



XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA
Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento

Mar del Plata – Argentina
22, 23 e 24 de novembro de 2017
ISBN: 978-85-68618-03-5



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O MÉRITO: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO DO RIO
GRANDE DO NORTE**

NAYARA KATRYNE PINHEIRO SERAFIM

Universidade Federal da Paraíba
naykatryne@hotmail.com

DIOGO HENRIQUE HELAL

Fundação Joaquim Nabuco
diogohh@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo analisa as representações sociais sobre o mérito dos estudantes cotistas e não cotistas graduandos ingressantes dos semestres 2013.1 e 2015.1 do Curso de Administração da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), localizada na cidade de Mossoró, RN. Neste debate, iremos discorrer acerca das representações sociais de mérito, educação e do sistema de cotas sociais e raciais implementado de forma integral na Ufersa em 2013.1. Foram realizadas entrevistas presenciais semiestruturadas com discentes dos semestres 2013.1 e 2015.1. Os dados foram analisados partindo da análise de conteúdo das entrevistas e documentos oficiais proposta por Bardin (1977). Os achados apontam, que os preceitos da ideologia meritocrática, baseada no desempenho pessoal, são o cerne das representações sociais acerca do mérito e educação entre os estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1. Observou-se ainda a presença da responsabilização individual como base para rejeição, por parte dos entrevistados, das cotas raciais. Podemos concluir que o desempenho a partir da ideia de mérito e a responsabilização individual são os cerne das representações sociais.

Palavras chave: Mérito, Ações Afirmativas, Representações Sociais, Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil representa de forma transparente o contexto de desigualdades sociais associadas a questões econômicas e agravadas pela herança histórica e cultural que expõe a necessidade de aplicação de políticas de ação afirmativa voltadas para o seu ingresso. Este contexto é justificado pela presença tímida das populações de baixa renda, representadas em sua maioria pela população negra e parda residente nas áreas periféricas dos grandes centros populacionais (IBGE,2010). Neste cenário, a adoção de políticas educacionais de expansão do ensino superior no Brasil na última década tem contribuído para a construção de um novo contexto nas universidades do país, em decorrência do aumento expressivo no número de vagas oferecidas.

Vários autores (GUIMARÃES et al, 2011; ROSEMBEG, 2010), contudo, destacam a necessidade de políticas de ação afirmativa que possibilitem a esses grupos menos favorecidos acesso à educação superior.

Este artigo, em especial, busca compreender, a partir de uma perspectiva comparativa, as representações sociais dos ingressantes em 2013.1 e em 2015.1, da Universidade Federal Rural do Semiárido, acerca do mérito e educação. É também objetivo deste estudo compreender como se estas representações mudaram após a implementação do sistema de cotas sociais e raciais na Universidade.

A criação do sistema de cotas sociais e raciais tem provocado a intensificação das discussões acerca da relação entre mérito e educação, dado o caráter compensatório da política em meio às desigualdades de oportunidades de alguns grupos desfavorecidos da sociedade em relação à parcela privilegiada, que cobra um tratamento igualitário entre ambos.

Nesse bojo, a abordagem das representações sociais possibilita-nos compreender os contextos e o fenômenos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos e suas interações.

Neste estudo, debruçamo-nos sobre a temática das representações sociais a respeito do mérito dos estudantes cotistas e não cotistas, graduandos do Curso de Administração, ingressantes do semestre 2015.1 e ingressantes do semestre 2013.1, no qual ocorreu o primeiro processo seletivo com a utilização do sistema de cotas sociais e raciais, na Universidade Federal Rural do Semiárido do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte, Brasil.

Acredita-se que tal estudo possa contribuir para o debate acerca das políticas de ação afirmativa no ensino superior, em função da baixa frequência de estudos sobre a temática, principalmente, na região Nordeste do país.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR

A história de desenvolvimento da sociedade brasileira está marcada pelos altos níveis de desigualdades sociais entre os diversos grupos populacionais, enraizados, inclusive, na história do país. As diferenças nas oportunidades de acesso à educação transparecem nas análises de suas origens sociais por meio dos níveis de renda e origem de classe (BARBOSA, 2014).

Os resquícios de uma história de marginalização e exclusão da população negra são intensificados por questões de ordem estrutural do próprio desenvolvimento econômico, e ainda se fazem presentes no desenho da sociedade brasileira (ROSEMBERG,2010). Estudos nacionais mostram que os negros representam o grupo populacional que lidera todas as estatísticas e indicadores sociais de vulnerabilidade social (e.g. FERNANDES e HELAL, 2011), sendo os que possuem os menores níveis de renda e escolaridade, se concentrando nas periferias das grandes capitais do Brasil (IBGE, 2010).

