



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

CULTURA E SEU CAPITAL: O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS COMO PRÁTICA INCLUSIVA

Rosemeri Antunes dos Santos, Margarete Panerai Araújo (orient.), Moisés Waismann (coorient.)
UNILASALLE

Resumo:

O artigo descreve o capital cultural, e as práticas inclusivas. Foi efetuada uma análise do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir de metodologia bibliográfica e documental. É possível inferir uma nova cultura voltada a educação inclusiva.

Palavras-chave: *cultura, capital cultural, ações afirmativas.*

Área Temática: PPG em Memória Social e Bens Culturais

Introdução

Conceituar cultura, em nosso contexto social contemporâneo, não é tarefa fácil. Além de ter um vasto campo de abrangência, que permite várias abordagens e interpretações, o desenvolvimento e uso deste termo deve ser entendido historicamente dentro do contexto social e das diversas transformações e reconfigurações que a sociedade vem passando até o momento atual. Com um mercado altamente competitivo, levando-se em conta que a educação universitária virou produto em instituições lucrativas é possível questionar: como a educação vem se transformando em um produto cultural? É viável um processo de inclusão, nas universidades públicas, junto a pessoas de baixo poder aquisitivo, advindos de escolas públicas, negros, pardos e indígenas? É possível combinar educação inclusiva com economia da cultura?

O objetivo geral deste artigo é descrever os conceitos de cultura, economia da cultura e capital cultural, relacionando-os com o acesso à educação inclusiva e a universidade pública. A metodologia utilizada será bibliográfica e documental fazendo uso de livros, artigos, documentos e relatórios.

Justifica-se esse artigo por ele fazer parte de uma pesquisa maior que vem sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais do Centro Universitário La Salle, Canoas/RS, nível de Mestrado, intitulada: “Os Egressos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e suas memórias: expectativas, vivências e resultados”, no período de 2007 a 2012. O artigo está dividido em cinco seções, essa introdução, o referencial teórico, a metodologia, a discussão dos dados e as considerações finais, conforme proposto no objetivo geral.

1. Referencial Teórico

1.1. Cultura e suas variações

A utilização do termo cultura desenvolveu-se inicialmente na França. De acordo com Cucho (2002), a formação do sentido moderno da palavra cultura ocorreu no século XVIII, mas o uso da palavra cultura, já era antigo no vocabulário francês, significando, em latim, o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, passando a ser entendida como parcela de terra cultivada. Na Alemanha, a palavra *Kultur* vai surgir no século XVIII, quase como um empréstimo da língua Francesa, por seu prestígio e pela influencia do Iluminismo.



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

O termo foi se desenvolvendo até a metade do século XVIII, quando a ideia de cultura, segundo nos conta Bauman (2002), começa a ser utilizada para distinguir as realizações humanas dos fatos da natureza. Com a chegada do século XIX, e o conceito de “fato social” desenvolvido por Durkheim, iniciou uma mudança gradual de entendimento, admitindo-se que os fatos culturais poderiam ser produtos humanos. Mas é nos séculos XIX e XX, que a cultura vai se consolidar nos meios culturais e artísticos e também é neste período que o conceito se difunde em outros países como a Alemanha e a Inglaterra. Na França, os iluministas, consideravam fundamental a oposição entre natureza e cultura. Cuche (2002), e Canedo (2009) explicam que a evolução do significado de cultura no debate entre a França e a Alemanha marcou a formação das duas concepções, que estão na base dos estudos das Ciências Sociais. Mas foi Stuart Hall (1997) que afirmou que nas últimas décadas, vem ocorrendo uma revolução do pensamento humano em relação à noção de cultura recebendo uma importância e um peso explicativo muito maior do que se dava anteriormente.

Ao entendermos que cultura pode ser definida como as preferências e as crenças compartilhadas entre grupos de pessoas e práticas sociais, através de um jogo de poder, como nos fala Bourdieu, ela pode se transformar em instrumento de dominação. Ortiz (2002) destaca que o processo de globalização e mundialização da cultura se configuram em uma nova forma de pensar os conceitos, suas problemáticas e objeto de estudos, e que esta tarefa cabe às Ciências Sociais do nosso século.

