

## ARTIGO

**JUVENTUDES POPULARES E PROJETOS EDUCACIONAIS:**  
construção e fortalecimento de redes de solidariedade, afeto e sociabilidade<sup>1</sup>EDUCATIONAL PROJECTS FOR POOR YOUTH:  
the social construction of solidarity networks, affection and sociabilityJUVENTUDES POPULARES Y PROYECTOS EDUCACIONALES:  
construcción y fortalecimiento de redes de solidaridad, afecto y sociabilidad*Rodrigo Rosistolato  
José Helayel-Neto  
Alexandre Freire  
Adriana Freire  
Daiane França  
Sérgio França*

**Resumo:** Existe algum consenso sobre a precariedade da formação oferecida pelas escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro. Há, inclusive, investigações sobre as causas do baixo desempenho dos estudantes em exames nacionais e também sobre os sentidos da educação escolar entre jovens pertencentes às camadas populares. Nossa pesquisa dialoga com estas questões, mas a perspectiva é diferente. Analisamos o "produto final" destes processos de escolarização: jovens pobres, com ensino médio concluído, que pretendem ingressar na Universidade, mas têm clareza sobre as falhas de sua formação escolar. Os jovens analisados frequentam um pré-vestibular popular na cidade de Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro. Buscam, neste espaço, o saber escolar necessário para a aprovação nos exames e também o apoio de outros jovens que se encontram na mesma situação. Este processo, que denominamos em outro momento de "escolarização fora da escola", é permeado pela construção e fortalecimento de redes de solidariedade, afeto e sociabilidade que acabam por contribuir para a redefinição dos projetos de vida trazidos pelos jovens no momento de sua inserção no pré-vestibular. O ano letivo permite a experimentação de uma série de vivências coletivas que redefinem expectativas escolares e projetos de futuro. O processo é intermeado por emoções diversas, todas narradas pelos jovens quando reconstróem suas trajetórias. Este trabalho analisará estas narrativas com foco nas emoções associadas às mudanças de perspectiva experimentadas pelos jovens.

**Palavras-chave:** Juventudes. Escolarização. Sociabilidade. Afeto.

**Abstract:** There is some consensus about the precariousness of the education offered by public schools in the State of Rio de Janeiro. There is even research on the causes of low student performance in national tests and also on the meanings of schooling among young people belonging to poor classes. Our research dialogues with these issues, but the perspective is different. We analyze the "product" of these processes of schooling: poor youth with high school completed. They intend to join the University, but knows about the problems of your education. The investigation was conducted in the only popular "pré-vestibular" of the city of Petropolis, mountain region of Rio de Janeiro. They seek, in this place, school knowledge needed to the exams and also the support of other young people who are in the same situation. This process, which we call in another moment of "education out of school" is permeated by networks of solidarity, affection and sociability that contribute to the redefinition of life projects for young people. The school year allows experimentation with a series of collective experiences that redefine educational expectations and plans for the future. The process is added by different emotions, all narrated by the young students when they reconstruct their trajectories. This paper will examine these narratives focusing on the emotions associated with changes in perspective experienced by young people.

**Keywords:** Youth. Education. Sociability. Affection.

**Resumen:** Existe un consenso sobre la precariedad de la formación ofrecida por las escuelas públicas del Estado de Río de Janeiro, en Brasil. Algunas investigaciones discuten las causas del bajo rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones de desempeño nacionales y también sobre la educación entre los jóvenes de las clases populares. Nuestra investigación dialoga con esos temas pero con otra perspectiva. Analizamos el "producto final" de estos procesos de escolarización: los jóvenes pobres que tienen secundaria completa y desean ingresar a la Universidad, pero son conscientes de los problemas de su formación. Los jóvenes analizados fueron alumnos de un curso de preparatoria para la universidad para clases populares, en la ciudad de Petrópolis, en la sierra del Estado de Rio de Janeiro. Entran en el curso con el objetivo de obtener el conocimiento escolar necesario para la aprobación en los exámenes para la Universidad y buscan el apoyo de otros jóvenes que están en la misma situación. Este proceso, que llamamos en otro momento de "educación fuera de la escuela", está permeado por la construcción y fortalecimiento de redes de solidaridad, afecto y sociabilidad que contribuyen para la redefinición de los proyectos de vida llevados por los jóvenes en el momento de su inserción en el curso preparatorio. El año escolar permite una serie de vivencias colectivas que redefinen las expectativas escolares y los proyectos del futuro. El proceso es intermediado por diversas emociones, todas narradas por los jóvenes cuando hacen la reconstrucción de sus trayectorias. En este artículo examinaremos estas narraciones centrando en las emociones asociadas a los cambios de perspectiva que experimentan los jóvenes.

**Palabras clave:** Juventud. Educación. Sociabilidad. Afecto.

\*Recebido em julho de 2013  
Aprovado em outubro de 2013

## 1 INTRODUÇÃO

O Rio de Janeiro tem sido apresentado como um dos Estados com os piores índices educacionais. Os dados que sustentam estas reflexões são obtidos em avaliações externas de aprendizagem, nacionais e locais. Por mais que existam dissensos relacionados à legitimidade das avaliações externas, elas oferecem um panorama de desempenho em língua portuguesa e matemática. Neste ponto, inclusive, encontramos consensos sobre a importância destas disciplinas na formação básica.

O debate sobre a precariedade dos sistemas educacionais, assim como as iniciativas para torná-los mais eficazes, não impede, no entanto, a produção de gerações de jovens mal escolarizados. A investigação que deu origem a este artigo<sup>2</sup> tem como objetivo principal analisar a perspectiva daqueles que podem ser classificados como o "produto final" dos sistemas educacionais. São jovens pobres com ensino médio concluído, oriundos de famílias com baixa escolarização e baixo capital cultural. Compartilham ainda de outra especificidade: pretendem ingressar no ensino superior, mas têm clareza sobre as falhas de sua formação escolar. Por isso, organizam-se em um curso pré-vestibular no qual pretendem, coletivamente, superar suas dificuldades escolares e dar sequência aos estudos, passando pelos processos de seleção e iniciando cursos universitários em universidades públicas e/ou particulares com bolsas.

