

Itinerários de discentes considerados de classes populares: ingresso na universidade em contexto de ações afirmativas*¹

Itineraries of students from families regarded as popular classes - The entry to university in context of affirmative action

Andrea Bayerl Mongim **¹

Palavras-chave

Ensino superior;
Estudantes;
Classes populares;
Mediação social.

Resumo: Considerando o contexto de implementação de políticas de Ações Afirmativas para o ingresso no ensino superior, neste estudo, por meio de entrevistas de relatos de vida, analiso itinerários sociais de estudantes oriundos de famílias consideradas de classes populares e ingressantes em curso superior mediante programa de bolsas ou de reserva de cotas. Muitos autores, no Brasil, já produziram pesquisas relativas ao acesso a este nível de ensino por estudantes de classes populares. No entanto, o fizeram, na maior parte dos casos, em contexto anterior ao deste estudo. Demonstraram, sobretudo, a importância das configurações familiares para os itinerários considerados por eles de "longevidade" ou "sucesso escolar". Sem desconsiderar os significados das experiências construídas nas redes de relações circunscritas às famílias, neste estudo busco ampliar o debate, demonstrando que embora a escolarização seja concebida pelos familiares desses estudantes como prioritária, o projeto de ingresso no curso superior é construído de forma não naturalizada, efetivando-se, na maior parte dos casos, no processo de socialização secundária, através da interação com agentes mediadores,

*¹ Recebido em 15/03/2015. Aceito para publicação em 02/12/2015.

**¹ Doutora em Antropologia pela UFF. Pós-doutoranda, bolsista PNPd-Capes junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES. E.mail: ambayerl@hotmail.com.

posicionados em quadros institucionais que ultrapassam os limites das redes de relações da família nuclear. A interação com agentes de mediação do Prouni, dos programas de reserva de vagas e dos cursos do tipo Pré-vestibular para Negros e Carentes apresenta-se como fundamental à objetivação do projeto de ingresso em curso de nível superior.

Keywords:
Higher education;
Students;
Popular classes;
Social mediation.

Abstract: *Considering the context of implement of Affirmative Action policies for entry into higher education, in this study, through interviews of "life stories", I analyze social itineraries of students from families regarded as popular classes, who joined the college by program scholarships or quotas. Many authors in Brazil have published researches related do the access to this level of education by popular classes students. However, they did it, in most cases, in a preceding context of this study. They demonstrated, especially, the importance of family structures for itineraries considered by them as "longevity" or "academic success". Without disregarding the meanings of experiences built in circumscribed relations to the families, in this study I intend to expand the debate by demonstrating that, although the school is thought for families of these students as a priority, the entry to college is constructed in a non naturalized way, taking effect, in most cases, in the process of secondary socialization, through interaction with mediator agents positioned in institutional frameworks that go beyond the limits of the nuclear family relations. Interaction with the Prouni mediation agents, quota reserve programs and Pre-College courses for blacks and pors, is presented as fundamental to the consolidation of the entry project to college.*

Introdução

Nas últimas décadas, a ampliação do acesso ao ensino superior, no Brasil, tem se constituído em problemática política, tornando-se alvo de intensos debates, tanto na esfera acadêmica quanto pública, sobretudo em relação à implementação de políticas de Ação Afirmativa², expressas em programas de reserva de vagas em Instituições de Ensino Superior públicas ou de bolsas em IES privadas.

² Por políticas de Ação Afirmativa entendem-se "medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, (...) de garantir a igualdade de

No que diz respeito, mais especificamente, ao ingresso no ensino superior por estudantes oriundos de famílias consideradas de classes populares, é possível identificar vasta produção bibliográfica. No entanto, são estudos que, envolvendo pesquisadores de diferentes áreas disciplinares, foram produzidos, na grande maioria, em contexto histórico anterior ao considerado no presente trabalho.

Neste artigo, busco contribuir para o debate a partir de dois estudos em que tomei como unidade de análise itinerários sociais de discentes, considerados de classes populares e ingressantes em instituição de ensino superior mediante programas de Ação Afirmativa. O primeiro estudo foi realizado com estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – Prouni³, inscritos em diferentes cursos de uma IES privada, localizada em Vitória/ES. A segunda pesquisa foi feita com discentes que ingressaram na Universidade Federal do Espírito Santo, mediante programa de reserva de vagas, instituído no ano de 2008⁴. Busco privilegiar o processo de constituição de significados e de incorporação prática de princípios instituintes que concorrem para a construção e a objetivação do projeto de aquisição do diploma de curso superior. Destaco, nos itinerários sociais, as interações com agentes de mediação social que ultrapassam o sistema de valores da família nuclear e das respectivas redes de relações.

Concebo a mediação social não somente valorizando a forma reconhecida como tradicional ou personalizada, que “coloca explicitamente em relação unidades sociais encapsuladas e encapsuladoras, interdependência assumida por indivíduos com trânsito em universos diferenciados” (NEVES, 2008, p. 29). Conforme Neves (2008) também destaco as operações políticas que refletem o desejo de construção da sociedade por um modelo de engajamento que ultrapassa o indivíduo, a família e a vida comunitária. Por essa via, distingo, conforme propõe Neves (2008), dois amplos modelos de mediação, embora na prática não ocorra, necessariamente, a reprodução de tal polaridade. Um primeiro modelo refere-se a agentes que consagram formas de mediação personalizada. Neste caso, “vivem pela mediação” (chefe de família, professor, padre, prefeito). O segundo congrega agentes de mediação profissional, do tipo formal-legal (dirigentes sindicais, funcionários públicos ou vinculados a organização não-governamental). Nesse caso, “vivem da mediação”, uma vez que são alocados para dar existência às representações e à administração e intervenção públicas.

oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (BRASIL,1996).

³ O governo federal, por meio de decreto-lei, instituiu em 2004 o Programa Universidade para Todos (Prouni), destinando bolsas integrais e parciais (50%) a estudantes considerados de “baixa renda” em Instituições de Ensino Superior privadas, além de reservar 50% destas vagas para estudantes negros, indígenas, deficientes físicos e professores do ensino básico.

