

Reconversão cultural nas narrativas dos egressos do Programa de Ações Afirmativas: estudo relacional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Margarete Panerai ARAUJO ¹
Rosemeri Antunes dos SANTOS ²

Resumo

Esta pesquisa tem como tema central as narrativas dos egressos do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, suas trajetórias sociais, e possibilidade de construção do conhecimento, e reconversão do capital cultural e *habitus*. A pesquisa abrangeu o período de ingresso dos cotistas entre 2008 e 2012. O percurso teórico teve como foco as categorias de *habitus*, classe e capital cultural da obra de Pierre Bourdieu. O percurso metodológico utilizado foi de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, do tipo bibliográfica, documental e exploratória a partir da história oral. Foram enviados questionários *online* para todo universo de diplomados, contudo a amostra desta pesquisa se concentrou em 155 diplomados e foram realizadas ainda entrevistas temáticas com 10 egressos do Programa. Os dados obtidos revelam que a experiência vivida pelos alunos cotistas nessa amostra proporcionou uma ressignificação no seu capital cultural e *habitus*.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Capital Cultural. Egressos. *Habitus*. Memória.

¹ Pós-doutorado em Administração Pública e de Empresas em Políticas e Estratégias pela FGV EBAPE/RJ; e pós-doutorado em Comunicação Social, Cidadania e Região na UEMESP nas Cátedras UNESCO de Comunicação e Gestão de Cidades. Possui Doutorado em Comunicação Social pela PUCRS. Mestre em Serviço Social pela PUCRS. Sociologia pela PUCRS. Atuação no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade na Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL, Campus de Varginha/ MG como professora visitante. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9231-8590>. E-mail: margaretepanerai@gmail.com

² Mestra em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle e graduação em Comunicação Social pela UFRGS. Atualmente é Secretária do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Formação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8966-3721>.E-mail: rosemeri.antunes@ufrgs.br

Cultural reconversion in narratives of graduates from the Affirmative Actions Program: a relational study at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS)

*Margarete Panerai ARAUJO
Rosemeri Antunes dos SANTOS*

Abstract

This paper examines narratives of graduates from the Affirmative Actions Program of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in Brazil, focusing on aspects such as their social trajectories, the possibility of building knowledge, and the reconversion of their cultural capital and *habitus*. The research covered the entry of quota students in the period between 2008 and 2012. The theoretical framework focused on the categories of *habitus*, class and cultural capital from Pierre Bourdieu. The methodology was both quantitative and qualitative, of bibliographic, documentary and exploratory type, based on oral history. Online questionnaires were sent to the entire universe of graduates; however, this research focused on a sample of 155 graduates, and thematic interviews were also carried out with 10 graduates from the Program. The data obtained reveal that the experiences lived by the quota students in this sample resignified their cultural capital and *habitus*.

Keywords: Affirmative Actions. Cultural Capital. Graduates. *Habitus*. Memory.

Reconversión cultural en las narrativas de exalumnos del Programa de Acción Afirmativa: un estudio relacional en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS)

Margarete Panerai ARAUJO
Rosemeri Antunes dos SANTOS

Resumen

La presente investigación posee como eje central las narrativas de los egresados del Programa de Acciones Afirmativas de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul – UFRGS, sus trayectorias sociales, así como la posibilidad de construcción del conocimiento y reconversión del capital cultural y *habitus*. El estudio comprendió el período de ingreso de los egresados con cuotas entre 2008 y 2012. El marco teórico estuvo basado en las categorías de *habitus*, clase y capital cultural de Pierre Bourdieu. El enfoque metodológico utilizado fue el de una investigación cuantitativa y cualitativa, de tipo bibliográfica, documental y exploratoria, a partir de la historia oral. Fueron enviados cuestionarios *online* para todo el universo de diplomados, sin embargo, la muestra de la investigación se concentró en 155 diplomados, además, fueron realizadas entrevistas temáticas con 10 egresados del Programa. Los datos obtenidos revelan que la experiencia vivida por los alumnos con cuotas en esta muestra proporcionó una reconversión de su capital cultural e *habitus*.

Palabras clave: Acciones Afirmativas. Capital Cultural. Egresados. *Habitus*. Memoria.

Introdução

Em 2012, quando a nova Política de Ações Afirmativas foi aprovada e iniciou o processo de implementação das cotas na UFRGS, objetivou-se uma pesquisa a partir da problemática cujo objetivo geral se consolidou em analisar as trajetórias dos egressos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, através de suas memórias, e verificar a partir das narrativas de história oral a constituição e reconversão do Capital Cultural e *Habitus*. Para atingir esse objetivo geral, foram estabelecidos os específicos: analisar de forma parcial o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e a repercussão na trajetória dos seus egressos; analisar, a partir das narrativas de memórias, as experiências acadêmicas dos egressos e, por fim, descobrir nessas narrativas o processo de construção do conhecimento e reconversão cultural de seus atores, que confere eficácia simbólica, segundo Bourdieu (2009).

O percurso teórico do estudo foi fundamentado nas narrativas de memória social, e nas categorias *habitus*, classe social e capital cultural a partir do entendimento de espaço social e campo. Já o percurso metodológico foi de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, do tipo bibliográfica, documental e exploratória. As ações afirmativas constituem em seu caráter a busca por uma reparação histórica quando uma parcela significativa da população de países com grandes desigualdades vive à margem dos seus direitos de cidadãos e enfrenta discriminação. Logo, trabalhar a temática adiciona não só em relevância científica e acadêmica, mas também social.

O artigo está dividido em seções, sendo esta introdução seguida pelo referencial teórico, metodológico, as análises — a partir das categorias definidas — e as conclusões. Ao final, as referências utilizadas.

Referencial Teórico

1. Memórias Sociais

Cabe ressaltar, por mais que as teorias de Candau (2012), Pollak (1992) e Gondar (2005) sejam as que mais se aproximam dos interesses desta pesquisa, contudo torna-se necessário fazer referência aos estudos de Maurice Halbwachs (1990), como o principal teórico dos estudos da Memória Social. Mesmo existindo pontos divergentes nas análises dos respectivos teóricos, nosso objetivo não é uniformizá-las, e sim utilizar suas contribuições sobre os processos de construção da memória da forma mais proveitosa possível. Esses autores, ao estudarem a memória, abordam o tempo a partir de uma dimensão humana, social, cultural e política como um bem cultural que se

transmite socialmente de geração em geração.

Halbwachs (1990) entende que a memória é uma reconstrução do passado auxiliada pelos dados emprestados do presente. O autor esclarece que, para reconstruirmos um conjunto de lembranças, é necessário que as lembranças antigas se adaptem ao conjunto de nossas percepções atuais (quadros de lembranças). Só assim poderemos reconhecê-las. Afirma que nossas percepções se apoiam em nossas lembranças, mas também nas dos outros dando-nos confiança em nossa evocação, pois mesmo as evocações não sendo mais as mesmas na lembrança de cada um, existe um relacionamento comum dos eventos.

A reconstrução das lembranças, segundo Halbwachs (1990), ocorre devido aos quadros sociais que representam a visão de mundo dos grupos sociais, e que seriam instrumentos utilizados pela memória coletiva para reconstruir uma imagem do passado, a qual está de acordo, em cada época, com a mentalidade predominante da sociedade. O autor ressalta que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, pois entende que as lembranças são constituídas no interior de um grupo, e a melhor forma de recordar é voltando-se para os grupos dos quais temos referência. É por meio desses grupos que se estabelece uma comunidade de pensamentos, em que o indivíduo adota momentaneamente seu ponto de vista, divide suas lembranças, encontra muitas das ideias e modos de pensar que provavelmente não conseguiria sozinho. O vigor das relações sociais desses grupos é que dá vida às imagens que constituem as lembranças.

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. E porque, em realidade, nunca estamos sós (HALBWACHS, 1990, p. 26).

