



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

de EJA, tendo em vista o fato de ter realizado duas pesquisas nesse interstício: a de conclusão do curso de graduação e a de mestrado.

Se a pesquisa monográfica^{*****} ratificou a existência das dificuldades que as pessoas jovens, adultas e/ou idosas têm para retomar os estudos e, principalmente, permanecer na escola, a do mestrado⁺⁺⁺⁺⁺, destacou que o retorno e, sobretudo, a permanência no processo de escolarização e, nesse contexto, a probabilidade de concluir o Ensino Médio, tendem a alimentar o desejo de realizar um sonho, outrora impensado, o de virem a ser estudantes universitárias.

As questões sinalizadas pelos estudos anteriormente citados, em especial, a segunda pesquisa, o cenário nacional, no qual se confirma a expansão do acesso ao Ensino Superior, provocada, sobretudo pela instituição de políticas afirmativas, contribuíram para a formulação da proposta e a materialização da investigação, a qual busca analisar e compreender a inserção do/a egresso/a da EJA no Ensino Superior e suas condições de permanência. Desse modo, nessa investigação, busca-se responder as seguintes indagações: há nas universidades estaduais baianas estudantes egressos/as da EJA? Em que medida se deu o acesso ao curso universitário? E a permanência na universidade, em quais condições ocorre?

Embora já tenham sido desenvolvidos alguns estudos envolvendo a temática denominada de sucesso e/ou longevidade escolar em meios populares (Tarábola, 2010; Souza, 2009; Silva, 2003; Portes, 1993 & 200; Viana, 1998), quanto à inserção do/a estudante egresso/a da EJA no ensino superior, ainda é incipiente, tendo em vista a existência no Banco de Teses da Capes^{*****} de apenas um trabalho.

^{*****} Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

⁺⁺⁺⁺⁺ Realizada junto ao Programa de Pós-Graduação: Educação e Inclusão Social – FaE/UFMG.

^{*****} CAMINHA (2011). Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Para compreender a problemática dessa investigação científica, adotou-se alguns conceitos considerados fundamentais, que serão apresentados e, brevemente, problematizados a seguir.

LONGEVIDADE ESCOLAR

O estudo sobre o fenômeno da longevidade escolar passa, em certa medida, pela compreensão do conceito de capital cultural. Dessa forma e, tomando tal assertiva como ponto de partida para a discussão aqui pretendida, vale destacar, o capital cultural diz respeito às formas de apropriação de conhecimento da cultura legitimada, a qual constitui disposições e competências que, agindo como uma espécie de código internalizado oportuniza a pessoa a usufruir os bens materiais possuídos, bem como favorecer a aquisição de bens culturais de relativas distinções (BOURDIEU, 2012). Ainda segundo o autor, o capital cultural pode existir sob três modalidades, a saber:

Em seu estado *incorporado*, apresenta-se como disposições ou predisposições duráveis do organismo (posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais, etc.);

Em seu estado *objetivado*, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (livros, obras de arte e toda sorte de objetos colecionados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias de arte, etc.);

Em seu estado *institucionalizado*, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (diploma e todo tipo de certificados escolares) (BOURDIEU, 2012, p. 74).

Para Bourdieu (2012), o capital cultural se coloca como elemento determinante para que o sucesso escolar ocorra. Nessa direção, estudantes oriundos/as das camadas privilegiadas têm na escola uma espécie de extensão de



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

sua casa, tendo em vista o fato de a instituição escolar ter adotado como referência os valores culturais advindos do citado estrato social. Agindo dessa forma, a escola trata de forma igual, as diferentes frações sociais que com ela se relacionam. Isso deve, segundo sua teoria, ao fato de a escola reproduzir, enquanto ação inerente à sua prática, os pressupostos da cultura legitimada.

Quanto ao capital cultural, alertam Nogueira & Nogueira (2004):

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino [...]. A escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam as mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam as mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 94).