O curso analisado é um pré-vestibular popular, filiado ao movimento PVNC<sup>3</sup> desde sua fundação. É fruto da iniciativa de professores e pesquisadores que viviam em Petrópolis e estabeleceram contatos com os movimentos de educação popular presentes em cidades da baixada fluminense (São João do Meriti, Caxias, Nova Iguaçu, entre outras).

Existe um conjunto de memórias sobre o processo de fundação do pré-vestibular em Petrópolis, que é reproduzido nos rituais cotidianos do curso. Algumas pessoas e suas vinculações com o curso em Petrópolis e com o movimento PVNC são citadas em todas as reuniões em que se celebra alguma data comemorativa, como o aniversário do pré-vestibular em Petrópolis. Atualmente existe apenas um professor que trabalha no curso desde sua fundação.

Mapear e analisar as memórias sobre a gênese do curso em Petrópolis não foi um dos objetivos do projeto. É necessário, no entanto, oferecer algumas informações que localizam o curso e sua proposta no contexto mais geral dos movimentos populares por educação de nível superior da década de 1990. No caso específico de Petrópolis, há alguns mitos fundadores que guardam certo grau de divergência entre si. A principal delas está relacionada à presença de quadros da igreja católica no momento de formulação e implantação da proposta em Petrópolis. É fato que o curso funcio-

nou, nos primeiros anos, em uma sala cedida pela Editora Vozes, no prédio da Editora, geminado ao convento Franciscano de Petrópolis. No entanto, dentre os primeiros professores, nem todos estavam relacionados à Igreja.

A presença da Igreja se fez na figura de frades franciscanos que visitavam e ajudavam a organizar a sala e as aulas, mas em nenhum momento o curso era apresentado como um projeto da Igreja. Tal fato é curioso porque a principal liderança do movimento PVNC era um Frade, responsável pela paróquia de São João do Meriti. Mas também havia membros leigos, ligados principalmente ao movimento negro e, alguns, às Universidades públicas e particulares do Rio de Janeiro.

O movimento negro em Petrópolis era relativamente fraco e existia apenas uma Universidade particular na cidade. Estamos falando do ano de 1994. Os professores presentes na fundação do curso não eram filiados ao movimento negro e apenas um deles tinha ligações com a Universidade local, mas sua presença no pré-vestibular não estava relacionada ao trabalho que realizava na Universidade.

De início, o curso era composto por um professor de matemática e física, um pedagogo que ensinava língua portuguesa e literatura, dois professores de inglês e um professor de geografia, que também ensinava história, mas era estudante de ciências sociais. Este professor foi decisivo para a consolidação do curso em Petrópolis porque utilizou sua rede de relações pessoais, dentro e fora da Universidade, para convidar estudantes universitários para que assumissem disciplinas no pré-vestibular.

Professores voluntários assumiram e dividiram as disciplinas de forma que, em 1996, a grade horária estava completa. O corpo docente tinha uma especificidade que materializou-se como vantagem comparativa nas disputas pelas vagas em Universidades públicas. Os professores eram, em sua maioria, jovens universitários, estavam cursando a graduação e tinham acabado de passar pelos vestibulares mais disputados do Rio de Janeiro. Sua presença causava um duplo movimento. Ao mesmo tempo em que eram exemplos de sucesso, apresentavam a visão de jovens que conheciam o vestibular e o mundo acadêmico "por dentro".

O curso passou a ter resultados significativos na aprovação de candidatos em vestibulares disputados. Ferreira (2007) indica que entre 1995 e 2004 os índices de aprovação variaram entre 16,21% - menor índice, obtido em 1999 - e 34,28% - maior índice, obtido em 1995/1996. Durante os anos analisados houve variações entre os índices, mas eles nunca foram inferiores a 16,21% e nem superiores a 34,28%. É necessário frisar que os dados são referentes aos estudantes que concluíram o curso e, efetivamente, passaram no vestibular de alguma universidade pública ou particular com bolsa.

As universidades particulares com bolsa foram consideradas nas estatísticas produzidas por Ferreira (2007). No período, houve aprovações para a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, além de outras universidades particulares. No caso específico da PUC-Rio, havia um convênio entre os cursos filiados ao movimento PVNC e a instituição. Quando aprovados, egressos do PVNC recebiam bolsas integrais, o que permitia que os estudantes cursassem seus cursos sem qualquer custo, além da própria manutenção. Ainda neste quesito, a PUC-Rio oferecia alguns benefícios, como vale transporte, auxílio alimentação e moradia, o que a consolidava como uma alternativa para estudantes residentes na cidade do Rio de Janeiro e também na baixada fluminense. Alguns estudantes petropolitanos também fizeram uso das bolsas e dos benefícios, mas não há registros detalhados sobre esse processo.

O curso em Petrópolis, assim como todos os outros filiados ao PVNC, apresenta uma diferença, no ponto de vista curricular, em relação aos pré-vestibulares pagos. Esta diferença é justificada como principal distinção entre o movimento popular e qualquer outro curso preparatório. Trata-se de uma disciplina extra. Batizada como "cultura e cidadania", a disciplina tem a mesma carga horária das outras, é ministrada por professores que podem ou não ser os responsáveis por outras matérias no curso e possui objetivos específicos.

Em Petrópolis, a disciplina "cultura e cidadania" passou por algumas modificações. Atualmente é apresentada como "ciência, cultura e cidadania - CCC". A alteração foi proposta e justificada pelo pressuposto de que a ciência também faz parte da cultura. No primeiro momento, ciência e cultura são apresentadas em suas especificidades para que no momento posterior seja possível contextualizar as fronteiras simbólicas entre ambas e aproximá-las. Entende-se que o debate sobre cultura e cidadania pode contribuir para que os estudantes sejam despertados para questões de seu tempo, principalmente questões relacionadas às desigualdades sociais nacionais e locais, além de questões raciais e de gênero. Ao mesmo tempo, a disciplina também é utilizada como estratégia para construir o pertencimento ao curso e a ideia de "retorno necessário".

Entende-se que os estudantes que passam pelo curso e obtêm sucesso devem retornar para que sirvam de exemplo e contribuam para a manutenção do curso. Este "retorno necessário" parte do pressuposto de que o curso oferece dádivas que não podem ser recompensadas com pagamento em dinheiro. A única maneira de completar o circuito da dádiva<sup>4</sup> é ensinar ou incentivar as novas gerações de estudantes do curso, ou ainda contribuir para a gestão, assumindo o papel de coordenador.

