

RECONHECIMENTO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM DEBATE SOBRE A TEORIA CRÍTICA DO RECONHECIMENTO E O PENSAMENTO

José Raimundo J. Santosⁱ (UFRB-CCAAB)

josesantos@ufrb.edu.br

Resumo - O ensaio busca uma aproximação conceitual e metodológica dos discursos dos teóricos críticos da luta por reconhecimento e do pensamento *bourdieusiano*, onde o acesso à educação faz com que os sujeitos, que antes estavam à margem, possam agora acessá-la, ao passo que as elites constituem novos dispositivos sociais e simbólicos que impedem ter no diploma uma moeda de troca para ascender na sociedade. Tal reflexão está no acúmulo de capital e na inserção em campos específicos dos espaços sociais, como a universidade, está nos processos de reconhecimento.

Palavras Chave. Reconhecimento, Universidade, Permanência

REFLEXÕES – POR ONDE INTRODUIR

O processo escolar é tomado por Bourdieu como um modelo de representação e reprodução dos valores e conceitos das elites dominantes, para tanto o autor argumenta que os indivíduos despossuídos de um dado capitalⁱⁱ não dispõem das condições necessárias para permanecer e ascender, a partir da inscrição no sistema escolar. Este autor, caracteriza que a disponibilidade e a universalização no acesso ao ensino fazem com que os sujeitos, que antes estavam à margem, possam agora ter acesso à educação, contudo, observa que as elites, ao perceberem tal movimento de acesso, constituem novos dispositivos sociais e simbólicos que impedem que estes novos atores da educação tenham no diploma uma moeda de troca para ascender na sociedade. Neste sentido, reinventam as características para que os sujeitos sejam aceitos e reconhecidos dentro dos grupos especializados.

Para Nogueira e Nogueira (2006),

È preciso notar ainda que o crescimento das taxas de escolarização e sua extensão às novas clientelas fazem acirrar a concorrência entre os grupos sociais pela posse do capital escolar cultural. A principal consequência disso, no plano das desigualdades, reside no fato de que os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar, seja em direção a estabelecimentos, ramos de ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros, dos quais procuram deter a exclusividade. Trata-se de um processo denominado por Bourdieu de ‘translação global das distâncias’ (Bourdieu: 1998), por meio do qual as distâncias que separam os diferentes grupos sociais, em termos culturais e escolares, manter-se-iam incessantemente, embora em patamares variados.

Nesta perspectiva, o pensamento Bourdieusiano demonstra que as elites econômicas não necessitam de um investimento alto em educação, ao passo que as classes médias cuja posição social se deve principalmente a certificação escolar tendem a investir pesado na escolarização dos filhos. Assim, observa-se que as famílias que detém algum quantum de capital cultural transmitem à sua prole um ideal que perpassa pela necessidade do diploma e pela conseqüente mobilidade por meio da educação.

Os jovens oriundos da classe média são conduzidos para a obtenção de um capital cultural institucionalizadoⁱⁱⁱ, que mediante o esforço da família tendem a freqüentar estabelecimentos privados de educação e/ou centros de ensino federais que fornecem uma educação compatível com as grandes e denominadas escolas particulares do país. Logo, capitaneiam um quantum de capital cultural escolar que lhes assegura a denominada *base*^{iv} que o possibilite acessar ao ensino superior e, a partir daí, construir uma carreira socialmente aceita, emergindo para além das possibilidades econômicas e sociais da família.

Porém, Bourdieu observa que as experiências de êxito ou fracasso dos grupos sociais constituem um conhecimento prático, de forma não plenamente consciente, daquilo que está ao alcance e do que pode ser alcançado pelos indivíduos deste grupo social na realidade em que estão inseridos. Para este autor, este processo que denominou de “causalidade provável^v”, implica na internalização das chances que os indivíduos dispõem para alcançar determinado bem, ou seja, a partir da estrutura social em que está inserido o indivíduo estabelece um quantum de auto-estima no enfrentamento daquilo que é ou não é próprio ou característico do seu grupo social de origem. Assim, a denominada *base* será compreendida como a “causalidade provável” determinada pela origem escolar dos jovens que pretendem e/ou ingressam na universidade. Que para os jovens oriundos das classes média e/ou alta, estudantes de escolas particulares e/ou de centros de excelências públicos ou privados, esta *base* será **positiva**.