Desde meados de 2003, com a chegada de governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, a adoção de medidas em prol da democratização do acesso ao ensino superior se intensificou. Estas ações fomentaram a reestruturação das universidades federais existentes, o aumento do número de vagas e a criação de novas universidades por meio do REUNI. Destacam-se também as parcerias com as instituições privadas de ensino superior, por meio de programas como PROUNI e o FIES, que ampliaram o acesso também à rede privada de ensino superior.

Cumprir destacar que as medidas de ampliação de oferta ao ensino superior foram acompanhadas de outras que visavam o desenvolvimento do processo de democratização do acesso ao ensino superior, com base nas diretrizes do Estatuto da Igualdade Racial. Destas, a mais importante foi a Lei nº 12.711/2012, que instituiu o regime de cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades e institutos federais, assegurando que, no mínimo, 50% das vagas serão reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A lei garante ainda que, deste percentual de vagas, metade deverá ser reservada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, e ocorrerá reserva de vagas para indivíduos autodeclarados pretos, pardos e índios em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e índios na população do estado onde está localizada a instituição, segundo o último Censo do IBGE.

Para Guimarães e outros (2011), o sistema de cotas sociais e raciais representa uma alternativa cuidadosa, responsável e ágil por utilizar outros critérios, que não apenas os direcionados ao mérito acadêmico, para aqueles que obtenham o grau necessário para ingresso no ensino superior. Os critérios baseados em mérito acadêmico, somados aos critérios sociais, visam à busca pela equidade por meio da justiça social e racial com os segmentos da sociedade que estão em situação de vulnerabilidade em relação às suas condições sociais.

As ações afirmativas possibilitam a busca por soluções para amenizar a questão das desigualdades nos níveis de oportunidade. Dessa forma, elas atuam como medidas que possuem um caráter compensatório e reparador para indivíduos que estão em situação desfavorável perante a sociedade por particularidades relacionadas à etnia, raça, cor, condição social, gênero e renda (MOEHLECKE, 2004).

2.1.1. As concepções de mérito e o contexto brasileiro

A finalidade do sistema educacional na sociedade contemporânea está relacionada à questão do destino final dos indivíduos no mercado de trabalho, caracterizado por demandar um modo de produção que preserva suas disparidades por meio dos mecanismos de separação entre trabalho e capital (FRIGOTTO, 2010). Diante disso, a educação é um fator de desenvolvimento das capacidades que possibilitam oportunidades substantivas de desenvolvimento social (SEN, 2001). Em uma sociedade meritocrática, caracterizada pela valorização de altos níveis de escolarização, a educação se transforma em uma ferramenta de busca pela ascensão social e de perspectivas de melhores remunerações no ingresso ao

mercado de trabalho (BARBOSA, 2014), como também evidencia o papel da hierarquia de desempenho como critério de ordenação social hegemônico.

Para Barbosa (2003), do ponto de vista cultural, a ideia do desempenho, é uma categoria central à sociedade e organizações modernas. A autora (2003) contextualiza a ideia do desempenho dentro do sistema de valores a que pertencem e que se constitui num dos principais sistemas de hierarquização social das sociedades modernas: a meritocracia.

Barbosa (2003, p.22) define meritocracia, no nível ideológico,

(...) como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais.

Ainda, de acordo com a autora (1996, p.68), a ideologia meritocrática é:

(...) o valor globalizante, o critério normal e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócio-econômica das pessoas. Ou seja, num universo social fundado em uma ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são baseadas na seleção dos melhores.

Barbosa (2003) considera que a ideologia meritocrática está baseada em um conjunto de valores que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo e que valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias sociais.

Nesta dimensão, a meritocracia não atribui importância a variáveis sociais como origem, posição social, econômica e poder político no momento em que estamos pleiteando ou competindo por uma posição. Esta interpretação refere-se à hipótese funcionalista, ao enfatizar o esforço individual e diminuir a importância da origem social nas realizações dos indivíduos. Percebe-se que a autora atribui conotação negativa a esta interpretação. Pode-se supor que Barbosa (2003) não acredita na ausência de influência das variáveis sociais no processo de estratificação social, contrapondo o argumento da hipótese funcionalista.

A ideia de mérito defendida por meio de uma perspectiva neoliberal está associada às noções de igualdade do ponto de vista jurídico, ou seja, perante as leis e normas, por meio da valorização das liberdades individuais (SEN, 2001). As liberdades individuais defendidas pela lógica neoliberal são avaliadas a partir das perspectivas de consumo dos indivíduos e da extensão desse conjunto de oportunidades, uma vez que, a hegemonia do critério de desempenho como fator de ordenação das hierarquias sociais corrobora a valorização da competitividade por meio da seleção dos melhores a partir das hierarquias de desempenho. Os mais competentes conquistam, assim, o prestígio social e a capacidade de consumo (BARBOSA, 2003).