O "retorno necessário" teve um efeito imprevisto que pode ser classificado como uma formação de redes de solidariedade que co-

nectam alunos e ex-alunos. As redes cumprem algumas funções, principalmente a de divulgação, e um tipo de seleção informal. Ferreira (2007) indica que, em 2004, 76,3% dos ingressantes foram informados sobre o curso por amigos ou parentes que conheceram, ouviram falar ou estudaram no curso. Considerando que as redes de solidariedade e sociabilidade tendem a conectar pessoas que guardam similaridades entre si, é possível pensar que o curso recebe estudantes com perfis semelhantes.

Indicamos, de início, que a busca pelo pré-vestibular está relacionada à inserção em redes de solidariedade, sociabilidade e afeto anteriores à entrada no curso, mas que são fortalecidas durante o ano letivo<sup>5</sup>. A lógica da solidariedade faz com que os jovens assumam posturas individualistas e competitivas porque entendem que precisam "estudar de verdade", mas, simultaneamente, percebem a aprovação de qualquer estudante como uma vitória coletiva. A competição, neste caso, é realizada com outros estudantes, principalmente aqueles genericamente classificados como menos necessitados porque formados no sistema particular de educação.

O pertencimento ao curso e a assimilação de novas visões sobre a educação e o conhecimento escolar são produzidos durante o ano letivo. Esta construção ocorre durante as aulas e também em momentos específicos e festivos como as jornadas de vocações e os aniversários do curso. São momentos em que jovens egressos, professores e veteranos compartilham suas experiências com os estudantes em formação e buscam incentivá-los relatando as mudanças proporcionadas em suas vidas pela participação no curso.

Este processo, que denominamos em outro momento de "escolarização fora da escola" (ROSISTOLATO; HELAYEL NETO; XAVIER, 2011), acaba por contribuir para a redefinição dos projetos de vida trazidos pelos jovens no momento de sua inserção no pré-vestibular<sup>6</sup>. O ano letivo permite a experimentação de uma série de vivências coletivas que redefinem expectativas escolares e projetos de futuro. Estes momentos são intermeados por emoções<sup>7</sup> diversas, todas narradas pelos jovens quando reconstruam suas trajetórias. O trabalho analisará estas narrativas com foco nas emoções associadas às mudanças de perspectiva e à redefinição de projetos escolares.

## 2 METODOLOGIA

A análise foi realizada com base em "observações participantes", seguidas de "participações observantes"<sup>8</sup>. Além delas, foram aplicados questionários nas turmas de ingressantes de 2008 e 2009. Neste texto, utilizaremos os dados mapeados em 2008 - 46 questionários ao todo. O questionário indagava sobre os motivos que orientavam a opção pela continuidade dos estudos e, especificamente,

pela frequência a um pré-vestibular popular. Em 2008 havia 30 entrevistados do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Nem todos tinham concluído o Ensino Médio: 12 estavam no 3º ano e 2 ainda no 2º ano. Os estudantes que não tinham terminado o ensino médio eram minoria, porque o curso privilegia jovens que tenham concluído essa fase de escolarização. Também descreveremos as observações etnográficas realizadas durante o encontro de comemoração pelos 14 anos do curso analisado. Todo o encontro foi registrado em vídeo, o que permite descrever as falas dos jovens, principalmente aquelas realizadas por alunos veteranos e egressos que foram convidados a contar suas histórias para os estudantes admitidos em 2008.

### 3 A PERSPECTIVA TEÓRICA

O debate sobre a educação na teoria antropológica é orientado, principalmente, por estudos que tomam a educação básica - ensino fundamental e médio - como objeto de reflexão. Também existem trabalhos que analisam o ensino de antropologia, focalizando a formação e o ensino (DEBERT, 2004; DUARTE, 2006; FRY, 2006; MAUÉS, 2006; DURHAN, 2006; GROISMAN, 2006), a reprodução da antropologia (OLIVEN, 2004; SCHWARCZ, 2006), o perfil dos egressos dos cursos de pós-graduação (GROSSI, 2004), o ensino de antropologia em outros cursos (ROSISTOLATO, 2010; GROISMAN, 2006), o lugar do conceito de cultura no debate educacional (GUSMÃO, 2008), entre outros temas.

Há um dilema presente nas análises que envolvem a antropologia e a educação: a antropologia procura construir conhecimento com base na percepção do "outro", buscando o sentido e os significados de suas relações, enquanto a educação constitui-se a partir de um projeto de intervenção (DAUSTER, 1997). Essa dificuldade é ampliada para os profissionais que não se dedicam exclusivamente à docência ou à pesquisa porque vivem diariamente as inconstâncias da liminaridade. Ora são educadores, ora pesquisadores. Suas pesquisas, em alguns casos, são realizadas com base na própria prática, o que amplia as dificuldades de relativização.

Antropologia e educação são, portanto, duas áreas distintas do conhecimento<sup>9</sup>. Ambas possuem profissionais especializados em temas inseridos nas problemáticas colocadas por cada disciplina. As fronteiras dos espaços de atuação, no entanto, não estão relacionadas aos temas de estudo e sim às metodologias propostas. Um antropólogo e um educador podem estudar temas semelhantes e chegar a conclusões diferentes porque as perguntas colocadas são organizadas a partir de matrizes teórico-metodológicas diferentes. As indagações convergem em alguns pontos, mas divergem em outros porque as distâncias disciplinares se fazem presentes na construção dos

problemas de pesquisa (ROSISTOLATO, 2010).

Também há certo consenso no sentido de que algumas questões-chave para a antropologia são grandes desafios para a educação. A busca pela diferença que produzirá a alteridade necessária ao trabalho antropológico é um deles porque a educação possui uma característica institucional oposta a ela (GUSMÃO, 1997). A educação é, enquanto atividade prática e por definição, homogeneizadora. Busca, portanto, o contrário do que propõe a antropologia. O objetivo da educação é alimentar a ordem social necessária à construção do coletivo, enquanto a antropologia procura desconstruir intelectualmente estas estruturas para compreendê-las enquanto um conjunto diversificado de relações e interações sociais.

