir aos discursos profissionais atualmente em voga, enquanto Daniel os adota e os aplica em sua vida familiar e social. Tal contraste pode ser visualizado nas tabelas a seguir:

QUADRO 12 – ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE GUGA

TÓPICO	CARACTERÍSTICAS LEVANTADAS	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS
Treinamento do GMAT®?	Difícil, interrompido, Impossível de coadunar com a rotina profissional	Impotente, sem foco, vítima, queixoso
Rotina profissional	Rotina de viagens, tempo escasso, compromissos	Perdido, desorganizado, sem controle, submetido
Como se vê profissionalmente	Age emocionalmente em sua vida profissional	Sem identificação com o profissional contemporâneo

QUADRO 13 – ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS DE DANIEL

TÓPICO	CARACTERÍSTICAS LEVANTADAS	ALINHAMENTOS E POSICIONAMENTOS
Treinamento do GMAT®?	Difícil, tem que ser bem planejado, tem que maximizar o tempo	Disciplinado, focado, dedicado, decidido, pró-ativo, obstinado
Rotina profissional	Viagens, tempo escasso, pressão	Organizado, metucioso, flexível
Como se vê profissionalmente	Age como profissional em sua vida pessoal. Imbricamento da vida pessoal com a profissional	Totalmente identificado com o profissional contemporâneo

(Elaborado pela Autora)

Como observado, parece claro que cada conjunto de atributos identitários dos dois pode ser colocado no extremo oposto de uma linha. Enquanto Guga se posiciona, de maneira caricata, como membro do grupo “afetivo”, Daniel é o estereótipo do indivíduo do grupo “profissional”. Os dois posicionam-se diametralmente em oposição,

e cada um construiu, ao longo de nossa interação, identidades sociais inteiramente identificadas com seu respectivo grupo.

### 6.3 MUITOS CAMALEÕES E INDIVÍDUOS PORTFÓLIOS

Analisando meus diários de aula, encontrei um comentário aludindo à minha forma recorrente de lidar com alunos que têm dificuldade em perceber as nuances gramaticais testadas na seção do *Sentence Correction* (cf. Capítulo 4), apresentando-me como motivo do erro o fato de estarem focados em um ponto específico da frase, sem analisá-la até o fim:

*Você tem que ter os olhos de um camaleão. Eles são independentes um do outro, cada um olha para uma direção diferente, chegam a girar 360 graus em sua órbita ocular para ver de que lado o perigo se encontra. Você tem que ter a capacidade de focar um ponto sem se descuidar dos outros.*

(Nota de aula: 15/9/2005)

Sempre recorro a essa imagem para mostrar ao examinando que a prova exige dele alta dose de concentração e foco bem preciso, deixando-o em estado de alerta permanente, pois os exercícios do GMAT® são cheios de truques, de armadilhas que podem colocar em risco o resultado do seu desempenho. O interessante dessa analogia é que, no decurso de minha pesquisa, acabei pensando novamente no camaleão, mas, desta vez, por causa de outra característica sua: seu processo de mimetismo como estratégia de sobrevivência em relação a seus predadores. Tal imagem também me remeteu ao filme *Zelig*<sup>32</sup>, cujo protagonista, o homem-camaleão, é um ser em freqüente metamorfose, sempre mudando conforme a situação, adquirindo as características necessárias para se adaptar ao mundo em que vive; um ser altamente flexível, que tem como característica primeira estar em constante mutação. Assim como o camaleão, o indivíduo da contemporaneidade vê-se compelido a assimilar novos valores para poder se adaptar ao ambiente cambiante da sua rotina profissional. Alguns o fazem mais sutilmente, outros de maneira mais óbvia.

---

<sup>32</sup> ALLEN, Woody. *Zelig*, 1999.

Retomo a imagem do camaleão na consideração de minhas perguntas de pesquisa, abordadas a seguir.

#### 6.4 RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

Em relação à minha primeira pergunta de pesquisa – *Que tipo de abordagem crítica pode ser construída em relação aos discursos e práticas da nova ordem do trabalho?* – penso que, em geral, não somos levados a questionar crenças e valores, tornando-nos responsáveis pela manutenção da ordem estabelecida e do que entendemos como realidade. Tal situação é visível entre os participantes da investigação que – embora oriundos de uma classe social privilegiada, formada nas melhores escolas do Rio de Janeiro – mostraram-se bastante afastados de uma prática reflexiva. A visão do universo profissional contemporâneo desse grupo é totalmente acrítica e, até certo ponto, ingênua. À exceção de Rita, todos os outros participantes acolhem, sem refletir, discursos e práticas que, cada vez mais presentes na nova configuração econômica, política e social, subjazem à economia de mercado globalizada. O grupo, em sua grande maioria, aceita as diretrizes norteadoras de um universo que se torna visivelmente mais competitivo e excludente, embora pregue a democratização, a parceria e a não-hierarquização das relações de trabalho. Tal situação reforça a tese, defendida pelo *New London Group* (2000), de que devemos ser cautelosos com os novos discursos produzidos na e por promotores da *nova ordem do trabalho*, já que eles, muitas vezes, parecem construir a idéia de que estamos vivendo em um mundo melhor e mais justo. Portanto, é preciso considerar que somente através de uma postura crítica, reflexiva e investigativa acerca de nossas crenças, valores e saberes poderemos repensar ou pôr em xeque as verdades balizadas pela sociedade como únicas e hegemônicas.

Para que possamos olhar criticamente os discursos e as práticas da *nova ordem do trabalho*, temos que, primeiramente, parar de compactuar com as normas que regem o “admirável mundo novo do trabalho”. Em meu curso, convivo com um contingente de jovens ansiosos que, seduzidos pelas promessas de sucesso rápido, concorrem por posições de destaque em “um mercado em que o vencedor leva tudo” (Sennett, 2005, p. 141), e o perdedor amarga o fracasso dos excluídos.

Na tentativa de se afiliar ao grupo simbolizado pelo *indivíduo portfólio* (cf. Introdução), visto pela sociedade como a elite profissional, os jovens não

problematizam a realidade do mercado de trabalho e acabam por se aprisionar em discursos que podem causar sofrimento (como nos casos de Guga e Carmem). Vivem o paradoxo de querer ser igual ao profissional idealizado pelos discursos da *nova ordem do trabalho*, mas, ao mesmo tempo, ter algo que os diferencie do contingente de indivíduos que disputam as mesmas posições, tanto no âmbito profissional quanto no acadêmico.

Como os discursos da *nova ordem do trabalho* são aceitos e adotados como pensamento corrente (*main stream*) em setores da economia globalizada, o processo de construção identitária dos participantes é altamente impactado por eles. Tal constatação está relacionada à minha segunda pergunta de pesquisa (Como os discursos da *nova ordem do trabalho* afetam os processos de construção identitária de um grupo de examinandos brasileiros do GMAT®?) e as duas sub-perguntas que dela derivam (Como esses examinandos se posicionam em relação ao GMAT®?; Como os discursos da *nova ordem do trabalho* são por eles recontextualizados?)

Podemos afirmar, através da análise dos dados, que todos os participantes se alinham em consonância com tais discursos, como mostra o Quadro 14, resumindo as características mais prevalentes nos discursos de meus entrevistados; nota-se que o discurso acerca do profissional ideal contemporâneo, presente nas práticas de letramento nas quais os participantes são formados, ecoa em todos eles.

#### QUADRO 14 – CARACTERÍSTICAS MAIS PRESENTES NOS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A) Constatação de uma competitividade cada vez mais agressiva no mercado de trabalho.</p> <p>B) Percepção da necessidade de uma nova postura profissional sem a qual a empregabilidade se tornaria inviável.</p> <p>C) Obsessão pela conquista de um diferencial que possibilite maior visibilidade e empregabilidade.</p> <p>D) Compreensão da necessidade de formação continuada.</p> <p>E) Crença na importância do domínio de uma ampla gama de assuntos distintos.</p> <p>F) Crença na excelência acadêmica do MBA, que seria proporcionada pela dificuldade do GMAT®.</p> <p>G) Reconhecimento de <i>networking</i> como o principal motivo para se fazer o MBA.</p> <p>H) Adoção da idéia de um tempo frenético norteador do ritmo do trabalho.</p> <p>I) Visão de que há proximidade entre os universos da prova e da rotina profissional.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

O conjunto dessas características leva-me a crer que os discursos da *nova ordem do trabalho* constituem, para a maioria dos examinandos, um grande apelo, influenciando, em menor ou maior grau, o processo local de construção de suas identidades profissionais. O conjunto de alinhamentos e posicionamentos identificados ao longo da análise construiu atributos identitários valorados por tais discursos, permitindo-me inferir que a produção discursiva relativa à *nova ordem do trabalho* é solo fértil para a negociação da construção de kits identitários padrão de profissionais que almejam ser considerados aptos para trabalhar em qualquer lugar do mundo.