⁴ Na Universidade Federal do Espírito Santo foi adotado, entre 2008 e 2012, programa de reserva de vagas aliando-se renda familiar à situação de estudante egresso de escola pública.

Por esta via, a mediação social é concebida como processo de intercomunicação entre diferenciados universos sociais, “só alcançáveis se corresponderem a saberes obtidos pelo mediado, isto é, se este se apresenta como sujeito de produção de inerentes novos saberes” (NEVES, 2008, p. 39).

Sob tal perspectiva, a mudança pensada pelo processo de mediação não significa a passagem de um universo de significados a outro. A ação dos mediadores sociais no processo de mudança para a posição de estudantes universitários não é concebida como sendo resultante da imposição da vontade dos primeiros. Isto seria destituir esses atores, os estudantes, de voz e vez. É preciso considerar a mediação construída na participação ativa tanto de mediadores quanto de mediados, pois é o entendimento da ação recíproca entre tais atores que conduz à compreensão do “conjunto das forças sociais em jogo, isto é, colocar o ator na história, para se interrogar sobre a produção das situações históricas” (NEVES, 2008, p. 39).

Nestes termos há de se considerar, no atual contexto, a ação de agentes de mediação como aqueles afiliados a programas institucionais de concessão de bolsas de estudo em IES privadas, bem como a ação daqueles agentes afiliados a movimentos sociais com o propósito político de ampliar o acesso de estudantes de classes populares ao ensino superior.

Do ponto de vista metodológico, busquei me aproximar da perspectiva proposta por Bertaux (1997), optando pela realização de entrevistas do tipo “relato de vida”. Considerando que o termo “história de vida” apresenta-se de forma pouco conveniente, uma vez que não distingue a história vivida por uma pessoa e o relato feito por ela, Bertaux (1997) elege por opção epistemológica “relatos de vida” como unidade de análise. Assim o faz compreendendo que o termo se apresenta de forma epistemologicamente mais adequada, uma vez que um relato pessoal somente corresponde a uma aproximação da história objetivamente ou subjetivamente vivida por alguém. Portanto, ao optar pela reconstituição da história de vida de alguém, exclusivamente através do seu próprio relato, o pesquisador somente tem a ilusão de tê-lo feito. Esta forma de conceber os relatos de vida se funda epistemologicamente no que Bertaux denomina “perspectiva etnossociológica”. Segundo argumenta, nas sociedades contemporâneas verifica-se um duplo movimento de homogeneização e de diferenciação, engendrando não só “mundos sociais” com mais e mais especialidades, mas, também, “categorias de situação” emergentes ou socialmente reconhecidas. Considerando tais diversidades e especificidades, considera que a perspectiva etnossociológica se apresenta como uma forma de investigação empírica que valoriza um fragmento particular de “realidade” social-histórica.

Bertaux diferencia “mundo social” de “categorias de situação”, demonstrando que essas últimas não necessariamente são partes constituintes do primeiro. Citando como exemplos de categorias de situação, mães que sozinhas criam seus filhos, pais divorciados, toxicômanos, estrangeiros em situação irregular, Bertaux enfatiza a diversidade de contextos. Elas só configuram “situações sociais em comum”, na medida em que engendram “regras e lógicas de ação que apresentam pontos em comum: é percebida através de esquemas coletivos e, eventualmente, tratada por uma mesma instituição” (BERTAUX, 1997, p. 15).

Na primeira experiência de pesquisa mencionada, defini como “categoria de situação” estudantes, beneficiários do Prouni que, entre o primeiro semestre do ano de 2005 e o segundo do ano de 2008 ingressaram em Instituição de Ensino Superior privada, localizada em Vitória/ES. Realizei entrevistas com vinte estudantes, moradores do município de Cariacica, matriculados nos cursos com os quais tive maior contato na condição de docente: serviço social, psicologia, nutrição e filosofia. Foram selecionados os estudantes residentes no município de Cariacica, pois, por diferentes experiências, conquistei facilidades para a inserção no local enquanto pesquisadora, e também para interpretações dos dados coletados. Na segunda investigação mencionada, defini como “categoria de situação” estudantes universitários, oriundos de famílias consideradas de classes populares, que entre o primeiro semestre do ano de 2008 e o segundo do ano de 2011 ingressaram nos cursos de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Espírito Santo, mediante programa de reserva de cotas sociais. Foram entrevistados quatorze estudantes. Privilegiei para o trabalho de campo, como *loci* de referência, não somente o universo institucional da faculdade, mas, também, o espaço de moradia e de sociabilidade dos estudantes em pauta. Parte das observações e entrevistas foi realizada em algumas moradias ou em espaços sociais de bairros onde residem os entrevistados, posto que percebi a importância de observar não somente a inserção dos estudantes no universo institucional, onde ocupam a posição de alunos-bolsistas, como, também, no universo onde residem e compartilham experiências com familiares, amigos e vizinhos, a partir das quais exaltam a singularidade de serem dos poucos a ingressar no curso superior.

Este artigo se encontra organizado da seguinte forma: na primeira seção analiso um conjunto de estudos que, embora em volume reduzido e privilegiando outras unidades de análise, aproximam-se da proposta em questão, apresentando-se como importantes contribuições para o debate proposto. Na segunda seção procedo à análise dos itinerários sociais dos estudantes aqui considerados, destacando o processo de interação com diferentes agentes de mediação social como fundamental à construção e à objetivação do projeto de ingresso no ensino superior. Por fim, apresento as conclusões.

“Sucesso escolar” e desigualdades sociais

Sob a influência de Pierre Bourdieu e de outros autores representantes da sociologia francesa, um maior volume de estudos dedicados à análise de itinerários de estudantes universitários de classes populares tem sido produzido, principalmente, por pesquisadores ligados à sociologia da educação.

Os estudos empreendidos por estudiosos desse campo assumem como perspectiva analítica o desempenho escolar de estudantes de classes populares. Diante da considerada improbabilidade estatística do “sucesso escolar” por parte de tais estudantes, os pesquisadores desse campo incorporam como central o debate acerca das razões que explicam o improvável. Buscam tais

explicações nos itinerários sociais por eles percorridos, destacando as relações constituídas na família.