Utilizar temas educacionais como objeto de estudo antropológico pode promover novas perspectivas analíticas à antropologia e à educação através do trabalho interdisciplinar. A antropologia é a ciência da cultura e os fenômenos educacionais também são fenômenos culturais. Assim, é possível pensar os fenômenos educacionais enquanto fenômenos da cultura a partir dos problemas colocados pela antropologia (ROSISTOLATO, 2010).

Não é possível, todavia, localizar este trabalho exclusivamente nas reflexões presentes no campo da antropologia da educação. Os cursos populares são compostos, basicamente, por jovens que buscam potencializar o capital escolar adquirido durante a formação educacional básica para dar sequência aos estudos no nível superior. Eles são jovens e há uma série de reflexões sobre a juventude que devem ser consideradas.

O ponto de partida é, portanto, a definição do conceito de juventude<sup>10</sup> com o qual trabalharemos. Não se trata de questão das mais simples porque, de acordo com Abramo (2005), cada disciplina das ciências humanas realiza "seu" próprio recorte das juventudes quando deseja analisar os jovens. Nestes recortes, convivem diferentes perspectivas teóricas que focalizam pontos específicos da condição juvenil, que aparece associada a outros debates. Tem-se assim, temas compostos como juventude e religião, juventude e violência, juventude e sexualidade e o que mais nos interessa neste artigo: juventude e educação<sup>11</sup>.

As reflexões sobre as juventudes, embora plurais, guardam alguns consensos. Um deles: a necessidade de considerar os jovens como sujeitos de direitos (ABRAMO & BRANCO, 2005). Sabe-se que os direitos estabelecidos formalmente não garantem o acesso àquilo que está garantido legalmente. No caso específico do debate que propomos, percebe-se que há garantia de disputa pelas vagas em universidades públicas e gratuitas para todos os jovens que tenham concluído a educação básica. Este direito de acesso está condicionado à participação no processo seletivo que pode ou não permitir a entrada na Universidade.

Percebe-se que o direito de acesso à universidade está relacionado ao direito à educação básica. Um depende diretamente do outro porque a superação dos exames seletivos depende da consolidação de saberes básicos, adquiridos e acumulados em tempos anteriores à Universidade e até mesmo à condição juvenil. As crianças seguem para as escolas que as gerações mais velhas escolheram para elas<sup>12</sup>. Os adolescentes, embora mais autônomos, dialogam com as limitações presentes em seus "campos de possibilidades" (VELHO, 1999). O ensino médio público garante o acesso, mas ainda não a equidade na distribuição dos saberes escolares<sup>13</sup>. Os dados desta pesquisa indicam que os jovens sabem que suas escolas não ensinaram tudo o que deveriam ensinar e entendem, principalmente, que eles não aprenderam tudo o que deveriam aprender porque até mesmo os conteúdos efetivamente ensinados não foram concretamente aprendidos (ROSISTOLATO; HELAYEL-NETO; XAVIER, 2011).

Neste cenário, quais as possibilidades apresentadas para jovens pobres, egressos de escolas públicas, filhos de famílias que não tiveram acesso aos níveis superiores de educação? Na visão dos jovens entrevistados, as oportunidades existem, mas os caminhos para acessá-las são vistos como tortuosos e difíceis. Por isso, eles se reúnem em um pré-vestibular e buscam superar coletivamente suas dificuldades individuais para que participem de maneira mais igualitária dos processos seletivos para o ensino superior.

A participação em um curso pré-vestibular também coloca outras questões. Considerando a sequência típica ideal das "fases da vida"<sup>14</sup> nas camadas populares, todos os jovens frequentadores de cursos populares estariam no momento em que precisariam ser capazes de sustentar a si próprios e, quiçá, gerar e cuidar de filhos que passariam a depender diretamente deles. Nas representações familiares sobre a educação, todos teriam "terminado a escola", o que os habilita para o mercado de trabalho e para a construção de famílias nucleares. Assim, mesmo aqueles que trabalharam durante o ensino médio teriam chegado ao momento em que precisariam se definir como profissionais e como casais.

Não é necessário dizer que estes atributos relacionados às "fases da vida" são culturais e contextuais. No Brasil, mesmo nas famílias populares com altas expectativas educacionais, o ensino superior não é vislumbrado como possibilidade efetiva para os jovens (ZAGO, 2009). Por isso, a presença no pré-vestibular e o esforço necessário para a manutenção dos estudos precisam ser negociados com as famílias, que acabam por oferecer uma espécie de moratória social que pode ou não envolver projetos de inserção direta nos mercados de trabalho e matrimonial.

A situação social experimentada pelos jovens envolve, portanto, o prolongamento da

condição juvenil em um momento em que, para suas famílias, eles já teriam se transformado em adultos. Ao mesmo tempo, a frequência ao pré-vestibular aparece como uma aposta que pode ou não se consolidar de maneira positiva. Desta forma, eles são estudantes, mas também são trabalhadores, potenciais ou de fato, e ainda buscam realizar seus projetos matrimoniais. O processo se consolida entremeadado por contradições e desejos divergentes que são narrados com base em emoções diversas, todas relacionadas às redes de solidariedade e afeto construídas em momentos anteriores à entrada no curso e/ou durante o processo de formação.

É possível dizer que a inserção no pré-vestibular prolonga a condição juvenil dos estudantes, mas esta moratória não é livre de negociações, conflitos e contradições familiares. Os jovens analisados têm suas vidas entre três condições diferentes e complementares. Para as famílias, são adultos que devem trabalhar e formar novas famílias nucleares. Para os professores e coordenadores do curso, são jovens que podem e devem utilizar a educação escolar para reverter seus destinos sociais. Para eles próprios, conforme demonstraremos, são pessoas em uma condição social específica que só pode ser vivida pelos iniciados no pré-vestibular.

#### 4 REDES DE SOLIDARIEDADE E AFETO

Quando iniciamos a pesquisa acreditávamos que os estudantes buscavam o curso pré-vestibular popular porque eles e suas famílias não poderiam arcar com as despesas de um curso pago. Esta hipótese foi confirmada apenas em parte porque descobrimos que os estudantes optaram pelo pré-vestibular levando em consideração três elementos orientadores: (i) redes de solidariedade, (ii) reconhecimento dos professores e (iii) "ideologia" do curso.