As lembranças sempre serão o resultado das imagens acrescidas das evocações externas, portanto um processo coletivo inserido em um contexto social, afirma Halbwachs (1990). A memória coletiva, segundo o autor, situa-se no encontro entre o individual e o coletivo, entre o psíquico e o social. Jô Gondar (2005), em seus estudos sobre memória social, traz como pressuposto que este é um conceito complexo, inacabado e em permanente processo de construção, que se caracteriza pela transdisciplinaridade. A memória, de acordo com a referida autora, é uma construção já que não nos conduz a reconstituir o passado, e sim reconstruí-lo a partir de questões que são feitas a ele, de nós mesmos e de nossas perspectivas atuais, muito mais do que do frescor dos acontecimentos passados. Gondar (2008) propõe que se pense a memória como relação, abrindo-se a possibilidade para que o passado e as novas situações ou encontros possam ser tanto recordado como reinventado,

caracterizando assim a polissemia da memória.

Já Candau (2012), aborda as relações que se estabelecem entre as dimensões da memória na construção das identidades. Reforça, o autor, que é a memória que fortalece a identidade em seus níveis individuais e coletivos. Também, a partir de uma perspectiva antropológica, afirma que é fundamental analisar as formas como a memória se manifesta, de acordo com os indivíduos, grupos ou sociedades. Para tanto, propõe uma taxonomia das diferentes manifestações da memória. O autor aproxima-se de Bourdieu (2009) quando distingue a memória a partir de três níveis: Protomemória, que é definida como a memória social incorporada (*habitus*); Memória de evocação ou memória propriamente dita, defendida como uma memória de recordação ou reconhecimento — ligada às crenças, sensações, sentimentos e aos saberes enciclopédicos. E Metamemória, que estaria constituída a partir da memória reivindicada, a representação que fazemos das nossas próprias lembranças, o reconhecimento que temos de nossas próprias memórias e o que dizemos delas.

Pollak (1992) descreve os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva e afirma que a memória é seletiva, pois nem tudo fica gravado ou registrado e, também, é um fenômeno construído (consciente ou inconscientemente). Para o autor, aquilo que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra é o resultado de um trabalho de organização. A forma como certas memórias emergem dependerá, muitas vezes, da possibilidade de escuta e/ou das circunstâncias do momento da evocação daquelas lembranças. Existe uma interação permanente entre o vivido e o dizível, e a transmissão dessas memórias “obscuras” ou “silenciadas” muitas vezes vai depender das oportunidades que surgirão para que essas narrativas emergjam o espaço público com credibilidade. Segue para os conceitos e as noções teóricas de Bourdieu (1996, 2004, 2009, 2011).

2. *Habitus*, classe social e capital cultural a partir de Pierre Bourdieu

Para se entender a noção de *habitus*, classe social e capital cultural, primeiramente será necessário compreender a noção de espaço social e campo e, a partir desses conceitos, o entrelaçamento das relações de força dos sujeitos nesses campos. Bourdieu (1996) define o espaço social como um espaço invisível, de forças distintas e coexistentes, que organiza as práticas e as representações dos agentes sociais. É dentro desse campo que os indivíduos ou grupos se aproximam ou se distanciam de acordo com suas posições sociais. Entendido pelo autor, o campo de luta constitui-se como uma área no espaço social, onde os agentes irão desenvolver suas estratégias para manter ou melhorar sua posição social.

O espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomada de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*); ou em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem as diferentes posições nos dois sistemas principais do espaço social, corresponde um sistema de separações diferenciais nas propriedades dos agentes (ou de classes construídas como agentes), isto é, em suas práticas e nos bens que possuem [...]. (BOURDIEU, 1996, p. 21, grifo do autor)

Para Bourdieu (1996), o espaço social está dividido em duas dimensões principais, que corresponde ao Capital Econômico e ao Capital Cultural. Considera que quanto mais em comum estiverem dessas dimensões, mais próximos estarão os agentes e quanto menos em comum, mais distantes. Essa aproximação ou distinção se dá pelos condicionamentos sociais e pela intermediação do *habitus*, que é definido por Bourdieu (1996, p. 21-22) como “[...] esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”.

O termo *habitus*, adotado por Bourdieu (2004), para estabelecer a diferença com conceitos correntes tais como /hábito/, /costume/, /praxe/, /tradição/, medeia entre a estrutura e a ação. Denota o sistema de disposições duráveis e transferíveis, que funciona como princípio gerador e organizador de práticas e de representações, associado a uma classe particular de condições de existência. O *habitus*, segundo Bourdieu (2004), gera uma lógica, uma racionalidade prática, irreduzível à razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador dessa interação. É condicionante e é condicionador das nossas ações. Sendo considerado por Bourdieu (1996) como sistema durável de disposições a perceber o mundo, a agir sobre ele e a pensá-lo de uma determinada maneira, o *habitus* se apresenta, ao mesmo tempo, como *produto* de etapas sucessivas de socialização (estrutura estruturada) e como gerador de práticas, valores e ideias que guiam a ação (estrutura estruturante). Possui dinâmica autônoma e engendra e é engendrado pela lógica do campo social.

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 135).

A posição que um determinado agente ocupa no espaço social é definida a partir da posição que ele ocupa nos diferentes campos, afirma Bourdieu (2009). Ou seja, as posições adquiridas no campo social estão intimamente ligadas à distribuição dos poderes (econômico, cultural, social, simbólico) que atuam em cada um desses campos. A interação que se dá dentro do espaço social —

e que está atrelada ao reconhecimento do sujeito e de suas práticas e representações a determinados grupos que se identificam próximos e conseqüentemente se distinguem de outros, distantes, — possibilita a construção de Classes Teóricas, na abordagem de Bourdieu (1996). Aqui deve ficar claro que, a partir da lógica de Bourdieu, a categorização de classe passa distante da definição de classe de Marx por entender as classes sociais: “[...] como um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer” (BOURDIEU, 1996, p. 27). Bourdieu explica que as classes, para ele, — no sentido lógico do termo —, caracterizam-se por

[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes (BOURDIEU, 2009, p. 136).

Mesmo enfatizando que as classes para ele são consideradas teóricas, por diferenciarem-se das classes como grupo mobilizado para a luta, admite a possibilidade de reunião de um conjunto de agentes de acordo com sua proximidade no espaço social. Afirma Bourdieu (2009) que quanto mais restrita, mais homogênea será a classe construída, pois entende que é no espaço de relações que a probabilidade de mobilização de um conjunto de agentes aconteça. É a partir desse espaço de relações que Bourdieu (2009) apresenta as formas de percepção do mundo social construído. Para o autor, a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social em que o lado objetivo está socialmente estruturado pelas autoridades ligadas aos agentes ou às instituições que se oferecem em combinações de probabilidade muito desiguais. O lado subjetivo está estruturado a partir dos esquemas de percepção e apreciação susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, aqueles sedimentados na linguagem (produtos de lutas simbólicas), exprimindo o estado das relações de forças simbólicas, de forma mais ou menos transformada.

Para Bourdieu (2009), o sentido da posição ocupada no espaço social está no domínio prático da estrutura social no seu conjunto. Por essa razão, a reprodução social, entendida como sistema de práticas (conscientes ou inconscientes) em que os agentes procuram manter ou melhorar sua posição no espaço social, depende do volume global do capital econômico, cultural e social, da estrutura desse patrimônio e do estado do sistema de reprodução (BOURDIEU, 1979 apud MENDES; SEIXAS, 2003). Levando-se em conta que o espaço social se subdivide em campos e nele ocorrem as lutas a partir de interesses específicos, todos os que participam dessa luta atuam para a sua reprodução (MENDES; SEIXAS, 2003).

[...] o limite de um campo é o limite dos seus efeitos, ou seja, um indivíduo ou uma instituição fazem parte de um campo se nele sofrem ou produzem efeitos (Bourdieu, 1989:31), não esquecendo que há transferência de energia entre os campos e o poder possuído, um campo pode ser potencializado noutro (MENDES; SEIXAS, 2003, p. 106).