Helal (2008) considera que os preceitos pautados na ideologia meritocrática pregam a avaliação de desempenho como principal forma de julgamento de competências e capacidades, sem considerar as variáveis sociais que levam os indivíduos a não estar em condições de equidade de oportunidades.

A busca pela dissociação de critérios subjetivos se propõe a extinguir a predominância dos aspectos culturais e subjetivos nas avaliações, priorizando as qualificações e a capacidade técnica (DA COSTA; KOSLINSKI, 2006). Assim, o mérito atribuído ao desempenho pessoal é considerado um critério de avaliação igualitário e objetivo, fundamentado nos ideais da burocracia weberiana que prioriza os critérios de ordem técnica e elimina a subjetividade dos

processos, reafirmando a valoração dos níveis de escolaridade e instituindo a educação como protagonista de um novo paradigma na sociedade moderna (HELAL, 2008). Esse paradigma hegemônico baseia-se na valoração das hierarquias de desempenho como modelo de ordenação social.

Tal paradigma não se associa ao cenário de oportunidades educacionais e ocupacionais no Brasil. As limitações nos níveis de oportunidade no cenário nacional decorrem de várias perspectivas. Os grupos vulneráveis estão relacionados aos aspectos históricos ligados à população negra e de baixa renda, e/ou às diferenças regionais (DA COSTA; KOSLINSKI, 2006).

No Brasil, essa noção de igualdade substantiva, associada ao paradigma meritocrático acaba por “empurrar o eixo da responsabilidade social pelos resultados individuais, centrado principalmente nas condições históricas e sociais, em direção ao eixo da responsabilidade individual” (BARBOSA, 2014, p. 101). Assim, ocorre a responsabilização dos indivíduos pelos seus desempenhos, sem se considerar as condições, os aspectos sociais que impactam no seu desempenho, e as diferenças de capital cultural.

De acordo com Bourdieu (2011), o capital cultural estaria associado aos valores, preceitos e fundamentos transmitidos aos indivíduos e à postura que eles apresentam em relação a suas predisposições para se adequar às ordens sociais. Essas reflexões nos remetem a compreender a postura atrelada aos menos favorecidos nos espaços. Bourdieu (2011) considera que a própria estrutura educacional desenvolve esse aspecto de reprodução das estruturas sociais emanadas pelo capital cultural, bem como reflete um mecanismo de reprodução da relação de classes sociais.

A educação, nesse sentido, pode ser considerada uma ferramenta de transmissão da dominação social e de suas especificidades culturais na reprodução dos paradigmas hegemônicos. Desse modo, a própria metodologia utilizada nas escolas se dispõe a reproduzir os preceitos da ordem social dominante; em tese, o ambiente escolar é tido como um espaço neutro e de igualdade de condições, porém reproduz a lógica baseada na responsabilização dos desempenhos sociais ao âmbito individual (BARBOSA, 2003; BOURDIEU, 2011).

2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais explanam a realidade social por meio da interação de seus atores em seus mais diversos níveis e grupos de atuação, desde os grupos primários, constituídos pela família, aos demais grupos do convívio social. Os aspectos advindos das sociedades modernas, pautadas no individualismo, fazem refletir acerca do papel da ação coletiva e compartilhada de experiências dos sujeitos políticos e sociais. Para tanto, as representações sociais indicam alternativas estratégicas para o desenvolvimento de ações que visam a enfrentar a diversidade e mobilidade de um espaço coletivo que também carrega peculiaridades individuais nos seus espaços públicos (JOVCHOVITCH, 1995). Isto posto, as representações sociais expressam um agregado de representações individuais no tocante a grupos sociais que não se resumem apenas a um agregado de indivíduos. Diante disso, partire-se-á do entendimento acerca das representações sociais de acordo com Garay (2011, p. 95):

A representação social constitui uma ‘rede’ de ideias e imagens que expressam a realidade comum de um determinado conjunto social e que são construídas pelos sujeitos como forma de expressar o conteúdo dessas relações sociais e a maneira pela qual são estabelecidas.

Garay (2011) também esclarece a importância dos compartilhamentos coletivos entre os indivíduos na construção de preceitos, significados e valores comuns. Essas experiências e interações são partilhadas graças às construções sociais que ocorrem nos espaços públicos (JOVCHOVITCH, 1995; MINAYO, 2007).

Nessa perspectiva, a maneira como as representações sociais são construídas estará vinculada à forma como os objetos e atores sociais irão dispor dos seus valores para expressarem para a comunidade e indivíduos o caráter de orientação ou dominação dos meios e espaços sociais e materiais (GUERRA, ISHIKAWA, 2013). Dessa forma, as representações sociais estabelecem parâmetros que auxiliam na compreensão das construções sociais de seus atores em torno dos grupos e de suas simbologias e significados.