Já os jovens, cujas famílias estão à margem da escolarização e em classes populares e/ou empobrecidas, tendem a freqüentar os bancos escolares públicos, cujos esforços de manutenção e permanência na escola estão, muitas vezes, condicionados a fatores externos e objetivamente materiais; ou seja, a existência de políticas públicas específicas associadas ao permanecer na escola – bolsa família, bolsa escola, etc.; a distribuição da merenda escolar, como única refeição balanceada do dia; dentre outras políticas no âmbito municipal ou estadual. A “causalidade provável”, segundo Bourdieu é que estes jovens não acessem a universidade e, conseqüentemente, caso façam o quantum de capital cultural escolar, *base*, será negativo.

Contudo, coexiste uma parcela significativa de famílias, cujo objetivo central é assegurar a permanência destes jovens na escola. Pois reconhecem no capital cultural escolar um valor positivo que reforça a esperança no futuro da família dissociada da escassez de bens materiais e simbólicos com o qual sobrevivem. A este jovem é assegurado a possibilidade de emergir socialmente através da escolarização e, conseqüentemente, propiciar à família uma forma de ascensão associada ao sucesso escolar de um ou mais membros desta. Mas, a origem escolar e a origem social, redesenham este olhar positivo da família sobre o capital cultural escolar adquirido pelo jovem quando do acesso à Universidade. O olhar generalista e estrutural que classifica o jovem no espaço social universitário, determina sobre ele um fator negativo, no que tange à *base* necessária para o acesso aos espaços institucionais de pesquisa e produção do conhecimento.

Acessar e permanecer no ensino superior, é um ideal construído na sociedade e no seio da família e valorizado por seus membros, representa para os jovens oriundos das classes médias e alta, a manutenção de um capital social^{vi}, ou seja, a manutenção de relações sociais e da capacidade de interagir e relacionar-se com indivíduos, cujo capital cultural escolar são semelhantes e, cuja origem está na rede privada de educação. Contudo, para o aluno cuja origem foi à escola pública, isto representa um vácuo com relação às expectativas de manutenção e valorização do capital cultural escolar adquirido. Bourdieu, ao apresentar o conceito de “causalidade provável”, nos possibilita perceber a existência de discrepâncias na valoração do capital cultural escolar associado à origem escolar dos jovens. O reconhecimento para dentro dos espaços sociais universitários não é condicionado pelo desempenho acadêmico a partir do acesso ao ensino superior, mas é acrescido por um novo conceito, ao mesmo tempo, estrutural e estruturante, associado à origem escolar dos jovens, *a base*.

O permanecer na Universidade representa um ponto no percurso de vida destes novos sujeitos, profissionais, políticos ou acadêmicos. E neste sentido, tem-se que estar na Universidade não assegura ao jovem um reconhecimento de seu potencial ou de sua capacidade de estar ali, representa, antes de qualquer coisa, que no processo seletivo imposto pelo vestibular ele fora selecionado por seu mérito individual dentre outros do seu grupo e, que a partir daí, deverá acumular no seu currículo e na sua trajetória acadêmica um quantum de capital social, político e cultural que lhe garanta permanecer e circular para dentro e para fora da Universidade e, principalmente, se perceber e ser reconhecido pelos pertencentes ao mundo acadêmico e cultural, como parte dele.

Para Bourdieu (1989: 134-135),

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa, nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies -, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado, prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital.