Nesse mesmo aspecto, Pinto (2005), Mendes e Seixas (2003) e Ortiz (1994), ao analisarem a teoria Bourdiana, afirmam que as diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições da existência. O estilo de vida seria o mesmo operador prático, o *habitus*, que exprime as necessidades objetivas das quais ele é produto. A classe social não se reduz à simples localização nas relações sociais de produção, nem mesmo à posição no campo econômico, embora a teoria de Bourdieu assente numa definição em termos de poder e de privilégio (MENDES; SEIXAS, 2003). Afirmam os autores que são as lutas simbólicas nos campos e entre os campos que restituem a dinâmica social, complexa e irredutível a qualquer análise unidimensional. Dentro dessa dinâmica é que se pode trazer o Capital Simbólico, enquanto poder reconhecido, institucionalizado ou não do poder de um grupo, classe ou fração de classe (BOURDIEU, 2001 apud MENDES; SEIXAS, 2003).

A teoria das classes sociais de Bourdieu é uma teoria agonística, onde os campos do espaço social global são perpassados por lutas permanentes de classificação, desclassificação e reclassificação, pelas estratégias dos indivíduos, dos grupos, das classes e das frações de classes para manterem a sua posição social relativa ou para ascenderem a uma posição social superior (MENDES; SEIXAS, 2003, p. 108).

Das três dimensões propostas por Bourdieu para o espaço social (o volume do capital, a estrutura do capital e a trajetória do capital), em que o volume do capital seria constituído por um conjunto de capitais (econômico, social, cultural), o que mais interessa nesta pesquisa é o capital cultural, o qual é integrado pelo capital cultural herdado e pelo capital cultural adquirido. Para Bourdieu (1999), o Capital Cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades e as informações, corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares e, apresenta-se sob três formas: O estado incorporado: como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); O estado objetivado: como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); O estado institucionalizado: sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos;

Segundo Almeida (2007), entender o conceito de capital cultural é fundamental para a compreensão da dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais, tendo em vista que

são as lutas por legitimação das práticas sociais e culturais que se distinguem os diferenciais de poder dos grupos pela posse da cultura dominante. Pode-se inferir, a partir dessa premissa, que o capital cultural está intimamente relacionado com os feitos da dominação, e que as disputas que decorrem dessas tentativas de obtenção da cultura legítima/dominante de uns grupos sobre os outros se dá no espaço social, já que é dentro desse campo que os indivíduos ou grupos se aproximam ou se distanciam de acordo com suas posições sociais. Segundo Bourdieu (1996), capital cultural é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos: “Os sistemas simbólicos dominantes ou legítimos em uma dada configuração social são aqueles construídos e operados pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante” (CUNHA, 2007, p. 505).

Bourdieu e Passeron (2013) afirmam que é por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, por sua formação escolar, que um pensador participa de sua sociedade e de sua época. Afirma, ainda, que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar recebida um conjunto de esquemas fundamentais, os quais serão interiorizados, e que servirão de princípio de seleção às aquisições ulteriores, pautados nos esquemas de organização do pensamento desses sujeitos. O autor esclarece que é ingênuo ignorar que a escola, por sua lógica de funcionamento, modifica a cultura que transmite, pois tem como função expressa transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum.

Enquanto ‘força formadora de hábitos’, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 211, grifo do autor).

Todo ato de transmissão cultural implica necessariamente a afirmação do valor da cultura transmitida; isso significa que todo ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão lhe cabe (BOURDIEU; PASSERON, 2013). Isso quer dizer que a relação que uma pessoa mantém com sua cultura vai depender das condições em que ele adquiriu essa cultura. Levando-se em consideração que os indivíduos cultivados devem sua cultura à escola, a integração cultural da classe cultivada pode ser ameaçada pela diferenciação das escolas ou pela segregação efetiva que beneficiam as classes mais favorecidas, tanto do ponto de vista econômico com cultural, podendo desencadear uma situação de cisma cultural, nas palavras de Bourdieu e Passeron (2013).

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como cultura (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 221).

Bourdieu (2011) afirma que é na dinâmica social que as trajetórias dos grupos ou indivíduos se aportam nas lutas, esforços ou estratégias para manter, aumentar ou modificar seu capital e sua posição de classe. A possibilidade de conversão de um capital em outro é denominada por Bourdieu como estratégias de reconversão.

[...] a reconversão do capital detido sob uma espécie particular em uma outra espécie, mais acessível, mais rentável e/ou mais legítima, em determinado estado dos sistemas dos instrumentos de reprodução, tende a determinar uma transformação da estrutura patrimonial (BOURDIEU, 2011, p. 122).

As reconversões se traduzem por outros deslocamentos no espaço social. Segundo Bourdieu (2011), o espaço social permite duas formas de deslocamentos: os verticais, ascendentes ou descendentes, no mesmo setor vertical do espaço, ou seja, no mesmo campo; e os deslocamentos transversais, que implicam a passagem de um campo para outro, ou seja, a reconversão de uma espécie de capital para uma outra. Segundo Pinto (2005), é a partir da configuração dessas trajetórias, as quais podem assumir deslocamentos verticais ou transversais no espaço social, que Bourdieu abre margem para se pensar a possibilidade de intervenção nas trajetórias modais ou individuais dos atores, de maneira a atenuar as desigualdades sociais, corrigindo mecanismos de discriminação e exclusão social. Nesse mesmo aspecto, Silva (1995) afirma que Bourdieu, ao descrever a situação escolar, abre caminho para uma nova perspectiva em que a escola possa ser vista como um ambiente favorável à mobilidade social da cultura. Segue para as ações afirmativas.

3. Ações Afirmativas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 já conta muitos anos de sua implantação, sendo que teve como responsabilidade regulamentar o sistema de educação do país (estrutura e funcionamento), definindo os objetivos a serem atingidos e

consolidando o caráter federativo da educação brasileira. A educação como produto cultural, legitimada pela cultura de elite ao longo da história, foi reforçada pelas instituições de ensino, e permitiu as desigualdades sociais. A educação inclusiva, nas Universidades Públicas, foi considerada a chave para a igualdade de acesso e oportunidades às classes menos favorecidas.

Ao relacionar o conceito de educação inclusiva ao ensino superior brasileiro, em especial nas universidades públicas, constata-se que o princípio de educação de qualidade como um direito de todos ainda é um desejo a ser alcançado. Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos na Conferência Mundial da UNESCO, em 1990. Conforme os autores, ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1990), o Brasil reafirmou seu compromisso, passando a dar visibilidade às questões relativas à inclusão e exclusão na educação. Profundas transformações foram implementadas no sistema educacional brasileiro, com mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, na busca pela educação inclusiva. No ensino superior, as práticas voltadas à educação inclusiva estão fortemente vinculadas às questões de inclusão social mediante as ações afirmativas. As políticas compensatórias, como modalidade de política pública inclusiva, visam minimizar, de alguma forma, a dificuldade de acesso de determinados grupos sociais a determinados serviços e a exercer seus direitos.

O termo ações afirmativa chega ao Brasil, segundo Moehlecke (2002), carregado de uma diversidade de sentidos, refletindo os debates e experiências históricas daqueles países. Suas origens, segundo a referida autora, estão nos Estados Unidos. Posteriormente países como Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba e parte da Europa Ocidental passaram por essa experiência. No Brasil, segundo Moehlecke (2002), existem registros sobre o tema desde a redemocratização do país, quando os movimentos sociais começaram a exigir ações mais específicas do Poder Público, no que se referia às questões de raça, gênero, etnia.

Não há como entender a necessidade de ações afirmativas em nossa sociedade sem levar em conta o contexto histórico de formação do Brasil e os resquícios que ficaram para determinados grupos sociais, os quais, por muito tempo, ficaram completamente à margem dos serviços e dos direitos sociais. Especificamente no que diz respeito ao sistema de cotas nas Universidades Brasileiras, conforme relata Oliven (2009), o debate sobre o assunto só foi ganhar repercussão social através da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul, em 2001. Os anos cruciais para o enraizamento das ações afirmativas no Brasil, segundo Carvalho (2016), foram 2003 e 2004, anos em que foram

implementadas as cotas na UERJ e na UNB, respectivamente.