As escolhas não foram, portanto, utilitaristas e pautadas exclusivamente por impedimentos econômicos. Há outros significados associados ao pertencimento ao pré-vestibular e estes sentidos circulam através de redes de solidariedade existentes antes mesmo da entrada no curso<sup>15</sup>. Parentes, amigos e professores que conhecem o pré-vestibular o indicam para aqueles que acreditam que poderiam dar sequência aos estudos após o término do ensino médio.

Estas indicações, no entanto, são apenas o início de um processo social de construção dos estudantes do pré-vestibular. Após passarem pela seleção, eles participam de uma série de eventos que fazem parte do calendário letivo do curso. Dentre estes eventos estão as jornadas de vocações e os aniversários do curso, além do encontro de abertura do ano letivo.

Todos os eventos são realizados com a participação de professores, coordenadores,

estudantes novos e antigos, além de convidados externos – pesquisadores e intelectuais. Nestes espaços ocorrem a construção e a manutenção de pertencimentos coletivos. Também há ênfase nas transformações sofridas pelos estudantes a partir do momento em que decidiram estudar naquele pré-vestibular popular. São momentos em que as trajetórias individuais são valorizadas, mas sempre associadas à trajetória coletiva do curso em Petrópolis.

#### 4.1 O aniversário de 14 anos: o lugar dos egressos

Os aniversários do curso são comemorados no segundo semestre do ano letivo. Até 2010, o curso trabalhava com um sistema de entrada em fluxo contínuo<sup>16</sup>. Os estudantes que abandonavam as aulas eram substituídos por outros que concordavam em participar mesmo tendo perdido as aulas dos meses iniciais. Desta forma, a turma era variável e mudava constantemente durante o ano.

A festa de aniversário, frequentemente associada à jornada de vocações, tinha o objetivo manifesto de comemorar a presença do curso em Petrópolis por mais um ano. A festa, no entanto, ganhava contornos mais amplos porque se transformava em um espaço de apresentação pública de trajetórias de sucesso e, como consequência esperada, de retomada e manutenção da identidade coletiva do pré-vestibular.

A organização dos aniversários possui algumas regularidades. A ideia não é fazer apenas uma festa. Trata-se de um evento acadêmico. Tem início com uma conferência que pode ser feita por algum professor do curso ou por pesquisador convidado. Na sequência, ocorre a apresentação dos egressos. Não há nenhum roteiro estabelecido para os estudantes. Eles são convidados a falar sobre suas trajetórias e têm liberdade para focar os pontos que considerarem mais significativos das relações estabelecidas com o curso em Petrópolis.

Mesmo sem roteiro, há uma tendência que tem se manifestado em todos os aniversários observados e também nas jornadas de vocações. Os estudantes tendem a demarcar suas histórias criando uma separação entre o momento anterior ao curso e o momento posterior. A narrativa abaixo foi feita por uma estudante aprovada no vestibular da UFRJ.

“Meu nome é (...), eu estou fazendo UFRJ – Educação Física. O que eu tenho pra dizer pra vocês é que a minha vida se divide em antes e depois do Pré como pessoa e em vista de sociedade porque antes eu vivia totalmente à parte da sociedade e vivia no meu mundinho. Hoje não, eu entendo o que eu posso ser, o que eu posso conquistar o quanto o mundo é grande e que a gente é capaz de conquistá-lo. Eu quero dizer a vocês por experiência própria que quem está aqui sofre preconceito de todas as formas, até da própria família que acha que você está perdendo o seu tempo depois de terminar o segundo grau e ficar estudando

todo fim de semana e não entrar logo num trabalho, que você não ajuda em casa. Todo mundo sofre essa parte de preconceito e muitos outros. Eu quero dizer para que vocês não desistam. Vale à pena e todos os sonhos vocês conquistam e que só depende de vocês” (Informação Verbal)<sup>17</sup>

A fala da estudante egressa começa com a indicação da mudança proporcionada pelo pré-vestibular. Trata-se de uma mudança subjetiva e objetiva. Ela indica que antes vivia em “seu mundinho” e que, com o curso, pode aprender que o mundo era grande e que poderia conquistá-lo. Também indica que sofreu preconceitos diversos, antes e depois do vestibular e incluiu sua família como um dos agentes que impuseram preconceitos à sua trajetória.

Outra estudante diz:

“Meu nome é (...), mas podem me chamar de (...), eu faço Biologia na UFRJ. O PVNC além do que tudo o que os meus amigos que são únicos já falaram aqui, é que a vida se divide em: antes e depois do Pré. Apesar de você ter vindo de uma origem humilde e seu pai ter feito até a 4<sup>o</sup> série, você não precisa continuar na (referência aos espaços comerciais de Petrópolis) trabalhando lá, puxando saco de um monte de dondocas pra ganhar o seu dinheirinho no final do mês e você nem precisa ficar no (referência a um supermercado) aguentando chicotada de patrão. Você pode transformar sua vida, que você tem direito, tem capacidade e você consegue. É o Pré, é único.” (Informação Verbal)<sup>18</sup>

Sua fala indica elementos semelhantes àqueles apresentados na citação anterior. O antes e o depois, a ampliação das visões de mundo e perspectivas de vida. Também inclui um elemento não citado: a relação com o trabalho. Uma das questões mais citadas quando os estudantes descrevem a visão de suas famílias sobre a sequência de seus estudos é a preocupação com o trabalho. As famílias entendem que os jovens terminaram os estudos e precisam trabalhar. Os jovens, ao contrário, desejam continuar estudando e afirmam que o ideal seria não trabalhar. Estas diferentes visões causam conflitos e deflagram processos de negociação (ROSISTOLATO, 2011). Por um lado, as famílias incentivam os estudos, mas por outro, cobram a inserção no mercado de trabalho.

As narrativas emocionais estiveram presentes em todos os encontros e, de certa forma, deram a tônica nos aniversários do curso. Durante as observações etnográficas, realizadas no aniversário de 14 anos, foi possível mapear as emoções presentes nos discursos e observar as reações dos novos estudantes, inclusive às perguntas na sequência das falas. Como as falas dos estudantes foram gravadas, utilizamos o software NVivo<sup>19</sup> para a análise das emoções descritas, com ênfase nas referências emocionais. O objetivo não era quantificar as emoções, mas identificar o número de citações presentes nas falas dos 16

estudantes que apresentaram suas histórias individuais<sup>20</sup>.