Assim, percebe-se que o reconhecimento, para Bourdieu, ocorrerá na medida em que os indivíduos possam se perceber partilhando *habitus* e elementos específicos dos campos onde este sujeito está inserido ou pretende-se inscrever. Neste sentido, deve-se, antes de tudo, apreender a Universidade como um espaço social conflitivo e tenso, cujas relações sociais se estabelecem de forma seletiva, parametrizada pelo quantum de capital – cultural, social, político e econômico -, disponível por cada sujeito e, pelo quantum de capital que está disposto a negociar com outro ou com os grupos já instituídos.

Axel Honneth (2003) observa que,

A formação do Eu prático está ligada à pressuposição do reconhecimento recíproco entre dois sujeitos: só quando dois indivíduos se vêem confirmados em sua autonomia por seu respectivo defronte, eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e individuado.

Os dois autores referenciados representam perspectivas distintas na teoria social e, por esta razão, ao conceber a proximidade destes, deve-se promover um recorte espaço temporal que permita ao investigador mergulhar com profundidade nas questões referentes à composição do reconhecimento e auto-reconhecimento, como também na constituição e obtenção de distintas formas de capital.

Assim, o espaço social, Universidade, é o lugar que melhor representa essa possibilidade, pois ao tempo que se constitui como um espaço social^{vii}, tal qual argumenta Bourdieu, é representado pela sociedade como sendo um lugar de empoderamento e reconhecimento para os que aí permanecem e, para os seus egressos, principalmente, se recortarmos este espaço, evidenciando aqueles cursos cujo prestígio social ultrapassa as barreiras do saber acadêmico e passam a ser socialmente reconhecido, remetendo aos seus egressos a idéia de *doutos*, tais como os cursos de Medicina, Direito, Odontologia, Engenharias e Arquitetura, dentre outros.

Nesta perspectiva, observa-se que as políticas específicas de acesso e permanência no ensino superior no Brasil estão associadas ao debate sobre o sujeito coletivo negro e suas necessidades objetivas e históricas de reparação para objetivamente e de forma equitativa,

prover a esta parcela da população as condições de inserção e desenvolvimento na sociedade e, em espaços sociais, como a Universidade.

Contudo, sabe-se ainda que, no bojo do debate sobre as políticas de acesso e permanência no ensino superior, está presente a relação do saber enquanto representação de poder, ou seja, está à representação de uma geografia imaginária que caracteriza a Universidade como um território que demanda poder através do saber e, que conseqüentemente, retira o indivíduo do anonimato dando-lhe visibilidade social, enquanto universitário. E, que o acesso à Universidade deveria promover uma equidade de condições para obtenção do conhecimento e, uma universalidade no reconhecimento e olhar dos indivíduos sobre o que representa o “ser universitário”, como também, não é possível que este reconhecimento esteja desassociado de uma identidade coletiva, enquanto manifestação de um poder para dentro e para fora da Universidade.

INCURSÕES

O debate sobre ações afirmativas ganha efervescência e, autores como Guimarães (2003) e Santos (2003) debatem a inserção destes jovens nas Universidades brasileiras, analisando as causas do número reduzido destes em algumas áreas do conhecimento, debatendo, principalmente, desde os argumentos que se focam no mérito individual para o acesso, como também naqueles que se focam no desempenho acadêmico, para a permanência, destes discentes.

Neste sentido, para Gomes (2003), “as ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar”, principalmente, quando os indivíduos agora inseridos dentro da Universidade buscam assegurar para si o direito de transitar em espaços antes distantes e remotos, tal como o campo científico e acadêmico, e até mesmo da docência universitária.

A inexistência de um processo histórico de aceitação das diferenças, em contrapartida pela tentativa de se estabelecer padrões de semelhança e homogeneidade no convívio social, se constitui num mecanismo de credenciamento de determinados valores e normas enquanto constituintes de um modelo de reciprocidade generalizada, erguendo-se assim, uma barreira para as trocas simbólicas e a confiança mútua no tratar e lidar com o indivíduo caracterizado, ou melhor, estigmatizado como diferente.