A Decisão do Supremo Tribunal Federal - STF deu segurança institucional para as instituições de ensino superior que já tinham implementado políticas de ações afirmativas bem como para todas as demais que estavam deliberando sobre o tema. Ainda em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, aprovando o sistema de cotas, através de reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino, e do Decreto nº 7824/12 que a regulamentou. A Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação estabeleceu os conceitos básicos para a aplicação da lei, sendo que as instituições de ensino superior poderiam aplicar a Lei de cotas em seus vestibulares de forma gradual, desde que no vestibular de 2013 fosse reservado, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas. Até 2016, 50% das vagas em cursos de graduação das Universidades Federais deveriam ser reservadas a candidatos cotistas. Além disso, foi fixado o percentual de 25% das vagas para alunos de baixa renda e vagas para negros e indígenas, calculada a partir dos dados do IBGE de presença demográfica por estado.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul figura como uma das primeiras universidades federais a adotar um Programa de Ações Afirmativas, em 2007. Após a aprovação da Lei de Cotas, a adequação das universidades às normativas legais repercute nas Políticas de Ações Afirmativas já implementadas no país.

Metodologia

Para Bourdieu (1989), a construção do método deve ocorrer a partir de uma postura ativa e sistemática, rompendo com a passividade empirista que ratifica as pré-construções do senso comum. Sugere a construção de um sistema coerente de relações a ser posto à prova como tal. As fases da pesquisa foram:

Fase 1) Esta pesquisa aplicada, exploratória e descritiva. Os procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, e foram utilizados dados quantitativos através de questionários e entrevistas qualitativas. A presente pesquisa trabalhou com o enfoque metodológico da História Oral Temática, que conduziu os instrumentos (entrevistas e questionário) abordados, por compreender que a “[...] história oral temática é quase sempre usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos” (MEIHY, 2005, p. 162). Optou-se por trabalhar com o período 2008/2012, que representava a primeira fase do Programa, somente com os cotistas diplomados/egressos. Há de se considerar dificuldades de generalizações e estudos comparativos.

Fase 2) O universo de ingressantes cotistas, até 2015-2, era de 1.862 estudantes diplomados³. Desse total, 155 responderam ao questionário; 66% eram do sexo feminino, 33% do sexo masculino e 1% preferiu não se identificar. As idades variaram entre os 20 e os 66 anos, sendo que a maior concentração estava entre os 25 e 30 anos. Como modalidade de ingresso na UFRGS, 85% vieram da escola pública e 15% são egressos de escola pública autodeclarados negro, preto ou pardo. A maioria (150 no total) são residentes do estado do Rio Grande do Sul, 3 (três) são do Estado de Santa Catarina, 1 (um) do Estado de São Paulo e 1 (um) do Ceará. Dentre o grupo de respondentes do questionário, foram encontrados 52 cursos de graduação. Nessa amostra apresentada, o perfil ficou relativamente distribuído, sendo os dados majoritários centrados no sexo feminino, advindos de escola pública, residentes em Porto Alegre com maioria no curso de Letras.

Fase 3) Foram entrevistados 10 egressos que se autoindicaram para participação; desses, 05 advindos de escola pública e 05 autodeclarados (negros, pretos ou pardos). As entrevistas foram realizadas nas dependências da UFRGS, em 2016. Dos 10 entrevistados, 80% eram do sexo feminino, 20% do sexo masculino. As idades variaram entre os 23 e os 35 anos, sendo que a maior concentração estava entre os 23 e 25 anos. Os municípios dos respondentes estavam assim representados: a maioria nasceu em Porto Alegre (80%) e 100% residem atualmente em Porto Alegre/RS. A interpretação foi da análise de conteúdo a partir de Bardin (2011) e a metodologia de pesquisa utilizada por Bourdieu (1989) comprovou que não se deve pensar o mundo social de maneira realista, mas de forma relacional. Durante a realização desta pesquisa, alguns limitadores se fizeram presentes.

Análise da Pesquisa

Respalhada pelo referencial teórico pertinente e pela pesquisa realizada a partir dos questionários e das entrevistas, a reconstituição de trajetórias, narradas pelos egressos, teve o intuito de compreender se houve uma reconversão de capital cultural desses atores. Para tanto, se estabeleceu algumas categorias. O quadro 1 esclarece visualmente quais são essas categorias e subcategorias:

³ Dados fornecidos pela Coordenadoria de Ações Afirmativas – CAF em março de 2016.

Quadro 1 – Categorias de análise e suas respectivas subcategorias.

Categoria 1 - O Programa de Ações Afirmativas da UFRGS	Diversidade Manutenção do Programa Permanência
Categoria 2 - Memórias e experiências práticas na trajetória dos egressos	Memórias anteriores Experiências práticas
Categoria 3 - Capital Cultural	Capital Cultural de origem Capital Cultural adquirido/ <i>Habitus</i> /Reconversão

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Porém, antes de se passar para a análise das categorias, optou-se por apresentar esse perfil dos participantes da pesquisa (155 respondentes do questionário e dos 10 participantes das entrevistas de história oral). Segue para análise das categorias elencadas.

Categoria 1. Programa de Ações Afirmativas da UFRGS

A primeira categoria pretende verificar se o Programa institucionalizado pela UFRGS repercutiu na trajetória do grupo de egresso delimitado na presente pesquisa. Sendo uma das pioneiras a aprovar um Programa de Ações Afirmativas entre as universidades federais, em 2007 (Decisão nº 134/2007-CONSUN) em 2006, a UFRGS constitui a Comissão Especial formada por membros do Conselho Universitário – CONSUN e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE para apresentar proposta sobre o Tema Ações Afirmativas. Segundo a lógica de Bourdieu (2011), o sistema de ensino ainda se caracteriza por legitimar as diferenças de classe e por ser reprodutora da estrutura social. Dessa forma, contribui para a distribuição do capital cultural entre as classes, permitindo que as desigualdades sociais sejam reforçadas.

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar. Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se (mesmo que parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural, segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em consequência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação apenas na medida em que fornece explícita e expressamente, na própria comunicação pedagógica, os instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação os quais,

Reconversão cultural nas narrativas dos egressos do Programa de Ações Afirmativas:
estudo relacional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

em uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2011, p. 306).

Para Bourdieu e Passeron (1975), a questão da meritocracia é uma forma de dissimular o processo de violência simbólica⁴ que ocorre na transmissão de conteúdos e valorização dos saberes escolares, pois não contemplam as classes menos favorecidas. Para os referidos autores, o sistema universitário consagra as desigualdades de classe na medida em que promove o privilégio social em “dom” ou “mérito individual”, dissimulando a legitimação dos privilégios em aparente igualdade de oportunidades.

Como forma de minimizar as desigualdades de classe, a política de cotas da UFRGS foi considerada uma porta de acesso às conquistas da Decisão nº 134/2007, desde a aprovação do Conselho Universitário da UFRGS, para a implementação do programa de Ações Afirmativas. O percentual aprovado foi de 30% do total das vagas, sendo que destes 30% oriundos da escola pública, 50% seriam para estudantes autodeclarados negros. Nessa mesma Decisão, ficou estabelecido que fossem criadas 10 vagas anuais para ingresso de estudantes indígenas, por meio de seleção específica⁵. Outro aspecto importante da política aprovada foi a possibilidade de que aquelas vagas que não fossem totalmente preenchidas pelos autodeclarados negros retornassem para os candidatos de escola pública, permitindo, assim, o total preenchimento das vagas reservadas para o grupo de cotistas.

