



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO – PPGA

NAYARA KATRYNE PINHEIRO SERAFIM

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O MÉRITO: Um estudo com estudantes cotistas
e não cotistas da Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte

JOÃO PESSOA
2015



NAYARA KATRYNE PINHEIRO SERAFIM

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O MÉRITO: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
SEMIÁRIDO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Administração.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Linha de pesquisa: Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Henrique Helal

JOÃO PESSOA
2015

S481r Serafim, Nayara Katryne Pinheiro.

As representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes cotistas da Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte / Nayara Katryne Pinheiro Serafim.- João Pessoa, 2015.

137f.

Orientador: Diogo Henrique Helal

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA

1. Administração - gestão. 2. Educação - cotas sociais e raciais. 3. Mérito. 4. Representações Sociais.

UFPB/BC

CDU: 658(043)

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O MÉRITO: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
SEMIÁRIDO DO RIO GRANDE DO NORTE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Administração.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Linha de pesquisa: Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade.

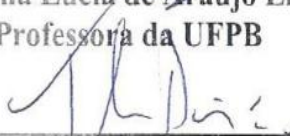
João Pessoa, ____/____/2015



Prof. Dr. Diogo Henrique Helal
Orientador



Profa. Dra. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
Professora da UFPB



Prof. Dr. Thiago Ferreira Dias
Professor da UFRN

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos amores da minha vida, meus pais, pelo amor incondicional que me devotam e principalmente por acreditarem no meu potencial e caminharem juntos comigo na busca pelos meus sonhos. Como também a todas as pessoas que lutam por uma sociedade mais justa, humana e solidária.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, ao pai celestial, por me guiar pelos caminhos da sabedoria e da serenidade. Aos meus pais, pela força, apoio, incentivo e amor incondicionais que sempre me proporcionaram. Aos meus avós paternos (*in memoriam*), Maria Serafim e Antônio Serafim. E aos meus avós maternos, João Batista e Alvanir Pinheiro, pelo carinho e dedicação que tiveram comigo ao longo da minha vida.

Ao meu orientador Prof. Diogo Henrique Helal, pela parceria e confiança, além de suas contribuições enriquecedoras ao longo da construção deste trabalho. Obrigada por acreditar no meu potencial com seus desafios constantes, que sempre me fizeram adquirir mais confiança e serenidade.

Agradeço, aos meus amigos que sempre estiveram comigo me apoiando a cada passo, desde o momento em que decidi trilhar minha carreira acadêmica até o processo de construção deste trabalho. Toda minha gratidão a vocês; não tenho palavras que possam expressar a importância que tiveram ao longo da minha jornada: Rayane Andrade, Daniel Valença, Tharine Teixeira, Thiago Dias, Catia Assink, Claudia Angélica e Thassila Maria. Obrigada por fazerem parte da minha vida. Aos meus queridos amigos, Vanda Maria e João Jacinto, pelo amor e carinho que sempre me proporcionaram ao longo da caminhada; reencontrá-los sempre me fazia renovar as energias e me sentir mais forte.

Agradeço também aos meus colegas de turma, em especial, Luciana Farias, Glauco Ricardo, Samuel, Celina e Juliane Ciriaco, pelo companheirismos e amizade; espero que possamos trilhar nossos caminhos e sempre lembrar desse período de forma saudosa e alegre.

Aos docentes do PPGA-UFPB com os quais tive o prazer de interagir, pelo compartilhamento de experiências e aprendizado. E a todos os funcionários do PPGA-UFPB, em especial, Helena e Diego, pelo respeito e carinho com que sempre fui tratada.

Agradeço aos meus colegas de orientação, considerados como irmãos; Tatiana Aguiar, Cleverson Nobrega, Alice Gerlane, pela recepção e carinho; senti-me acolhida por vocês de uma forma especial. Muito obrigada.

Aos membros da banca, Professores Ana Lúcia e Thiago Dias, pelas contribuições enriquecedoras que me auxiliaram na construção do trabalho. Aos Alunos e Professores do Curso de Administração da Ufersa, pela cooperação para a execução da pesquisa.

E por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização do meu sonho.

EPÍGRAFE

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.

(Mia Couto – Terra Sonâmbula)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar 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. Buscou-se analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso em questão, por meio da incidência de disciplinas ligadas a debates sobre a sociedade, influência na construção das representações sobre mérito e educação dos estudantes cotistas e não cotistas, ingressantes/2013.1 e 2015.1; descrever as representações sociais existentes entre os estudantes cotistas e não cotistas ingressantes/2013.1 e 2015.1 sobre a educação; verificar a representação social sobre o mérito existente entre os estudantes cotistas e não cotistas, ingressantes/2013.1 e 2015.1; comparar as distinções e semelhanças entre a compreensão dos estudantes cotistas e não cotistas e suas representações sobre o sistema de cotas sociais e raciais. A fundamentação teórica compreende quatro seções: a) Educação superior no Brasil; b) Mérito, Meritocracia e Ensino Superior no Brasil; c) Ações Afirmativas em Educação Superior no Brasil; d) Representações Sociais. Para execução dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa do tipo qualitativa exploratória. A pesquisa foi desenvolvida com os 20 alunos ingressantes dos semestres 2013.1 e 2015.1, graduandos do Curso de Administração da Ufersa (11 estudantes do semestre 2015.1, dentre os quais 6 cotistas e 5 não cotistas, e 9 alunos do semestre 2013.1, sendo 4 cotistas e 5 não cotistas). Como método de coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente com os discentes. Os dados foram analisados partindo da análise de conteúdo das entrevistas e documentos oficiais proposta por Bardin (1977). Os resultados apontaram que a formação humanística não é prioritária nos aspectos de formação no curso, tendência herdada da formação do nosso ensino superior. Há influência do Projeto Político-Pedagógico do Curso entre os discentes 2013.1 por adotarem posturas que evidenciam questões associadas à gestão e ao desempenho, e os discentes 2015.1 baseiam as suas representações de mérito e educação no senso comum e nos juízos de valor. As representações sociais entre discentes cotistas e não cotistas em relação ao mérito dos semestres 2013.1 e 2015.1 possuem como cerne o desempenho pessoal como fator legitimador do mérito. Em relação às representações sociais acerca da educação, para os cotistas 2013.1 e 2015.1 trata-se de um fator de ascensão social e melhoria das condições de vida a partir do mérito pessoal. Percebe-se o predomínio da responsabilização individual nas representações dos discentes cotistas e não cotistas, que afirmam seu apoio às cotas sociais pelo contexto de desigualdades associadas à renda e à qualidade do ensino no país. Mas, para eles, as cotas raciais contribuem para o aumento da discriminação e preconceito raciais. Para os discentes, os critérios sociais de cotas são pertinentes e já contemplam todos os indivíduos desfavorecidos. Os cotistas, mesmo vivenciando contextos de disparidades, não se reconhecem em relação a sua identidade social e étnico-racial. Podemos concluir 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.