Para Taylor (1997; 1994), os sujeitos são construções dialógicas e é por meio das interações intersubjetivas (sejam elas agonísticas ou amistosas) que eles podem realizar a tarefa de serem verdadeiros com suas próprias originalidades. Em um mundo que construiu uma imagem individualizada de identidade, pautada pelo princípio de autonomia, "se eu não sou [verdadeiro comigo mesmo], eu perco o cerne da minha vida; eu perco o que o ser humano significa para *mim*" (TAYLOR, 1994, p. 30). Essa autonomia só pode ser construída em diálogos – em parte, externos e, em parte, internos – com os outros.

Partindo da idéia de que toda relação social é um jogo de poderes, negociados e reconhecidos, o conflito na formação de intersubjetividades representa o reconhecimento destes poderes, que por si só, não podem existir senão por meio da emergência e aceitação da diferença mútua e dos interesses comuns. Portanto a interação ocorre circunscrita a um campo específico aonde atuam os sujeitos e, que, de antemão reconhecem as características necessárias para atuarem neste campo. Os sujeitos ainda que, reivindicando uma identidade, só o fazem quando apropriados das características do espaço social ou instituição onde atuam, quer dizer que, dentre as diversas formas de busca pela auto-realização e reconhecimento ocorre, simultaneamente, um escrutínio dos valores e características que devem ser expostas na relação.

Esse escrutínio é imperativo para o reconhecimento de si pelo outro, pois os critérios absorvidos pelo outro são aqueles compartilhados com a coletividade que o reconhece e que fomenta sua identidade. Não há identidade do sujeito sem o compartilhar do grupo e a assunção de características que o remetam a um lugar ou a distintos espaços sociais, como também o caracterizem como membro ou integrante de um campo específico de trocas simbólicas. Honneth e Fraser percebem que a luta pelo reconhecimento e pela redistribuição, não se dá dissociada da coletividade que compartilha os mesmos valores. Visto que, a intersubjetividade tal como descrita por Mead (1993) representa um diálogo entre “eu” a “cultura” e os “outros”, constituindo assim os valores individuais, que tal como observou Durkheim, trata-se de reprodução da consciência coletiva, promovendo para o interior do grupo laços de solidariedade que se expressam de forma mecânica ou orgânica, primária ou especializada.

Para Honneth (2003), a luta por reconhecimento "são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, [em] sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades". Deste processo conflitivo, pode-se observar que os sujeitos aprendem uns com os outros, e isto os torna autônomos, ainda que

dependentes da legitimação do grupo, conseqüentemente, esta luta por reconhecimento gera uma relação de dependência/autonomia do sujeito para consigo mesmo, para com o outro, para com o grupo e, para como o grupo que o reconhece e o legitima. Esta relação de dependência só é possível na medida em que os sujeitos da relação reúnam e compartilhem valores comuns, enquanto características de reconhecimento e auto-reconhecimento.

Contudo, quando as relações ultrapassam o campo primário, ou seja, perpassam as instituições, tal como a família e a religião, e, conduzem o sujeito a interagir com o outro, cujos valores diferem do seu, ocorre um jogo de poderes e valores permeados pelos interesses individuais, que tende a buscar características específicas dos agentes da relação, possibilitando-os a estar e permanecer neste espaço social e, que, portanto sejam legitimadas pelos que aí interagem.

Há o exemplo do mundo do trabalho, onde as diferenças de valores individuais, ou até mesmo as características identitárias, de gênero, raça ou religião, reivindicadas para si, por cada um dos atores, não representa relação de dependência, ao contrário, neste espaço, as relações de dependência são constituídas pelo grau de especialização para o trabalho, inerente a cada indivíduo, portanto o que importa aí é o capital intelectual e profissional dos sujeitos e, teoricamente, não as suas reivindicações identitárias.

Analisando a teoria de Honneth, Mendonça (2007) afirma que,

Por meio do direito, os sujeitos reconhecem-se reciprocamente como seres humanos dotados de igualdade, que partilham as propriedades para a participação em uma formação discursiva da vontade. As relações jurídicas geram o *auto-respeito*: "consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros".