É em busca de compreender a complexa e instigante obra de Bourdieu que muitos/as têm se dedicado a problematizá-la. Aliás, ao se apropriar desse legado, o/a pesquisador/a deve levar em consideração o fato de que a sociologia bourdieusiana, considerada reflexiva, se caracteriza, fundamentalmente, por ser um estudo realizado dentro da perspectiva macrossociológica. É preciso ressaltar também que a obra de Bourdieu é, certamente, a que mais criticou as teorias que valorizam a meritocracia. Para ele a escola, ao contrário de ser um espaço neutro, que permite ao indivíduo, a partir de seu “esforço”, a possibilidade de ascensão social, teria responsabilidade direta no fracasso dos/as estudantes. Tal feito ocorre devido ao fato de sua organização, ao contrário de valorizar o aprendizado dos conteúdos escolares propriamente ditos, apreciar outros elementos socialmente constituídos e, anteriores à escola, o chamado “capital cultural”. “A escola valoriza um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 92).



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Nessa lógica, a escola se apresenta não como um espaço igual para todos, não como um campo de disputa neutro, incapaz de produzir interferências nos jogadores. Na realidade, ela possui papel ativo e direto na produção de diferenças do desempenho educacional dos/as estudantes. Nessa medida, “para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria sua cultura “natal”, reelaborada e sistematizada, para os demais, seria como uma cultura “estrangeira” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 86)”.

Pierre Bourdieu instituiu, sociologicamente, uma nova forma de analisar e compreender o desempenho escolar dos/as estudantes. Defendeu a tese de que a teoria do dom não dava conta de explicar o fracasso e/ou sucesso escolar. E mais, afirmou que tais fenômenos poderiam ser explicados a partir do capital cultural e a postura da escola frente a ele. Bourdieu colocou em questionamento a função da escola e sua efetiva participação quanto à manutenção das desigualdades sociais. Tais problematizações, entre outras, fizeram emergir investigações sobre a temática do sucesso e/ou longevidade escolar realizada por pessoas de camadas populares, as ditas “trajetórias improváveis”.

ATOR PLURAL

A complexidade inerente à investigação que aborda a temática da longevidade escolar, de modo até imperativo, insere outro sociólogo o também francês Bernard Lahire. A teoria do ator plural de Lahire contribui de forma significativa, sobretudo porque a destacada obra, ao questionar o determinismo atribuído à socialização primária, aponta outros elementos da vida social capazes de criar disposições, inclusive as escolares.

Ao contrário de Bourdieu, Lahire trabalha no campo sociológico, privilegiando a microssociologia. Assim sendo, ele tem insistido em compreender e, nessa medida, explicar, como se desenvolve os processos de escolarização nos quais uma parcela considerada minúscula da sociedade, consegue transgredir as



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

regras gerais e alcançar resultados, a princípio, inimagináveis, dada a sua origem social.

Para Lahire (2002), os atores sociais vivem, ao longo de sua existência, diferentes formas de socialização no campo social e fora desse universo também. Tais experiências podem influenciá-los numa ou noutra tomada de decisão.

O autor não nega a importância do processo de socialização vivido na família, a socialização primária, em especial, durante a infância. Mas, todavia, nega seu determinismo. Para Lahire (2002, p. 36), “é bastante raro encontrar configurações familiares absolutamente homogêneas, tanto cultural, como moralmente. Pouco são os casos que permitiriam falar de um habitus familiar coerente”. Ademais, garante o autor, “vivemos (relativamente) simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados” (LAHIRE, 2002, p. 32). Nessa medida, tais atores, ao longo de suas vidas, irão transitar por várias instâncias sociais e em cada uma delas as condições sociais e culturais apresentam características que podem ser comuns e também diferentes daquelas vividas na sua origem social. Tais relações estabelecidas nesses diferentes ambientes apresentam fatores que podem influenciar, sobremaneira, a constituição das disposições, inclusive as escolares.

Lahire (2002) chama a atenção para o seguinte aspecto do processo que envolve a socialização:

Uma vez colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes, mas que apresentam em certos aspectos contradições, então trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados e, com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir (LAHIRE, 2002, p. 31).