Palavras-Chave: Mérito, Educação, Representações Sociais, Cotas Sociais e Raciais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the social representations on the merits of the shareholders and not shareholders undergraduate students entering the six 2013.1 and 2015.1 of the Business Administration course at the Federal Rural University of the SemiArido (UFERSA) in the city of Mossoró, RN. It sought to analyze the political pedagogical project of the course of directors through. The incidence of subjects linked to debates on society influence on the construction of representations of merit and education of students shareholders and not shareholders, entering / 2013.1 and 2015.1; describe the existing social representations between quota students and not shareholders entering / 2013.1 and 2015.1 on education; check the social representation of the existing merit among students shareholders and not shareholders, entering / 2013.1 and 2015.1; compare the distinctions and similarities between the students understanding of shareholders and not shareholders and their representations of the system of social and racial quotas. The theoretical framework comprises four sections: a) Higher Education in Brazil; b) Merit, Meritocracy and higher education in Brazil; c) Affirmative Action in Higher Education in Brazil; d) Social Representations. For implementation of the proposed objective, a survey of qualitative, exploratory took place. The research was conducted with students entering the six 2013.1 and 2015.1 with 20 students in total, 11 students of the semester 2015.1, 6 shareholders and not shareholders and 5 students 2013.1, 4 and 5 students shareholders no shareholders Administration Course graduates of UFERSA. Data collection method used semi-structured interviews conducted in person with students. Data were, analyzed starting from the content analysis of interviews and official documents proposed by Bardin (1977). The results showed that the humanistic education is not a priority in the training aspects in the course, inherited tendency of the formation of our higher education. No influence of the Political Pedagogical Project of the Course among students 2013.1 by adopting postures that highlight issues associated management and performance, and the students 2015.1 base their merit representations and education on common sense and judgment. Social representations among students shareholders and not shareholders on the merits of semesters 2013.1 and 2015.1 have as its core personal performance as a legitimizing factor of merit. Regarding the social representations of education among shareholders 2013.1 and 2015.1 is a social mobility factor and improvement of living conditions from the merit if personal. Understand the predominance of individual responsibility to representations of students shareholders and not shareholders, that They affirm their support social quotas by the context of inequalities linked to income and quality of education in the country and the racial quotas contribute to increased discrimination and racial prejudice. For students of social criterion are relevant and already include all individuals disadvantaged .The shareholders even experiencing disparities contexts do not recognize themselves in relation to their social and ethnic identity racial. We can conclude that the principles of meritocratic ideology based on personal performance are core of social representations on the merits and education among students shareholders and not shareholders 2013.1 and 2015.1 entrants

Keywords: Merit , Education, Social Representations , Social and Racial Quotas .

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de artigos publicados em periódicos ano / Qualis.....	p. 32
Tabela 2 – Mérito-Quantidade de publicações por ano.....	p. 34
Tabela 3 – Média de Anos de Estudos da População cor/raça.....	p. 44
Tabela 4: Distribuição de vagas para ingresso no Bacharelado em Administração, turno noturno no Campus Mossoró da Ufersa	p. 69
Tabela 5: Sujeitos da pesquisa.....	p. 70
Tabela 6: Resumo exemplificativo das etapas de análise.....	p. 73
Tabela 7: <i>Design</i> da pesquisa.....	p. 74
Tabela 8: Objetivos; divisões temáticas e questionamentos.....	p. 75
Tabela9: Componentes Curriculares e Ementa.....	p. 81
Tabela 10: Níveis de escolaridade dos pais dos discentes 2013.1.....	p. 86
Tabela 11: Níveis de Escolaridade dos pais dos discentes 2015.1.....	p. 87
Tabela 12: Categorias temáticas referentes ao quesito nº 9.....	p. 89
Tabela 13: Quesito nº 12: O que a educação representa na sua vida?	p. 98
Tabela 14: Motivações para buscar o ingresso no Ensino Superior.....	p. 102
Tabela 15: Noções de Mérito	p. 107
Tabela 16: Discentes cotistas e não cotistas 2015.1	p. 111
Tabela 17: Discentes cotistas e não cotistas 2013.1	p. 114
Tabela 18: Discentes cotistas e não cotistas 2013.1	p. 118
Tabela 19: Discentes cotistas e não cotistas 2015.1	p. 120

LISTA DE SIGLAS

ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

REUNI - Programa de Apoio e Reestruturação das Universidades Federais

SPELL - Scientific Periodicals Electronic Library

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semiárido

UNEB - Universidade Estadual do Recôncavo Baiano

USP - Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização do tema e Delimitação do Problema de Pesquisa	12
1.2 Objetivos	28
1.2.1 Objetivo geral	28
1.2.2 Objetivos específicos	28
1.3 Relevância e Justificativa.....	28
1.4 Estrutura da Dissertação	35
2 REFERENCIAL TEÓRICO	36
2.1 Educação superior no Brasil	36
2.2 Mérito, meritocracia e ensino superior no Brasil	44
2.3 Ações afirmativas em educação superior no Brasil.....	49
2.4. Representações sociais	56
2.4.1 Histórico e conceitos.....	56
2.4.2 O processo de formação das representações sociais	59
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1 Tipo de pesquisa	62
3.2 Descrição do objeto de pesquisa.....	63
3.3 Processo de coleta de dados	69
3.4 Análise dos dados	71
4 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
4.1 O Projeto Político-Pedagógico do Curso	76
4.2 A caracterização dos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1...	83
4.3 As representações sociais sobre mérito e educação	88
4.4 Parte III: Representações Sociais e Ações Afirmativas	109
5.1 Limitações da pesquisa e recomendações para estudos futuros.....	128
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE	137

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo está organizado em quatro seções: (1) Contextualização do Tema e Delimitação do Problema de Pesquisa; (2) Objetivos; (3) Relevância e Justificativa e; (4) Estrutura da Dissertação.