Para tanto, a interação entre os sujeitos, o ambiente e os grupos proporcionam a criação de um espaço dinâmico. De acordo com Vieira, Flores-Pereira e Macadar (2012), as representações sociais representam leituras das relações sociais entre indivíduos, grupos e sociedade que permitem descrever e analisar por meio de comportamentos e estruturas a forma como os atores sociais vivenciam e transmitem a realidade dos seus contextos sociais.

Jovchovitch (1995) relata que a atuação dos atores por meio de suas relações sociais com os demais indivíduos ocasiona a criação de novos espaços, símbolos e estratos da realidade social que contribuem para a construção do sentido e de cenários nos quais emergem as representações sociais. Minayo (2007) também corrobora a visão de que as representações sociais se expressam em emoções e condutas e se concretizam a partir do entendimento das estruturas e dos comportamentos sociais. Diante disso, a importância do papel das experiências pessoais dos indivíduos nos grupos sociais com os quais interagem contribui para a propagação e aquisição de conhecimentos, além de auxiliar na construção das identidades individuais e sociais dos atores (GUERRA; ISHIKAWA, 2013; GARAY, 2011).

As representações sociais exprimem os aspectos que possibilitam a compreensão da realidade social vivenciada por uma parcela da sociedade, extraída de acordo com a representação social a ser interpretada por meio de estudos e análise de um grupo específico da sociedade. O seu processo de construção e formação está relacionado às dinâmicas desenvolvidas entre os sujeitos, relações simbólicas e contextos sociais (MINAYO, 2007).

Para Moscovici (2003), o processo de construção das representações sociais pode ser subdividido por meio de duas etapas: objetivação e ancoragem. Na etapa da objetivação, ocorre a assimilação dos conhecimentos abstratos, imagens, símbolos e códigos que serão materializados na realidade concreta pela linguagem nos processos de interação e comunicação entre os grupos e indivíduos. Entretanto, a transformação do conhecimento em real e concreto só ocorrerá na etapa de ancoragem, na qual os conhecimentos serão compartilhados entre os diversos grupos e sistemas, adquirindo a familiarização e obtenção de um papel regulador e funcional da representação. Por fim, ocorre a ancoragem na realidade social a ser representada socialmente. Assim, quando se compreende a questão central que está sendo ancorada, tem-se o entendimento dos significados e dos conhecimentos gerais. Portanto, a ancoragem é uma etapa essencial para a consolidação de uma representação nos seus grupos e membros.

Partindo desses pressupostos, a teoria das representações sociais será utilizada como pano de fundo para compreender a percepção da relação entre mérito e educação por parte dos grupos de estudantes que ingressaram nas universidades federais pelo sistema de cotas sociais, e para a percepção da maneira como esses conceitos são vistos pelos grupos de estudantes

cotistas e não cotistas da Universidade Federal Rural do Semiárido, localizada no interior do Nordeste.

3. METODOLOGIA

Com base nos objetivos propostos para a realização deste trabalho e resolução da problemática descrita, este trabalho objetivou analisar as representações sociais dos discentes da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), localizada na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, graduandos do Curso de Administração ingressantes 2013.1 decorrentes da implementação integral do sistema de cotas na universidade e os discentes do semestre 2015.1 tem sobre o mérito e o sistema de cotas sociais e raciais implementadas nas instituições de ensino federal brasileiras com o intuito de promover um estudo comparativo entre as representações dos discentes cotistas e não cotistas.

Optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa, evidenciada pelo seu caráter descritivo. Como método de coletas de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada pelo seu caráter informal e a consulta documentos oficiais.

Foram realizadas 20 entrevistas com os estudantes ingressantes nos cursos de Administração do semestre 2013.1 (cotistas, 4 entrevistas; não cotistas, 5 entrevistas) e 2015.1 (cotistas, 6 entrevistas; não cotistas, 5 entrevistas). O critério de seleção dos entrevistados foi tipicidade – semestre matriculado e acessibilidade.

A ideia inicial era trabalhar com ingressantes e egressos após implementação do sistema de cotas; no entanto, os primeiros egressos foram conhecidos apenas em 2016.2 – período posterior a realização da pesquisa, devido aos atrasos no cronograma acadêmico da Universidade.

Com o intuito de compreender as representações dos ingressantes 2013.1, os primeiros que participaram do processo após a implementação do sistema de cotas sociais e raciais, e dos ingressantes do semestre 2015.1, decidimos realizar um estudo comparativo entre estes dois contingentes de alunos.

As entrevistas foram estruturadas a partir de três partes: a parte 1 tratou do perfil socioeconômicos dos entrevistados, parte 2, das concepções sobre mérito e na terceira parte, ações afirmativas e representações sociais. O roteiro de entrevista foi inspirado nos propostos por Pinho (2006) e Plá (2009), com 20 quesitos de ordem subjetiva e objetiva.