As lutas por reconhecimento, quando conflitivas e posteriormente reconciliáveis, buscam adequar o modelo constante a uma idéia mais igualitária e universalizante, logo excludente. Isto porque, quando os indivíduos buscam caracterizar-se de forma homogênea, tendem a constituir certo conjunto de regras e características que permitirá ou não o livre acesso e o andar despreocupado de seus passantes, logo, aqueles desprovidos de tais características passam a ser percebido no transitar e, têm, a todo tempo, de negociar sua passagem e/ou conseqüente permanência. Neste sentido, o conflito torna-se um instrumento de confecção de modelos ideais de reconhecimento e, a reconciliação será regida por estes parâmetros. Logo, não se pode pensar em uma única forma de reconhecimento, mas sim, nas múltiplas formas de reconhecer-se e ser reconhecido.

Nesta lógica, a forma de reconhecimento pode ser referenciada e incorporada pelo sujeito, numa experiência, onde romper com o conceito valorativo associado à *base* de origem escolar, representa, ultrapassar as barreiras transcritas pelo *habitus*, ou seja, é o contra discurso ao modelo hegemônico referendado na idéia da “causalidade provável” que determina o valor que o capital cultural escolar dos jovens tem e, que legitimam o estar e o permanecer na Universidade. Ou, torná-la uma experiência negativa associada ao não reconhecimento e ao desrespeito das identidades coletivas, tal qual observa, em particular, Honneth, quando,

(...) associa, respectivamente, três formas de desrespeito: 1) aquelas que afetam a integridade corporal dos sujeitos e, assim, sua *autoconfiança* básica; 2) a denegação de direitos, que mina a possibilidade de *auto-respeito*, à medida que inflige ao sujeito o sentimento de não possuir o *status* de igualdade; e 3) a referência negativa ao valor de certos indivíduos e grupos, que afeta a *auto-estima* dos sujeitos. Para Honneth, todas essas formas de desrespeito impedem a realização do indivíduo em sua integridade. (MENDONÇA, 2007)

De certo, o reconhecimento se dá de múltiplas formas, contudo o desrespeito impulsiona para uma ação cuja tendência é coletivizar e, emerge em lutas sociais para o reforço das identidades e o reconhecimento das capacidades.

Para Fraser (1997 [1995]),

(...) a justiça requer tanto a *redistribuição* como o *reconhecimento*. (...) [Ela] aponta que essas lutas têm lógicas muito distintas, ainda que surjam quase sempre imbricadas. A redistribuição buscaria o fim do fator de diferenciação grupal, enquanto o reconhecimento estaria calcado naquilo que é particular a um grupo.

Mas, esta paridade só será alcançada, se no curso do desenvolvimento das interações e no processo de valoração das identidades, os sujeitos consigam um quantum de capital simbólico (social, intelectual e político) que lhes possibilitem o transitar despreocupado pelos espaços sociais legitimados socialmente. Conseqüentemente, é preciso afirmar-se como membro do conjunto para assim absorver a redistribuição material como conseqüência do auto-reconhecimento. Este capital simbólico reunirá características do grupo de origem (raça, gênero, religião, opção sexual, etc), como também, daqueles grupos em que se pretende reconhecido. Isto possibilitará dispor de moeda de troca na economia simbólica das relações sociais.

Observa-se que os primeiros momentos do reconhecimento se dão conforme a natureza do sexo - masculino ou feminino –, mas os demais são frutos das relações sociais e dos valores compartilhados nos grupos onde o sujeito interage. Portanto, reivindicar uma identidade, representa optar por associações e dissociações com grupos e indivíduos e, acima de tudo, requer que o indivíduo reúna as condições, materiais e simbólicas, para o enfrentamento dos conflitos no processo de reconhecimento e auto-reconhecimento no interior da Universidade, circunscrito aos distintos campos de pesquisa legitimados pela instituição.