Conforme atestam Romanelli, Nogueira & Zago (2002, p. 11), uma primeira geração de pesquisadores, sociólogos da educação, dedicou-se a reforçar estatisticamente, no caso brasileiro, as considerações teóricas de Pierre Bourdieu e Passeron (1970), segundo os quais o desempenho escolar é explicado no âmbito da teoria da reprodução. Mais recentemente, sob a influência de Bernard Lahire (2004), os estudos se voltaram para um esforço de relativização das teses propostas por Bourdieu e Passeron.

Para Bourdieu, a prática social é explicada como o resultado de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*. Ao mesmo tempo em que o *habitus* orienta a ação dos indivíduos, também tende a promover a reprodução das relações sociais das quais é produto. Os indivíduos, no processo de socialização, herdam de suas famílias "capitais" econômico, social e cultural, recebendo um conjunto de disposições para a ação típica de sua posição: um *habitus* familiar e de classe. Para Bourdieu, o *habitus* apresenta-se como um elemento capaz de captar a interiorização da exterioridade, ao mesmo tempo que a exteriorização da interioridade. Trata-se de um sistema de disposições socialmente constituídas, modos de ser, pensar e agir que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.

Assim, para Bourdieu, os objetivos das famílias e também as atitudes das crianças diante de escolhas escolares reproduziriam a estratificação social. Isso significa que pertencer a famílias de classes populares é condição quase determinante para que o desempenho escolar não seja bem-sucedido. A possibilidade de ingresso no curso superior é, *a priori*, concebida como improvável. Em consequência, aqueles que o fazem são concebidos como exceções.

Apesar da forte repercussão dos estudos de Bourdieu no campo da sociologia da educação, por pesquisas mais recentes, sobretudo a partir dos anos 1990, estudiosos a ele afiliados passaram a questionar o considerado caráter pessimista proclamado pela teoria da reprodução. Nos anos 1990, ganhou intensidade a crítica ao entendimento de que a escola apenas reproduz a estrutura social e a ideologia da classe dominante. Numa perspectiva diferente, conforme argumenta Souza e Silva (1999, p. 59), "a escola passa a ser vista como um espaço sociocultural capaz de contribuir tanto para a manutenção como para as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais".

No contexto de produção de aportes críticos à perspectiva da reprodução, tem destaque a contribuição de Bernard Lahire (2002; 2004). Discutindo o conceito de *habitus* de classe proposto por Bourdieu, Lahire considera que "todo indivíduo está mergulhado em uma pluralidade de mundos sociais e submetido a princípios de socialização heterogêneos, por vezes contraditórios, que então incorpora" (2002, p. 31). O autor desenvolve o argumento de que, se definimos o *habitus* como um sistema homogêneo de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação à outra, de um domínio de práticas a outro, então cada vez menos agentes de nossas sociedades serão definíveis a partir de tal conceito.

Com tais considerações, Lahire sugere que um indivíduo possa desenvolver uma pluralidade de *habitus* segundo as experiências que vivencia. Neste sentido, nas sociedades com maior heterogeneidade cultural, a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças.

Ao analisar o desempenho escolar nos meios populares, destaca o quanto pode haver pluralidades nas relações familiares e escolares que concorrem para o sucesso ou fracasso. A análise de Lahire, centrada em uma abordagem sociológica que considera as redes de interdependência de configurações singulares, fundamenta-se nas concepções teóricas de Norbert Elias (1994; 2001) sobre o ser social. Segundo argumenta, "os seres sociais não se encontram diante das 'estruturas sociais' ou das 'estruturas linguísticas', mas se constituem enquanto tais através das formas que suas relações sociais adquirem" (1997, p. 349). Assim, os traços individuais "são o produto de uma socialização passada, e também das relações sociais através das quais se atualizam" (LAHIRE, 2004 p. 18). Por essa perspectiva, "a criança não reproduz necessariamente, de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida" (2004, p. 17).

Por conseguinte, para que o capital cultural familiar seja de fato transmitido, é necessário encontrar condições para tanto. Ou seja, o fato de os pais ou outros membros da família disporem de forte capital cultural não significa que os seus "herdeiros" terão necessariamente "sucesso escolar". O contrário também pode ser observado. Um filho de pais que não dispõem de forte capital cultural não está determinado a ser um aluno com fraco desempenho na escola. Ou ainda, na ausência de ação expressa de transmissão de um capital cultural existente, os saberes escolares podem ser apropriados pela criança (LAHIRE, 2004). É preciso conhecer dados que as estatísticas não informam, mas que podem ser determinantes.

Tais conclusões baseiam-se em um estudo, de caráter etnográfico, no qual Lahire analisa vinte e seis casos a partir de cinco temas fundamentais: as condições e disposições econômicas, as formas familiares de cultura escrita, a ordem moral doméstica, as formas de exercício da autoridade familiar e os modos familiares de investimento pedagógico. A equivalência escolar dos avós, a existência de pais politicamente militantes ou a presença ou ausência de prática de leitura e escrita são fatores que, por si sós, não garantem que haverá a transmissão de disposições escolares favoráveis ao "sucesso escolar". É preciso investigar se os pais militantes, por exemplo, dispõem de tempo e outras condições para que este efeito se verifique. Da mesma forma, a aparente similaridade das camadas populares pode esconder diferenças na relação com a cultura escrita. O sucesso da escrita não está circunscrito à presença desta nas relações familiares, mas reside principalmente no modo como ela é vivenciada (positiva ou negativamente) e se suas modalidades são compatíveis com a forma de socialização escolar da escrita (LAHIRE, 2004).

No Brasil, os estudos mais recentes produzidos no campo da sociologia da educação buscam situar-se na perspectiva de Lahire e têm reproduzido as mesmas unidades analíticas daquele autor: suas pesquisas baseiam-se, sobretudo, no estudo das interações constituídas na família. Segundo Romanelli, Nogueira & Zago (2003, p. 6), "os sociólogos foram levados a

interrogar sobre os processos e as dinâmicas, as práticas socializadoras e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar”.