Na tentativa de melhor compreender como a cultura se transformou em um dos fatores fundamentais do desenvolvimento econômico contemporâneo, alguns autores se debruçaram sobre o tema. Tolila (2007), afirma que durante muito tempo o setor cultural foi ignorado pela teoria econômica, que não o considerava integrante das leis fundamentais que regem o modo de produção e consumo capitalista. De acordo com Tolila (2007), as transformações sociológicas massivas, o aumento do tempo livre e o aumento dos gastos com o lazer, vai fazer com que a cultura, ao entrar nas normas de consumo correntes, chame a atenção dos economistas.

Sobrosa (2010), explica que foi na década de 60, com a publicação do livro “Performing Arts: the Economic Dilemma” de Willam Baumol e William Bowen que se pode constatar a aproximação da Cultura com a Economia. Afirma a autora que essa aproximação só vai tomar força na América Latina pelos idos dos anos 80, manifestando-se, entre outras coisas, nos conceitos de Economia da Cultura, Cultura como fator de desenvolvimento, Indústria Criativa e Consumo cultural. Benhamou (2007), também faz referência aos estudos de William Baumol e William Bowen sobre o consumo de bens e o aumento de sua apreciação, com o passar do tempo, mas acrescenta que são os estudos de Alan Peacock e da Escola Public Choice que irão abrir os caminhos da Economia da Cultura.

O desenvolvimento das indústrias culturais, a partir de uma nova lógica de aplicação dos processos industriais aos protótipos da criação artística e cultural, foi, segundo, Tolila (2007), um fenômeno de importância crucial pelos desafios econômicos que representa e a unificação entre arte e cultura pensada economicamente não pressupõe nivelar as produções humanas com as produções da indústria cultural, mas reconhecer que as práticas culturais e os bens por ela produzidos fazem parte de uma lógica de interesses econômicos. O fortalecimento das políticas públicas culturais, as relações entre desenvolvimento cultural e desenvolvimento geral, e as implicações que a globalização atual dos intercâmbios e seus desequilíbrios têm para o desenvolvimento e a diversidade cultural, são os três horizontes que Tolila (2007), traz para reflexão como as grandes questões internas da Economia da Cultura.

O Relatório Mundial da UNESCO, 2007, nos traz a informação de que a economia da cultura tem tido um crescimento, desde os anos 1990, em ritmo anual duas vezes superior ao do setor de serviços e quatro vezes superior ao da produção industrial, com concentração do setor cultural, nas empresas multimídia e meios de comunicação (UNESCO, 2007, p. 20). As indústrias culturais são tidas como aquelas indústrias que combinam a criação, produção e comercialização de conteúdos intangíveis e culturais por natureza. Esses conteúdos são tipicamente protegidos por direitos autorais e podem assumir a forma de produtos e serviços. Essa natureza dupla – combinando o cultural e o econômico - proporciona às indústrias culturais um perfil distinto



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

A cultura não é uma herança genética, mas está intimamente ligada ao conhecimento do homem e de suas relações, como integrante de grupos organizados. Outro aspecto importante a ser analisado neste contexto é a herança cultural. Levando-se em conta que o comportamento dos indivíduos está atrelado ao aprendizado cultural e a inserção social que obtém a partir de seu nascimento, junto aos grupos aos quais está inserido, entendemos que a cultura é adquirida, mas também acumulada através da herança cultural.

Para Bourdieu, a cultura se caracteriza fundamentalmente pela aquisição dos bens culturais acumulados pelos sujeitos e/ou transmitidos pelas gerações anteriores, e que a transmissão cultural se dá por intermédio daqueles que detêm os meios de apropriação dos bens simbólicos. Portanto, mantêm-se associada aos efeitos de dominação simbólica, isto é, a cultura pode ser utilizada como elemento diferenciador na disputa por distinção social, nos mais variados campos.

Pierre Bourdieu entende que a cultura são os valores e os significados que orientam e dão personalidade a um grupo social, mas também pode ser considerada uma espécie de moeda que as classes dominantes fazem uso no intuito de acentuar as diferenças sociais. É neste contexto que o autor vai desenvolver seus estudos sobre o contexto educacional na França e vai conceituar Capital Cultural. O Capital Cultural para Bourdieu (1999) compreende o conhecimento, as habilidades, as informações, que 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 é através das lutas por legitimação das práticas sociais e culturais que se distinguem os diferenciais de poder dos grupos pela posse da cultura dominante. Podemos entender, 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”, definição utilizada por Bourdieu (2010) para caracterizar um espaço invisível, um campo de forças distintas e coexistentes, que organiza as práticas e as representações dos agentes sociais. É dentro deste campo que os indivíduos ou grupos se aproximam ou se distanciam de acordo com suas posições sociais.