1.1 Contextualização do tema e Delimitação do Problema de Pesquisa

O ensino superior no Brasil foi introduzido tardiamente em relação aos demais países, por suas particularidades advindas do processo de colonização português, fundamentado na exploração dos territórios conquistados e transformações no ambiente político do país ao longo de sua trajetória histórica. Para Durham (2005), a história da formação e criação do ensino superior no Brasil, está atrelada aos momentos políticos do país, assim a histografia da educação superior no Brasil é construída a partir da influência dos cenários sociais, políticos e econômicos vivenciados pelo país. Ao longo da história ocorreram momentos que contribuíram para o avanço do desenvolvimento do ensino superior e períodos de ruptura e atraso característico da histografia do Brasil.

Devido ao processo de colonização de caráter exploratório dos portugueses, o Brasil por um longo período estava fadado a relações estruturadas a partir do seu *status* de colônia e de submissão à metrópole portuguesa, exercendo, assim, um papel restrito ao fornecimento de matérias-primas (CUNHA, 2007). O desinteresse da metrópole em garantir equipamentos sociais, como escolas e universidades, é resultado do processo de colonização exploratório, bem como da dificuldade de manter os territórios sob seu controle, dado os conflitos travados externamente contra as demais potências europeias e internamente com a população indígena e, posteriormente, negra (GUIMARÃES et al, 2011).

Para Cunha(2007), os períodos do processo de desenvolvimento do ensino superior no país podem ser organizados cronologicamente a partir de quatro momentos; o período iniciado no ano de 1572, representado pelo marco da criação dos primeiros cursos superiores no país com a abertura da Escola de Artes e Teologia pelos padres jesuítas no Estado da Bahia, com o objetivo de capacitar novos padres para atuarem na catequização e no ensino da língua portuguesa aos índios. Portanto, esse período iniciado em 1572, o ensino superior esteve voltado para a formação de novos religiosos para atuação no território brasileiro e perdurou até o ano de 1808 referente a chegada da família real portuguesa no Brasil.

O segundo momento iniciou-se com a instalação da família real portuguesa no Brasil concretizado com a mudança de sede da coroa para o Rio de Janeiro, fato decorrente da intensificação de conflitos externos com outras nações europeias. Neste período, o ensino superior no país passou por uma transformação com a abertura das primeiras faculdades autônomas com cursos de caráter liberal(direito, medicina, engenharia), criadas no período do Império a partir de 1808 de modo que, o Estado Português necessitava de estruturas de ensino que suprissem a sua demanda burocrática, primeiramente houve a criação de escolas de ensino militar e posteriormente o surgimento das primeiras faculdades no Brasil (CUNHA, 2007;DURHAM,2005). Este período estendeu-se até o ano de 1889, com a queda da monarquia portuguesa no país consequente da proclamação da república. Assim, este segundo momento foi marcado pela introdução no ensino superior de uma política voltada para formação de profissionais para atender as demandas do Estado português, como também dos novos mercados advindos da presença da coroa portuguesa em território brasileiro e do caráter positivista, representado pela forte presença de instituições militares de ensino.

O terceiro período iniciou-se no ano de 1889 com a proclamação da república oligárquica com o governo provisório de Marechal Deodoro, decorrente das pressões da burguesia emergente no país, estendendo-se até a instalação do governo de Vargas em 1930. Neste momento, o ensino superior no país encontrava-se em um processo de expansão do mercado com a abertura de instituições privadas, além do aumento no número de faculdades públicas ao longo do território com o objetivo de suprir a necessidade por mão de obra qualificada no mercado interno. E as questões ligadas a desvinculação dos resquícios de alusão a antiga monarquia dominavam o contexto da primeira república, como a elaboração de uma nova constituição que deflagrava o direito ao voto e a realização de eleições futuras (DURHAM,2005; MINTO,2014).

Como também a ascensão de setores ligados ao ambiente agrário representado pelo setor cafeeiro consolidando-se como a elite burguesa que chegaria ao poder com os primeiros presidentes civis e que criou um mecanismo de sucessão do poder por meio da aliança café com leite. Assim, durante o período da aliança café com leite determinada pelo revezamento no poder entre paulistas e mineiros no cargo de presidente da república, os investimentos no ensino superior por via do Estado, foram tímidos e optou-se pela expansão do ensino via capital privado e na concentração de cursos de caráter autônomo. Merece destaque que a contribuição da mão obra qualificada dos imigrantes que atuavam no setor foi um fator que contribuiu para este tipo de atuação(CUNHA,2007).

Além disso, a intensificação dos investimentos nas regiões Sul e Sudeste em detrimento as demais regiões, por conta de concentrarem os maiores produtores, contribuíram para o agravamento do cenário histórico do atraso no desenvolvimento em relação as demais regiões do Brasil. Assim, a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930 com o apoio das elites industriais emergentes, representa um fato relevante para mudança na atuação das políticas de ensino superior no país.

Do período que vai da Proclamação da Primeira República até a Era Vargas, a história do ensino superior no país vivenciou um contexto de poucos avanços e tentativas frustradas de criação da primeira universidade no Brasil, apenas concretizada no governo do presidente Getúlio Vargas pela preocupação da ascensão das elites industriais do país pela busca de mão de obra (DURHAM 2005; SAVIANI, 2010). A necessidade de se criar mão de obra qualificada e que contribuísse para o desenvolvimento tecnológico do país contribuiu para a construção de um contexto favorável a criação da primeira universidade no governo de então presidente Getúlio Vargas, como também os altos custos com a importação de mão de obra estrangeira e os aspectos econômicos que possibilitariam uma maior perspectiva de lucratividade com a diminuição dos custos.