Pensar os outros espaços/tempos de relações sociais, além daquele



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

homogêneo, realizado em geral no campo social, como os descritos por Bourdieu, em se tratando da Longevidade Escolar, Viana (2007) ratifica essa questão como sendo um dos elementos que pode potencializar a constituição dessa singular trajetória escolar. Segundo a autora, o contato com outros universos, no caso das camadas populares, pode se tornar um elemento favorecedor, propício à criação de disposições voltadas ao mundo escolar/universitário. Nessa direção, garante Viana (2007),

Numa sociedade complexa como a nossa, o indivíduo se inscreve em diferentes universos sociais e culturais, muitas vezes contraditórios entre si [...] pressupomos que esse tipo de inserção plural possa representar uma importante oportunidade para os jovens das camadas populares romperem com os universos sociais e culturais de origem que lhes dificultam os caminhos da escola (VIANA, 2007, p. 51).

Para aprofundar o debate e reflexões acerca do ator plural, Bernard Lahire adota uma metáfora que ajuda muito a compreender tal teoria. Ele elabora uma tese na qual, metaforicamente, problematiza o ator social a partir do que chama de “dobradura do social”. A “dobra” ou a “dobradura do social” diz respeito a todas as dimensões próprias do espaço social e suas lógicas plurais, (econômicas, políticas, culturais, religiosas, sexuais, familiares, morais, esportivas, etc.) nas quais, a partir de cada experiência, o ator social é constituído. Noutros termos, “o ator individual é produto de múltiplas operações de dobramentos (ou de interiorização) e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais, etc., que interiorizou (LAHIRE, 2002, p. 198).

Nessa perspectiva, tendo em vista, o fato do/a estudante da modalidade de educação voltada às pessoas jovens e adultas ser filho/a de pais e/ou mães analfabetos/as e/ou de baixa escolarização (OLIVEIRA, 1999), a inserção do/a egresso/a da EJA no Ensino Superior foi potencializada pelas experiências



socializadoras vividas ao longo de sua existência, fora do campo social de sua origem.

SENTIDO

Esse conceito, defendido por Charlot (2000), ganha relevância para essa pesquisa, na medida em que levanta os seguintes questionamentos: que sentido tem para o estudante o fato de ir à universidade? O que o incita a estudar?

Para Charlot (2000) a educação é uma produção de si mesmo que só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda; é processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto humano social e singular. Sendo assim, “a questão do sentido deve, portanto, preceder a da competência (que sentido o fato de ir à escola tem para uma criança, um/a jovem, um/a adulto/a e/ou um/a idoso/a?) e permanecer presente durante a aquisição de competências (o que significa “aprender”, estudar?)” (CHARLOT, 1996, p. 49). Para o referido autor, só é possível estudar se a escola e o fato de aprender fizerem sentido; ao contrário, provavelmente, tal experiência o/a conduzirá ao insucesso escolar, podendo até, no caso de educandos/as jovens, adultos e/ou idosos/as, potencializar a interrupção da trajetória escolar.

Para essa proposta de pesquisa, o conceito de sentido adotado é aquele atribuído ao processo vivido durante a escolarização. O sentido construído ao longo da experiência (ABRANTES, 2003) vivida pelo sujeito. Parte-se do suposto de que o sentido não é simplesmente dado, ele vai sendo alicerçado na medida em que o/a egresso/a de EJA vai vivendo concretamente os percalços e conquistas do universo da escolarização, o qual, ao ser entrelaçada ao seu desejo pessoal e histórico, enquanto humano, produz um sentido próprio, diferente entre alguns/algumas e, ao mesmo tempo, semelhante aos de tantos outros/as. De acordo com Charlot (2005), o homem ou a mulher, está constantemente em busca de significados, de sentidos. Ele/ela precisa encontrar um sentido, o que



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

certamente vai ocorrer na experiência vivida concretamente (CHARLOT, 1996; 2000).

MOBILIZAÇÃO

Esse conceito encontra-se imbricado ao anteriormente apresentado, o de sentido. Segundo Charlot, mobilizar é pôr-se em movimento, a partir de uma dinâmica interna e tem a ver com os sentidos que o/a próprio educando/a vai dando às suas ações. Noutros termos, as experiências vividas tanto dentro da escola, como fora dela, podem gerar outras perspectivas, como por exemplo, a de mobilizar o sujeito a buscar outras experiências educacionais, como o acesso ao ensino superior. Nessa direção, a tal mobilização não ocorre ao acaso, ela exige uma razão de agir, isto é, exige um móbil. E o móbil só pode ser definido a partir da escolha de certa atividade (CHARLOT, 2000), nesse caso, a de continuar o processo de escolarização.