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) 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”.

Sendo considerado por Bourdieu (2010) 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.

A interação que se dá dentro do espaço social está atrelada ao reconhecimento do sujeito e de suas práticas e representações a determinados grupos que se identificam próximos e consequentemente se distinguem de outros, distantes. Para 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. Por esta razão podemos compreender o campo social, como o espaço em que se dá a legitimação de um grupo sobre o outro, através de uma disputa pela aquisição da cultura dominante. Serão esses grupos, por consequência, que terão suas práticas sancionadas. Setton (2005), afirma que o acesso à cultura e sua aquisição entre grupos sociais distintos confere aos mais privilegiados um poder real



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

e simbólico, habilitando-os a apresentar uma relação de maturidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente.

2 Educação Inclusiva e a Universidade Pública

Este tópico é muito importante já que nosso objetivo parte da discussão do enfoque educacional relacionado às questões da cultura, com seus aspectos econômicos e seu capital cultural, sob uma perspectiva de educação inclusiva. Após analisarmos os conceitos de cultura, economia da cultura e suas relações com o capital cultural, sob a ótica de Bourdieu, nos cabe agora analisarmos a educação, como produto cultural, legitimado pela cultura de elite e reforçado pelas instituições de ensino, permitindo as desigualdades sociais. Nosso intuito é abordar a educação inclusiva, nas Universidades Públicas, como a chave para a igualdade de acesso e oportunidades às classes menos favorecidas.

A educação inclusiva é, no sistema de ensino, uma forma ampla e abrangente de reconhecimento das diferenças em todas as suas formas: sexo, etnia, língua, classe social, habilidade/inabilidade, etc., por entendermos que o sistema educacional não deve restringir ou limitar o acesso, desenvolvimento e permanência de nenhum indivíduo. Muito pelo contrário, é obrigação do estado prover as formas necessárias de acesso e permanência de todos os cidadãos como está previsto na Constituição Brasileira em seu Art. 205 onde a educação, direito de todos e dever do Estado e da família.

Santos (2003), em seus estudos sobre o papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva, afirma que existe um desafio a ser alcançado pela educação que é proporcionar que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio de inclusão escolar. A inclusão é tratada pela autora como o respeito às diferenças culturais, sociais e individuais, que podem vir a se configurar em necessidades educacionais especiais, em algum momento da trajetória escolar, e que dependendo da forma como forem encaradas pelas instituições de ensino, podem colocar esses educandos em situações de desvantagem.

Ao relacionarmos o conceito de educação inclusiva ao ensino superior brasileiro, em especial nas universidades públicas, constataremos que o princípio de educação de qualidade como um direito de todos, ainda é um desejo a ser alcançado. Santos (2003) relata que este princípio foi oficialmente formalizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem, na Conferência de Jomtiem, Tailândia, em 1990. A autora reforça que desde então Comissões Internacionais monitoram o estado da educação nos países em geral, na tentativa de que seja garantida a participação e permanência dos cidadãos nos sistemas educacionais.

No Brasil, realizar um curso superior em Universidades Públicas, por muitos anos, estava fora dos planos de grande parte dos estudantes do nível médio, em especial àqueles advindos do ensino público. A desigualdade no acesso à universidade estava pautada pela competição injusta entre aqueles alunos que saíam do ensino público, frente àqueles alunos formados em escolas particulares e cursos pré-vestibulares. 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, 1994), o Brasil reafirmou seu compromisso, passando a dar visibilidade às questões relativas à inclusão e exclusão na educação. Em decorrência disso, 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. Afirmam ainda, que mesmo havendo uma legislação que adeque a educação aos objetivos da educação inclusiva, muitos alunos brasileiros ainda sofrem em ambientes de ensino segregados. Ao tratarmos do ensino superior, as práticas voltadas à educação inclusiva estão fortemente vinculadas às questões de inclusão social, através das ações afirmativas.



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

As Ações Afirmativas são medidas direcionadas a atender grupos sub-representados na sociedade, e seu propósito consiste em prover o acesso e a permanência dos indivíduos com reduzidas condições e oportunidades. [...] Os grupos sub-representados, também chamados de grupos excluídos, em desvantagens ou estigmatizados, são compostos conforme as características socioeconômicas (etnia, raça, religião, gênero e castas) que historicamente foram alvos de discriminação, e conseqüentemente tiveram poucas oportunidades em algumas áreas de serviços públicos considerados básicos, como saúde e educação (GEMAA, 2013); (CAVALCANTI, 2015, p. 11).