Para o acompanhamento do Programa foram constituídas, na mesma Decisão, a Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas⁶ — que teria como atribuição propor medidas de apoio e assistência aos cotistas — e a Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas⁷. Logo após, também ocorreu a aprovação de constitucionalidade do sistema de cotas raciais adotado pela UFRGS desde 2008. Definiu-se a vigência de 10 (dez) anos para essa Política de Cotas, podendo ser revisada por decisão do Conselho Universitário e a criação de uma Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF. Em 30 de agosto de 2012, foi publicado no Diário Oficial da União a Lei 12.711 que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei das cotas), sancionada pela Presidente da República, poucos dias após a Política de Ações Afirmativas na UFRGS ter sido renovada através da Decisão nº 268/2012. A Lei de Cotas também garantiu que até 2016, 50% das vagas em cursos de

⁴ Forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, que causa danos morais e psicológicos.

⁵ De acordo com o Art. 12 da Decisão nº 134/2007-CONSUN, a forma de distribuição das vagas indígenas seria definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.

⁶ Art. 11 da Decisão nº 134/2007-CONSUN.

⁷ Art. 12, §1, da Decisão nº 134/2007 – CONSUN.

Graduação fossem reservadas a candidatos Cotistas.

Desde sua aprovação, a legislação já passou por inúmeras atualizações. Incluiu novas modalidades de ingresso e substituiu expressão “negros” por “pretos e pardos”, em atendimento à Legislação vigente, tornando o processo de chamamento e ordenamento mais dinâmico e transparente. Um ponto fundamental a ser ressaltado, após essas inúmeras alterações já sofridas na Decisão da Política de Ações Afirmativas da Universidade, foi que nenhuma delas alterou os pilares iniciais da proposta que eram, além de proporcionar o acesso aos egressos das Escolas de Ensino Público, garantir que 50% do percentual aprovado para as cotas fossem destinados a estudantes autodeclarados negros/PPI⁸, representando um percentual maior do que o previsto na Lei 12.711.

Ao se propor a analisar o espaço social e o espaço simbólico, pautado em seus estudos, Bourdieu (1996) acreditava não ser possível capturar a lógica mais profunda do mundo social sem ser a partir da submersão nas particularidades de uma realidade empírica, historicamente situada e datada. Seus estudos se diferenciam daqueles que acreditam que é possível apresentar os princípios de construção do espaço social e seus mecanismos de reprodução a partir de um modelo de validade universal. O autor acreditava que as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições/*habitus* no espaço social devem ser procuradas nas particularidades de histórias coletivas e não nas singularidades das naturezas ou almas, pois entende que o conjunto de posições sociais, em cada momento de cada sociedade, vincula-se através de uma relação de homologia a um conjunto de atividades ou de bens, definidos de forma relacional.

[...] é preciso cuidar-se para não transformar em propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo qualquer [...] as propriedades que lhes cabem em um momento dado, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de *oferta* de bens e práticas possíveis (BOURDIEU, 1996, p. 18, grifo do autor).

Bourdieu (1989) considerava que houve uma ruptura com o que acontecia antes e, portanto, esse novo espaço social dentro do campo foi marcado pelas relações de forças de diferentes agentes. As classes no papel representadas por Bourdieu ocupam posições semelhantes, sendo produtos de uma classificação explicativa, mas que permitem prever condutas de uma nova classe provável, ou seja, de agentes que superaram obstáculos na busca de posições sociais. Esse espaço criado na UFRGS, através da política de ações afirmativas, é um espaço de possibilidades, um espaço geográfico cujas mudanças se medem no tempo de ascensão e reconversão de um conjunto de agentes,

⁸ A expressão PPP corresponde à pessoa preta ou parda e indígena, categoria regulamentada pela Lei de Cotas.

que até pouco tempo estavam fora desse campo relacional. Essa luta no campo político passou a estar presente na universidade, uma vez que naturalizou os mecanismos sociais que produzem e reproduzem a separação entre os agentes politicamente ativos e passivos (dominantes e dominados). Nesse sentido, o campo de forças é como um campo de lutas, em vista a transformar a relação de poder, e confere ao campo universitário a sua estrutura em um dado momento.

Sobre a subcategoria Diversidade, o grupo de respondentes do questionário, a partir de sua experiência como cotista, acreditavam que a UFRGS estava promovendo a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário; 37,4% concordaram fortemente; 39,4% concordaram; 10,3% discordaram e 5,8% discordaram fortemente. Ao selecionarmos somente as respostas dos questionários daqueles 10 entrevistados, obtivemos os resultados quanto à questão da diversidade: 70% dos entrevistados responderam que concordam; 10% concordam fortemente e 20% discordam.

Os estudantes, de uma forma geral, reconhecem a importância da implementação do Programa e a promoção da diversidade étnico-racial e social que vem ocorrendo nesses últimos nove anos de política. Percebe-se que aqueles alunos que ainda estavam na graduação após 2012, ano em que a política foi avaliada e renovada, através da Decisão 268/2012, conseguiram acompanhar o aumento da diversidade e de um novo perfil de alunos na UFRGS. Descortina-se na fala da Egressa 3: “Eu acho que o aspecto positivo realmente é a diversidade. Eu nunca vi a Universidade tão plural entre os alunos assim, entre cores, condições sociais, quem nunca imaginou estar aqui” (EGRESSA 3).

A seletividade educacional referida por Bourdieu está intimamente ligada à estrutura da distribuição de classes ou de frações de classe, pois o sistema de ensino reproduz o legado de bens culturais acumulados e transmitidos àqueles que possuem os meios de apropriação destes bens. Por mais que sejam oferecidos a todos, segundo Bourdieu (2011, p. 297) “[...] os bens culturais enquanto bens simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los”. Cabe ressaltar que a teoria das classes sociais para Bourdieu (1996) refere-se a um espaço invisível, denominado por ele espaço social, em que as práticas e as representações dos agentes se organizam em função de suas posições e de acordo com os princípios de diferenciação do capital econômico e do capital cultural. O espaço social pode ser traduzido como um espaço de tomada de posição pela intermediação do *habitus* ou do sistema de separações diferenciais em que as diferentes posições sociais são definidas.

Ao ser perguntado se a UFRGS possibilitou condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico dos cotistas, 12,9% discordaram fortemente, 37,4% discordaram, 20% concordaram, 4,5% concordaram fortemente e 25,8% não

tiveram opinião formada sobre o assunto. Ao selecionarmos somente as respostas dos 10 egressos que foram entrevistados posteriormente, tivemos as seguintes respostas: 70% discordaram, 20% concordaram e 10% estava sem opinião formada, o que demonstrou uma insatisfação de grande parte dos alunos no que se refere ao apoio que esperavam receber da instituição em relação ao acompanhamento e orientação das questões acadêmico-pedagógicas.

Constatou-se que na fala de quase a totalidade dos entrevistados surgiram descontentamento e até queixas bem pontuais a respeito da ineficácia do Programa para garantir o adequado acompanhamento e desenvolvimento acadêmico-pedagógico naquele momento. Os relatos da Egressa 4 afirmaram que nunca recebeu sequer um questionário para verificar se estava precisando de alguma ajuda. Segundo Bourdieu (2011), esse tipo de sistema de ensino permite acesso a um tipo de informação e formação exclusivo àqueles sujeitos que já dispõem das condições de êxito de transmissão e inculcação da cultura. Exime-se, portanto, de proporcionar a todos àquilo que exige de todos, ou seja, a competência linguística e cultural e a íntima relação com a cultura e a linguagem. Instrumentos esses, descritos por Bourdieu, que só podem ser produzidos pela educação familiar a partir da transmissão da cultura dominante.

A Egressa 10 acredita que o apoio às questões acadêmico-pedagógica são fundamentais para os cotistas: “Porque eu não posso me queixar, eu estudava em uma escola que era muito boa no segundo grau, (EGRESSA 10). Segundo Bourdieu e Passeron (1975), ignorar as categorias recortadas numa população de estudantes por critérios como a origem social, sexo ou as características do passado escolar, como se faz frequentemente, é ignorar a total consciência de todas as variações que esses critérios produzem no ambiente escolar. Para o autor, os alunos das classes populares ou médias que chegam ao ensino superior acabam sendo mais exigidos que os demais alunos, pois precisam demonstrar competências escolares que, em grande parte das vezes, não foram incorporadas em suas experiências escolares anteriores e tampouco em seu *habitus* familiar.