Houve, ao todo, 29 referências às emoções presentes no ingresso, permanência e conclusão do curso. Não catalogamos termos-chave, mas orações inteiras. As falas associam emoções às mudanças de projetos de vida. Todas foram ditas em tom entusiasmado e identificaram a inserção no curso como o início de uma nova vida. O curso é apresentado como marco de divisão das trajetórias dos estudantes em antes e depois, sempre relacionando o antes a momentos de ilusão e desconhecimento sobre as próprias possibilidades individuais. As citações abaixo descritas permitem identificar estas correlações.

"a minha experiência no PVNC foi uma das maiores da minha vida. Passar por aqui mudou realmente a minha vida". (Informação Verbal)<sup>21</sup>

"é fantástico estudar aqui. O PVNC muda a vida e muda mesmo não só para estudar para o Vestibular, mas pra vida. Quando você chegar à Universidade vai encarar tudo de frente, não ter medo, saber o quanto você é capaz de fazer o que for, o que você estiver a fim de fazer você corre atrás". (Informação Verbal)<sup>22</sup>

"e graças aos meus amigos, eu consegui realizar esse sonho que é de estudar em uma Universidade pública e acredito que todos vocês vão conseguir também". (Informação Verbal)<sup>23</sup>

Também houve referências às capacidades individuais e às mudanças de perspectiva deles próprios sobre si mesmos. Os estudantes indicam que o curso fez com que eles acreditassem mais em si mesmos, identificassem as carências de sua formação escolar e passassem a se organizar para superá-las. A crença na possibilidade de competir com estudantes egressos de escolas particulares também foi construída durante o processo de formação e está relacionada à ampliação da visão positiva sobre as possibilidades individuais.

"Eu vi isso nas pessoas, passando e fazendo faculdade e eu pensei: dá pra mim também. Eu fiquei por lá. Eu saí de uma fase difícil nessa época até passar, na primeira e segunda fase. Ficar lá dentro também não é fácil". (Informação Verbal)<sup>24</sup>

"Quando você tem um grupo bom, como o PVNC, as pessoas conseguem ser fortes para continuar. Sozinho é difícil, você tem que conversar com as pessoas para melhorar a sua realidade, precisa melhorar, que você tá no caminho certo. Nem sempre a gente acerta. A gente quer o melhor pra gente. A gente demora um tempo para passar no Vestibular e a gente vai pensando em outros cursos que não pensou inicialmente. O que eu tenho pra dizer é para vocês não desistirem do objetivo de vocês". (Informação Verbal)<sup>25</sup>

As falas acima descritas associam narrativas de superação individual a incentivos para os novos alunos. Trata-se de um tipo de mo-

tivação, repetida por egressos e professores. A valorização da vida universitária, a ênfase nas atividades acadêmicas como deflagrações de mudanças de vida, a valorização da superação diária de preconceitos e dificuldades acadêmicas são elementos presentes em todos os encontros de formação, jornadas de vocações e aniversários do curso. Porém, não se restringem aos momentos extraordinários. Há, durante todas as aulas uma série de falas e práticas que produzem os mesmos sentidos. Os estudantes mais novos são convidados a viver experiências semelhantes àquelas que orientaram o trajeto dos egressos. Acredita-se que somente com a organização coletiva de projetos individuais de escolarização será possível produzir novos egressos que superem as barreiras apresentadas durante o acesso à Universidade. Todo o processo ocorre no interior de redes de solidariedade em que amizade e afeto são mesclados à competição pelas vagas nas universidades mais desejadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso analisado é composto por jovens de perfil social semelhante. São filhos de trabalhadores não especializados, egressos do sistema público de educação, com reduzido capital cultural, baixo capital escolar e sem tradição familiar no ensino superior. Em uma leitura fechada, seria possível dizer que jovens neste perfil não teriam acesso aos níveis superiores de ensino.

As Universidades públicas permitem que a competição pelo acesso seja democrática, mas não é necessariamente igualitária. Jovens que agregam maior quantidade de capital escolar têm, tecnicamente, mais chances de acesso do que aqueles enquadrados em perfil semelhante aos dos estudantes de cursos populares.

Os professores e coordenadores que trabalham no curso analisado entendem esta situação e partem do pressuposto de que a formação oferecida deve incluir, inclusive, reflexões sobre o sistema universitário e aquilo que ele pode oferecer. As aulas, as jornadas de vocações, as festas de aniversário compõem o calendário letivo com o objetivo manifesto de colaborar para a manutenção da turma e orientar os projetos educacionais dos estudantes. É comum que aqueles que desejavam estudar medicina transitem para biologia ou enfermagem enquanto os que desejavam direito passam a estudar história ou ciências sociais.

Também percebemos que faz parte do esforço por parte dos docentes trazer pesquisas em curso para enriquecimento do material a ser lecionado. Dentre os professores, há Graduandos em programa de iniciação científica, mestrando e doutorando em pleno processo de desenvolvimento de seus temas e questões de pesquisa e alguns já professores universi-

tários, com Doutorado realizado, ou pesquisadores envolvidos com projetos e colaborações científicas. O comprometimento com a pesquisa é componente manifesto durante as aulas.

Os estudantes são provenientes de famílias das quais eles serão a primeira geração de universitários. Não é um fato trivial perceberem que a universidade é o espaço onde se realiza grande parte da pesquisa no Brasil. O curso parte da perspectiva de que a descoberta de que a universidade não é simplesmente ensino superior, mas o laboratório para elaboração, desenvolvimento e produção de conhecimento promove mudanças nas perspectivas dos estudantes com relação ao ensino superior.

O convívio e o envolvimento "emocional" com a pesquisa que provém da universidade, através dos professores, e que chega em sala de aula, aparece como um elemento determinante para a percepção de que uma vida estudantil nova os espera no período de formação universitária. As jornadas especiais<sup>26</sup>, com a presença de professores e pesquisadores convidados para exporem e debaterem seus trabalhos, sempre em um cenário em que os estudantes são potencialmente incluídos, e não colocados na perspectiva de observadores, são o momento de lançar o desafio de buscar na universidade a oportunidade de ascender à categoria de jovem pesquisador.