Viana (1998), por exemplo, voltando-se para estudantes universitários, procurou investigar o que tornou possível o acesso ao nível superior para filhos de famílias com dificuldades econômicas e baixo nível de escolaridade, com pais exercendo ocupações predominantemente manuais. Em sua tese, descreve as relações familiares dos universitários e procura mostrar como estas têm relação e podem ajudar a explicar o modo de escolarização das camadas populares, no interior do sistema de ensino.

Zago (2000), com o objetivo de apresentar algumas reflexões e dados de pesquisas sobre os significados e as formas de envolvimento dos pais, especialmente das mães, nas trajetórias escolares de seus filhos, analisou uma situação particular, relativa a uma família cujos filhos apresentam escolaridade em nível superior. A autora procurou evidenciar a relação dinâmica e de múltiplas inter-relações entre a escola e vida social do aluno e de sua família.

Assumindo tais unidades analíticas, esses estudos tendem a tomar o “sucesso escolar” aprioristicamente e imprecisamente definido, aparecendo de forma naturalizada nas explicações propostas pelos referidos estudos. Em geral, há um ausente esforço de relativização deste termo, não havendo, por parte dos autores, uma preocupação em considerar as diferenças sociais e culturais em que o considerado “sucesso escolar” tem lugar. Em geral, usa-se o termo como referência aos casos de estudantes de classes populares que ingressaram no ensino superior. Ou seja, ingressar nesse nível de ensino significa, por si só, um caso de “sucesso escolar”. No estudo de Lahire, tomado como referência nesses trabalhos, o autor se refere ao “sucesso escolar” de crianças no nível de ensino a elas correspondente.

Uma tentativa de relativização do conceito vem sendo feita por Viana (2005). Num trabalho mais recente, em nota de rodapé, a autora explica: “no contexto dos estudos que venho realizando, qualifico como *sucesso escolar* o acesso ao ensino superior, o qual, mais apropriadamente, a meu ver, denomino de *longevidade escolar*” (VIANA, 2005, p. 121). Estes estudos também consideram o ingresso no ensino superior, quando referente às universidades públicas.

Todavia, no contexto atual, considerar casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior é, no mínimo, precipitado. É também aceitar a autolaureação dos estudantes como próprio fator explicativo do percurso atribuído como excepcional. Considerando o significativo aumento da relação demanda e oferta pelo ingresso de estudantes de classes populares no ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas, é necessário que nos questionemos acerca da mencionada improbabilidade. Afinal, nessa conjuntura, até que ponto estes casos se mantêm como improváveis? Para quem o desempenho desses estudantes pode ser considerado de “sucesso escolar”? Que parâmetros são aventados para tanto? Apenas a passagem pela instituição? O ingresso no ensino superior representaria um fim em si mesmo?

Tomando o trabalho de Lahire como espelho, os autores também tendem a destacar, nos itinerários de universitários, as relações que se estabelecem na família. Se Lahire também o faz, sua proposta de estudo incide sobre percursos de crianças em idade escolar. Nesse caso, realmente a socialização na família

deve ser principalmente considerada. Porém, na análise de percursos de estudantes universitários, é fundamental que também sejam considerados os processos de socialização secundária (BERGER e LUCKMAN, 2001). A partir deles, torna-se possível tomar para análise a ação de mediadores que se posicionam para além do universo da família nuclear. Afinal, conforme destaca Elias, "os traços que caracterizam um 'indivíduo' não aparecem de forma isolada, do nada. Também não correspondem a uma produção direta do que é visto na família, mas se constituem nas relações sociais de interdependência" (ELIAS, 1994, p. 349).

Com base em tais considerações, na seção seguinte procedo à análise dos itinerários dos estudantes entrevistados.

Título universitário e mediações subjacentes

Inicialmente, é importante observar que o projeto de ingressar em uma universidade e obter o diploma de curso superior é construído ao longo dos percursos dos estudantes. Operacionaliza-se como projeto desnaturalizado, não evidentemente definido pelas famílias desde o processo de "socialização primária" (BERGER E LUCKMAM, 2001)⁵, conforme demonstram os relatos a seguir.

Eu não tinha aquela ideia que ia terminar o segundo grau e fazer cursinho pra entrar na UFES. Eu tinha em mente, desde cedo, que deveria terminar o segundo grau e trabalhar (Miriam, estudante do curso de Ciências Sociais).

Não, eu não pensava em fazer curso superior. Eu nem entendia o que era curso superior (Vera, estudante do curso de Ciências Sociais).

Em geral, os projetos de escolarização se restringiram às condições materiais de existência e aos conhecimentos alcançados pelos pais sobre alternativas, na maior parte das vezes, circunscritas aos quadros institucionais presentes no próprio bairro ou no município. Os alunos foram matriculados em escolas de ensino fundamental próximas às suas residências onde, na maioria das vezes, mantiveram-se estudando até a última série desse nível de ensino.

Embora entre as famílias não se conceba, na maior parte dos casos, a possibilidade de ingresso na universidade, em parte delas seus agentes são orientados por uma ética da escolarização. Por esta via, toda atenção deve ser dispensada aos estudos, mesmo que as condições não sejam as mais favoráveis, conforme se pode observar no relato seguinte.

⁵ Partindo do argumento de que na vida do indivíduo existe uma sequência temporal, no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade, interiorizando o mundo como realidade objetiva, Berger e Luckmann (2001) definem a socialização como a "ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela" (p. 175). Segundo os autores, "a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade" (p. 175).

Minha mãe, eu falo muito isso, muito mais a minha mãe, ela sempre incentivou muito, muito, muito mesmo a gente a estudar. Eu e meu irmão, a gente era meio exemplo de pessoas que gostam de estudar. A gente sempre teve muito livro em casa. Podia faltar uma coisa ou outra, mas a leitura era meio que sagrada. Ela não se importava. Dizia sempre: se vocês estão estudando, se vocês querem ler, se vocês gostam de ler, então isso eu faço para vocês (Cristina, estudante do curso de Ciências Sociais).

Observa-se que tanto o incentivo do pai quanto da mãe são também orientados por um desejo de que os filhos possam realizar um projeto que eles próprios, embora desejassem, não conseguiram realizar. A escolarização dos filhos constitui-se, assim, em uma espécie de "tentar outra vez", retomar, em outras condições, um desejo frustrado.