Logo, a definição de uma trajetória acadêmica tendo como pauta origem escolar, racial e de gênero se daria em oposição a uma estrutura predominante na Universidade que prevê a equidade de oportunidades para inscrição e permanência nos distintos campos científicos que a integram.

Temos então, que a compreensão deste processo está no que Cárdua (1995) observa, como sendo a “determinação das fronteiras – meu direito / seu direito – [que] se dá como resultado de uma forte competição entre desiguais por um bem escasso”. E, neste sentido, se o acesso ao ensino superior e a permanência neste, tornou-se, na nossa sociedade, um bem escasso, as estratégias de reconhecimento acadêmico desenvolvidas pelos estudantes oriundos da escola pública, autodeclarados pretos e pardos, enquanto protagonistas da sua permanência aí, tornar-se-á a materialização objetivada do mérito acadêmico e servirá como promotora do debate sobre as desigualdades existentes na Universidade.

É neste sentido que compartilho com Castells (2002) a proposição de que, “quem constrói a identidade coletiva, e para quem essa identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem”.

DESDOBRAMENTOS - À GUIA DE UMA CONCLUSÃO....

Se refletirmos sobre a importância que a ideia da *base* escolar dos jovens ingressos na Universidade tem nos distintos espaços sociais acadêmicos, observamos que esta funciona como uma categoria estruturante de seleção e, por vezes segregação, de jovens para o ingresso nas atividades de pesquisa e extensão. E, daí podemos inferir que; a “causalidade provável”, tal qual descrita no pensamento bourdieusiano, tornou-se, uma característica marcante presente nos discursos dos docentes e pesquisadores, ou seja, um *habitus* quando associado ao campo científico e, em especial, ao campo de treinamento e iniciação científica.

Logo, o não reconhecimento do capital cultural escolar dos jovens que adentraram a universidade por meio de políticas afirmativas, caracteriza-se como um desrespeito aos indivíduos e suas coletividades, que num processo histórico de luta por reconhecimento e redistribuição equitativa dos direitos de acesso e permanência no ensino superior conquistaram o direito de serem tratados de forma desigual em virtude do que a desigualdade existente na sociedade e nos espaços sociais legitimados por ela historicamente patrocinaram.

Portanto, para compreendermos como o processo de luta por reconhecimento e consolidação de uma identidade acadêmica dos jovens que adentraram a universidade por meio da reserva de vagas se faz cotidianamente, torna-se necessário um mergulho sobre as “causalidades prováveis” do sucesso ou do insucesso destes jovens no permanecer com qualidade na Universidade, ou seja, trata-se de desnudar as formas de capital que estes dispõem no jogo das relações sociais e acadêmicas. Como também, observar como o processo dialógico de reconhecer, auto-reconhecer e ser reconhecido ocorre para dentro e para fora da universidade e, desvendar quais os meios e formas de redistribuição associado as demais identidades que os indivíduos trazem.

Assim a idéia da *base* tal qual apresentada nos discursos correntes nas Universidades, deve ser aprendida como uma categoria estruturante, cujo quantum de capital social e cultural está associado às condições estruturais de obtenção do mesmo e, portanto, representa uma categoria analítica que associa as predisposições incorporadas e presentes nas consciências coletivas, estruturadas segundo as identidades coletivas requisitadas pelos sujeitos e, que servem de parâmetro para uma associação causal das suas possibilidades para dentro e para fora da sociedade.

ⁱ Professor Assistente – CCAAB/UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia); Gestor do Núcleo da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE/UFRB) no Campus de Cruz das Almas.

ⁱⁱ “O capital – que pode existir no estado objectivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre o conjunto de rendimentos e ganhos.” (BOURDIEU, 1989:134).

ⁱⁱⁱ “(...) no estado institucionalizado, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título. (...) Por meio dessa forma de capital cultural é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e apreender as relações que mantém com o sistema econômico. (CATTANI; NOGUEIRA, 1998:10).