Em alguns participantes, tais construções identitárias são, às vezes, tão caricatas que me influenciaram, no início de minha pesquisa, na discriminação de dois grupos-tipo: o dos “afetivos e o dos profissionais”. Considerei eficaz essa primeira divisão, pois acreditei que os examinandos possuíam traços identitários tão bem demarcados que poderiam servir de marcadores para distingui-los. Entretanto, analisando mais detalhadamente os dados gerados, pude identificar um continuum de traços que me pareceu bem mais apropriado para configurar a dinâmica identitária desses indivíduos.

Em minha análise, percebi que, com exceção de Guga e Daniel (cujas constituições identitárias remetem aos kits padrão do indivíduo “afetivo” e do indivíduo “profissional”, respectivamente), os posicionamentos de meus entrevistados situam-se em um continuum entre esses dois extremos, movimentando-se em direção ora à “identidade-tipo” representada por Guga, ora à “identidade-tipo” representada por Daniel, como mostra a Figura 12:

## Continuum das Identidades Profissionais

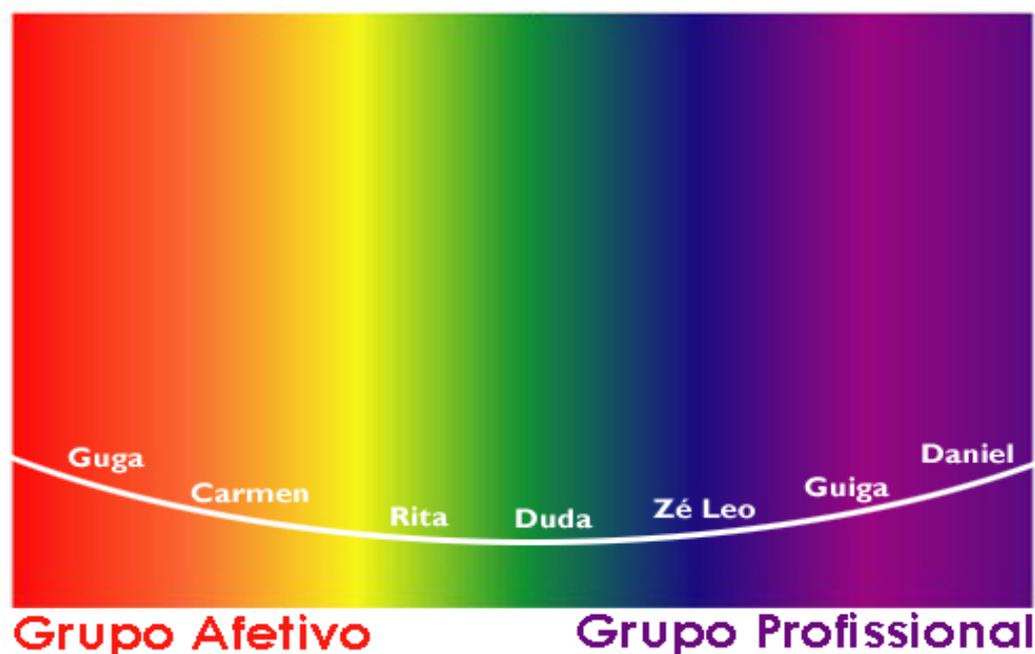


Fig. 12 – CONTINUUM DAS IDENTIDADES (elaborado pela Autora)

A divisão binária que eu havia construído anteriormente à minha análise – grupo “afetivo” e grupo “profissional” – mostrou-se muito mais nuançada que a oposição original, pois o continuum detectado indicou que a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (Hall, 2001, p. 13). Pude, então, ao longo das entrevistas, observar uma multiplicidade de atributos identitários que, não aprisionados em uma forma exata e rígida, incorporam em menor ou maior grau os discursos da *nova ordem do trabalho*.

Essa mobilidade deu visibilidade a um aspecto que devo enfatizar como importante para a compreensão do posicionamento dos interactantes em relação ao GMAT®. Um grupo, frente às dificuldades impostas pela prova, lançou mão de recursos de um repertório emocional disponível na cultura e freqüentemente utilizado para lidar com situações adversas, como choro, lamentos, explosões de raiva e outros elementos que me levaram a classificar seus componentes como produtor de repostas mais afetivas. O outro grupo reagiu com um repertório mais assertivo e agressivo, de sentidos associados na cultura a indivíduos “combatentes”, que integram o grupo que denominei “profissional”. Tal dicotomia parece-me muito presente em nosso cenário contemporâneo, no qual a sociedade celebra indivíduos que evidenciam características

dos membros do grupo “profissional” como *winner*s (vencedores) e os do grupo “afetivo” como *loser*s (perdedores). Se transpusermos esse padrão para o universo micro do GMAT®, veremos que, tal como o que acontece em escala macro, ele celebra e espera de seus examinandos um comportamento mais identificado com o comportamento dos indivíduos profissionais. Tenho que me referir, no entanto, a dois aspectos que vieram à tona no processo de análise dos dados. Rita, por mim identificada como mais próxima do grupo “afetivo”, posicionando-se durante nossa interação como frustrada e incapaz frente à prova, acabou alcançando excelente *score*, reagindo às dificuldades do teste de maneira diferente do que foi mostrado pelo posicionamento construído em nossa interação. Por outro lado, Duda, o protótipo do kit padrão do *indivíduo portfólio*, que em certo momento de nossa interação disse: “só não passa no GMAT® quem não quer” (cf. 6.1.5.4), não conseguiu o resultado que seu posicionamento em nossa interação antecipava e acabou desistindo. Duda tenta ser um camaleão, mas não obtém êxito.

Assim, notei que tanto Rita quanto Duda, embora tenham se posicionado respectivamente como *losers* e *winner*s em nosso evento interacional específico, ao fazer a prova pareceram ter se posicionado de maneira bem diferente daquela da entrevista. Duda não conseguiu interagir na prova como tinha interagido previamente. O seu posicionamento de profissional competente e de aluno capaz, totalmente ratificado pela pesquisadora, deu lugar a uma construção identitária em oposição total a anterior. Duda não alcançou os pontos que necessitava e posicionou-se como *loser* frente ao exame. Por sua vez, Rita que se auto-apresentou como *loser* conseguiu um resultado surpreendente para quem construiu atributos identitários de alguém com menos-valia e que não acreditava em si mesma e acabou por sair-se vitoriosa em relação ao GMAT®. Movimentos de construção identitária tão dinâmicos fizeram-me pensar na imagem pendular como ilustração das inúmeras e várias possibilidades de construirmos posicionamentos diferenciados em nossas práticas e eventos interativos – movimentos camaleônicos por excelência. A possibilidade de construirmos diferentes identidades em diferentes interações, identidades que podem até mesmo, como no caso de Rita e Duda, ser o avesso das construídas em outro evento interacional, trouxe-me a imagem do pêndulo, apresentado na Figura 13, que pode oscilar até 360° em qualquer direção, analogamente aos movimentos que nossas identidades podem realizar nas

inúmeras interações em que tomamos parte, em diversificados contextos e em diálogo com extensa variedade de sujeitos.