O método de análise de dados utilizado foi a análise de conteúdo de Bardin (1977), subdividida em três etapas: na primeira etapa, pré-análise, foi realizada a transcrição das entrevistas e leitura flutuante; na segunda etapa de exploração do material foram criadas categorias temáticas a partir que emergiram a partir dos dados, e na terceira etapa, as análise, interpretação e inferências acerca do conteúdo das entrevistas. Optou-se por utilizar análise de conteúdo, por possibilitar o entendimento de forma objetiva e sistematizada dos dados descritos nas entrevistas, além de proporcionar o entendimento em torno das representações dos indivíduos.

4. RESULTADOS

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO DO RIO GRANDE DO NORTE.

A Universidade Federal Rural do Semiárido implementou de forma integral o sistema de cotas sociais e raciais tendo em vista o contexto regional no qual estava inserida na região do semiárido do Rio Grande do Norte no Nordeste do Brasil. Foi criada no ano de 2005 a partir da lei Nº 11.155, que assegurou a transformação da ESAM- Escola Superior de Agricultura de Mossoró em Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Os primeiros cursos da instituição eram voltados para as ciências agrárias (agronomia, zootecnia, veterinária). Com a transformação em universidade foram implantados novos cursos de áreas diversas ao longo do seu processo de desenvolvimento, contando atualmente 24 cursos de graduação presenciais diurnos e noturnos, e 4 cursos na modalidade a distância. Seu campus central está localizado nas cidades de Mossoró e há outros três campi avançados nas cidades potiguares de Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros.

Como descrito em trechos de sua proposta político-institucional, a Ufersa tem como objetivo possibilitar o acesso ao ensino superior aos jovens do semiárido, atuando como uma ferramenta de inclusão social e auxílio para o desenvolvimento da região, por meio do seu tripé institucional – pesquisa, ensino e extensão.

Com a criação do sistema de cotas sociais e raciais, a Ufersa definiu, em conjunto com seus conselhos universitários, a adesão de forma integral ao sistema, tendo em vista as peculiaridades sociais, políticas e econômicas que evidenciam o caráter intenso de disparidades sociais na região em que está inserida.

O ingresso na Universidade Federal Rural do Semiárido acontece por meio das seguintes modalidades: Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM/SISU), realizado pelo Ministério da Educação; Transferência Voluntária; Transferência Ex Officio; Portadores de Diploma, Convênio Cultura ou Mobilidade Estudantil.

Para o semestre 2015.1, foram ofertadas 1.255 vagas pela Ufersa. De acordo com o sistema de cotas sociais e raciais, adotado de forma integral pela universidade, foram disponibilizadas 50% das vagas, o que representou um total de 628 vagas.

O curso de Administração foi um dos primeiros cursos instalados na instituição no ano de 2006. O seu projeto político e pedagógico (PPC) propõe uma formação crítica e reflexiva. No entanto, observou-se que a quantidade de disciplinas obrigatórias que realizam algum debate acerca da sociedade é muito tímida e restrita, havendo, assim, uma prioridade para uma formação tecnicista.

Para o curso de Administração foram ofertadas, em 2015.1, 50 vagas de ingresso pelo SiSu, tendo deste total de vagas, 25 destinadas aos estudantes que se autodeclararem cotistas e possuam os pré-requisitos demandados - advindos de escola públicas.

4.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DISCENTES COTISTAS E NÃO COTISTAS SOBRE O MÉRITO.

Dos entrevistados discentes, de 2013.1, foram cinco mulheres e quatro homens, em faixa de idade de 20 a 28 anos. Dentre os discentes não-cotistas ingressantes do semestre 2013.1, tivemos entrevistados com nível de renda variando entre R\$ 1.550,00 a R\$ 7.000,00. E dos discentes cotistas do semestre 2013.1, os rendimentos variaram em torno de R\$ 788,00 a R\$ 1.550,00.

Observou-se também o nível de escolaridade dos pais dos discentes. Dos discentes cotistas matriculados em 2013.1, verificou-se que apenas um dos estudantes possui um dos

pais com nível superior. Os pais dos demais possuem apenas o primeiro grau completo ou o primeiro grau incompleto.

Entendemos que as variações de renda entre os pais dos estudantes cotistas e não cotistas evidenciam o cenário de oportunidade de acessibilidade ao ensino superior. Sabe-se que há impacto dos fatores econômicos nos níveis de formação dos indivíduos, sendo importante a existência de políticas de inclusão social voltadas para a população de baixa renda (GUIMARÃES et al, 2011).