Como destacou o autor, mobilização é o ato de buscar, por meio de ações efetivas, a realização de um desejo. Nesse sentido, vale destacar os investimentos realizados por um número considerável de brasileiros/as que, incansavelmente, busca a inserção no mundo universitário. Nessa medida, a pesquisa de Zago (2006, p. 231) pode ilustrar bem essa discussão:

Para tornar-se mais competitivos, os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente frequentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos. Essa formação suplementar é, portanto, bastante desigual entre os candidatos do vestibular.

Faz-se importante ressaltar, ainda, que toda educação supõe um desejo, como força propulsora, mobilizadora, que alimenta o processo. Mas só há força de



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre o “desejo de”; a criança, o/a jovem, o/a adulto/a e/ou o/a idoso/a, só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000).

ESTRATÉGIA

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2004) afirma que estratégias são tomadas de posição apreendidas e realizadas inconscientemente pelo agente que se encontra em disputa no campo social. Noutros termos, as estratégias são resultados de experiências vividas socialmente. Incorporadas pelos sujeitos, tais experiências criariam um sistema de disposições, o *habitus*, que produziria estratégias que se ajustariam às diversas situações em que os sujeitos estivessem envolvidos. Os indivíduos, nesse caso, não atuariam mecanicamente e nem calculariam racionalmente suas ações, mas agiriam pelo senso prático do jogo.

Na perspectiva da teoria de Bourdieu (2007), especificamente, *o habitus* seria um conjunto de disposições ou esquemas transponíveis e duráveis, consequência da história de vida do sujeito, relacionada a uma condição de existência, que se constitui na infância e, apesar de sofrer alterações durante a vida, grande parte do que foi internalizado no ambiente social, sobretudo familiar, ficaria guardado por longa data. Desse modo, o conceito de estratégia constitui o sentido prático que advém da capacidade de participação no jogo de que o agente participa, nos diferentes campos sociais.

Nessa perspectiva e tomando como elemento de reflexão tal conceito é que se faz a seguinte indagação: As políticas afirmativas encontram-se entre as estratégias utilizadas para garantir a inserção e permanência no ensino superior?



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

A implementação de Políticas de Ações Afirmativas no Brasil representa a consolidação de direitos historicamente negados a determinados grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Em nosso país, o acesso a direitos fundamentais como escola, terra, moradia, entre tantos outros, tem, de modo geral, se materializado via luta social organizada. Nesse sentido, é importante salientar, ainda, que a implantação de política de natureza afirmativa constitui, na realidade, o resultado do papel assumido pelos movimentos sociais, principalmente, a partir da segunda metade do século passado.

Os movimentos sociais, tendo em vista o contexto social e político, ganharam força e visibilidade, sobretudo, a partir do fim da década de 1970, quando os novos personagens entraram em cena (SADER, 1988). De acordo com Campos (2012, p. 360), “os movimentos sociais constituíram, antes de tudo, novos atores e novas subjetividades, que em sua dinâmica vão ter uma incidência cada vez mais acentuada nos debates político-culturais que se processam desde então”.

Essa discussão sobre políticas de ação afirmativa ganha relevância nessa pesquisa na medida em que o acesso e, sobretudo, a permanência na universidade de egressos/as da EJA podem ser potencializados por tal proposição, tendo em vista o fato de elas terem o papel de “eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados, o que se realiza com providências efetivas em favor daquelas categorias que se encontram em posições desvantajosas” (HAAS & LINHARES, 2012, p. 844).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem o campo empírico circunscrito em dois Campi da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localizados no Extremo Sul do estado, quais sejam: Campus X, em Teixeira de Freitas e Campus XVIII, em Eunápolis. De



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

natureza qualitativa, os dados da investigação estão obtidos, especificamente, por meio da entrevista narrativa. A respeito do referido instrumento,

Essa técnica fornece dados que outras formas de entrevista não são capazes de oferecer por três razões. Em primeiro lugar, a narrativa assume certo caráter de independência durante seu relato. Em segundo lugar, as pessoas sabem e são capazes de aprender muito mais sobre suas vidas do que aquilo que incorporam em suas teorias sobre si mesmas e sobre suas vidas. Por último, uma relação análoga entre a apresentação da narrativa e a experiência narrada pode ser presumida (FLICK, 2009, p. 167).