No tocante à assistência estudantil, o relato da entrevista confirma o quão importante foi essa assistência para o grupo dos cotistas: “[...] os auxílios dentro da UFRGS são fundamentais, esses sim são fundamentais. tanto para mim, quanto [...] para várias pessoas” (EGRESSA 4). A partir desse relato se pode fazer referência à composição do Capital, descrita por Bourdieu, em seu modelo de estrutura de classe. A preponderância de capital econômico e cultural dos agentes está diretamente ligada à possibilidade de conversão desses capitais adquiridos, através do *habitus* de Classe, em suas trajetórias. No caso da UFRGS, entende-se que a possibilidade que as políticas de assistência proporcionam aos cotistas permite que eles aumentem o volume de seu capital de origem, na medida

em que conseguem se dedicar exclusivamente à vida acadêmica, mantendo uma estabilidade em sua trajetória estudantil.

A outra subcategoria a ser analisada refere-se à permanência. Quando se perguntou no questionário se a UFRGS promoveu ações visando apoiar a permanência dos cotistas na Universidade, foram dadas as seguintes repostas: 12,9% discordaram fortemente, 25,8% discordaram, 8,4% concordaram fortemente, 31% concordaram e 22,6% não tiveram opinião formada sobre o tema. Dos respondentes, 40% concordaram, 10% concordaram fortemente, 30% discordaram e 20% não tinham opinião formada a respeito. Pode-se perceber que metade dos respondentes considera que a UFRGS promoveu ações de apoio à permanência. Ao se analisar essa subcategoria a partir das entrevistas, encontra-se um quadro um pouco diferente em relação às respostas do questionário. Em grande parte das falas foram encontradas críticas às questões da permanência, contudo segue o relato de uma das descrições: “[...] A gente sabe que tem questões de alunos que não teriam como entrar na universidade se não fosse esse acesso, mas a questão não é nem tanto entrar, mas é o se manter. Pra mim isso é o fundamental” (EGRESSA 10).

Existem muitos aspectos da trajetória dos cotistas que precisam ser considerados e contemplados nas ações de acolhimento, acompanhamento, desenvolvimento e assistência desses alunos. Nessa análise, verificam-se as evidências apresentadas que o Programa repercutiu nas trajetórias dos egressos e apresentou avanços significativos no que se refere às políticas inclusivas e às relações étnico-raciais no ambiente universitário. Mesmo assim, os documentos analisados e as narrativas dos egressos destacam a necessidade de aprimoramento de diversos aspectos da política.

Categoria 2. Memórias e experiências práticas na trajetória dos Egressos

A segunda categoria a ser analisada diz respeito às memórias e experiências vividas pelos egressos na sua trajetória acadêmica. De acordo com os estudos de Bourdieu (1996), as práticas culturais dos sujeitos estão em grande grau marcadas por suas trajetórias de vida. E são essas trajetórias, marcadas pelas diferenças de origem e de oportunidades que vão influenciar na aquisição e transmissão dos bens culturais e na composição do Capital Cultural. A trajetória de vida desse grupo de cotistas está pautada por suas experiências práticas e pela herança familiar e cultural adquiridas e transmitidas, apresentadas nesta pesquisa sob a forma de memórias e relatos.

Desta forma, acredita-se que a mesma experiência vivida por diferentes sujeitos, nessa trajetória, pode ter sido vivenciada e apresentada nestes relatos de forma totalmente distinta, pois, segundo Bourdieu (1996), é no espaço social que as posições diferenciadas de cada sujeito são

definidas, a partir do lugar que ele ocupa na distribuição de um tipo específico de capital. Para analisar as trajetórias acadêmicas dos egressos, acredita-se que não bastaria abordar somente as memórias daqueles anos em que eles estiveram na UFRGS como cotistas, pois se entende que as relações sociais se dão como um produto das experiências anteriores de cada indivíduo.

Ao rememorarem suas experiências anteriores ao ingresso na UFRGS, a maioria dos entrevistados trouxeram as dificuldades encontradas para acessar o ensino superior. Alguns deles evocaram as condições financeiras da família, o fato de terem sempre estudado em escolas públicas com baixa qualidade de ensino e condições precárias de infraestrutura e pessoal. Muitos fizeram comparações com as escolas privadas e o nível de formação dos alunos das classes sociais mais elevadas, bem como de suas condições socioeconômicas e da difícil concorrência perante esses alunos para acessar uma universidade federal tão concorrida como a UFRGS. Ao se analisar de que forma essas memórias foram emergindo nas falas dos egressos pode-se constatar, pautados nos estudos de Candau (2012), que em cada história de vida existe uma fisionomia que é dada aos acontecimentos como significativos, de acordo com o ponto de vista de sua identidade ou de seu *habitus*. Alguns registros dessa dificuldade de acesso à universidade pública, referida anteriormente, foram organizados e apresentados nas falas dos egressos de forma mais branda, como constatações de uma realidade social desigual, em que as diferenças de classe repercutem em quase todos os aspectos da vida social. Outros relatos trouxeram sentimentos de exclusão, tristeza ou impotência, ante aquela realidade. Como: [...] “a gente não tinha condições. A gente não tem, até hoje, condições de pagar faculdade, essas coisas (EGRESSA 3).”

Entende-se, a partir dessa interpretação, que a construção memorial, evocada através dos relatos, de uma parcela dos entrevistados, permitiu o afloramento de certas lembranças subterrâneas ou marginalizadas. Lembranças estas que talvez tenham sido trazidas por aspectos psicológicos de suas vivências pessoais ou por vislumbrarem uma oportunidade de transmitir suas memórias inaudíveis para que elas pudessem invadir o espaço público e passar do “não-dito” à contestação e à reivindicação, como nos coloca Pollak (1992).

Segundo Bourdieu (1996), a percepção da realidade comum a um determinado grupo se retraduz no espaço de posições sociais em que as tomadas de posições são intermediadas pelo *habitus*. Todos os entrevistados (100%) fizeram referência à profissão dos pais e alguns deles à formação acadêmica também. Segundo Candau (2012), a manipulação da memória pelos brancos, no Brasil, consiste em manter a memória da escravidão, pois se caracteriza como um meio de inferiorizar os negros. E é sobre essa ótica que se entende a evocação da Egressa 10. Também é importante ressaltar

que alguns entrevistados trouxeram em suas falas o falecimento dos pais ou de algum parente da família, e que isso, de alguma forma, influenciou a trajetória desses cotistas. De acordo com Candau (2012, p. 138), as formas de "dizer a família" e de estabelecer uma memória genealógica são sempre "[...] emblemáticas de uma identidade cultural desaparecida ou subterrânea", mas não são as mesmas entre os camponeses, os burgueses, os nobres ou as classes médias.

A Egressa 5, ao responder a entrevista, afirmou que era muito próxima aos seus colegas. [...] “Eu não via tipo ‘Ah, eles aqui, eu ali’. Era muito igual. Eles tinham as mesmas dificuldades que eu, eram pessoas muito simples,” (EGRESSA 5). Segundo Pollak (1992), a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva. Ao trazer as falas da Egressa 10 e da Egressa 5, no que se refere à aceitabilidade e relacionamento com os colegas e professores, pode-se reforçar os conceitos de Pollak sobre a construção da identidade. Tanto que em um primeiro momento ela afirmou que não se sentiu “outsider” na Universidade e, logo após, como a identificação com o grupo foi tanta, ela considerou que todo o grupo podia ser considerado “outsider” e que isso a fazia se sentir bem, reforçando seu *habitus* de classe.