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 exercerem seus direitos. No Brasil as Ações Afirmativas só ganharam destaque após a Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995. Essa marcha com mais de 30 mil participantes de cor negra foi objeto de transformação no movimento social negro que lutava contra o racismo e a favor da igualdade social. Nesse ano, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para discutir e formular medidas destinadas a valorização e melhorias das condições de vida da população negra brasileira. Este foi o marco em que fez as Ações Afirmativas se tornarem parte da agenda de políticas públicas (NASCIMENTO apud CAVALCANTI, 2015, p. 26).

De acordo com Cavalcanti (2015), a educação é um direito social que deve ser destinada a toda a população. Afirma a autora, que o Brasil, ao utilizar medidas de Ações Afirmativas, por meio de reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), está contribuindo para que todos tenham oportunidades de acesso a esse nível de ensino, tendo em vista que uma expressiva parcela da população está impossibilitada de usufruir desse bem.

A primeira Universidade brasileira a aderir ao sistema de cotas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, realizando a partir de 2003 processos seletivos com reserva de vagas a alunos da rede pública e cotas de até 40% das vagas para as populações negra e parda. Os programas de ações afirmativas nas universidades brasileiras estão sendo implementados, em grande parte, a partir da Lei nº 12.711/2012, que sancionou 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.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi uma das pioneiras a aprovar um Programa de Ações Afirmativas, em 2007. Esse processo envolveu toda a comunidade acadêmica da Universidade e a comunidade gaúcha como um todo. O tema de ações afirmativas, em que se busca uma reparação histórica, em países com grandes desigualdades sociais, nos quais uma parcela significativa da população vive à margem dos seus direitos de cidadãos e enfrenta discriminação, traz consigo uma grande relevância social, pois está intimamente ligada à possibilidade de acesso que as políticas de ações afirmativas vêm oportunizando a grupos sociais, preferencialmente de negros e pobres, ou seja, acesso ao ensino superior e a vislumbrar uma sociedade menos discriminatória e desigual.

3. Metodologia



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

Dentre a gama de procedimentos possíveis a serem utilizados neste artigo, em termos de metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Prodanov e Freitas (2013) descrevem a pesquisa bibliográfica como aquela que se utiliza de materiais já publicados como livros, artigos científicos, dissertações, material da internet, entre outros, e documental, onde se utilizam documentos oficiais, onde o pesquisador tem a oportunidade de entrar em contato direto com todo o material já descrito sobre o assunto que está pesquisando. A pesquisa bibliográfica e documental permite um mapeamento sobre os conceitos utilizados, além de propiciar a aquisição de conhecimentos mais sólidos para a continuidade do desenvolvimento da pesquisa.

4. Discussão dos Dados

A seguir abordaremos especificamente a implementação do Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exemplo de educação inclusiva; de cultura e de possibilidade de redução de situações de desigualdades para uma ampla gama de estudantes advindos das escolas públicas, fazendo as inter-relações com o capital cultural, na ótica Bourdiana.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no intuito de atender a uma demanda crescente por espaços de diálogo e de mediação com os movimentos sociais, vinculados ao tema, iniciou a partir de 2006, os debates sobre a implementação de um Programa de Ações Afirmativas, através de reserva de vagas. Em 03/11/2006, a UFRGS designou Comissão Especial para apresentar proposta sobre o Tema Ações Afirmativa. Após 6 meses de trabalho e de ter recebido muitas contribuições de unidades universitárias, docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade em geral, em junho de 2007, esta comissão encaminhou proposta de implementação ao Conselho Universitário.

O Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS foi aprovado em 29/06/2007, através da Decisão nº 134/2007, do Conselho Universitário – CONSUN, que estabeleceu o sistema de cotas através de ingresso por reserva de vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas.

O Programa apresentava como objetivos: I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos; II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário; III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais; IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico. Essa Decisão determinou 5 anos de validade para o Programa de Ações Afirmativas, sendo que após esse período poderia ser prorrogado mediante avaliação conclusiva.