^{iv} O uso da expressão *base* está associada a um conceito corrente entre os docentes das universidades que alegam que após a implantação das políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior, a escolha e seleção de orientando e/ou jovens pesquisadores tornou-se mais difícil, pois a *base* destes jovens está aquém das demandas da pesquisas.

^v A idéia de “causalidade do provável” representa, para Bourdieu, a relação dialética entre o *habitus* (legitimado pela experiência anterior), e as “significações prováveis”, aquilo que é tomado de forma seletiva como uma proposição futura, ou seja, representa a relação entre o mundo experimentado e historicamente vivido pela experiência dos indivíduos e a possibilidade do mundo que pode vir a ser, a partir do mundo que conhece e reconhece e, que lhe é dado conhecer.

^{vi} Compreende-se como capital social “o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável ou de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s). Tais agentes são dotados de propriedades comuns e, também, encontram-se unidos através de ligações permanentes e úteis”.(cf. CATANI; NOGUEIRA, 1998)

^{vii} A Universidade é a representação do mundo social, é vista como um espaço construído com base em propriedades e princípios, cujas formas de diferenciação são o reflexo do universo social, na qual os indivíduos pertencentes são definidos pelas suas posições. Assim este espaço é concebido como um campo conflitivo de forças, imposto a todos que aí atuam.

REFERÊNCIAS

1. BOURDIEU, P. **A Profissão do Sociólogo**. Preliminares epistemológicos. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.
2. _____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1989.
3. _____. **Escritos e educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores) – 7 edição. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005
4. _____ & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Terceira edição. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.
5. CADERNO CRH. **RAÇA E DEMOCRACIA NAS AMÉRICAS**. Salvador, Edufba, n. 36, jan/jun. 2002.
6. CAILLÉ, Alain **Reconhecimento e Sociologia**. RBCS Vol 23, nº 66. São Paulo: Fev/2008.
7. CARDIA, N. Direitos Humanos e Exclusão Moral. In. **Os direitos humanos no Brasil**. Núcleo de Estudos da Violência: Comissão Teotônio Vilela. Universidade de São Paulo, 1995
8. CARVALHO, J J. de. **A inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. 2 ed. São Paulo, Attar Editorial, 2006.
9. CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
10. FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In : SOUZA, Jessé. **Democracia hoje**: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Tradução de Márcia Prates. Brasília: Editora da UNB, 2000. p. 245-282.
11. GIDDENS, Anthony. **As novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
12. _____. **As conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
13. GOMES, Nilma Lino. (org) **Tempos de Lutas**: As ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
14. GOMES, Joaquim Barbosa O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R E; LOBATO, Fátima. **Ações Afirmativas**: Políticas públicas contra as desigualdades raciais. (orgs) Rio de Janeiro: DP&A, 2003. [Coleção Políticas da Cor]
15. GUIMARÃES, A S A **Como trabalhar com “raça” em Sociologia**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan/jun. 2003.
16. _____. O Acesso de Negros às Universidades Públicas. In: SILVA, P B G; SILVÉRIO, V R. (orgs.) **Educação e Ações Afirmativas**: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, INEP, 2003
17. HALL, Stuart **A identidade cultural na pós modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.
18. HONNETH, Axel **Luta por reconhecimento**. A gramática dos conflitos sociais. Trad. Luiz RRepa. São Paulo: Ed 34, 2003.
19. MENDONÇA, Ricardo F. **Reconhecimento em debate**: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado habermasiano. Anais do I Congresso Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação e Política, UFBA: Salvador, 2006.
20. NEVES, Paulo Sérgio da C. **Luta Anti-Racista**: entre reconhecimento e redistribuição. São Paulo. RBCS Vol. 20 nº 59 , outubro/2005.
21. NOGUEIRA, M A; NOGUEIRA, C M M. **Bourdieu & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
22. QUEIROZ, Delcele M. Cor e Seletividade no Ensino Superior. In: SILVA, P B G; SILVÉRIO, V R (orgs) **De Preto a Afrodescendente**. São Paulo, EDUFSCAR, 2004(a).