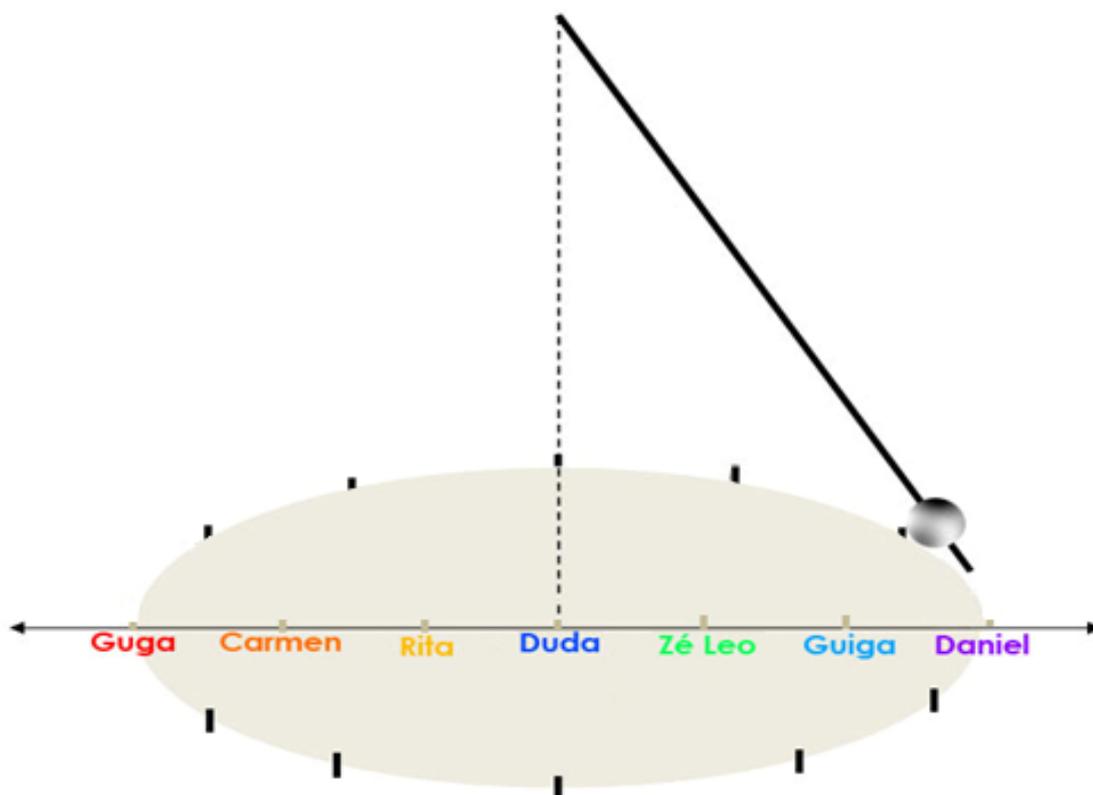


Fig. 13 – MOVIMENTO PENDULAR DAS IDENTIDADES (elaborado pela Autora)

Assim, percebemos que nossas identidades apresentam uma plasticidade camaleônica e uma mobilidade pendular susceptível à ação capilar, e não-previsível, dos discursos e saberes que fabricamos no interior das diversas comunidades de prática a que pertencemos.

Dessa forma, creio que o percurso teórico-metodológico-analítico adotado viabilizou a observação do impacto da dinâmica foucaultiana poder–saber–subjetividade no processo de construção identitária dos examinados, mostrando que em suas práticas profissionais e acadêmicas cotidianas, eles contribuem ativamente, de maneiras diferenciadas, para a sustentação dos discursos da *nova ordem do trabalho*.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste trabalho, devo reportar-me ao seu começo para recuperar o caminho trilhado até agora. O ponto de partida foi o meu interesse em investigar o processo de construção de identidades profissionais de um grupo de alunos, que me tinham como professora, em um curso de preparação para o GMAT®. Como primeiro passo, descrevi o que entendo por *crítico* (Lemke, 1995), já que esse seria o meu olhar sobre o teste e sobre os alunos que fariam parte da pesquisa. A partir da noção de prática(s) crítica(s), ou seja, de uma perspectiva questionadora de crenças e ações, engajei-me no movimento investigativo que retomo agora em perspectiva.

Primeiramente, descrevi o momento contemporâneo, visando definir os padrões que regem a ação de alguns profissionais em cenários discursivos contemporâneos distintos, porém entrelaçados: o da *nova ordem do trabalho*, o *capitalismo rápido* (Gee, 2000) ou *capitalismo flexível* (Sennett, 1995); e o do GMAT® e das práticas de letramento nele envolvidas.

Em seguida, analisei os efeitos discursivo-identitários desses cenários sobre um grupo de alunos de um curso preparatório para o GMAT®, ao longo de entrevistas realizadas no próprio curso.

Depois, configurei o universo do MBA como uma comunidade de prática (Wenger, 1998) constituída por outras comunidades satélites, entre elas a do GMAT® – o foco da minha pesquisa. O conceito de comunidade de prática, que concebe aprendizagem como prática social, permitiu-me investigar de que maneira os membros da comunidade de prática do GMAT® compartilham saberes e ações norteadas por discursos que circulam entre a sua própria comunidade e as outras comunidades satélites.

Explicitiei as noções de linguagem, discurso e identidade que nortearam a análise crítica do GMAT® e de meus dados. Em um primeiro movimento analítico, abordei o teste sob a perspectiva do exame de Foucault ([1975] 1977), caracterizando suas práticas de treinamento como práticas de letramento e como dispositivos de controle de Deleuze (1990). Apontei, ainda, o poder por eles engendrado e a visão de mundo social e de indivíduos que fabricam.

Em seqüência, defendi a escolha da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista para desenvolver o trabalho de microanálise etnográfica que pudesse dar conta dos meandros e detalhes das interações discursivas realizado com os examinados.

Finalmente, através de uma perspectiva socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais, desenvolvi um segundo movimento analítico, em que, recorrendo aos conceitos de *enquadramento* (Goffman, 1974) e o de *alinhamento* (Goffman, 2002) e de *posicionamento* (Davis; Harré, 1990), sob o enfoque sugerido por Gavrusseva, me foi dado perceber quais identidades sociais foram construídas em nossas interações.

Chegando ao fim do estudo aqui apresentado, mas não terminando o que é interminável, posto que tudo é transitório e cambiante, e, portanto, sempre passível de um novo olhar e de uma abordagem diferente, posso dizer que vejo, para mim e para os meus alunos, algumas implicações teórico-práticas da investigação realizada.

Primeiramente, referindo-me às questões teóricas, acredito que o trabalho me possibilitou ver os testes estandardizados como um instrumento de avaliação de uma prática de letramento autônomo perpetuador de controle social e castrador de mudanças sociais. Tal concepção obriga-me a estender minha prática pedagógica muito além das fronteiras que separam a prática de mero treinamento de testes (já que tal atividade não existe separada dos discursos vigentes da sociedade) – por mim realizada antes desta investigação – de uma prática crítica (Lemke, 1995), questionadora das configurações que aprendemos a aceitar – caminho que começa, a partir do presente estudo a nortear minhas ações pedagógicas.

Em relação às questões identitárias, percebi, no decorrer da presente investigação, e sobretudo ao longo do processo de organização e redação do texto, que, da mesma forma que meus alunos, construo atributos identitários impactados pelos discursos em que circulo no contexto educacional. O emprego excessivo de palavras em inglês – que depois decidi manter em meu texto como pistas de meu próprio processo identitário – mostra a adoção de uma prática discursiva elitizada, que sempre critiquei em meus próprios alunos. Notei, ainda, que minha prática profissional, até então, também se aproximava do universo do GMAT®, auxiliando-o na sua manutenção e reprodução; sou uma peça da engrenagem, e, portanto, co-produtora da visão que meus alunos têm do mundo, pois reproduzo em minhas aulas práticas de letramento construtoras dessa visão. Essa percepção, no entanto, leva-me a pensar em fazer um

trabalho diferenciado, como talvez inaugurar uma nova prática de letramento crítico no universo do GMAT®, pelo menos na área de treinamento – uma prática que, embora local e impossibilitada de prometer qualquer efeito global, possa introduzir, no contexto de treinamento para a realização de testes estandardizados, uma dimensão crítica que desenvolva nos examinandos a capacidade de questionamento sobre as “verdades” do mundo que esse universo ajuda a construir. Quem sabe, essa prática possa também ajudar a formar profissionais que se insiram no mercado de forma menos mimética e mais refletida. Quem sabe as identidades camaleônicas possam vir a ser por eles entendidas não como estratégias de sobrevivência instintivas e naturais, mas sim como estratégias advindas de escolhas que podem ser sempre revistas.

Fiz questão de que os participantes da pesquisa, com os quais ainda mantenho contato, lessem o trabalho para que partilhassem comigo os resultados do processo pelo qual passamos. Percebi que alguns ficaram instigados e propensos a desenvolver uma posição mais reflexiva sobre suas práticas cotidianas. Outros, porém, não pareceram nem um pouco mobilizados com minhas reflexões.