Dos estudantes ingressantes em 2015.1 entrevistados, 7 foram do sexo feminino e 4 do sexo masculino, em uma faixa de idade entre 18 a 34 anos. Neste grupo, 9 estudantes autodeclararam-se pardos, 2 negros, 1 amarelo e 2 brancos. Em relação à renda dos discentes ingressantes em 2015.1 não cotistas, esta variou de R\$ 1.550,00 a R\$ 7.000,00. Já a renda dos cotistas variou de R\$ 788,00 a R\$ 3.000,00.

Observou-se também que os estudantes cotistas, em sua maioria, autodeclararam-se pardos – apenas três discentes declararam-se como negros, um do sexo masculino pertencente ao semestre 2013.1 e duas mulheres do semestre 2015.1.

A segunda parte do roteiro de entrevista tratou das representações sobre o curso e sobre mérito. Questionados em relação a escolha do curso de Administração, os discentes relataram o seguinte: identificação pessoal; formação ampla que proporcionava atuação em diversas áreas; busca por qualificação para atuar em negócios familiares ou por já trabalhar na área:

Eu sempre tive vontade de fazer administração, pois vejo o desarranjo das pessoas com dinheiro. (Cotista 2015.1)

No emprego que eu estava, na gerência de uma empresa de frutas, eu senti essa necessidade. E sempre foi um curso que eu tive afinidade. E aí casou com minha primeira formação. (Não cotista 2015.1)

Eu sempre gostei da área de Administração e resolvi fazer o curso. (Cotista 2013.1)

Primeiramente eu queria uma ciência humana ou social que eu me identifico. Das opções que eu tinha, era a que eu mais me identifico. Era a minha segunda opção, eu passei e estou feliz no curso. (Não cotista 2013.1)

É evidente a influência da maneira como a profissão de Administrador é compreendida pela sociedade entre os discentes do semestre 2015.1, já que se trata de área tida como voltada para pessoas que sonham em possuir o próprio negócio, o que leva muitos a atrelar sua identificação pessoal a esse propósito. Ressalta-se que os ingressantes obtiveram pouquíssimo contato com a matriz curricular do curso e ainda estão concluindo as primeiras disciplinas.

Já em relação aos discentes do semestre 2013.1, percebe-se que há uma heterogeneidade em relação às razões para a escolha do curso, entre os cotistas e não cotistas. Acredita-se que as diferenças estão relacionadas às experiências profissionais acumuladas por meio de estágio e também ao contato com a matriz curricular ao longo do curso.

No questionamento seguinte, os discentes foram indagados acerca do que precisaria ser feito para conseguir um excelente resultado em uma avaliação durante o curso. Os discentes, cotistas e não cotistas de ambos os semestres pesquisados foram unânimes: faz-se necessário esforço individual e dedicação para concretização do objetivo de obter uma nota

10. O sucesso em tirar uma nota boa foi visto como resultado do esforço e da dedicação que cada indivíduo, não importando as origens sociais.

Observou-se que para os discentes de ambos os semestres, o fato de compartilharem os mesmos professores e metodologias coloca-os em nível de igualdade de condições, não importando a sua origem social ou condição econômica:

É preciso estudar, se dedicar e se esforçar. Assim todo mundo pode tirar uma nota boa, só estudar. (Não cotista 2, 2015.1).

Ela tem que estudar o conteúdo, se dedicar. Não deixar para estudar em cima, ela tem que buscar entender o conteúdo e ir acompanhando. (Não cotista 3, 2015.1).

As falas acima denotam a presença de uma noção de mérito predominante, conforme Barbosa (2014), uma vez que os alunos atrelam o mérito principalmente ao desempenho pessoal, pondo em evidência as capacidades e habilidades de cada indivíduo em adaptar-se aos cenários, ao mesmo tempo em que negligenciam as desigualdades resultantes de suas origens.

A seguir, perguntamos diretamente aos estudantes o que eles entendem por mérito? Novamente, as respostas foram unânimes, em todos os grupos pesquisados: a ideia de mérito estava novamente associada ao desempenho pessoal (esforço) dos indivíduos na execução de qualquer atividade em prol do alcance de um objetivo.

Diante disso, observou-se que a representação social de mérito está ancorada em uma perspectiva relacionada à predominância da ideologia meritocrática, intensamente presente na sociedade, fato decorrente das hierarquias de desempenho como critério-base de ordenação social (BARBOSA, 2014). Nesta ideologia, o critério de ordenação social está centrado na seleção dos melhores, ou seja, na hierarquia dos desempenhos.

Isto posto, compreendemos que a representação social de mérito predominante nas percepções dos respondentes cotistas e não cotistas 2013.1 e 2015.1 é atribuída ao desempenho pessoal. Verificamos ainda a crença na (auto) responsabilização dos indivíduos acerca de suas trajetórias, que independeriam da influência de fatores externos e sociais inerentes aos sujeitos.