Ao se analisar as manifestações da memória da Egressa 6, em relação ao entrosamento com os diversos públicos da UFRGS, podemos trazer para a discussão a taxonomia da memória desenvolvida por Candau (2012), em que ele a apresenta em três níveis (protomemória, memória de evocação e metamemória), e se aproximam de Bourdieu quando este apresenta o Capital Cultural sob três aspectos: incorporado, objetivado e institucionalizado. Nesse caso, o nível de memória que se apresenta na fala da Egressa 06 é o da metamemória, pois a partir de suas lembranças a Egressa afirma que existe uma opção em revelar ou não sua condição de cotistas, nos outros ambientes da Universidade. Quando Candau (2012) afirma que a metamemória está intimamente ligada à construção identitária, ele quer dizer que é através dela que os indivíduos falam ou reconhecem suas particularidades, interesse, lacunas, profundidades, realização, uma filiação ao seu passado. A forma como cada egresso evocou essas lembranças está vinculada ao seu *habitus* que, segundo Bourdieu (1996), retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida. Os relatos memoriais dos entrevistados contemplaram dois aspectos distintos da realização das atividades extraclasse. As formas de evocação dessas memórias revelaram muito do estilo de vida de cada aluno e de como desenvolveram suas trajetórias dentro da universidade.

Categoria 3. Capital Cultural

A intenção dessa subcategoria é verificar se através dos questionários e das entrevistas evidencia-se a relação que Bourdieu trouxe em seus estudos sobre o ambiente escolar e a origem social dos sujeitos para a formação do Capital Cultural. Segundo Bourdieu (2003), as instituições escolares reforçam a reprodução social quando outorgam títulos e reconhecimentos àqueles que pertencem às classes sociais mais favorecidas, permitindo que as desigualdades sociais se perpetuem e se escondam sob o véu das aptidões pessoais ou da meritocracia, sem ser levado em conta as questões sociais, culturais e econômicas dos sujeitos. As desigualdades sociais estão intimamente ligadas à origem dos sujeitos e como o capital familiar é cultivado no intuito de se somar ao capital escolar na formação do Capital Cultural. Segundo Bourdieu (1999), O capital Cultural tanto compreende o conhecimento, as habilidades e as informações quanto corresponde ao conjunto de conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares como no relato: “Acredito que, perto de outros colegas que eu tive na UFRGS e que eu sei que são alunos da UFRGS, eu tive condições privilegiadas ainda que eu tenha estudado em escolas públicas a estrutura em casa ela era bem, bem importante para a minha formação. [...]” (EGRESSO 5).

A transmissão do capital familiar que é incorporado pelos agentes, de forma imperceptível ou inconsciente, é que vai se transformar em *habitus*, permitindo que esses sujeitos cresçam e levem consigo essa herança cultural, a qual se refletirá em todos os níveis escolares. Por essa razão, quando os filhos das classes populares passam a integrar o mesmo ambiente acadêmico dos filhos das classes cultas, ocorre um choque de realidade por parte daqueles alunos que não receberam da família os valores culturais dominantes. Tal como exposto na seguinte narrativa: “[...] eu, na verdade, quando eu entrei, eu me sentia um peixinho fora d’água. Todo mundo sabia do que se tratava o curso, todo mundo já tinha viajado, eram pessoas fluentes em inglês, eram pessoas super instruídas e eu me senti o Patinho Feio da turma” (EGRESSA 4).

Segundo Bourdieu (1989), a interiorização do destino objetivamente determinado pela origem social dos alunos se reflete pelas experiências das derrotas ou êxitos dos alunos em seu meio, mas também da apreciação e atitude do professor que, consciente ou inconscientemente, leva em conta a origem social de seus alunos, corrigindo o que poderia ter de abstrato em um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares.

Bourdieu (1989) afirma que os mecanismos que determinam a eliminação contínua dos alunos

Reconversão cultural nas narrativas dos egressos do Programa de Ações Afirmativas:
estudo relacional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

das classes mais desfavorecidas, atribuindo a responsabilidade às diferenças de “dons”, estão na verdade vinculados à transmissão de um certo capital cultural e de um *ethos*, que irá contribuir para a definição de atitudes diante do capital cultural e da instituição escolar. Ao falar em *ethos*, o autor está se referindo ao que ele mesmo definiu como *habitus*, isto é, um sistema de valores implícitos, interiorizados profundamente.

[...] a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança (BOURDIEU, 1998, p. 7).

Bourdieu entende que é a ação familiar como um todo que irá influenciar na formação do capital cultural dos herdeiros, entretanto, o grau de escolaridade dos pais conjugado com os aspectos econômicos permitirá maior interferência destes sob a competência escolar dos filhos. A atividade profissional relatada sobre os pais dos 10 entrevistados foi bem variada. A partir disso, pode-se inferir que a formação escolar e profissional dos pais refletiu diretamente na possibilidade de seus filhos participarem do programa de ações afirmativas. Bourdieu (1989) ainda afirma que para uma avaliação precisa das vantagens e desvantagens transmitidas pelo meio familiar é necessário levar em conta, além do nível cultural dos pais, os ascendentes dos dois lados da família. Outro aspecto que também deve ser considerado no que se refere à herança cultural da família, além da origem social, é a forma de transmissão desse capital e da importância da atitude dos pais frente ao futuro escolar de seus filhos.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 1989, p. 7).

Segundo Bourdieu (1989), a ascensão não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas. Já no que se refere às classes médias, o autor reforça que, por ser considerada uma classe de transição, é a que mais fortemente adere aos valores escolares, por vislumbrar chances razoáveis de atingimento de expectativas sobre o êxito social.

Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e à propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (BOURDIEU, 1989, p. 8).

A partir das análises, infere-se que o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS está permitindo que as classes populares se equiparem às classes médias, no que diz respeito às possibilidades de aquisição de cultura e de ascensão social, proporcionando que as famílias tenham um novo condicionamento diante da possibilidade de realizar um curso de graduação na UFRGS, através das cotas, pode oportunizar ao futuro de seus herdeiros. A partir das respostas, é possível verificar se os próprios egressos, beneficiários do programa de cotas, perceberam um ganho de capital cultural durante sua trajetória acadêmica e se essa experiência teve reflexo na aquisição de um novo *habitus*.

Para Bourdieu (2011), o peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar. O consumo cultural que, segundo Bourdieu (2011), pode ser avaliado a partir da frequência ao teatro, ao concerto ou ao museu; bastaria, segundo suas palavras, para lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pertencem àqueles que detêm os meios para dele se apropriarem. Ao se analisar o consumo cultural dos cotistas, desta amostra, antes e depois de seu ingresso na UFRGS, poder-se-ia inferir que a Universidade proporcionou a estes alunos a apreensão dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que são fundamentais para que ampliem seu capital de origem, incorporando essas novas práticas e adquirindo um novo *habitus*.

Percebe-se que existe um grupo de atividades, que começaram a fazer parte do cotidiano desses alunos, a partir de seu ingresso na UFRGS, podendo caracterizar a aquisição de novas práticas culturais que foram sendo acrescidas àquele capital cultural herdado da família. Esses acréscimos podem ser entendidos como capital cultural incorporado, já que, segundo Bourdieu (1999), o contexto/herança familiar, que compõe de forma marcante a definição do futuro escolar dos filhos, soma-se aos aprendizados escolares na composição desse capital. A incorporação desse capital se dá, portanto, através de um trabalho de inculcação e assimilação, que só é internalizado e passa a ser parte integrante da pessoa a partir de um longo investimento. A partir daí se configura em *habitus*, que deve ser adquirido pessoalmente, pois não pode ser transmitido, nem herdado. “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital [...] o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural” (BOURDIEU, 2009, p. 61, grifo do autor).

Para Bourdieu (1996), a função da noção de *habitus* é dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. É a partir do *habitus* — princípio gerador e unificador — que as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco serão retraduzidas (conjunto de escolhas de pessoas, de bens, de

práticas). Os *habitus* são diferenciados, mas também diferenciadores geradores de práticas distintas e distintivas. Nas entrevistas, também foi possível perceber a reconversão nas práticas culturais dos cotistas a partir de seu ingresso na UFRGS, e a incorporação de um novo *habitus*, que permitiu a esses alunos vislumbrar novas possibilidades para suas trajetórias.