Espero que os participantes que se mostraram mais abertos ao uso de um repertório mais criativo e diferente daquele que é o hegemônico entre eles possam entender que abraçar discursos acriticamente limita nossa possibilidade de escolha e que somos co-responsáveis pela organização, manutenção ou mudança do mundo social. Acredito que isso seja possível, pois, como mostrado nesse trabalho, as identidades não são fixas e sim construídas e, portanto, passíveis de mudanças. Podemos e temos a capacidade de usar repertórios diferentes daqueles que nos aprisionam e trilhar caminhos que tragam novas possibilidades em nosso percurso de vida.

Além de tudo o que já foi dito, espero que esta investigação possa contribuir para a discussão sobre o emprego de testes estandardizados por algumas instituições brasileiras. Como vimos, tais testes são moldados para perpetuar *status quos* que não favorecem mudanças de âmbito social, político e econômico, facilitadoras da construção de um mundo verdadeiramente mais justo e democrático – idéia que, embora presente no mundo encantado que discursos analisados anunciam, constrói na prática contextos de exclusão e de desequilíbrio social.

Como fechamento temporário para esse trabalho, deixo ecoarem as palavras de Bauman (2001 *apud* Bohn, 2005, p. 15) ao se referir ao nosso momento presente:

Os fluidos não mantêm facilmente a sua forma. Estão continuamente sujeitos à mudança. Somente são controlados pelos containeres sólidos, sempre dispostos à transgressão, em busca de espaços mais amplos, sempre propensos à mudança repentina.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução da Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2004.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

BONH, Hilário I. As exigências da Pós-Modernidade sobre a lingüística aplicada no Brasil. *In*: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Lingüística aplicada & contemporaneidade**. São Paulo: ALAB / Campinas: Pontes, 2005, p. 11-23.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, [1990] 1997.

CAMERON, Deborah. What is discourse and why analyze it? *In*: \_\_\_\_\_. **Working with spoken discourse**. London: Sage, 2001, p. 17-18.

\_\_\_\_\_. Collecting data: practical and ethical considerations. *In*: \_\_\_\_\_. **Working with spoken discourse**. London: Sage, 2001, p. 19-30.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Introduction: multiliteracies: the beginning of an idea. *In*: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social future**. London: Routledge, 2000, p. 3-7.

COSTA, Marisa V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. *In*: CANDAU, Vera (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade em aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-44.

DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. **Journal for the Theory of Socialbehaviour**. New York: Blackwell, n. 20 (1), p. 43-63, 1990.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Positioning: the discursive production of selves**. Disponível em: <<http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/welcome/position/position.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

DELEUZE, Gilles. Política. *In*: \_\_\_\_\_. **Conversations**. Rio: Ed. 34, 1992. p. 209-226

DULAN, Steven W.; Faculty of Advantage Education. **Exam Prep GMAT**. Pearson Education, 2007.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. Disponível em: <<http://ets.org/>>. Acesso em: 22 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. **Test Preparation for the Computer-Adaptive Gmat: Actual Computer-Adaptive Tests With Real Gmat Questions**, 2000.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography ethnographic? **Anthropology and Education Quarterly**. New York: Blackwell / American Anthropological Association, V. 15 (1), p. 55-66, 1984.

\_\_\_\_\_. Ethnographic microanalysis of interaction. *In*: LECOMPTE, Margaret D.; SHULTZ, Jeffrey J.; FLORIO, Susan *et al.* (Eds.). **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, 1992, p. 201-225.

\_\_\_\_\_; SHULTZ, Jeffrey. O quando de um contexto. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. São Paulo: Loyola, [1982] 2002, p. 70-97.

ESCOLA DE BUSINESS DE BARCELONA. **Esade**. Disponível em: <<http://www.esadealumni.net/>>. Acesso em: 28 nov. 2007.

FABRÍCIO, Branca Falabella. A mudança em operação. *In*: \_\_\_\_\_. **Interação em contexto interacional: um novo referencial para a sala de aula de língua estrangeira**. Rio de Janeiro: UFRJ - Faculdade de Letras - Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, 1996. Dissertação de Mestrado [mimeo].

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação**. Rio de Janeiro: PUC - Departamento de Letras - Estudos de Linguagem, 2002. Tese de Doutorado em Estudos de Linguagem [mimeo].

\_\_\_\_\_. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Denise. (Re-)locating TEFL: the (re-)framing process as a collaborative locus for change. *In*: EDGE, Julian (Ed.). **Relocating TESOL in the age of Empire**. New York: Palgrave MacMillan (in press).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Cambridge Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: EdUNB, 2001.

FISH, Stanley. Como reconhecer um poema ao vê-lo. **Palavra**. Rio de Janeiro: PUC-RJ - Departamento de Letras, n. 1, p. 156-165, jul. 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, [1979] 1995.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, [1975] 1977.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAVRUSEVA, Lena. Positioning and framing: constructing interactional asymmetry in employer-employee discourse. **Discourse Processes**. London: Routledge / Society for Text and Discourse, n. 20, p. 325-345, 1995.

GEE, James Paul. New people in new worlds, the capitalism and schools. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 43-68.

\_\_\_\_\_. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. New York / London: Routledge, [1999] 2005.

GEE, James Paul; HULL, Glynda; LANKSHEAR, Colin. **The new work order: behind the language of the new capitalism**. Sydney: Allen & Unwin, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GMAT CAT. **Lesson Book: 1998-1999 Edition**. Kaplan Educational Centers, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

GOFFMAN, Erving. Footing. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso** São Paulo: Loyola, [1979] 2002, p. 107-148.

GRADUATE MANAGEMENT ADMISSION COUNCIL. **Graduate Management Admission Test (GMAT)**. GMAC - Educational Testing Service, 2004.

\_\_\_\_\_. **The official guide for the GMAT Review**. 10<sup>th</sup>. Edition Prepared for the Graduate Management Admission Council by Educational Testing Service, 2000.

GREEN, J. *et al.* Constructing literacy in class rooms: literate action as social accomplishment. *In*: RUDDELL, B.; RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (Eds.). **Theoretical models and process of reading**. New York: International Reading Association, 1994.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização [1982] 2002 . *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso** São Paulo: Loyola, [1979] 2002, p. 149-182.

HAESBAERT, Rogério. Fim dos territórios ou novas territorialidades? *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 29-49.

HALL, Joan Kelly. (Re-)creating our worlds with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interaction. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, n. 16, p. 206-232, 1995.

HANSON, F.A. **Testing testing**: social consequences of the examined life. Berkeley, CA: University of California press. 1993

KANTER, Rosabeth Moss. **Confidence: how winning streaks and losing streaks begin and end**. Crown Business, 2004.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOTTER, John. **Liderando mudança**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LANKSHEAR, Colin; GEE, James Paul. Language literacy and the new world order. *In*: \_\_\_\_\_. **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997, p. 83-102.

LAVE, Jean; WENGER, Ettiene. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMKE, Jay L. Critical praxis. *In*: \_\_\_\_\_. **Textual politics: discourse and social dynamics**. London: Taylor & Francis, 1995, p. 130-153.

\_\_\_\_\_. Making text talk. **Theory into Practice**. The Ohio State University - College of Education and Human Ecology, v. 28, n. 2, p. 136-141, Spring 1989.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** São Paulo: Ed. 34, [1999] 2005.

LUKE, Carmen. Media literacy and cultural studies. *In*: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Alan; FREEBODY, Peter (Eds.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practices**. Cresskill, NJ: Hampton, 1997, p. 1-18.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1997] 2006.

MARTINS, Helena. Sobre a estabilidade do significado em Wittgeinstein.,01' **Veredas** - revista de estudos lingüísticos. Juiz de Fora: Ed. UFJF, v. 4, n. 2, p. 9-18, 2000.

MASON, Jennifer. **Qualitative research**. London: Sage, 1996.

McNAMARA, Tim. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MENDÉZ, Juan Manuel Alvarez. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio**. Porto Alegre: Artmed, ano VII, n. 27, p. 21-24, ago./out. 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. **Anais do III Seminário da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira**. Niterói: UFF, 1996, p. 1-11

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1996] 2003.

\_\_\_\_\_. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, V. 10, n. 2, p. 329-338, ago. 1994.