Embora em outro contexto, Neves (1999) também demonstrou que em organizações familiares caracterizadas por baixos rendimentos, muitas vezes "reconhecendo-se como incapazes de promover a própria mudança de posição, os pais transferem para os filhos parte complementar deste projeto, com base no aumento da escolarização dos filhos" (p. 168).

Em outras famílias, porém, os pais negam a importância dos estudos, afirmando que se não puderam estudar, os filhos também não precisam fazê-lo. Tal posição é assumida especialmente pelo pai, conforme demonstra o depoimento a seguir.

Meu pai odiava que eu estudava. Ele dizia: "se eu não estudei, pra que vocês querem estudar"? Da 5ª à 8ª a gente tinha que comprar livros e meu pai não comprava e passei muito sufoco, ele não compreendia e achava que não precisava disso. Ele tinha um comércio e achava que eu deveria ficar ali, ele chegou a me tirar da escola diversas vezes e minha tia conversava e ele voltava atrás (Jorge, estudante do curso de Ciências Sociais).

Em alguns casos, como do relato anterior, os pais esperam que os filhos reproduzam profissionalmente a atividade por eles exercida, mantendo-se dentro do quadro de referências por eles conhecido. Mesmo não recebendo o apoio e incentivo dos pais, estes alunos tendem a contar com o apoio de outro parente, também orientado pela ética da escolarização.

Em boa parte dos casos, o projeto de escolarização é concebido tendo como limite a conclusão do hoje denominado ensino médio, especialmente em sua modalidade de curso técnico, como possibilidade de ampliar as chances de inserção no mercado de trabalho.

Em geral, a inserção neste grau de ensino pressupõe o deslocamento dos alunos para uma escola situada em um bairro com mais alternativas, nos limites do município ou fora dele. Isto acontece devido à ausência dessas escolas no bairro, mas também pela concepção voltada para a busca de alternativa consagrada como de mais qualidade e prestígio.

Em doze dos itinerários analisados, buscou-se como alternativa o ingresso no Instituto Federal de Educação, instituição de qualidade consagrada, cujo ingresso está sujeito a aprovação em processo seletivo, localizada em bairro da

capital Vitória. No caso de Valéria, aluna do curso de Serviço Social, houve deslocamento para uma escola localizada na sede do município em que residia.

Eu fui para o Godofredo, que é lá em Vila Velha, e fiz do 1º ao 3º ano. Lá, pra você conseguir é mais difícil, porque o Godofredo, quando eu estudava lá, foi considerado a melhor escola do estado. Então, pra entrar lá era muito difícil, era uma demanda muito grande, muita gente, tinha muita gente que não conseguia.

Em geral, o deslocamento para outra escola acontece imediatamente após a conclusão do ensino fundamental. Embora vista com dificuldades, a inserção no ensino médio é concebida como algo imediato e necessário. Porém, a conclusão deste nível de ensino vem acompanhada de um dilema: continuar estudando (fazer outro curso de nível médio, fazer cursinho pré-vestibular, tentar logo o ingresso em curso superior) ou buscar a inserção (manter-se) no mercado de trabalho? Em parte dos percursos aliam-se duas possibilidades: inserção ou manutenção no mercado de trabalho e realização de um curso preparatório para o vestibular.

O dilema entre a continuidade dos estudos e o ingresso no mundo do trabalho já foi analisado em outros estudos, especialmente os dedicados a segmentos populacionais cujas condições de existência se reproduzem marcadas por baixos rendimentos financeiros.

Neves (1999), por exemplo, estudando formas de organização de famílias residentes em uma das favelas da cidade de Niterói, bem como entre trabalhadores da cultura da cana-de-açúcar no município de Campos dos Goytacazes, analisou como dramática a situação em que pais precisam decidir entre manter os filhos frequentando sistematicamente a escola ou, como oposição, interromper o processo de escolarização e vinculá-los ao trabalho. Considerando que o período escolar é socialmente concebido como correspondendo à infância, a decisão por essa segunda via também significa antecipar a vida adulta dos ainda considerados crianças.

Assim como discute Guedes (1997) em outro estudo, Neves também demonstra que a inserção antecipada no mundo do trabalho não se deve apenas à necessidade de ampliação do precário ganho financeiro, mas também à precariedade do sistema de ensino. Tal precariedade é percebida pelos pais quando a escola não corresponde às expectativas, por eles construídas, de que os filhos possam dispor, por meio do ensino, "dos instrumentos simbólicos fundamentais às formas de integração positivamente qualificadas" (NEVES, 1997, p. 165).

Em parte dos casos analisados, é especialmente na relação com professores e colegas da escola do ensino médio que o projeto de ingresso no ensino superior toma impulso, mas na maioria dos casos os estudantes reclamam de não haver maior estímulo ou informação por parte dos professores e demais agentes da escola onde cursaram o ensino médio.

Nas situações em estudo, é, sobretudo, na solução do dilema entre continuar estudando ou inserir-se no mercado de trabalho que os estudantes começam a constituir ou intensificar a inserção em novas redes de sociabilidade e apoio; que passam a reforçar os contatos com outros mediadores, importantes para a formulação ou execução do projeto em análise.

A integração a essas redes corresponde, então, à relativa autonomização do núcleo doméstico, condição variável conforme as chances de se distanciar dos grupos de apropriação dos meios de vida da família de origem.

Universos de mediação social e acesso ao ensino superior

O projeto de ingressar no curso superior constitui-se e objetiva-se, muito especialmente, a partir das interações que se estabelecem com indivíduos ou grupos que operam como mediadores sociais, posicionados nas diferentes redes de sociabilidade constituídas ao longo dos itinerários em questão. Parte-se da concepção de que o conhecimento do outro deve ser valorizado em toda a sua dimensão, uma vez que os agentes institucionais são portadores de posições e conhecimentos concebidos como privilegiados.