No quarto período histórico que inicia-se com a queda de Getúlio Vargas ao início do período de ditadura militar no país, poucos foram os avanços registrados no desenvolvimento das instituições de ensino superior. Na verdade, tratou-se de um período caracterizado por retrocesso e intensa repressão dos diversos segmentos sociais. No entanto, no decorrer dos mais de vinte anos de ditadura militar, houve considerável desenvolvimento do ensino superior no Brasil, graças a reformas estruturais associadas a matrizes curriculares, estruturação administrativa das universidades e expansão do ensino superior por meio de um viés privado (DOURADO, 2002; SAVIANI, 2008).

Com a queda do regime militar, o país saía do hiato de desenvolvimento e atraso na garantia dos direitos civis, sociais, políticos aos seus cidadãos, em decorrência do período de privação das liberdades individuais e repressão vivenciados no período de ditadura. Assim a homologação da Constituição de 1988 representa um fator divisor na sociedade brasileira por ser associada à aquisição dos direitos sociais (SAVIANI, 2010; TELLES, 1998).

Passado o período de governo militar, um dos desafios da redemocratização do país passou a ser a busca de justiça social e equidade entre os indivíduos, fato registrado na nova Carta Magna, promulgada em 1988, sob grande influência da Declaração dos Direitos Humanos realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que inspirou o respeito dos direitos sociais, políticos e civis nas constituições de diversos países do globo. No Brasil, tal espírito

constitucional foi implementado de forma tardia em decorrência do regime militar (TELLES, 1998). A Carta Magna de 1988, denominada como Constituição Cidadã, pelo seu caráter de valorização dos direitos sociais, civis e políticos, foi escrita sob forte pressão dos movimentos populares, com especial destaque para o papel dos movimentos de direitos humanos em prol da população negra e das minorias da sociedade (SAVIANI, 2008). Desse modo, a Constituição de 1988, intitulada de cidadã reitera o papel da educação como um direito social e o dever da oferta aos cidadãos por parte do Estado de forma pública e gratuita, constituindo um fator importante para o incentivo disposto em lei para investimentos centrados na melhoria da educação e que gera impacto na criação de novas universidades de ensino no país com o apoio dos diversos segmentos da sociedade.

A partir da década de 80, houve a ascensão dos Estados de Bem-Estar Social nos países europeus. Mas o Brasil enfrentou um contexto de crise por conta de suas dívidas com os organismos internacionais na chamada década perdida. As dificuldades foram além dos anos 80, o que fez o país passar por um período de instabilidade ao longo de duas décadas, com a implementação de diversos pacotes econômicos e tensões políticas, intensificadas após o *impeachment* do presidente Fernando Collor, devido à pressão dos movimentos organizados da sociedade, que influenciaram as decisões do Congresso Nacional na condução do processo (FAUCHER, 1998). Diante disso, ocorreu uma queda nos investimentos voltados para a educação e diversos segmentos decorrentes da crise econômica que assolou o país, e contribuiu para a expansão do acesso via instituições privadas de ensino, tendência seguida desde o período da ditadura militar, como também o estímulo a criação de cursos de formação de curta duração.

Após a derrocada de Collor, os governos posteriores dos presidentes Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso também enfrentaram períodos de instabilidade econômica e adotaram pacotes econômicos com o objetivo de combater os altos índices de inflação (SCHWARTZ, 1999).

No mandato do presidente Itamar Franco instaura-se a moeda chamada real. Após diversas tentativas frustradas de se conter a inflação com a criação de novas moedas, inicia-se a estabilização de forma lenta da economia, prosseguindo durante os dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, período em que se efetiva a conclusão da implantação do real e reestruturação da economia do país, mas ainda passando por dificuldades econômicas (FAUCHER, 1998; SCHWARTZ, 1999).

Os dois mandatos de FHC representaram um período de intensa busca pelo controle da inflação e estabilização das contas públicas. Assim, apresentaram sinais iniciais de recuperação

da economia e de crescimento do país nos primeiros anos da primeira década dos anos 2000, não significando, no entanto, um período de estabilidade total (SAVIANI, 2008).

Dessa forma, tal cenário contribuiu para o desenvolvimento de políticas de expansão do ensino a partir do viés de investimentos privados, dadas a escassez de recursos decorrentes do período de dificuldade econômica pelo qual o país estava passando e a proliferação de forma intensa das práticas, que priorizavam a terceirização de serviços ofertados anteriormente pelo Estado. Para tanto, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n.º 9.394/96, que determinou a ampliação do setor educacional por meio da abertura do mercado aos agentes privados, dando prosseguimento às tendências dos ideais neoliberais desenvolvidos desde o período da ditadura militar, por meio da mercantilização do ensino (DURHAM, 2005). Ressalta-se que as mudanças introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram muito relevantes para a criação deste modelo de universidade vivenciado no país salientando os seguintes pontos : o estabelecimento da autonomia das universidades em relação a gestão de recursos, organização e estruturação interna; liberação em relação a obrigatoriedade de currículos mínimos por meio da criação das diretrizes curriculares básicas; autonomia na criação de novos cursos e diversificação do ensino; ensino básico e médio destinado a responsabilidade de Estados e Municípios e as instituições de ensino superior a cargo do governo federal. Essas medidas possuem um caráter voltado para reestruturação das universidades, centrados nos aspectos institucionais e pedagógicos.

As medidas de cunho institucionais e pedagógicas implementadas pela LDB não contribuem para a resolução dos problemas de acesso ao ensino, visando apenas reestruturar as universidades do país. Como também priorizar a acessibilidade da população aos níveis básicos e médio de ensino, caracterizados pelos baixos índices de acesso, intensificados pela taxa de analfabetismo no país que entre as crianças de 10 a 4 anos no ano de 1992 possuía uma taxa de 10,2%(IBGE,2011).

De modo que, o acesso aos níveis básicos de ensino fundamental e médio deveriam ser universalizados para que uma maior parcela da população estivesse apta a ingressar no ensino superior e por questões sociais e econômicas e como também de acessibilidade não conseguiram ter acesso à educação(DURHAM,2010). Desta forma, o aumento no número de vagas sem a criação de políticas sociais que proporcionassem a universalização e condições de acesso ao ensino, não geraria impacto no ingresso ao ensino superior.