\_\_\_\_\_. Re-construção das identidades sociais de gênero e sexualidade no discurso da sala de aula de línguas. *In*: \_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), p. 191-218.

\_\_\_\_\_; FABRICIO, Branca Falabella. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas** - revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora: Ed. UFJF, v. 11, n. 2, p. 11-30, 2004.

NETSCAPE ANCHORS. Disponível em: <<http://pagalguy.com>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

NUNES, Miriam. Curso de Metodologia de Pesquisa. Rio de Janeiro: UFRJ. Aula em 8 abr. de 2005.

PLUTARCO. *In*: **Vida de Pompeu**. Disponível em: <<http://tempodeteia.blogspot.com/2006/03/tanto-mar-pouco-mar.html>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos, SP: ClaraLuz, 2005.

RIBEIRO, Branca; GARCEZ, Pedro (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura. *In*: LINS, Daniel. **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 19-24.

SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. **The handbook of discourse analysis**. New York: Blackwell, 2001.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SHOHAMY, Elana G. Critical language testing and beyond. **Studies in educational evaluation**. Oxford: Elsevier Science, V. 2, n. 4, p. 331-345, 1998

\_\_\_\_\_. **The power of tests**. Essex: Pearson Education, 2001.

SIGNORINI, Inês. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **The Specialist**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, v. 15 n. 1-2, p. 163-171, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, [1990] 2004.

SOARES, Magda. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1997.

SPOLSKY, Bernard. **Measured words: the development of objective language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SPRADLEY, James P. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

\_\_\_\_\_. **Participation observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STREET, Brian. **Literacy and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Social literacies, critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame / consulta médica. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. São Paulo: Loyola, [1987] 2002, p. 183-214.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social future**. London: Routledge, 2000, p. 9-37

WENGER, Etienne. **Communities of practice, learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. *In*: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni; OTONI, Paulo. (Orgs.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 30-37

**ANEXOS**

## ANEXO A

## ANÚNCIO DO NEW YORK TIMES

*New York Times*, domingo, 20 de maio.

Somos uma companhia em rápida expansão no setor de exibição de produtos. Estamos neste mercado há mais de 15 anos. Somos especializados no *design* e implementação de soluções completas de exibição de produtos para feiras de comércio e convenções. Procuramos por um Gerente de Projetos que seja inteligente, motivado e focado nos detalhes, para coordenar e gerenciar projetos de desenvolvimento para feiras de comércio. Gerência de projetos e trabalho de campo serão encarados como hora-extra, já que é necessário se familiarizar com o trabalho.

## Descrição do trabalho:

Precisamos de um Gerente de Projeto que possa oferecer orientação técnica para gerentes, técnicos, designers e para todo o time envolvido no projeto. O Gerente de Projeto se encarregará das avaliações no local de construção do projeto, dos cálculos estruturais e também fará revisões na documentação do projeto submetida nas situações de concorrência. O candidato ideal deve demonstrar ser um líder competente e deverá ter pensamento crítico, capacidade de resolver e analisar problemas, e demonstrar liderança efetiva em projetos técnicos.

## Pré-requisitos

Habilidade de gerenciamento de projeto, pensamento analítico, forte capacidade de trabalhar em grupo e de se comunicar.

Capacidade de funcionar independentemente e com outros.

Habilidade na resolução de problemas e na tomada de decisão.

Rapidez na sugestão de soluções em termos de design mais adequado

Foco nos detalhes

Facilidade para lidar com negócios e postura profissional.

## ANEXO B

**Simulated Analysis-of-Issue Question**

"In any large business organization, teamwork is the ultimate key to the organization's success."

In your view, how accurate is the foregoing statement? Use reasons and/or examples from your experience, observation, and/or reading to explain your viewpoint.

**Simulated Analysis-of-Argument Question**

The following appeared in a memo from the sales director of Aura Cosmetics Company:

"The best way to reverse Aura Cosmetic's recent decline in profitability is to require each new employee in Aura's sales division to enroll in the popular SureSale seminar. Last year, the software company TechAide began incorporating SureSale's week-long seminar into its training program for all new sales employees, and since that time TechAide's total sales have increased dramatically. Also, according to a recent article in a reputable business magazine, the SureSale sales system has been widely adopted among the nation's twenty largest companies, and the employee turnover rate at these companies is lower today than five years ago. Therefore, by enrolling Aura sales employees in the SureSale seminar Aura will also retain its highest caliber salespeople."

Discuss how logically convincing you find this argument. In your discussion, you should analyze the argument's line of reasoning and use of evidence. It may be appropriate in your critique to call into question certain assumptions underlying the argument and/or to indicate what evidence might weaken or strengthen the argument. It may also be appropriate to discuss how you would alter the argument to make it more convincing and/or discuss what additional evidence, if any, would aid in evaluating the argument.

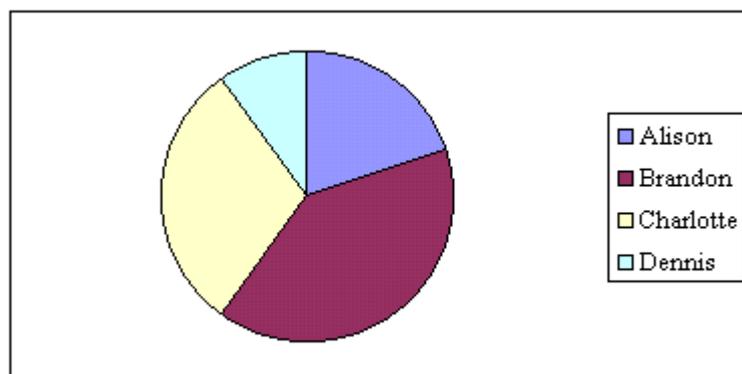
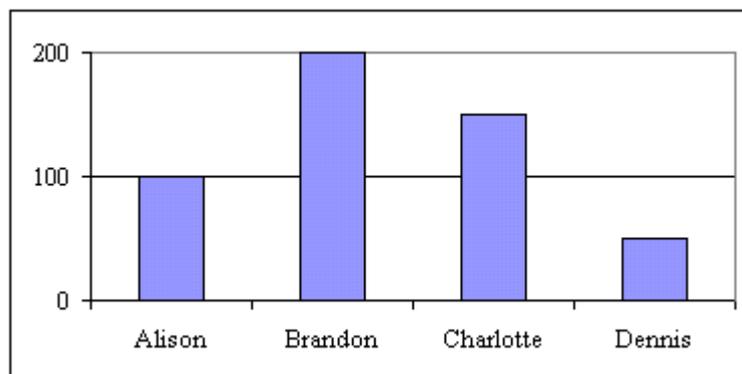
## ANEXO D

1) If you roll a fair-sided die twice, what is the probability of getting a double?

- a.  $1/3$
- b.  $1/6$
- c.  $1/12$
- d.  $1/24$
- e.  $1/36$

2) The end of a blade on an airplane propeller is 10 feet from the center. If the propeller spins at the rate of 1,320 revolutions per second, how many miles will the tip of the blade travel in one minute? (1 mile = 5,280 feet)

- a.  $200\pi$
- b.  $240\pi$
- c.  $300\pi$
- d.  $480\pi$
- e.  $1,200\pi$



3) The two graphs above depict the number of units sold by ABC Company's four sales people. How many degrees is the angle for the sector of the pie chart representing Alison?

- a. 20
- b. 36
- c. 60
- d. 72
- e. 108

## Data Sufficiency

Are the majority of salespeople employed by *XYZ Company* commissioned?

1. The number of salespeople employed by *XYZ Company* exceeds the number of employees at *XYZ Company* who are not salespeople.
  2. The percentage of *XYZ Company's* salespeople who are commissioned exceeds the percentage of employees at *XYZ Company* who are salespeople.
- Statement 1 ALONE is sufficient to answer the question, but statement 2 alone is NOT sufficient.
  - Statement 2 ALONE is sufficient to answer the question, but statement 1 alone is NOT sufficient.
  - BOTH statements 1 and 2 TOGETHER are sufficient to answer the question, but NEITHER statement ALONE is sufficient.
  - Each statement ALONE is sufficient to answer the question.

Statements 1 and 2 TOGETHER are NOT sufficient to answer the question.