As entrevistas estão sendo norteadas a partir dos processos de socialização vividos desde a infância até a fase atual de cada sujeito.

PRIMEIROS RESULTADOS

A imersão no campo empírico trouxe à tona a presença de 22 pessoas matriculadas em cursos de licenciatura nos dois Campi, o X, localizado na cidade de Teixeira de Freitas e o XVIII, situado na cidade de Eunápolis. Curiosamente, em cada um foram identificados 11 sujeitos.

A pesquisa de campo foi iniciada em junho de 2014, ainda como processo exploratório, no sentido de colher informações sobre o número de turmas por curso e dos horários nos quais os cursos e turmas encontravam distribuídos. A primeira inserção se deu no Campus XVIII, localizado na cidade de Eunápolis, a 65 km de Porto Seguro, cidade onde resido. Inicialmente foram identificadas 13 pessoas, dos cursos de licenciatura, apenas 11. O referido Campus oferta vagas em cursos de licenciatura nas seguintes áreas: Letras Vernáculas e História. Sendo que, no primeiro, foram identificadas três pessoas egressas da EJA, no segundo, oito.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Vale destacar que, além das licenciaturas, também são ofertados os cursos de Bacharelado em Administração e Turismo.

Quanto ao Campus X, a primeira investida ocorreu no mês de novembro de 2014. Nesse primeiro contato foi possível identificar horário e quantidade de turmas e dos cursos ofertados pela universidade. Além disso, constatou-se a presença de egressos/as da EJA matriculados/as em quatro dos seis cursos de licenciatura. A universidade oferece vagas para Ciências Biológicas, História, Letras com Inglês e Literatura, Letras com Língua Portuguesa e Literatura, Matemática e Pedagogia. Desses, foram identificados/as egressos/as da EJA nos seguintes cursos: Letras com Português; História; Matemática e Pedagogia. Desse modo, identificou-se uma estudante no primeiro, um no segundo, três no terceiro e seis no último dos cursos relacionados anteriormente.

A identificação dos/as possíveis colaboradores/as da pesquisa aconteceu a partir do contato direto com os/as estudantes na sala de aula. Nesse sentido, foi preciso visitar cada uma das turmas, de cada curso e de cada turno para, a partir dessa conversa, identificar as pessoas cuja trajetórias se enquadravam no perfil que a pesquisa buscava. Essa foi a forma mais eficiente para se chegar aos 22 sujeitos.

CONCLUSÕES

O estágio em que a pesquisa se encontra não permite, ainda, maiores conclusões, mas a resposta a uma das questões apontadas pelo estudo já pode ser destacada. Dito de outra forma, os dados iniciais da pesquisa apontam resposta positiva para uma das indagações que a investigação fez, a saber: existe egresso/a da EJA no Ensino Superior Público no Estado da Bahia? Sim, eles e elas estão presentes também nesses espaços formativos. Aliás, muito mais elas do que eles, das 22 pessoas, 17 são do sexo feminino. A PNAD (2009) afirmou que as mulheres são maioria nos cursos de EJA. Nessa investigação, em se tratando de egressos/as



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

da EJA na experiência universitária, mais uma vez as mulheres aparecem como maioria.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola:** identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras, Portugal: Celta, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: a desigualdade frente à escola à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. **Coisas Ditas.** Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CAMPOS, Rogério Cunha. Que cidadãos, para qual cidadania? – As interpelações dos Movimentos Sociais. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 357-376, dez 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- _____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONTIJO, Ana Beatriz Rattton Ferreira. **Impactos da inserção em escolas da rede privada de alto prestígio acadêmico sobre jovens populares e suas famílias:** o Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. Belo Horizonte/MG. FaE/UFMG: 2011 (Dissertação).
- HAAS, Celia Maria & LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/comentarios.pdf> (PNAD 2009)> Acesso: 10/06/2009.
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural:** os determinantes da ação; Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 12. Set/Out/Nov/Dez 1999.

SADER, Éder. **Quando novos personagens entraram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2007.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.