Os períodos econômicos instáveis e uma agenda de governo voltada para a consolidação do acesso ao ensino básico e médio no governo FHC, contribuíram para a construção de um

cenário em que as políticas educacionais direcionadas para o ensino superior por um viés público não foram priorizadas. Assim, à expansão do ensino superior fica a cargo das instituições de ensino privadas e à diminuição dos investimentos diretos nas universidades públicas gerou uma conjuntura de precarização das instituições públicas de ensino superior no Brasil (DOURADO, 2002).

Os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1994 a 2002, ocasionaram a intensificação da precarização dos recursos materiais e humanos nas universidades públicas pela ausência de priorização de investimentos (PINTO, 2004), tendo em vista que o aumento do número de vagas em universidades privadas não contemplava a ampliação do acesso das classes mais desfavorecidas ao ensino superior. Este cenário decorre dos problemas de acesso à educação enfrentado pelas parcelas mais pobres da população descritos nos altos índices de analfabetismo registrados no país na década de noventa e que sofreram um melhora gradativa até a década de dois mil (IBGE, 2011).

Além disso, a curta história das universidades brasileiras, com menos de um século de atuação, e as disparidades sociais e de renda que permeiam a sociedade brasileira ao longo de sua formação contribuíram para um contexto caracterizado pela presença de grupos privilegiados da população (PEREIRA; SILVA, 2010).

Com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir do ano de 2003, a política de expansão da educação superior por meio das universidades privadas, iniciada no governo FHC, foi intensificada. No entanto, à política de expansão via instituições de ensino privadas somou-se um aumento considerável dos investimentos nas universidades públicas, proporcionando, assim, uma ampliação expressiva na oferta de vagas em universidades no país, tendo em vista também que houve a criação de programas de parcerias público-privadas que possibilitaram o financiamento para manutenção de estudantes de baixa renda em universidades privadas (PEREIRA; SILVA, 2010).

As políticas educacionais também estão interligadas às políticas de Estado, e refletem as relações e conflitos de interesses entre as diversas camadas na sociedade, seja quanto ao mercado e suas demandas por mão de obra qualificada, seja quanto aos indivíduos, que visualizam a educação como um fator equalizador de oportunidades e de renda (SOUZA, 2006; SAVIANI, 2010). A conquista do pleito eleitoral pelo Partido dos Trabalhadores, conhecido historicamente por defender pautas voltadas para os direitos sociais essenciais (saúde, educação e renda), também influenciou nas decisões da agenda governamental com a chegada de Lula ao cargo de presidente da república (SILVA; PEREIRA, 2010).

O processo de expansão do ensino superior, conduzido pelo governo federal (2003-2010), instituiu a implantação de políticas educacionais de ação afirmativa, com o objetivo de criar novas universidades federais, *campi* avançados no interior dos estados e fortalecer as já existentes, além de também criar programas de financiamento estudantil para ingresso em universidades particulares por meio de parcerias público-privadas (NASCIMENTO; HELAL, 2015). Dentre as ações, programas e medidas, destacam-se: Programa Expandir; Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Decreto nº 5800 de 08/06/2006; Programa de Apoio e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) – Decreto nº 6096 de 02/04/2007, que constituiu ações que priorizaram o aumento no número de vagas nas universidades federais existentes e expansão dos *campi* avançados no interior do país; Programa Universidade para Todos (PROUNI) – Lei nº 11.096 de 13/01/2005; e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – Lei de parceria público-privada nº 11079 de 30/12/2004, que possibilitou o financiamento dos estudos para jovens de baixa renda nas universidades privadas.

A democratização do acesso ao ensino superior é um aspecto importante para o desenvolvimento social e econômico do país. No entanto, o caráter negativo da adoção dessas medidas de expansão está associado à lógica do seu aspecto universalizante e quantitativo massificado do ingresso, mas com o negligenciamento da qualidade do ensino ofertado pelas instituições, transformando um aspecto positivo de democratização do acesso em um fator que contribui para a precarização pela ausência de medidas que preservem a manutenção de um ensino de qualidade (MINTO, 2014).

Nesse contexto de aumento expressivo no quantitativo de vagas ofertadas, intensifica-se a necessidade de atenção para questões estruturais com vistas principalmente à busca pela qualidade no ensino (MINTO, 2014). Isso posto, ressaltam-se as medidas tomadas a partir das parcerias público-privadas (PROUNI/FIES), que possibilitam às instituições privadas, além da isenção de impostos, o recebimento de recursos para custeio dos estudantes em suas instituições, uma vez que tais recursos poderiam ser injetados nas universidades públicas de forma integral e assim contribuir para um aumento mais expressivo no número de vagas e na qualidade do ensino com uma maior disponibilidade de recursos (MINTO, 2014; SAVIANI, 2010).

Em vez disso, são negligenciados os aspectos qualitativos da formação discente, no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido nas universidades públicas e privadas. Advoga-se que a adoção dessas medidas contribui, mesmo com as suas limitações, para um processo de democratização do acesso ao ensino superior, e relevantes para o desenvolvimento social; no entanto, a ausência da preocupação com os aspectos qualitativos do ensino atua como um fator

de precarização (GUIMARÃES et al 2011; MOEHLECKE, 2004; SEN, 2001; BARBOSA, 2014).

Para que a busca pela democratização do acesso ao ensino superior no Brasil seja conduzida de forma efetiva, não deverá estar fadada apenas à criação de um maior quantitativo de vagas nas universidades públicas e privadas, tendo em vista que a complexidade e o peso das desigualdades sociais como resquícios da formação da sociedade brasileira também contribuem para a construção desse contexto (SAVIANI, 2010; GUIMARÃES et al, 2011).