A seguir, as perguntas versaram sobre as ações afirmativas. Os entrevistados foram questionados se tinham conhecimento sobre a política de cotas sociais e raciais na Universidade. Todos os discentes afirmaram ter tido contato com a temática. Em seguida, questionados de que maneira obtiveram o primeiro contato com a questão, os discentes cotistas do semestre 2013.1 afirmaram que obtiveram contato com a política de cotas sociais e raciais, pela primeira vez, por meio da televisão. Entre os não cotistas, predominou o contato por meio de conversas informais na escola ou com amigos acerca da temática, seguido pelo contato por meio de revistas, jornais e internet.

Em relação aos estudantes ingressantes no semestre 2015.1, cotistas e não cotistas, a opção mais prevalente foi o contato por meio de conversas informais nos tempos de escola, seguido pelo contato via televisão. Tais respostas indicam que a mídia possui importante papel na formação de opinião dos estudantes acerca do tema.

No questionamento seguinte os respondentes foram assim indagados: Para você o sistema de cotas sociais e raciais torna o processo seletivo de ingresso no ensino superior mais justo ou desigual? Explique. Enumeramos as respostas dos respondentes em duas categorias:

os discentes que consideram que a implementação torna o processo de ingresso mais justo e os discentes que acreditam que a implementação torna o ingresso mais desigual.

Os discentes do semestre 2015.1, cotistas e não cotistas, acreditam que o processo de ingresso no ensino superior se torna mais justo, se realizado a partir das cotas sociais. Para eles, os critérios de renda contemplam toda a população que está em situação de vulnerabilidade, não necessitando das cotas raciais. Acreditam também que os critérios étnico-raciais contribuem para proliferar a discriminação racial entre os indivíduos, e que a cor da pele não define a capacidade dos indivíduos. Tais respostas indicam que os preceitos da ideologia meritocrática são predominantes, conforme o que se vê nas falas a seguir:

Eu acho mais justo. Vejo que não tem um par de igualdade principalmente em questão de educação. Eu vejo muito déficit nas escolas públicas, claro que não são em todas. Mas, nem sempre todo mundo está tendo uma aula de qualidade, às vezes, falta professor. Diferente da gente que estuda em escola particular, que não falta professor, não tem aula vaga. Eu concordo mais com as sociais, do que com as raciais. Em questão de cor, todo mundo é igual. Eu sei que teve um histórico de opressão e desigualdade. Mas hoje eu acho que todo mundo era pra ser considerado igual em questão de cor. Eu acho que deveria ter apenas cotas sociais”. (Não cotista 1, 2015.1)

Na verdade, pela raça da pessoa você não pode definir nível de escolaridade e inteligência”. (Cotista 3, 2015.1)

Destaque-se que os discentes cotistas e não cotistas do semestre 2013.1, em sua maioria, consideram que o sistema de cotas torna o processo seletivo de ingresso mais justo, por conta das disparidades existentes entre a qualidade do ensino público e privado, somadas ao quadro de desigualdades sociais vivenciadas no país. Tais discentes acreditam ainda que a qualidade do ensino público e as desigualdades sociais tornam o sistema de cotas sociais um mecanismo de justiça social paliativo. No mesmo sentido do observado no outro grupo de entrevistados, os discentes do semestre 2013.1 consideram que as cotas raciais são desnecessárias, uma vez que acreditam que os critérios de renda contemplariam as pessoas de baixa renda.

Entendemos que a representação social dos discentes cotistas e não cotistas em relação ao processo seletivo de ingresso por meio de cotas sociais e raciais está associada à isonomia de oportunidade e busca pela justiça social. Compreendem que os critérios étnico-raciais não são efetivos na resolução do problema da desigualdade de condições e oportunidades e consideram apenas os critérios de renda como efetivos.

Os discentes cotistas e não cotistas são cientes das desigualdades em níveis de oportunidade associadas à péssima qualidade do ensino público; no entanto, não exploram em suas respostas aspectos ligados aos cenários sociais, políticos e econômicos que também contribuem para a criação desse contexto de desigualdade dos níveis de oportunidade, como a questão étnico-racial relacionada à origem social e cultural dos indivíduos.

Esperava-se que, entre os discentes do semestre 2013.1, fosse constatado um avanço maior sobre o debate em torno da política de cotas, tendo em vista que possuem um tempo de permanência maior na universidade, período em que os debates deveriam ter sido construídos. No entanto, as percepções permanecem similares a dos discentes ingressantes em 2015.1.