Em 2012 foi designada Comissão Especial para avaliação do programa e encaminhamento de nova proposta de Programa de Ações Afirmativas. Após ampla discussão, o CONSUN aprovou a Decisão nº 268/2012. Nesta nova Decisão algumas mudanças ocorreram no que diz respeito ao Programa aprovado em 2007. O ingresso, através de Reserva de Vagas a partir dessa decisão passou somente a valer para os cursos de graduação da Universidade, sendo retirados os cursos técnicos. O acesso passou a ser para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio e de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio autodeclarados pretos e pardos e candidatos indígenas. (redação dada pela Decisão nº 245/2014). O Programa ficará em vigor por um período de 10 anos, podendo ser revisado por decisão do Conselho Universitário. (redação dada pela Decisão nº 245/2014). Ficou definido o percentual de 40% do total das vagas em cada curso de graduação da UFRGS, em 2015 e 50% (cinquenta por cento) em 2016 para o Programa de Ações Afirmativas. (redação dada pela Decisão nº 245/2014). Ainda



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

serão disponibilizadas 10 (dez) vagas para estudantes indígenas, com forma de distribuição definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

Desde sua aprovação, em agosto de 2012, a Decisão nº 268/2012 já teve mais três atualizações (Decisão nº 429/2012, Decisão nº 406/2013 e Decisão nº 245/2014). Uma delas se refere à adequação aos critérios de renda econômica, definidos na Lei de Cotas. A UFRGS incluiu duas novas modalidades de ingresso. Uma reservada aos estudantes advindos da escola pública, com renda familiar até 1,5 salários mínimo per capta e outra para aqueles ingressantes com renda superior a 1,5 salários mínimo per capta.

Nesta mesma Decisão foi definida a criação de uma Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF tendo com as seguintes atribuições resumidamente : I - realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes; II - elaborar e encaminhar ao Conselho Universitário relatório anual de avaliação do Programa; III - realizar desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas por este Programa; IV - sugerir mecanismos de aperfeiçoamento; VI - implementar mecanismos de efetivação; VII - disponibilizar os dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as COMGRADs e Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFRGS.

Em 2014, a UFRGS ao aderir ao sistema de cotas, através de reserva de vagas aos cursos de graduação, implementando seu Programa de Ações Afirmativas, quase cinco anos antes da promulgação da Lei 12.711 do MEC, já demonstrava sua preocupação com uma demanda crescente, por parte dos movimentos organizados e das classes menos privilegiadas, por políticas inclusivas e por respeito à diversidade e aos direitos de acesso ao ensino público e gratuito de uma grande camada da sociedade que se encontra à margem desse processo.

No primeiro relatório apresentado pela CAF, já se pôde constatar o reflexo da política de cotas no número de classificados no vestibular de 2008. Em 2007 foram aprovados 31,53% estudantes de escola pública e em 2008, primeiro ingresso pela política de cotas, esse número chegou a 49,87%. Houve também um aumento de ocupação das vagas entre os alunos negros, já neste primeiro ingresso. De 3,27% em 2007, passou-se para 11,03% em 2008. O relatório também apresentou o crescimento do número de inscritos no concurso vestibular de 2008 a 2014 na categoria Universal, Reserva Global e Negros e PPI (pretos, pardos e indígenas). Os inscritos na categoria universal passaram de 64,6% de inscritos em 2008 para 52,6% em 2014; as inscrições através da Reserva Global cresceram de 31,7% em 2008 para 40,1% em 2014 e, os Negros e PPI inscritos somaram 3,7% em 2008, chegando a 7,3% em 2014.

Esses dados iniciais da CAF servem para demonstrar dois pontos fundamentais para nossa reflexão. O primeiro deles diz respeito à possibilidade de acesso à Universidade Pública, que a UFRGS está proporcionando a um número significativo de alunos egressos da Escola Pública e também aos negros, que provavelmente não teriam essa oportunidade caso não fosse implementado o Programa de Ações Afirmativas. O segundo ponto verificado é o aumento significativo da procura pelo vestibular dessas mesmas categorias, demonstrando que a Política, só por sua implementação, está permitindo aos grupos menos favorecidos socialmente, o desejo, o incentivo e a vislumbrar uma possibilidade concreta de entrar na UFRGS, através das cotas.

Na visão de Bourdieu, a origem social dos alunos é o princípio das desigualdades escolares e são estas desigualdades que reforçam o sistema de dominação e reprodução social. Bourdieu desvenda a seletividade educacional (BONAMINO, 2010, p. 488). Dessa forma, a educação inclusiva e, em especial a reserva de vagas para alunos advindos da escola pública, pretos, pardos e indígenas, que consideramos as classes menos favorecidas socialmente, pode ser considerada uma porta de acesso às conquistas por estes alunos àquilo que por longo tempo foi de propriedade/privilégio exclusivo das classes dominantes.