Deve-se levar em consideração também que os fatores determinantes da condição dos grupos em situação vulnerável no país dialogam com a historiografia da formação da população brasileira, caracterizada pela exclusão e invisibilidade dos segmentos sociais mais desfavorecidos, em especial, a população negra (GUIMARÃES et al, 2011), em que pese um presente marcado pelos resquícios de um modo de produção baseado na mão de obra escrava, abolido, pelo menos oficialmente, no Brasil, há apenas pouco mais de 120 anos.

No entanto, a abolição da escravidão para a população negra no Brasil não representou um fator que contribuiu para transformar suas condições de vida, uma vez que os negros e negras foram abandonados ao próprio destino pela ausência de políticas públicas e interesse por parte do Estado de incluir esses indivíduos. Esse negligenciamento estatal é em parte atribuído à valorização de preceitos europeus, postos em prática através da política de branqueamento desencadeada na transição do século XIX para o XX, que favoreceu a imigração europeia, estimulada pelos grupos mais privilegiados da população brasileira, contribuindo para uma construção negativa atribuída aos negros em detrimento dos demais grupos populacionais (ROSEMBERG, 2010).

Nesse contexto, compreendemos o caráter histórico e cultural que permeia as desigualdades sociais enfrentadas pelos negros, pertencentes, em sua maioria, às camadas sociais mais desfavorecidas da sociedade brasileira, situação na qual enfrentam o preconceito e a exclusão social (GUIMARÃES et al, 2011; ROSEMBERG, 2010).

De acordo com os números do último Censo, realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o maior percentual de indivíduos de baixa renda no Brasil que vive nas áreas periféricas das grandes cidades é formado pela população de cor negra, instituindo, assim, um abismo social representado pelos baixos níveis de renda da população negra, fato este decorrente dos aspectos culturais de uma sociedade onde a desigualdade racial e social refletem os impactos da hegemonia capitalista (IBGE, 2010).

As estatísticas comprovam o caráter de vulnerabilidade da população de baixa renda pobre e negra, em um cenário de exclusão social, principalmente quando se retrata a questão de

acesso à educação por meio dos anos de estudos de indivíduos negros e brancos. Segundo os dados extraídos da PNAD no ano de 2012, a comparação, entre negros e brancos, da frequência líquida de estudantes – que mede o percentual de alunos em idade escolar correta para um determinado ciclo, sobre o total da população da faixa etária prevista para o ciclo – revela a vulnerabilidade e exclusão daquele primeiro contingente, já que apenas 9,4% dos alunos negros em idade correta conseguem ingressar no ensino superior, percentual bem menor que o de brancos, cujo percentual é de 22,2% (IPEA, 2013).

A necessidade de políticas de ação afirmativa que possibilitem a esses grupos menos favorecidos acesso à educação e a possibilidade de pleitear uma vaga no ensino superior em um cenário de desigualdade gritante intensifica a necessidade de intervenção do Estado por meio de políticas focais direcionadas aos grupos em situação vulnerável (GUIMARÃES et al, 2011; ROSEMBEG, 2010).

É evidente, que mesmo com as leis que deveriam ser eficazes em caráter universal por englobar todos os cidadãos brasileiros, segundo as diretrizes contempladas na Constituição, não há um tratamento igualitário na questão de acessibilidade a serviços para os grupos marginalizados da sociedade, evidenciando a presença de um racismo estrutural e institucional referente à conjuntura fundamentada nas relações econômicas de exploração por parte dos grupos hegemônicos da sociedade e na ausência de acessibilidade aos serviços estatais (ROSEMBERG, 2010).

Com base nas reivindicações de vários movimentos sociais em prol da população negra e anos de discussão entre os diversos segmentos da sociedade civil, foi criado o Estatuto da Igualdade Racial, com a alteração das Leis nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029 de 13 de abril de 1995, nº 7.347 de 24 de julho de 1985 e nº 10.778 de 24 de novembro de 2003.

A lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que originou o Estatuto da Igualdade Racial, objetivou garantir à população negra a efetivação da paridade de oportunidades e defender os direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, além do enfrentamento de qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010). Em seu artigo primeiro, inciso sexto, o estatuto prevê medidas para possibilitar a busca pela igualdade por meio de ações afirmativas, definidas como “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2010, Art. 1º, VI).

Em prosseguimento às ações governamentais voltadas ao desenvolvimento do processo de democratização do acesso ao ensino superior e às diretrizes do Estatuto da Igualdade Racial, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012 pela presidente Dilma Rousseff, como medida de ação

afirmativa, que institui 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. 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.

Nesse contexto, estabelece-se o início da construção de uma conjuntura caracterizada pela ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior para um percentual considerável de uma parcela da população antes excluída, priorizando a busca pela isonomia de oportunidades de ingresso ao ensino superior com o auxílio de políticas de ação afirmativa.

Considerando a educação como fator equalizador de oportunidades sociais e as diversas trajetórias educacionais dos indivíduos, entendemos que a adesão à política de cotas sociais e raciais não soluciona os problemas de exclusão por completo, pois atua apenas de forma paliativa (GUIMARÃES, 2003; BARBOSA, 2003), tendo em vista que as disparidades sociais, econômicas e culturais que acompanham a história de formação da sociedade brasileira contribuem para a criação de um cenário caracterizado pela ausência de isonomia de oportunidades. No entanto, essas medidas se fazem necessárias pelo contexto evidente de desigualdades ocasionados pelos resquícios da dívida histórica do país com a população negra e de baixa renda.

Portanto, a adoção de critérios sociais somados aos critérios de mérito acadêmico reforça as possibilidades de inclusão dessas parcelas excluídas da sociedade de possuírem maiores níveis de oportunidade (GUIMARÃES et al , 2011; BARBOSA, 2003).

Diante disso, a implementação de políticas de ação afirmativa por parte do Estado se baseia no pressuposto de que a educação formal é um instrumento que possibilitará a longo prazo a diminuição das diferenças sociais em uma sociedade meritocrática, fundamentada no desempenho pessoal como fator de ascensão e sucesso (BILHIM, 2012).

Também se reitera a relação entre dominantes e dominados, representando a hegemonia das elites em contraponto aos grupos e minorias da sociedade que vivem em um hiato social na busca por oportunidades que se refletem na própria seletividade das universidades brasileiras, decorrente de aspectos socioeconômicos comprovados pelas estatísticas (MINTO, 2014).