Outros trabalhos também demonstraram, mesmo de forma indireta, as relações que estudantes de classes populares estabelecem com mediadores personalizados ou com aqueles do tipo formal-legal, no processo de mudança para a posição de estudantes universitários. Refiro-me aos estudos desenvolvidos por Dauster (2004), Souza e Silva (1999), Teixeira (2003) e Honorato (2004). A primeira autora analisou a entrada e permanência de estudantes beneficiados por uma bolsa social (institucional) de uma universidade não-pública. Honorato (2004), assumindo como propósito discutir as "estratégias coletivas em torno da formação universitária", analisou os itinerários de estudantes que ingressaram na Universidade Federal do Rio de Janeiro a partir da inserção nos cursos do tipo Pré-vestibular para Negros e Carentes – PVNC. Silva (1999) buscou analisar itinerários escolares bem-sucedidos, objetivados por moradores das comunidades da Maré – um dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro – rumo ao curso superior. Por sua vez, Teixeira (2003) teve a intenção de contribuir para o estudo das relações raciais, por meio da análise dos itinerários de estudantes e professores negros de uma IES pública, a Universidade Federal Fluminense (RJ). Constatando que o perfil dos seus entrevistados se caracteriza por "indivíduos de origem social mais baixa, que frequentaram escolas de primeiro e segundo graus de ensino deficiente e que, por alguma razão, conseguem ascender ao ensino superior, considerado de bom nível" (TEIXEIRA, 2003, p. 186), a autora demonstra que a capacidade de estabelecer uma rede de solidariedade e ajuda foi o fator determinante das trajetórias em ascensão.

Embora não tomando os agentes e redes de mediação como perspectiva de análise, posto que adotam objetivos diferentes dos aqui propostos, esses estudos corroboram o argumento por mim desenvolvido, à medida que consideraram como fundamentais, na construção e consolidação do projeto de ingresso no ensino superior, as relações que os mencionados estudantes estabeleceram para além do universo familiar.

Em parte dos casos, alguns desses agentes posicionam-se na própria rede de relações familiares, embora não necessariamente na família nuclear. São primos, tios ou maridos os principais incentivadores e/ou intermediários do projeto.

Fui crescendo, vendo toda a empolgação deles. Quando vinham de férias para Vitória, traziam muitos materiais de apresentação de

trabalhos, seminários, teatro e coisa e tal. Era tudo muito diferente. Lembro-me que minha prima falava da educação de uma forma empolgante e que ao mesmo tempo eu não entendia direito do que ela tava falando. Hoje quando me lembro do discurso dela, já consigo entender do que estava dizendo naquela época. E dessa forma fui acompanhando a graduação deles (Lúcia, estudante do curso de Psicologia).

Não desprezando o apoio pregresso dos agentes familiares que incentivaram e apoiam essa projeção, como o pai ou irmãos mais velhos, é para além dos limites do mundo doméstico que se posicionam os agentes mediadores fundamentais ao projeto de mudança da posição social. São interações constituídas no mundo da escola, do trabalho, mas, também, nas instituições religiosas e no engajamento maior ou menor e da abertura para acesso a recursos diversos que os desdobramentos dos movimentos sociais populares propiciam. Estes últimos são instituições mediadoras dotadas de um projeto coletivo de mudança. Em dois dos percursos, ocorreu na interação com o(a) namorado(a). Porém, o processo de objetivação do projeto se deu a partir de interações com agentes posicionados para além dos limites do mundo doméstico ou privado. Por exemplo, Cristina, estudante do curso de Ciências Sociais, começou a conceber a possibilidade de ingressar em curso superior na interpelação com o irmão mais velho. A objetivação do projeto, porém, foi possível com a realização de curso pré-vestibular sem fins lucrativos e com a possibilidade de ingressar pelo sistema de cotas. No caso de Miriam, o incentivo maior para ingressar na universidade se deu por parte do namorado, mas também se tornou possível pelo ingresso no curso Pré-vestibular Universidade para Todos, conforme se pode notar em seu relato.

Meu namorado ficava falando que eu ia conseguir, que ele me ajudava e ia pagar o cursinho pra mim. Aí eu fiz vestibular dois anos, tentei duas vezes. A primeira eu fiz sem cursinho, mas eu vi que não tinha jeito, porque trabalhava o dia inteiro. Daí tentei entrar no cursinho. Eu fiz o cursinho à noite, foi até o Pupt. Eu fiz esse ano lá, mas não consegui passar. Eu ia arrumar um emprego que trabalhasse de dia e de noite, mas ele ficava falando que eu não ia desistir, que ia tentar sim. No outro ano eu fiz a prova do Pupt pra estudar de tarde. Fiz o cursinho à tarde, em 2008, tive um tempo a mais pra me dedicar. Em 2009 eu consegui entrar (estudante de Ciências Sociais).

Embora, na maioria, os estudantes construam percursos escolares, sendo reconhecidos como alunos que alcançaram resultados satisfatórios, a aprovação no vestibular se coloca como um grande obstáculo. Tal processo seletivo representa uma espécie de "funil", por onde poucos estão aptos a passar. Os cursos preparatórios ao vestibular têm sido, via de regra, de caráter privado. Portanto, ao estudante de baixa renda tal alternativa não se coloca como economicamente viável. Uma das principais ações de agentes afiliados aos movimentos sociais para ampliar o acesso ao ensino superior foi investir sistematicamente na formação de vários núcleos de Cursos Pré-vestibular para Negros e Carentes, por todo o país.

Ao relatar sua experiência no CEPUL (Centro de Educação Popular Universidade Livre), um dos núcleos situados em Cariacica, Marcos, estudante do curso de Psicologia, tece as seguintes considerações:

Eu comecei a estudar em um grupo de estudo em Cariacica, no Centro de Estudo Popular e Universidade Livre, em meados de 1997. Eu prestei vestibular no fim do ano, fiz muitos amigos ali. Como é que funcionava o sistema lá? Primeiro você tinha que ter um limite de renda per capita para você ter acesso. Esse curso nasceu como? Alguns amigos e vizinhos ali de São Geraldo começaram a estudar juntos para passar no vestibular. Eles conheceram a diretora da escola e ela permitiu que eles estudassem lá, alguns deles passaram no vestibular. Então, foi ali que a História me encantou, até então era decoreba, eu me apaixonei por História mesmo ali, isso também faz muita diferença na minha vida acadêmica. E eu já queria fazer Psicologia. Na época, a discursiva era História e Biologia. Então eu tinha que estudar muito História. Eu conheci esse grupo e esses que passaram, se formaram e começaram a ser monitores lá. Abriam vagas e em uma dessas eu entrei, comecei a estudar. Estava pensando em voltar ao CEPUL, porque uma coisa que a gente fazia lá era assinar um termo de compromisso de que se passasse no vestibular, teria que voltar e dar pelo menos um ano de monitoria lá. E eu me sinto em débito com eles, porque realmente eles fizeram muita diferença na minha vida. Antes eu estudava muito, mas tinha coisas que eu não conseguia compreender. E ali não, no coletivo, no apoio um ao outro com os colegas, eu comecei a entender. Tinha gente ali que já tinha estudado num cursinho particular que o pai pagava com muita dificuldade. Foi para o CEPUL e relatava a diferença, que ali os colegas se apoiavam. No cursinho era o seguinte: se você faltasse uma aula ninguém te explicava aquela aula porque era um concorrente a menos. Nós não. A gente sentava juntos para estudar, porque o que passasse era a mesma coisa que a gente passar. Se eu não passasse e aquele colega passasse, era eu passando junto com ele.

Mais do que corresponderem a um preparatório para o vestibular, as relações estabelecidas no curso sem fins lucrativos adquirem significados distintos daqueles percebidos nos outros, de caráter privado. São relações pautadas em valores de solidariedade e reciprocidade, reiterando o caráter de projeto coletivo.

O compromisso assumido por parte daqueles estudantes que são aprovados no vestibular – de atuar como professor voluntário por pelo menos um ano – traduz os valores associados à moral da dádiva (MAUSS, 1974). Nela, existe apenas um aparente desinteresse por parte do doador. Assim como a doação desinteressada é socialmente valorada, também se espera que todo *dom* seja correspondido com um *contradom*. Na dádiva, estão implícitas as obrigações de dar, receber e retribuir. Se alguém rejeita algum desses atos interdependentes, quebra um código moral e põe em jogo seu próprio prestígio. Quem assume a iniciativa do *dom* não só instaura um vínculo entre as partes, mas também cria uma relação de compromisso entre elas, pois quem recebe assume publicamente o compromisso de retribuir. Dessa forma, embora o desinteresse possa ser a verdade vivida por quem está engajado no jogo, no sentido de que não se espera um retorno material, a expectativa de

reconhecimento sempre está presente. Nestes termos, ao aluno é dada a oportunidade de aprender e passar no vestibular. Por sua vez, este aluno recebe e retribui a alternativa, também ensinando aos novos estudantes. O *dom* e o *contradom* se realizam.

Em muitos dos itinerários analisados, após conclusão do hoje denominado ensino médio, muitos estudantes ingressam no mundo do trabalho. Em alguns casos, quando o fazem, adiam o projeto de ingresso na faculdade. Em outros, é a partir das interações com mediadores posicionados nesse universo que irão constituí-lo, percebendo o curso superior como importante e necessário. Em muitos casos, essa mediação é feita por colegas de trabalho que exercem funções especializadas e que possuem formação em nível de terceiro grau. Em geral, percebendo a dedicação e o bom desempenho no trabalho por parte dos estudantes, estimulam-nos a também buscarem uma especialização, apresentando-lhes um outro universo assim factível de projeção de novas posições no futuro. Nesta posição, o diploma de curso superior é percebido como necessário à mobilidade interna em um sistema de funções conhecido.

O exemplo de Raquel, aluna do último período do curso de Nutrição, é bastante significativo dessa abertura de mundo social. Começou a trabalhar na área da saúde, em um programa de combate à hipertensão, numa policlínica administrada pela Prefeitura Municipal de Cariacica. Com a conclusão do curso técnico em Enfermagem, condição básica para exercer o cargo de coordenadora de unidade, realizou processo seletivo interno, sendo aprovada. Percebendo-se em carreira ascendente, com o novo cargo e com o incentivo de médicos com os quais trabalhava, decidiu-se pelo ingresso no curso superior. Quando questionada a respeito das expectativas após conclusão do curso, respondeu:

Como eu já trabalho na Prefeitura de Cariacica, eu vou tentar encontrar alguma coisa relacionada à Nutrição. Porque nas escolas municipais tem nutricionista e eu vou correr atrás desta parte. E pra mim é mais fácil, porque eu trabalho com muitos médicos que atuam em muitos lugares. Inclusive tem um médico que já me falou: eu vou conseguir alguma coisa na área de nutrição para você. Eu achei interessante e vou correr atrás.

Em muitos casos, as interações com os agentes portadores de conhecimento quanto à interseção de universos se estabelecem a partir da ocupação de novas posições em movimentos sociais, mormente movimentos ambientais, religiosos, como é o caso dos grupos de jovens católicos e, com maior frequência, os movimentos com o propósito de ampliar o acesso ao ensino superior por parte das classes populares.

As interações com agentes mediadores integrados a movimentos sociais são amplas na correspondência dos fatores que incidem na emergência dessas ações coletivas, propiciando maiores alternativas de vislumbrar projetos de ingresso no curso superior. No caso de Wilson, aluno do curso de Filosofia, por exemplo, as relações construídas no movimento ambiental o colocaram em contato com um universo social diferente daquele com o qual convivia no seu dia a dia, abrindo caminhos para o projeto de ingressar na faculdade.

Tem uma associação de Cariacica e Viana, chamada ASIARFA (Associação Intermunicipal Ambiental em Defesa do Rio Formate e seus

Afluentes), que eu comecei a participar também. Em 2005 eu fui para Brasília, no II Encontro da Juventude pelo Meio Ambiente. Participei desse encontro por conta desse engajamento político-ambiental. Também porque meu pai foi militante político, sempre foi PT, ele me levava para as reuniões e eu acho que acabei sofrendo influência disso, né? Aí você conhece coisas novas e você percebe que os vizinhos e os amigos que não estão na faculdade, por exemplo, parece que o mundo deles é pequeno. Então, você vê um monte de coisas novas e quer trazer pra casa e as pessoas não aceitam e te olham com indiferença.

No caso de Pedro, aluno do curso de Serviço Social, as relações se entreteceram a partir do grupo de jovens da igreja católica.