Para os respondentes, os critérios da cota social contemplam todos os indivíduos em situação vulnerável, visualizando, assim, nas cotas raciais um elemento desnecessário por supostamente atuar na disseminação do preconceito racial. Destacamos também como

elemento similar o posicionamento dos cotistas em relação às cotas raciais, ao demonstrarem ausência de construção de uma identidade cultural e social em torno dos espaços e grupos sociais nos quais vivenciam, fato que pode decorrer da marginalização da cultura de origem afro-brasileira, bem como pela ausência de espaços de discussão que possibilitem a familiarização desses sujeitos com a políticas ligadas a questões étnicas e raciais (ROSEMBERG,2007;GUIMARÃES et al, 2011).

Em geral, após a análise dos dados descritos nas entrevistas, nota-se no discurso dos entrevistados que as representações sociais acerca do mérito dos estudantes cotistas e não cotistas de ambos os semestres estão ancoradas na questão do desempenho individual ilustrado na figura do esforço e da responsabilização dos indivíduos de acordo com a visão predominante, destacada por Barbosa (2014).

5. CONCLUSÃO

Após análise dos dados apresentados chegamos a algumas considerações relevantes na solução da problemática proposta. Os resultados da pesquisa indicaram o predomínio da representação social acerca do mérito ancorada no desempenho pessoal. Assim, entendemos que as propensões dessas representações exprimem a ideologia meritocrática enraizada na sociedade, vivenciadas pelos indivíduos a partir das hierarquias de desempenho instituídas como critério de ordenação social.

Ainda que reconheçam a presença de desigualdades sociais e econômicas impacte nas trajetórias pessoais, os discentes associam predominantemente que o desempenho individual está associado ao desempenho e esforço individual. Verificou-se a existência de representações semelhantes entre cotistas e não cotistas de ambos os semestres de ingresso, na concordância da adoção das cotas sociais, reafirmando o caráter de justiça social inerente a elas, uma vez que consideram que a má qualidade do ensino público produz uma competitividade desleal entre estudantes oriundos de escola privada e pública.

Contudo, em relação às cotas étnicos-raciais, os estudantes cotistas e não cotistas de ambos os semestres afirmaram que elas são desnecessárias e que reforçam a promoção do preconceito. Assim, acreditam que a adoção de cotas sociais já contempla todos os preceitos baseados na inclusão social dos indivíduos para os discentes.

Obviamente, os resultados deste estudo, apesar de relevantes, se limitam aos estudantes entrevistados, sendo necessário novos estudos com públicos mais diversos. Recomendamos, também, a realização de estudos que investiguem o tema, considerando os docentes e outros atores institucionais, de modo a compreender o contexto de forma mais ampla.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**. Fundação Escola Nacional de Administração Pública. Brasília. Ano 47, vol. 120, n.3, set-dez 1996, p.59-102.

BARBOSA, L. **Igualdade e Meritocracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

- BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. **Rev. adm. empres.**, v.54, n.1, 2014.
- BILHIM, João. O mérito nos processos de seleção da alta direção da Administração Pública portuguesa: mito ou realidade? **Sequência**, Florianópolis, n. 65, dez. 2012
- BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- BRASIL. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.
- DA COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- FERNADES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. Globo: São Paulo, 2008.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARAY, A. B. S. As representações sociais de jovens participantes de projetos sociais de inserção no mercado de trabalho. **REGE**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 93-109, jan./mar. 2011.
- GUERRA, G. C.; ICHIKAWA, E. Y. As representações sociais da agroecologia para a agricultura familiar: a visão de pesquisadores, extensionistas e produtores rurais. **Desenvolvimento em Questão**, v. 16, n. 13, p. 40-73, maio/ago. 2013.
- GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cad. Pesqui.**, n. 18, p. 247-268, mar. 2003.
- GUIMARÃES, A. S. A.; COSTA, L. C.; FILHO, N. A.; NEWMAN, K. Inclusão social nas universidades brasileiras: o caso da UFBA. In: FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H. (Org.). **As Cores da Desigualdade**. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- HELAL, D. H. **A Dinâmica da Estratificação Social no Setor Público Brasileiro: meritocracia ou reprodução social**. Tese. 172 p. Programa de Doutorado em Ciências Humanas Sociologia e Política. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- JOVCHVITCH, S. V. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A. **Textos em Representações Sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 63-85.
- MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003
- NASCIMENTO, A; ALMADA, S. **Retratos do Brasil negro**. 1ªed Summus: São Paulo, 2009.

PINHO, Fabricia de Almeida. **As Representações Sociais de Alunos Cotistas por Professores Universitários**: a experiência da UERJ. Dissertação. 114 p. 2006 (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.

PLÁ, Sabrina. **Os Cotistas Negros na Universidade**: perfil e representações. Dissertação. 151 p. 2009. (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: MANDARINO, A. C. S.; ESTÉLIO, G. (Org.). **Racismo e Olhares Plurais**. Salvador: EdUFBA, 2010.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 234, v. 93, p. 401-422, 2012.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. São Paulo: Record, 2001.