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.

Em outra perspectiva, os diversos preceitos relacionados às concepções de igualdade nos aspectos normativos sofreram influência dos fundamentos liberais que estão atrelados ao consumo, associados com os fundamentos liberais baseados na construção da significação do conceito de proteção da propriedade privada. Desse modo, a capacidade de consumo está atrelada ao desempenho pessoal para acumulação de êxitos pessoais que possibilitarão ter a disponibilidade de uma maior parcela de recursos materiais em relação aos demais indivíduos que não obtiveram o mesmo êxito (BARBOSA, 2003; BILHIM, 2012). Assim a seleção dos melhores é a única disposição de hierarquia social aceitável na sociedade meritocrática.

Rawls (2000), esclarece que a igualdade no aspecto normativo relacionada às leis faz parte do contrato social estabelecido pelos indivíduos que vivem em uma sociedade estruturada em um sistema democrático e que os níveis de desigualdade são necessários para que uma parte da população seja privilegiada em relação ao todo, favorecendo a ausência de isonomia de oportunidades.

Em contraponto à visão de Rawls, de acordo com Sen (2001), as oportunidades reais ou substantivas não estão relacionadas apenas à disponibilidade de recursos, e sim a dimensões cujos fatores estão determinados por aspectos de dimensão individual (talento, direitos, expectativas, poder), uma dimensão social descrita por sua influência na comunidade, além de ações coletivas e uma dimensão socioeconômica, representada pelas desigualdades sociais, desemprego e pobreza.

Diante disso, Sen (2001) e Rawls (2000) avaliam a igualdade a partir de aspectos distintos. O primeiro autor avalia que a igualdade não está relacionada apenas com a capacidade de consumo e os preceitos normativos; a igualdade está relacionada à aquisição e obtenção de capacidades. Já Rawls (2000) atrela a capacidade de consumo e a normatização como fontes de igualdade. Dessa forma, compactuamos de forma favorável com a visão de Sen (2001), por agregar aspectos sociais, políticos e econômicos de forma lúcida, no que diz respeito à influência desses fatores e dimensões na busca pela equidade e justiça social.

As disparidades nos níveis de oportunidade fazem transparecer as desigualdades entre os grupos e a estrutura de classes, na qual os mais favorecidos exercem hegemonia e o fazem com fundamento num discurso que defende a ideologia meritocrática, bem como a partir de

uma perspectiva negativa e individualista. Assim, o *status* social dos indivíduos é decorrente do seu desempenho e talento (BARBOSA, 2003; HELAL, 2007b).

Nessa perspectiva, possibilitar a acessibilidade é apenas um passo considerável para a transformação de um contexto complexo, com dimensões históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas que contribuem para que os indivíduos não consigam obter condições favoráveis à aquisição de capacidades. Para atenuar os cenários típicos de disparidade sociais, as capacidades devem ser equiparadas entre os indivíduos, de modo que não apenas lhes seja concedido o aumento das oportunidades (SEN, 2001). Este autor define capacidade como sendo a habilidade de realizar ações, escolhas. Sob este prisma, a perspectiva de capacidade deve ser concebida como uma concepção de igualdade de oportunidades. Dessa forma, as discussões em torno da legitimidade dos ideais meritocráticos contribuem para o debate sobre as desigualdades em níveis de oportunidades e capacidades entre os indivíduos.

Barbosa (2003), todavia, define o conceito de meritocracia a partir de duas perspectivas: segundo uma dimensão negativa, que não considera a relevância dos aspectos de origem social e econômica, como também, a posição política no ato de pleitear ou competir por posições e direitos. E por fim, a sua dimensão de ação afirmativa, que atrela os desempenhos pessoais aos talentos, competências e habilidades de cada indivíduo.

A ideologia meritocrática determina, enquanto paradigma de ordenação social, as posições nas hierarquias e estruturas sociais, baseadas no desempenho dos indivíduos, sem levar em consideração a relevância das suas origens sociais (BARBOSA, 2014; BILHIM, 2012). Dessa forma, o papel de protagonista da ideologia meritocrática nas sociedades modernas capitalistas está atrelado ao seu caráter de legitimação das desigualdades. Assim, o mérito de ser o melhor conceder-lhe-á posições de privilégio e um cenário de exclusão daqueles que não fazem parte do grupo privilegiado pelas suas capacidades (BARBOSA, 2003; RONSINI, 2012). Diante disso, os níveis de oportunidades na sociedade não se equiparam de forma igual, pois as capacidades são desenvolvidas pelos indivíduos de acordo com suas condições socioeconômicas, históricas e culturais, que diferem entre si (SEN, 2001).

Desse modo, a ampliação do acesso ao ensino superior com as políticas educacionais de ação afirmativa não será efetiva se não for promovida com o auxílio de outras políticas públicas direcionadas às minorias e grupos marginalizados da sociedade e que impactem no desenvolvimento de suas trajetórias pessoais, educacionais e profissionais (SAVIANI, 2010; PINHO, 2006; PLÁ, 2009).

A criação do sistema de cotas sociais e raciais, em especial, 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, embora não haja paridade neste caso.

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 de forma mais sucinta. Esta peculiaridade de atuação das representações sociais instigou-nos a utilizá-la para nos auxiliar no entendimento dessa nova conjuntura gerada pela implementação de medidas de ação afirmativa para o ingresso no ensino superior. Em especial, como escopo deste trabalho, interessa-nos o regime de cotas sociais e raciais em relação às reflexões em torno de mérito e educação.

Assim, optamos por trabalhar com as representações sociais, posto que exprimem o conhecimento coletivo compartilhado e as percepções do senso comum dos indivíduos, por meio de suas identidades históricas, culturais e sociais (DUARTE, MAMEDE, ANDRADE, 2009).