Também, o contato com as diferentes áreas do conhecimento e os desafios inerentes a cada uma delas parecem ter efeito no redimensionamento da vocação acadêmico-científica dos estudantes, sendo capaz de produzir revisões de seus projetos pessoais de vida. Este debate também é parte rotineira das aulas da disciplina de "Ciência, Cultura e Cidadania".

As falas dos egressos pontuam estas mudanças de projeto e as classificam, frequentemente, como escolhas mais acertadas. Há utilitarismo nestas escolhas e seria possível dizer que as mudanças de projeto refletem as desigualdades de origem. Porém, também é necessário dizer que estas mudanças individuais são realizadas em um espaço coletivo onde a lógica do possível prevalece. De certa forma, as redes de solidariedade e as emoções não permitem que nenhum estudante veja suas escolhas como orientadas por meios e fins. O senso de pertencimento ao grupo resolve uma das interrogações presentes em todos os sistemas educacionais. O curso analisado inventou, no sentido antropológico do termo, um caminho para a motivação de estudantes que teriam, sob o ponto de vista das variáveis objetivas, todo o incentivo para desistir. Eles não desistiram e dizem que os outros também não precisam abandonar os sonhos. Basta transformá-los em projeto. Esta fórmula foi apresentada magistralmente por um dos estudantes quando narrava sua trajetória. Terminaremos o artigo com a citação literal de sua fala.

"Eu aprendi que você precisa ter um sonho e ele não pode ser uma coisa surreal, os sonhos têm que se tornar realidade, e todos aqui têm o objetivo de entrar em uma Universidade pública. Sonhe com isso, mas, no momento em que isso passa a ser um objetivo por mais que demore ou não demore um dia chega". (Informação Verbal)<sup>27</sup>

## NOTAS

1. Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no V JUBRA Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira (2012).
2. Trata-se do projeto Juventudes populares e projetos de escolarização de nível superior. A pesquisa foi coordenada pelo Físico Jose Abdalla Helaÿel-Neto e recebeu apoio do CNPq com a concessão de uma bolsa de iniciação científica.
3. Para uma reflexão sobre o movimento PVNC, Ver Ferreira (2007); Honorato, (2005) e, Maggie (2001).
4. Sobre o circuito da dádiva, ver Mauss (2003).
5. As redes de solidariedade, afeto e sociabilidade aqui indicadas foram mapeadas entre estudantes e egressos deste curso específico. Diferem, portanto, de redes institucionalizadas de educação popular como aquelas presentes em Universidades e Instituições não-governamentais. Dentre os egressos que participaram do evento analisado não havia estudantes inseridos em redes institucionalizadas. Também não havia nenhum egresso que tivesse iniciado a graduação por intermédio de sistema de cotas, embora seja importante indicar que as cotas proporcionaram mudanças significativas no cotidiano dos movimentos populares de pré-vestibular.
6. Este processo de redefinição de projetos individuais também foi discutido por Honorato (2005).
7. Para uma análise da perspectiva sociológica relacionada às emoções ver Rosistolato (2011); Coelho e Rezende (2011).
8. Para o debate sobre a diferença entre "observação participante" e "participação observante", ver Wacquant (2002); Durham (2004).
9. Sobre as interações entre as áreas, ver Rocha & Tosta (2009). Uma resenha crítica do trabalho de Rocha & Tosta pode ser vista em Gusmão (1997, 2008, 2010).
10. Para o debate sobre o conceito de juventude, ver Bourdieu, (1983), Minayo et al. (1999), Groppo (2000), Paim (2002), Novaes (2003), Pais (2003), Kell, (2004), Sposito (2005), Carrano (2011), Nosso trabalho (2009a, 2009b), Carrano (2011).
11. O debate sobre juventudes e educação no Brasil tem produzido uma série de análises nos campos sociológico e antropológico. Ver, principalmente, Gouveia (1989); Sposito (2000), Sposito (2005), Sposito (2008); Dayrell; Gomes & Leão (2010); Rosistolato, *Helaÿel-Neto; Xavier* (2011).



12. Para o debate sobre escolha escolar e seus reflexos nas trajetórias educacionais, ver Bell (2005, 2006), Coleman (1992), Costa & Koslinski (2011), Rosistolato (2012).
13. Para o Rio de Janeiro, ver os dados do SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Os dados estão disponíveis em: <http://www.avaliacaoexterna-saerj.caedufjf.net/>
14. Para o debate sobre as “fases da vida” na modernidade, ver Ariès (1989).
15. Na sociologia, o conceito “redes sociais” é mais utilizado do que o de “redes de solidariedade”. Não são conceitos sinônimos, mas guardam similaridades entre si. No caso específico deste artigo, entendemos redes de solidariedade como um conjunto de laços de reciprocidade que tornam os indivíduos mutuamente dependentes. Cada dádiva trocada está inserida em um circuito onde dar, receber e retribuir se conformam como um único círculo concêntrico onde a manutenção da solidariedade é o principal fim. Esta definição remete diretamente a Marcel Mauss e sua teoria sobre a dádiva. Para o debate sobre as “redes sociais” na sociologia, ver Granovetter, (1973, 1985), Portes (2000), Mizruchi (2006), Marques (2009). Para o debate internacional sobre redes sociais e juventude populares, ver MacDonald et al. (2005).
16. Nas turmas de 2011 e 2012 o fluxo contínuo deixou de existir. Apenas os estudantes matriculados no início do ano podem estudar até a conclusão do ano letivo.
17. Transcrição do registro em vídeo da cerimônia de comemoração dos 14 anos do curso, realizada em agosto/ 2012.
18. Transcrição do registro em vídeo da cerimônia de comemoração dos 14 anos do curso, realizada em agosto/ 2012.
19. Software de análise qualitativa. As análises foram realizadas em computador disponibilizado pelo LaPOPE – Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
20. Nenhum estudante será identificado, nem mesmo com nomes fictícios. A proposta é descrever as regularidades presentes nos discursos individuais, o que dispensa identificações de qualquer tipo.
21. Transcrição do registro em vídeo da cerimônia de comemoração dos 14 anos do curso, realizada em agosto/ 2012.
22. Transcrição do registro em vídeo da cerimônia de comemoração dos 14 anos do curso, realizada em agosto/ 2012.
23. Transcrição do registro em vídeo da cerimônia de comemoração dos 14 anos do curso, realizada em agosto/ 2012.
24. Transcrição do registro em vídeo da cerimônia de comemoração dos 14 anos do curso, realizada em agosto/ 2012.
25. Transcrição do registro em vídeo da cerimônia de comemoração dos 14 anos do curso, realizada em agosto/ 2012.
26. O termo jornadas especiais refere-se ao caráter extraordinário destes eventos. São eventos acadêmicos desenvolvidos durante o ano letivo, organizados com o objetivo de inserir os estudantes em um ambiente de debate equivalente ao que encontrarão na Universidade.
27. Transcrição do registro em vídeo da cerimônia de comemoração dos 14 anos do curso, realizada em agosto/ 2012.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.
- ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Apresentação. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.) *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.
- BELL, C. A. All choices created equal? *How good parents select "failing" schools*. New York: Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education, 2005.
- \_\_\_\_\_. Real options? The role of choice sets in the selection of schools. *Teachers College Record*, 9 jan. 2006.
- BOURDIEU, Pierre. Juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre Felix. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.
- COLEMAN, J.S. Some points on choice in education. In: *Sociology of Education* Vol. 65, No. 4 (Oct., 1992), pp. 260-262
- COSTA, Marcio da.; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. *Cad. Pesqui.*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 142, p. 246-266. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- COSTA, M.; PRADO, Ana Pires do; ROSISTOLATO, R. P. R. 'Talvez se eu tivesse algum conhecimento...': caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 165-193, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes>>. Acesso em: 9 dez. 2013.

- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista teias* (UERJ), v. 12, p. 7-22, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias>>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- COELHO, Maria Claudia.; REZENDE, C. B. Introdução: o campo da antropologia das emoções. In: COELHO, Maria Claudia; REZENDE, Claudia Barcellos. (Org.). *Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Contra capa/Faperj, 2011. v. 1, p. 7-26.
- DAUSTER, Tania. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 18, n. 43 p. 38-45, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino ; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível este diálogo?. *Educar em Revista*, v. 38, p. 237-252, 2010.
- DEBERT, Guita Grin. Formação e ensino. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.
- DUARTE, Luis Fernando Dias. Formação e ensino na antropologia social: os dilemas da universalização romântica. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil*. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- DURHAN, Eunice. Ensino de antropologia. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil*. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- FERREIRA, Wallace. *Educação e PVNC: uma análise sobre justiça social à luz de Honneth e Fraser e as ponderações estruturais de Bourdieu*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- FRY, Peter. Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil*. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- GOUVEIA, A. J. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo social: empo social Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, v. 1, n. 1, 1989.
- GROISMAN, Alberto. Ensino de antropologia em "outros cursos". In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Org.).
- Ensino de antropologia no Brasil*. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- GROSSI, Miriam Pilar. Os egressos dos programas de pós-graduação em antropologia. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.
- GRANOVETTER, M. S. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, v. 78, Issue 6, p. 1360-1380, May 1973.
- \_\_\_\_\_. Economic action and social structure: the problem of embeddedness. *The American Journal of Sociology*, v. 91, Issue 3, p. 481-510, Nov., 1985.
- GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*. Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Por uma antropologia da educação no Brasil. *Pro-Posições*. v. 21, n. 2, p. 259-265, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- HONORATO, G. *Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- KEHL, Maria Rita. A Juventude como sinônimo da cultura. In: NOVAES, Roger; VANUCCI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- MAGGIE, Y. Os novos bacharéis: a experiência do pré-vestibular para negros e carentes. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 59, p. 193-202, 2001.
- MARQUES, Eduardo C. L.. As redes importam para o acesso a bens e serviços obtidos fora de mercados?. *Rev. bras. Ci. Soc.* v.24, n.71, p. 25-40. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- MAUÉS, Raymundo Heraldo. O ensino de antropologia na graduação da UFPA. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

- MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.
- MACDONALD, Robert et al. Growing up in poor neighbourhoods: the significance of class and place in the extended transitions of 'socially excluded' young adults. *Sociology*, London, v. 39, n. 5, p. 873-891, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala galera: juventude, cultura e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- NOVAES, Regina C. Reyes. Juventudes cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: VIANNA, Hermano. *Galerias cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.
- OLIVEN, Ruben George. A reprodução da antropologia no Brasil. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.
- PAIM, Eugenia. Forever young: a apropriação da imagem da juventude pela propaganda brasileira. *Comunicações do Iser*, Rio de Janeiro, v. 21, Edição Especial, 2002.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.
- PORTES, Alejandro. Capital Social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 33, p. 133-158, 2000.
- ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ROSISTOLATO; HELAYEL NETO; XAVIER. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. *RBEP*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011.
- ROSISTOLATO, R. P. R. Juventudes populares e projetos educacionais: construção e fortalecimento de redes de solidariedade, afeto e sociabilidade. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA*, 5., 2012, Recife. Anais... Recife: [s.n.], 2012.
- \_\_\_\_\_. Análise antropológica em pré-vestibulares populares: visões sobre a escola e a cultura escolar. In: *REUNIÃO DE ANTOPOLOGIA DO MERCOSUL*, 9., 2011, Curitiba. Anais... Curitiba: [s.n.], 2011a.
- \_\_\_\_\_. Juventudes Populares e expectativas de inserção de cursos superiores. In: *CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIA SOCIAIS*, 11., 2011, Salvador. Anais... Salvador: [s.n.], 2011b.
- \_\_\_\_\_. Aprendendo "no emocional": uma teoria nativa sobre a relação dos adolescentes com a sexualidade. In: COELHO, Maria Claudia; REZENDE, Claudia Barcellos. (Org.). *Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Contra Capa / FAPERJ, 2011c. v. 1, p. 197-215.
- \_\_\_\_\_. Significados da cultura entre estudantes de direito. *Avaliação (UNICAMP)*, v. 15, p. 73-92, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ensino de pós-graduação em antropologia: algumas primeiras notas comparativas. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil*. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, p. 73-94, 2000.
- \_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Editora Perseu Abramo, 2005.
- \_\_\_\_\_. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, v. 33, p. 83-97, 2008.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- WACQUANT, Loïc. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- ZAGO, N. Pré-vestibular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, p. 253-274, 2009.