## G M A T 21

## SECTION 1

## SENTENCE CORRECTION

TIME: 30 minutes

27 Questions

Directions: In each of the following sentences, some part of the sentence or the entire sentence is underlined. Beneath each sentence you will find five ways of phrasing the underlined part. The first part of these repeats the original; the other four are different. If you think the original is the best of these answer choices, choose answer A; otherwise, choose one of the others. Select the best version and fill in the corresponding oval on your answer sheet.

This is a test of correctness and effectiveness of expression. In choosing answers, follow the requirements of standard written English; that is, pay attention to grammar, choice of words, and sentence construction. Choose the answer that produces the most effective sentence; this answer should be clear and exact, without awkwardness, ambiguity, redundancy, or grammatical error.

1. The Baldrick Manufacturing Company has for several years followed a policy aimed at decreasing operating costs and improving the efficiency of its distribution system.  
(A) aimed at decreasing operating costs and improving  
(B) aimed at the decreasing of operating costs and to improve  
(C) aiming at the decreasing of operating costs and improving  
(D) the aim of which is the decreasing of operating costs and improving  
(E) with the aim to decrease operating costs and to improve
2. *The Federalist* papers, a strong defense of the United States Constitution and important as a body of work in political science as well, represents the handiwork of three different authors.  
(A) and important as a body of work in political science as well, represents  
(B) as well as important body of work in political science, represent  
(C) and also a body of work of importance in political science is representing  
(D) an important body of work in political science and has been representative of  
(E) and as political science an important body of work too, represent

SECTION 3  
READING COMPREHENSION  
TIME – 30 minutes  
23 QUESTIONS

Directions: Each passage in this group is followed by questions based on its content. After reading a passage, choose the best answer to each question and fill in the corresponding oval on the answer sheet. Answer all questions following a passage on the basis of what is stated or implied in that passage.

1	In 1977 the prestigious Ewha Women’s University in Seoul, Korea, announced the opening of the first women’s studies program in Asia. Few academic programs have ever received such public attention. In broadcast debates, critics dismissed the program as a betrayal of national identity, an imitation of Western ideas, and a distraction from the real task of national unification and
5	economic development. Even supporters underestimated the program; they thought it would be merely another of the many Western ideas that had already proved useful in Asian culture, akin to airlines, electricity, and the assembly line. The founders of the program, however, realized that neither view was correct. They had some reservations about the applicability of Western feminist theories to the role of women in Asia and felt that such theories should be closely examined. Their approach has thus far yielded important critiques of Western theory, informed by the special experience of Asian women.
10	
15	For instance, like the Western feminist critique of the Freudian model of the human psyche, the Korean critique finds Freudian theory culture-bound, but in ways different from those cited by Western theorists. The Korean theorists claim that Freudian theory assumes the universality of the Western nuclear, mal-headed family and focuses on the personality formation of the individual, independent of society. An analysis based on such assumptions could be valid for a highly competitive, individualistic society. In the Freudian family drama, family members are assumed to be engaged in a Darwinian struggle against each other – father against son and sibling against sibling. Such a concept projects the competitive model of Western society onto human personalities. But in the Asian concept of personality there is no ideal attached to individualism or to the independent self. The Western model of personality development does not explain major characteristics of the Korean personality, which is social and group-centered. The “self” is a social being defined by and acting in a group, and the well-being of both men and women is determined by the equilibrium of the group, not by individual self-assertion. The ideal is one of interdependency.
20	
25	
30	In such a context, what is recognized as “dependency” in Western psychiatric terms is not, in Korean terms, an admission of weakness or failure. All this bears directly on the Asian perception of men’s and women’s psychology because men are also “dependent”. In Korean culture, men cry and otherwise easily show their emotions, something that might be considered a betrayal of masculinity in Western culture. In the kinship-based society of Korea, four generations may live in the same house, which means that people can be sons and daughters all their lives, whereas in Western culture, the roles of husband and son, wife and daughter, are often incompatible

1. Which of the following best summarizes the content of the passage?
- (A) A critique of a particular women’s studies program
- (B) A report of work in social theory done by a particular women’s studies program
- (C) An assessment of the strengths and weaknesses of a particular women’s studies program
- (D) An analysis of the philosophy underlying women’s studies programs
- (E) An abbreviated history of Korean women’s studies programs

## CRITICAL REASONING

TIME –30 minutes

20 QUESTIONS

Directions: For each question in this section, select the best of the answer choices given.

Questions 1-2 are based on the following.

Companies O and P each have the same number of employees who work the same number of hours per week. According to records maintained by each company, the employees of Company O had fewer job-related accidents last year than did the employees of Company P. Therefore, employees of Company O are less likely to have job-related accidents than are employees of Company P.

1. Which of the following, if true, would most strengthen the conclusion above?
  - (A) Company P manufactures products that are more hazardous for workers to produce than does Company O.
  - (B) Company P holds more safety inspections than does Company O .
  - (C) Company O paid more for new job-related medical claims than did Company P O.
  - (D) Company P provides more types of health-care benefits than does Company .
  - (E) Company P provides more types of health-care benefits than does Company O.
  
2. Which of the following, if true, would most weaken the conclusion above?
  - (A) The employees of Company P lost more time at work due to job-related accidents than did the employees of Company O .
  - (B) Company P considered more types of accidents to be job-related than Company O
  - (C) The employees of Company P were sick more often than were the employees of Company O
  - (D) Several employees of Company O each had more than one job-related accident.
  - (E) The majority of job-related accidents at Company O involved a single machine.

> [Home](#) > [Decision Making](#) > [Critical Thinking](#) [Sign in](#) | [Community](#) | [Store](#) | [Newsletter](#) | [Advertisers](#) | [Affiliates](#)



# MIND TOOLS

Essential skills for an excellent career

The Internet's most-visited  
career training site\*

Time Management | Stress Management | Information Skills | Communication Skills | Memory Improvement

Leadership Skills | Problem Solving | Decision Making | Project Planning | Practical Creativity

**Not a Member Yet?**  
[Take our Free Tour!>>](#)

## Critical Thinking

### Developing the Skills For Successful Thinking

How often do you think about how you think? For most people, the answer is "not very often". And yet every day we each make decisions, generate ideas, draw conclusions, evaluate other people's opinions and so on. These are things that often need careful thought.

Even when using tools and techniques to help with this, we tend to think about specific techniques of 'decision making' or 'idea generation' rather than the wider process of thinking. These techniques are very helpful, but sometimes things can fall between the cracks: If you use an incorrect assumption when you evaluate something, your final conclusion may be flawed. If you allow your emotions to cloud your analysis, you risk making a biased decision. If you don't have all the facts, you may miss the best solution. And if you unthinkingly accept what you hear or read from other people, you risk being manipulated.

That's where critical thinking comes in.

Critical thinking is the discipline of rigorously and skillfully using information, experience, observation and reasoning to guide your decisions, actions and beliefs.

Critical thinking means... ([Sign in](#) to read more.)

If full text of this article is available to Premium Members of the Mind Tools Career Excellence Club. If you're a Premium Member, please [click here](#) for full text, or sign in below:

**Member Sign In:**

Username:

Password:

**Membership has its benefits**

Take our [free tour](#) to find out how to get everything you need to put yourself on the **fast-track to life and career success:**

### Mind Tools Newsletter...

**New Career Skills Twice a Month PLUS Planning Workbook Free!**

Subscribe to our free newsletter, and get new skill-builder tools delivered to your inbox every two weeks. Plus get our Personal Development Plan Workbook worth US\$19.99 free when you subscribe!

*"Great newsletter. Simple and not too long. Great articles. Thank you."*

*Mandi J Luis, Burlington, Ontario, Canada*

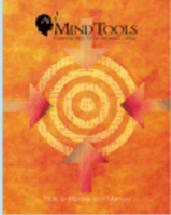
Enter first name:

Enter email:

[Privacy Policy](#)

### Mind Tools E-books...

[Mind Tools Ebook](#)



All of the tools on the Mind Tools site, brought together into one easily downloadable, easily printable PDF.


Artigos e Negócios

Home
Artigos
ESCM

## Recursos Humanos

**→ A Coragem Aristotélica, A Moderna Gestão de RH e a Pós-Modernidade.**

O RH falando de um jeito e agindo de outro.

**I - Introdução.**

Escrever um artigo sobre este tema em 9/10 páginas pode parecer ousadia, alienação, arrogância ou, no limite, não ter a menor idéia do que se está falando/escrevendo.