Eu sempre fiz parte da igreja católica e era integrante do grupo de jovens, me lembro que eu e meus colegas sempre trocávamos informações sobre o que queríamos fazer no segundo grau, ensino médio e depois. Muitos falavam que iam estudar somente o segundo grau, uns diziam que iam fazer curso técnico, tanto que fui incentivado por um colega do grupo da igreja a tentar a prova do CEFET, na época. Enfim, trocávamos informações sobre curso superior que faríamos depois do curso técnico.

Em dois outros casos, a participação em movimentos sociais e o contato com agentes que se colocaram como mediadores posicionados para além do grupo familiar foram representativos da abertura para outros universos, isto é, percepções e autorizações sociais para construção da expectativa de projeção de *uma vida melhor*, por onde seria possível *crescer*.

Em geral, os estudantes beneficiários do Prouni reconhecem a importância da bolsa para tornar viável o ingresso no curso superior. Em boa parte dos casos, afirmam, como no relato de Telma, estudante de Serviço Social, que sem a bolsa seria muito difícil estudar em Instituição de Ensino Superior.

Eu não tinha a possibilidade de pagar uma faculdade. E eu pensei: vai ser pelo Enem, pelo Prouni, porque na UFES tem três matérias que eu odeio: são Física, Química e Biologia (eu não aprendi a fazer isso no segundo grau), eu já pensei logo que não ia passar porque não gosto dessas matérias e logo não ia aprender. Também tem aquele negócio que na UFES eu teria que me dedicar muito mais, porque tem que dispor de tempo para correr atrás, tem que estudar de manhã, de tarde, não tem horário certo, e eu trabalho. Então eu pensei que lá era impossível. Eu vi no Prouni uma possibilidade e sabia que me esforçando eu conseguiria.

Em geral, os estudantes reconhecem o sistema de reserva de vagas como importante para tornar a possibilidade de ingresso na UFES como algo possível. Alguns dos estudantes afirmam que fariam o vestibular mesmo não havendo a implantação do sistema, mas reconhecem o estímulo.

Considerações finais

Neste artigo busquei contribuir para o debate acerca do acesso ao ensino superior por parte de estudantes oriundos de famílias consideradas de classes populares. Como anteriormente demonstrado, grande parte dos autores que já se dedicaram ao estudo desta questão, no Brasil, fundamentaram seus trabalhos a partir de perspectiva teórica proposta por Lahire (1997). Contrapondo-se às análises que buscam explicações deterministas para situações heterogêneas, o autor propôs uma perspectiva analítica centrada na concepção de interdependência dos fenômenos, mais particularmente no conceito de configuração social, conforme definição de Elias (1994). Lahire procurou demonstrar o quanto as singularidades existentes nas configurações familiares são fundamentais para a interpretação desse processo. Em contexto anterior às reivindicações e implantação de programas de Ação Afirmativa, visando à ampliação do acesso ao ensino superior, um bom número de estudos foi produzido, procurando demonstrar a importância das configurações familiares para os casos considerados por estes autores como de "longevidade escolar" ou de "sucesso escolar" nas classes populares.

Conceber a importância da ação dos agentes mediadores presentes nas famílias, especialmente no processo de socialização primária, como edificantes de um projeto de escolarização bem-sucedido é inegável. No entanto, especialmente nas consideradas sociedades complexas, outras redes são tecidas e outras mediações constituídas.

Sem desconsiderar a importância das experiências edificadas na família nuclear, a análise de grande parte dos itinerários sociais de estudantes contemplados por esta pesquisa demonstrou que o projeto de acesso ao ensino superior foi construído e objetivado especialmente a partir da interação com diferenciados mediadores, posicionados, na maior parte das vezes, em quadros institucionais que ultrapassam os limites das redes de relações da família nuclear. Em parte dos casos e situações, as interações se constituíram, sobretudo, com agentes de mediação do tipo personalizado, como membros da família extensa, professores e colegas de trabalho. Em outra parte dos casos, e especialmente na situação de consolidação do projeto, as interações se deram com mediadores do tipo formal-legal, posicionados nas organizações e programas governamentais, como é o caso dos técnicos que atuam no Prouni, nos programas de reserva de cotas ou afiliados a projetos e programas não-governamentais, como aqueles que trabalham em cursos do tipo Pré-vestibular para Negros e Carentes.

Tais evidências demonstram que a ação dos mencionados agentes tem se colocado como fundamental para a consolidação do projeto coletivo de ampliar o ingresso na universidade por estudantes oriundos de famílias consideradas de classes populares. Todavia, é também fundamental investigar o processo de permanência destes estudantes nas instituições onde ingressam. Não sendo possível dentro dos limites do presente artigo, remeto tal investigação para outros investimentos de pesquisa.

Referências

- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Justiça. *Décimo Relatório Periódico Relativo à Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Brasília: 1996. GT1 População Negra.
- BERGER, P.; LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BERTAUX, D. *Les récits de vie: perspectives ethnosociologiques*, Paris: Nathan, 1997.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *La reproduction*. Paris: Ed. de Minuit, 1970.
- DAUSTER, T. "Uma revolução silenciosa": notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. CES, set. 2004. Disponível em < www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaDauster.pdf >. Acesso em: 30 de março de 2009.
- ELIAS, N. *O processo Civilizador*, 2 vols. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- _____. *Sociedade de Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GUEDES, S. L. *Jogo de corpo*. Niterói, EDUFF, 1997.
- HONORATO, G. *Estratégias coletivas em torno da formação universitária: Status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos*. Dissertação (mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2005.
- LAHIRE, B. *Homem plural: Os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.
- MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: formas e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: *Sociologia e Antropologia*. Volume 2. São Paulo: EDUSP, 1974.
- NEVES, D. P. (org). Mediação social e mediadores políticos. In: _____. *Desenvolvimento social e mediadores políticos*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2008. pp. 21-44
- _____. *A perversão do trabalho infantil – lógicas sociais e alternativas de prevenção*. Niterói: Intertexto, 1999.
- ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SOUZA e SILVA, J. "Por que uns e não outros?" Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1999.
- TEIXEIRA, M. P. *Negros na universidade: Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- VIANA, M. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, pp. 107-125, jan./abr. 2005.
- _____. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2002.