O Egresso 5 também relatou que logo que entrou no curso foi se descobrindo e se encontrando nas atividades ligadas à universidade e na área da pesquisa, o que acabou o impulsionando a querer seguir a carreira acadêmica, e que teve a oportunidade de entrar no Mestrado e conseguir uma bolsa de estudos da CAPES, atividade que desenvolve atualmente. Para Bourdieu (2011), existe uma relação indissociável entre campo e *habitus*, pois o campo seria um espaço de possibilidades em que os agentes iriam interagir a partir de suas posições na estrutura do campo e cujas estratégias estariam relacionadas tanto aos capitais disponíveis como aos objetivos a serem alcançados, ou seja, conservar ou transformar sua posição no campo. Essas estratégias, entendidas por Bourdieu (2011) como estratégias de reprodução social, estariam fortemente relacionadas com o volume de capital (capital econômico e capital cultural), com a estrutura ou composição desse capital e com a trajetória do capital (conversão). A partir desses três eixos estariam definidas a construção de classe, para o autor.

Na lógica de Bourdieu, a construção de classe é função de uma articulação inter-dependente de diversos factores constitutivos, com pesos diferentes em momentos e espaços sociais diferentes. [...] Estes 'espaços sociais' enformam e estão enformados por um determinado *habitus* que por sua vez desencadeia um conjunto de práticas e representações sociais, projectadas, entre muitas outras, na esfera educativa, profissional, familiar etc. (PINTO, 2005, p. 2, grifo do autor).

Além das novas práticas culturais e sociais incorporadas pelos cotistas, constata-se a importância do diploma escolar. O título escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo) (BOURDIEU, 2009). Dos 10 egressos entrevistados, 6 estavam realizando Mestrado na UFRGS, 01 dos entrevistados estava cursando a sua segunda graduação, e somente 03 egressas não estavam em atividade acadêmica no momento, entretanto, uma estava trabalhando em sua área de formação, e as outras duas estudando. Para Bourdieu (2009), as retribuições positivas ou negativas concedidas aos agentes, através dos títulos oficiais, enquanto marca distintiva, denotam o valor da posição que ocupam em um sistema de títulos organizados hierarquicamente, contribuindo por este modo à determinação das posições relativas entre os agentes e grupos.

Retornando ao pressuposto de Pierre Bourdieu de que a instituição escolar representa a forma mais dissimulada e eficaz de reprodução social por reproduzir os privilégios de classe de forma velada

aparentando neutralidade, caberá, neste momento, após as análises realizadas na pesquisa, algumas reflexões pertinentes. Conhecer a trajetória desses estudantes cotistas, através de suas memórias, ou seja, daquele conteúdo rememorado e reconstruído a partir de suas vivências dentro e fora da universidade, foi fundamental para visualizar quais os reflexos dessas experiências na incorporação de um novo *habitus* desses atores e de uma reconversão de seu capital cultural de origem. Apesar de não se tomar as respostas como verdades, ou seja, generalizar inclusive, pois não foi possível atingir a totalidade dos diplomados, esta amostra constitui-se, nos objetivos traçados, fonte confiável e esclarecedora para o problema de pesquisa. Assim é possível tirar as seguintes conclusões.

A implementação do Programa repercutiu na trajetória dos egressos, tendo sido considerada uma ação positiva, na medida em que apresentou avanços significativos às políticas inclusivas e às relações étnico-raciais dentro da Universidade. Entretanto, ante as narrativas dos egressos e os documentos analisados, constatou-se a necessidade de aprimoramento de aspectos fundamentais da política, entre eles, a manutenção e permanência dos alunos no programa. Os estudos referentes à segunda categoria concluíram que as experiências mais significativas vividas na trajetória acadêmica foram influenciadas por suas experiências anteriores e familiares, mas as experiências vividas foram interiorizadas na construção e transmissão dos bens culturais adquiridos, sendo fundamentais na aquisição de um novo Capital Cultural e, conseqüentemente, um novo *habitus*.

Na análise da categoria do Capital Cultural, a aquisição de novas práticas culturais bem como a vivência de novas experiências durante a realização da graduação e os reflexos que estas mudanças ocasionaram para a vida pessoal e familiar, proporcionaram a estes alunos a apropriação de novos bens simbólicos, os quais foram fundamentais para a incorporação de um novo *habitus* e, conseqüente, reconversão do capital cultural global. Acredita-se que as políticas de Ações Afirmativas, dentro de um contexto de educação inclusiva, estão oportunizando uma intervenção nas trajetórias sociais de muitos alunos discriminados ou excluídos das esferas educacionais. Infere-se que esta reconversão social vai ao encontro do que Bourdieu denominou pedagogia racional e universal; para ele, essa seria a única forma de oferecer e transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades exigidos pela escola, acabando com as desigualdades reais diante do ensino e da cultura.

Considerações Finais

As considerações finais deste trabalho são uma pequena contribuição à necessidade de aprimoramento de diversos aspectos da política de cotas. Este foi um assunto que obteve muito destaque nas falas dos egressos, principalmente no que se refere às condições de manutenção do

Programa e à necessidade de ações que garantam a permanência dos cotistas da Universidade.

Apesar de Bourdieu e Passeron (1975) terem desenvolvido uma pedagogia racional e universal como forma de acabar com as desigualdades reais diante do ensino e da cultura, acredita-se como ideal um novo contexto educacional na educação pública brasileira em que se consiga ver implementadas cada vez mais políticas públicas inclusivas que não tentem homogeneizar nem os conhecimentos, os professores, muito menos os alunos. Que a diversidade de vozes, de cores, de costumes, de origem, de credo, de opção sexual, seja valorizada e respeitada para que todos tenham plenas condições de se desenvolverem intelectual, pessoal e socialmente.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria. A noção de Capital Cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (orgs.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Los herederos: los estudiantes y la cultura/Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: LDB. 9394/1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. **DECISÃO Nº 268/2012**. Institui o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/decisao-no-268-2012>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 18**, de 11 de outubro de 2012 (pdf). Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 03 jan. 2017.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, Jorge de. **A política de cotas no ensino superior**: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil. Brasília: INCT, 2016.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jan. 2007.

FERRARI, Marian Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia ciência e profissão**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 633-647. 2007.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Morpheus**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 2008.

GONDAR, Jô.: Quatro Proposições sobre Memória Social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social**, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MENDES, José Mendes; SEIXAS, Ana Maria. Escola, Desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 19, p. 103-129, 2003.

Reconversão cultural nas narrativas dos egressos do Programa de Ações Afirmativas:
estudo relacional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Revista educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 01 jul. 2015.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PINTO, L. C. A teoria de classes de Pierre Bourdieu e a educação não-formal. **Cadernos d'Inducar**, Porto, p. 1-10, set./2005. Disponível em: <http://inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/teoriaClassesPierreBourdieuEducacaoNF.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2015.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **DEM ajuíza ação contra o sistema de cotas raciais instituído por universidades públicas**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=110990>. Acesso em: 02 abr. 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 02 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário – CONSUN. **Decisão nº 134/2007**. Disponível em https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/145263/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2007_134_1780.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Disponível em: Acesso em: 02 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário – CONSUN. **Decisão nº 268/2012**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/decisao-no-268-2012/>.

Acesso em: 25 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa de ações afirmativas da UFRGS: 2008-2012**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório anual do programa de ações afirmativas 2013-2014**. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio-acoes-afirmativas-2013-2014>. Acesso em: 25 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2016**. 2016. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2016/view> Acesso em: 03 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório bianual do programa de ações afirmativas: permanência e desempenho discente 2013-2015**. 2015. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2015/relatorio-caf-2015/view>. Acesso em: 25 jan. 2016.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 13/06/2022
Aprovado em: 30/05/2023