Escrever sobre este tema, na verdade é uma tentativa de refletir (e de jogar gasolina no fogo) sobre ele de uma forma mais histórica e humanística; e esperar para ver o que vai dar.

Na verdade, isto começou quando conversava com Letícia Santos\* sobre o CONARH1 deste ano. Segundo ela, foi um evento muito bonito, mas tanto ela quanto algumas pessoas consultadas por ela, o que se fala num evento como este, está muito distante da prática na maioria das empresas brasileiras.

Na verdade o desabafo de Letícia é o raios-x do que acontece nas empresas, no que diz respeito ao RH. Fala-se uma coisa e pratica-se outra.

Assim, e por conta dessa conversa telefônica com Letícia, foi que decidi me arvorar a refletir um pouco sobre este tema movediço e um pouco tabu entre os profissionais da área.

Quero de antemão alertar que este artigo será uma reflexão intuitiva; e que é dirigido aos gestores de RH e/ou aos profissionais da área, que sejam mais sêniores, visto que se quisermos ter empresas melhores, mais produtivas, felizes etc; deveremos mudar nossa prática, que é herança (ainda) dos ideais tayloristas-fordistas do século XIX.

**II – Desenvolvimento.**

**II.1 - A Era Mecanicista de Taylor, Fayol e outros.**

A Era Industrial marca o início do desenvolvimento do capitalismo industrial, bem como o crescimento da produção de massa e, no seu bojo, o surgimento das novas populações urbanas; e, mais à frente, o proletariado como sua marca principal.

A era da industrialização não é só a era da inserção da máquina na produção e na

Acessibilidade
Código Livre
Criatividade
Desenvolvimento Software
E-business
Gestão do Conhecimento
Gestão da Qualidade
Marketing
Marketing Esportivo
Qualidade de Software
Recursos Humanos
Segurança da Informação

1 2 3



OSS TABLELESS

W3C OSS

W3C XHTML 1.1

GO LICENSED



## Pensamento Crítico

Analisar  
Construir  
Avaliar ideias



[Início](#)   [Argumentos](#)   [Textos](#)   [Arquivo](#)   [Diversos](#)

### Missão

Uma vida não examinada é uma vida que não merece ser vivida, dizia Sócrates. Todo aquele que está aberto a examinar a sua vida, as crenças nas quais ela assenta, acaba por se tornar um pensador crítico. Neste sentido, todos podemos ser pensadores críticos, mas para isso é necessário:

- saber identificar e formular os problemas com os quais temos que lidar
- saber usar métodos de raciocínio e investigação lógica que nos permitam lidar com esses problemas, nomeadamente sabendo detectar, analisar, avaliar e construir argumentos
- saber encontrar provas que sustentem as nossas crenças e saber avaliar provas apresentadas por outras pessoas
- saber detectar modos errados de pensar, bem como pressupostos não declarados ou omissos
- saber usar uma linguagem clara e rigorosa.

A [Austhink](#) é uma empresa líder em software gráfico dedicado à produção de mapas de argumentos. Utilizando o software [Rationale™](#), compreender, avaliar e comunicar estruturas complexas de argumentação torna-se uma tarefa fácil e divertida. Faz o [Download do Rationale](#) e experimenta.

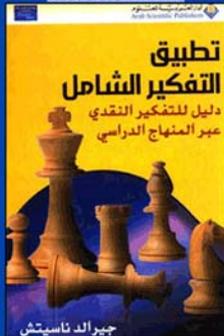




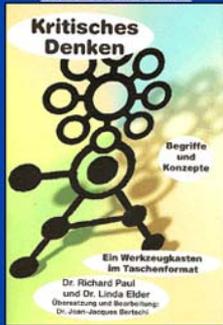
# The Critical Thinking Community

---

الموارد بالعربية  
Resources in Arabic



Betriebsmittel auf Deutsch  
Resources in German



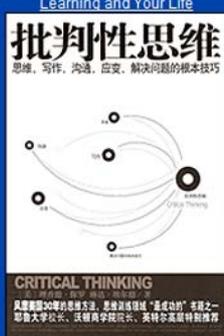
Ressources en Français  
Resources in French



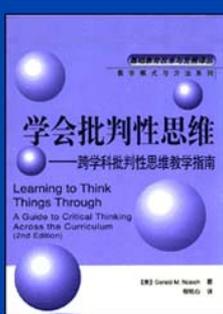
---

资源中国 - Resources in Chinese Simplified

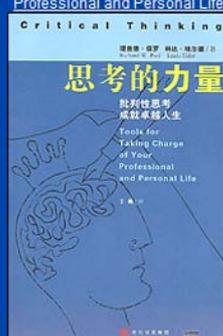
Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life



Learning to Think Things Through



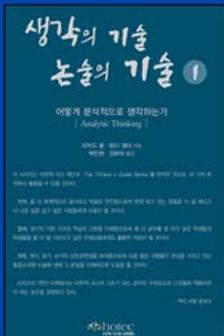
Tools for Taking charge of your Professional and Personal Life



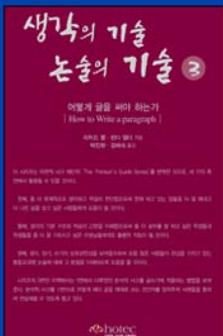
---

한국어에 있는 자원 - Resources in Korean

Analytic Thinking



How to Write a Paragraph



How to Write a Paragraph



LIMITED DOWNLOAD COPY

**The Miniature Guide  
to**

# **Critical Thinking**

**CONCEPTS AND TOOLS**

*By Dr. Richard Paul  
and  
Dr. Linda Elder*

**The Foundation for Critical Thinking**  
[www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)  
707-878-9100  
[cct@criticalthinking.org](mailto:cct@criticalthinking.org)

## LIMITED DOWNLOAD COPY

**Why A Critical Thinking Mini-Guide?**

This miniature guide focuses on of the essence of critical thinking concepts and tools distilled into pocket size. For faculty it provides a shared concept of critical thinking. For students it is a critical thinking supplement to any textbook for any course. Faculty can use it to design instruction, assignments, and tests in any subject. Students can use it to improve their learning in any content area.

Its generic skills apply to all subjects. For example, critical thinkers are clear as to the purpose at hand and the question at issue. They question information, conclusions, and points of view. They strive to be clear, accurate, precise, and relevant. They seek to think beneath the surface, to be logical, and fair. They apply these skills to their reading and writing as well as to their speaking and listening. They apply them in history, science, math, philosophy, and the arts; in professional and personal life.

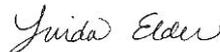
When this guide is used as a supplement to the textbook in multiple courses, students begin to perceive the usefulness of critical thinking in every domain of learning. And if their instructors provide examples of the application of the subject to daily life, students begin to see that education is a tool for improving the quality of their lives.

If you are a student using this mini-guide, get in the habit of carrying it with you to every class. Consult it frequently in analyzing and synthesizing what you are learning. Aim for deep internalization of the principles you find in it—until using them becomes second nature.

If successful, this guide will serve faculty, students, and the educational program simultaneously.



Richard Paul  
Center for Critical Thinking



Linda Elder  
Foundation for Critical Thinking

## LIMITED DOWNLOAD COPY

*The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*

3

**Contents**

Why Critical Thinking? .....	4
The Elements of Thought .....	5
A Checklist for Reasoning .....	6
Questions Using the Elements of Thought .....	8
The Problem of Egocentric Thinking .....	9
Universal Intellectual Standards .....	10
Template for Analyzing the Logic of Articles and Textbooks .....	13
Criteria for Evaluating Reasoning .....	14
Essential Intellectual Traits .....	15
Three Kinds of Questions .....	18
A Template for Problem-Solving .....	19
Analyzing and Assessing Research .....	20
What Critical Thinkers Routinely Do .....	21
Stages of Critical Thinking Development .....	22

## Why Critical Thinking?

### The Problem:

Everyone thinks; it is our nature to do so. But much of our thinking, left to itself, is biased, distorted, partial, uninformed or down-right prejudiced. Yet the quality of our life and that of what we produce, make, or build depends precisely on the quality of our thought. Shoddy thinking is costly, both in money and in quality of life. Excellence in thought, however, must be systematically cultivated.

### A Definition:

Critical thinking is the art of analyzing and evaluating thinking with a view to improving it.