Conclusão

Ao recuperarmos os conceitos e reflexões a respeito da cultura, como um bem adquirido e transmitido na composição do Capital Cultural, a partir das lutas no espaço social por distinção



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

econômica e cultural, podemos inferir, de acordo com os estudos de Bourdieu, que 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 dos bens culturais e, neste caso em particular, ao acesso à educação.

Pinto (2005), ao se referir às trajetórias sociais, como uma determinada mobilidade social, questiona se, em um contexto educativo, seria possível interferir nas trajetórias modais ou individuais, no intuito de acabar com as desigualdades sociais ou corrigir mecanismos de discriminação e exclusão social. O referido autor acrescenta que a literatura recente sobre a matéria leva a crer que a escola encontra grandes dificuldades em intervir nas trajetórias sociais dos alunos, tendendo a reproduzir as desigualdades e, em alguns casos, acentuá-las. Apesar de Pinto (2005) afirmar que esta também é a perspectiva de Bourdieu e de, encontrarmos em sua obra, muitas referências ao papel da escola como consagradora das desigualdades, reforçando a cultura das classes cultivadas, Bourdieu não desconsidera a existência de grupos populares na disputa pela cultura legítima.

Assim, respondendo as perguntas efetuadas inicialmente confirma-se que o mercado altamente competitivo é que levou a educação universitária a se transformar em um produto, em instituições lucrativas. Mas, teoricamente percebe-se que é possível combinar educação inclusiva com economia da cultura. Em nosso entendimento, a melhor forma de minimizar as desigualdades sociais e de permitir uma reconversão social daqueles alunos discriminados ou excluídos das esferas educacionais seria por intermédio de um novo contexto educativo, em que a educação inclusiva e as políticas de acesso ao ensino, através das cotas, permitiriam a intervenção nas trajetórias sociais desses alunos, criando novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Acreditamos que as políticas de Ações Afirmativas são as primeiras sementes para mudanças concretas nas Instituições de Ensino e na sociedade, como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Zahar, 2012.

BENHAMOU, Françoise. **A economia da cultura**. Ateliê Editorial, 2007.

BONAMINO, Alicia et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Siglo xxi, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 73-79.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papiurus, 1996.

BRASIL. Presidência da República (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto - Seção I - da Educação.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil (2012) **Lei 12.711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

CANEDO, Daniele. “CULTURA É O QUÊ?” - REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE CULTURA E A ATUAÇÃO DOS PODERES PÚBLICOS. V **ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de Comunicação-UFBA, Salvador-Bahia;

CAVALCANTI, I.T. do Nascimento. Análise do Diferencial de Desempenho entre Estudantes Cotistas e Não Cotistas da UFBA pelo *Propensity Score Matching*. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru, SP: 2ª ed. EDUSC, 2002.

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. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

FERRARI, M.A.L. Dias & SEKKEL, M.C.. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. Universidade de São Paulo **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2007, 27 (4), 636-647;

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia Uma introdução**, São Paulo: Atlas. 2006, 6ª edição.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e a cultura. **Tempo social**, v. 14, n. 1, p. 19-32, 2002;

PINTO, L. C. A teoria de classes de Pierre Bordieu e a educação não formal. **Cadernos in ducar**, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. **Revista Movimento–Revista da Faculdade de Educação da UFF–no**, v. 7, p. 78-91, 2003.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, Apr. 2005;

SOBROSA, Carla. Consumo cultural, possibilidade de análise-alguns tópicos para reflexão. **VI Enecult-Encontro dos estudos multidisciplinares em Cultura**, v. 5, 2010.

TOLILA, Paul. **Cultura e economia: problemas, hipóteses, pistas** / Paul Tolila ; tradução Celso M. Pacionik. —São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2007;

UFRGS, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário – CONSUN. **Decisão nº 134/2007**. Disponível em <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao>;



XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC 2016
Canoas, RS – 17 a 21 de outubro de 2016

COMUNICAÇÃO ORAL

ISSN 1983-6783

UFRGS, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário – CONSUN. **Decisão nº 268/2012**, consolidada. Disponível em <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao>;

UFRGS, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014**. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio-acoes-afirmativas-2013-2014>. Acesso em 25/01/2016;

VASCONCELOS, S.D. e SILVA, E.G. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 453-468, out./dez. 2005