### The Result:

A well cultivated critical thinker:

- raises vital questions and problems, formulating them clearly and precisely;
- gathers and assesses relevant information, using abstract ideas to interpret it effectively;
- comes to well-reasoned conclusions and solutions, testing them against relevant criteria and standards;
- thinks openmindedly within alternative systems of thought, recognizing and assessing, as need be, their assumptions, implications, and practical consequences; and
- communicates effectively with others in figuring out solutions to complex problems.

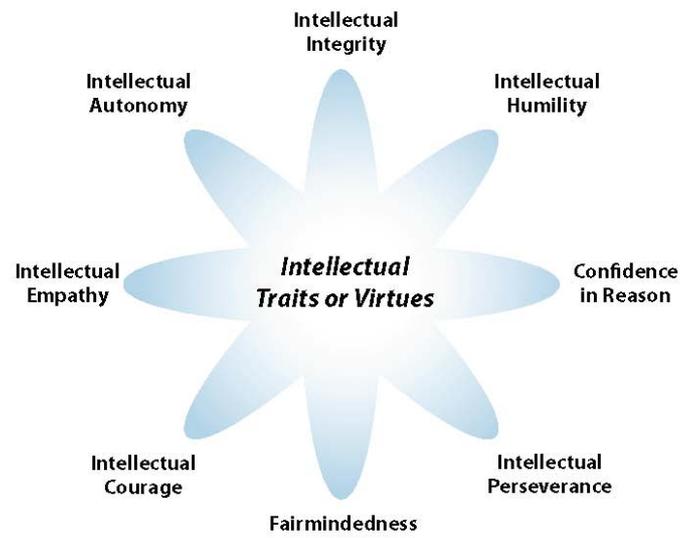
Critical thinking is, in short, self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking. It requires rigorous standards of excellence and mindful command of their use. It entails effective communication and problem solving abilities and a commitment to overcome our native egocentrism and sociocentrism.

## LIMITED DOWNLOAD COPY

12

*The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*

Clarity	<p>Could you elaborate further?</p> <p>Could you give me an example?</p> <p>Could you illustrate what you mean?</p>
Accuracy	<p>How could we check on that?</p> <p>How could we find out if that is true?</p> <p>How could we verify or test that?</p>
Precision	<p>Could you be more specific?</p> <p>Could you give me more details?</p> <p>Could you be more exact?</p>
Relevance	<p>How does that relate to the problem?</p> <p>How does that bear on the question?</p> <p>How does that help us with the issue?</p>
Depth	<p>What factors make this a difficult problem?</p> <p>What are some of the complexities of this question?</p> <p>What are some of the difficulties we need to deal with?</p>
Breadth	<p>Do we need to look at this from another perspective?</p> <p>Do we need to consider another point of view?</p> <p>Do we need to look at this in other ways?</p>
Logic	<p>Does all this make sense together?</p> <p>Does your first paragraph fit in with your last?</p> <p>Does what you say follow from the evidence?</p>
Significance	<p>Is this the most important problem to consider?</p> <p>Is this the central idea to focus on?</p> <p>Which of these facts are most important?</p>
Fairness	<p>Do I have any vested interest in this issue?</p> <p>Am I sympathetically representing the viewpoints of others?</p>

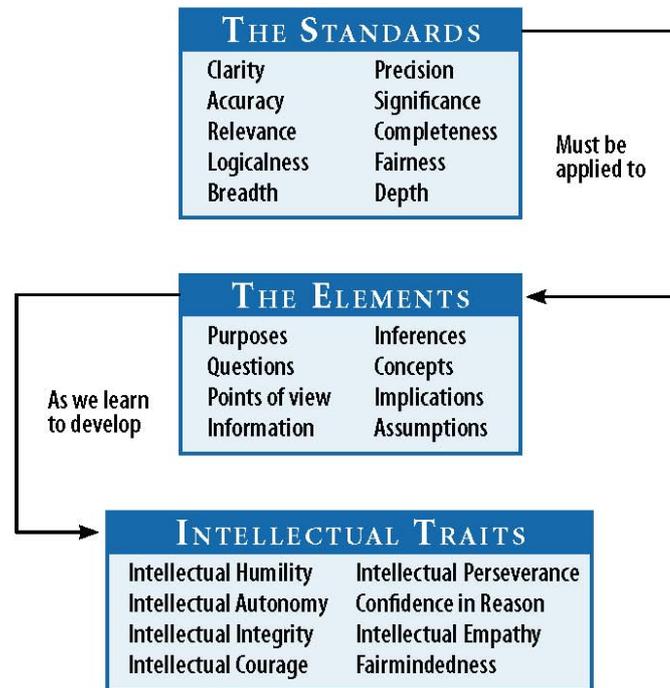


## LIMITED DOWNLOAD COPY

*The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*

21

Critical thinkers routinely apply the intellectual standards to the elements of reasoning in order to develop intellectual traits.





# The Critical Thinking Community

<p><b>ABOUT US</b></p> <p><b>BOOKSTORE</b></p> <p><b>WHERE TO BEGIN</b></p> <p><b>LIBRARY / ARTICLES</b></p> <p><b>PROFESSIONAL DEVELOPMENT</b></p> <p><b>RESEARCH</b></p> <p><b>CONFERENCE / EVENTS</b></p> <p><b>TRANSLATIONS</b></p> <p><b>ASSESSMENT &amp; TESTING</b></p> <p><b>ONLINE LEARNING</b></p> <p><b>NEWS &amp; CRITIQUE</b></p>	<p><b>Welcome</b></p> <p>The Foundation and Center for Critical Thinking aim to improve education in all domains of learning.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Our Bookstore</b> is the starting point for locating all our educational books, guides and materials.</li> <li>● <b>The Registration Desk</b> displays all events, online courses and tests available for registration.</li> <li>● <b>Our Calendar of Events</b> lists upcoming conferences and workshops presented by the Foundation.</li> <li>● <b>Membership</b> to the Critical Thinking Community provides access to additional resources and tools.</li> </ul>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

**Conferences and Academies:**

- [28<sup>th</sup> Annual International Conference on Critical Thinking](#)  
Berkeley, California - July 21-24, 2008 - Preconference July 19-20  
[Download Conference Flyer \(PDF\)](#) - [Register Online](#) **21 Days Left!**
- [2nd International Academy on Critical Thinking \(Oxford 2008\)](#)  
New College, Oxford University, England - September 3-6, 2008
- [3rd International Academy \(Cambridge 2009\)](#)  
St. John's College, Cambridge University, England - Aug 25-28, 2009

**Online Critical Thinking Test: *NEW FEATURE***

- [International Critical Thinking Basic Concepts & Understandings Test](#)

Search   | [LOGIN](#)

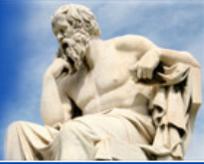
---

**Foundation for Critical Thinking**  
P.O. BOX 220 Dillon Beach, CA. 94929  
Tollfree: **800.833.3645**   
*Pacific Standard Time*  
Fax: 707.878.9111

email: [cct@criticalthinking.org](mailto:cct@criticalthinking.org)  
or use our [email contact form](#)

**SHARE**

**Join the Critical Thinking Community**  
**The Community Members' Area Contains...**  
The Critical Thinking Online Sample Test - Member Forums - Streaming Video  
Critical Thinking Learning Tools - News Blogs - New Content and Online Applications  
**Membership to the Critical Thinking Community is FREE**  
[Click here to learn more.](#)



Graduate  
Management  
Admission  
Council®

*validity study service*

V  
S  
S

Report created for:

**XYZ University**  
**Full-Time MBA Program**  
**Class of 2003**

## ANEXO P

1. Porque você quer fazer um MBA?
2. O que você acha do GMAT como critério de avaliação dos candidatos ao MBA?
3. Você acha a prova justa?
4. Quem se dá bem no GMAT?
5. Você vê algo em comum entre as habilidades testadas na prova e as habilidades que o profissional contemporâneo tem que ter para desempenhar suas funções?
6. Quais as habilidades que o profissional contemporâneo tem que ter para desempenhar suas funções?

## Entrevistas em conjunto Guga e Daniel

1. Porque é difícil treinar para o GMAT?
2. De que maneira o examinado deve encarar a preparação para o GMAT?
3. Qual o impacto do treinamento do GMAT na vida do examinado?
4. O que é essencial para ter sucesso na prova?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)