A teoria das representações sociais teve como precursor Émile Durkheim, que acreditava no papel hegemônico da sociedade na construção de representações intituladas por ele como representações coletivas, nas quais os indivíduos atuavam apenas como agentes passivos do processo de construção das representações (DURKHEIM, 2012). Para o autor os fatos sociais são introduzidos pelos fatores de ordenação social impostos pela sociedade, a exemplificar a existência dos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos que lhe atribuem uma série de associações e condutas de comportamento para a execução de cada função, sejam mãe, pai, filho, por exemplo. Desse modo, para Durkheim é evidente a separação entre indivíduo e sociedade, tendo esta última uma atuação hegemônica na indução da construção dos fatos sociais.

A percepção acerca do conceito de representações coletivas apresenta uma particularidade associada ao contexto social, consequência da dinâmica do cenário social no qual Durkheim estava inserido, influenciando as conclusões dos seus estudos, além dos aspectos determinísticos de suas teorias e da sua compreensão acerca dos fatos sociais (GARAY, 2011).

As dinâmicas e o desenvolvimento da sociedade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos acarretam transformações na forma com que as relações sociais serão caracterizadas pela intensificação das transformações, cada vez mais intensas e dinâmicas, ao longo do desenvolvimento de novos contextos sociais, contribuindo para a inquietação acerca do papel do indivíduo na construção das representações (MINAYO, 2007; SPINK, 1995).

Diante disso, Moscovici realiza reflexões em torno do papel dos indivíduos no processo de construção das representações decorrentes das peculiaridades das dinâmicas de ordem social vivenciadas pelo autor ao longo da sua trajetória e que o fazem obter uma visão distinta da de Durkheim, por vivenciar um contexto mais dinâmico, no qual a velocidade de transformação e mudança dos aspectos sociais é mais acelerada e dinâmica (JODELET, 2001).

Moscovici (2003) será favorável à relevância dos signos, símbolos e peculiaridades relacionadas às identidades dos indivíduos, como a linguagem e a comunicação, e também os preceitos ligados às crenças religiosas e culturais, dentre outras. Para tanto, o autor defenderá que o processo de formação de uma representação social será desenvolvido a partir de duas etapas de desenvolvimento: objetivação e ancoragem. O processo de objetivação é decorrente da materialização da imagem da representação, sendo o processo de ancoragem a etapa responsável pela construção da imagem da representação. Assim, Jodelet (2001) retrata a relação das representações sociais com a valoração do conhecimento construído a partir do senso comum e a interação entre símbolos e crenças, na própria questão da identidade prescrita na comunicação e linguagem.

Souza et al (2010) corroboram com a deliberação da representação social como um conhecimento social a partir de características peculiares, representadas de forma clara pela capacidade de comunicação que possibilita uma relação de trocas entre os indivíduos por meio de códigos e símbolos, além de proporcionar interações entre a trajetória individual e coletiva. Assim, as representações sociais auxiliam na compreensão das representações com base na interação dos aspectos individuais e coletivos, ressaltando o seu caráter dinâmico de desenvolvimento de acordo com os contextos sociais (SPINK, 1995; GARAY, 2011).

As representações sociais são construídas a partir da interação entre os indivíduos e os grupos em que estão inseridos em contextos sociais e históricos diversos; desse modo, os indivíduos construirão suas representações pessoais, partindo de suas experiências e concepções emanadas pelos grupos com os quais interagem. Assim, as representações sociais poderão ser construídas pelos conteúdos que circulam na sociedade e pelas forças do próprio processo de interação social e das pressões para elucidar cada situação de forma a assegurar e manter identidades coletivas (SPINK, 1995).

Observa-se que as representações sociais e ações afirmativas têm sido objeto de estudo na academia, tendo como escopo principal diversos sujeitos que participam de forma ativa do processo de implementação dessas políticas de ação afirmativa (PINHO, 2006; PLÁ, 2009).

Pinho (2006) analisou as representações sociais de alunos cotistas por professores universitários, considerando a experiência da UERJ, no que diz respeito ao desempenho dos

alunos cotistas. Para os críticos, a institucionalização de medidas compensatórias traz para às universidades estudantes que têm um baixo nível e um rendimento abaixo do esperado pelos professores. Baseado na realização de estudos posteriores acerca do fracasso escolar nos ensinos fundamental e médio, constatou-se que a baixa expectativa dos professores sobre o desempenho dos alunos tem repercussão no desempenho acadêmico destes. Utilizando como um de seus pressupostos-base, a autora buscou verificar a ocorrência deste mesmo fenômeno em relação aos alunos que ingressaram na universidade por meio do regime de cotas.

Como conclusões e deliberações do seu estudo, Pinho (2006) constatou que a representação social de alunos cotistas por professores ainda se encontra em processo de construção e que sua consolidação varia de acordo com a familiaridade dos sujeitos-professores com os objetos-alunos cotistas. E apesar de exporem suas baixas expectativas sobre o aluno cotista, suas atitudes tendem a ser de solidariedade e cooperação, desmistificando o pressuposto de análise inicial do fenômeno. Assim, as representações dos professores em relação aos alunos cotistas estão em processo de construção. Eles ancoram sua representação sobre o aluno cotista na concepção de desigualdade e pobreza e na perspectiva que busca um ensino de excelência com a ajuda de adaptações. Além disso, todos os professores mostraram-se desfavoráveis à política de cotas como forma de solucionar os problemas das disparidades no acesso à educação no Brasil.

Plá (2009) analisou o perfil e as representações de estudantes cotistas negros da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os resultados do estudo indicam que o sistema de cotas raciais possibilitou um acréscimo no número de negros advindos de escola pública que ingressaram no ensino superior. Além disso, constatou-se que os estudantes em geral desconhecem as políticas de ação afirmativa e se baseiam no senso comum para realizar juízos de valor, associando as péssimas condições de ensino no Brasil ao fato da presença tímida da população negra no ensino superior. Diante desse quadro, os estudantes cotistas sentem-se discriminados pelos colegas em seus cursos e por alguns professores que expuseram sua opinião contrária ao regime de cotas. Assim, as distintas posições em relação ao sistema de cotas, expressas pelos estudantes cotistas, expõe um atrito entre as representações anteriores dos negros na sociedade e a representação atual, construída pela luta pelos direitos da população negra neste aspecto.

Ambos os trabalhos descritos anteriormente retratam as representações sociais de sujeitos que interagem nos contextos e grupos categorizados pelas políticas de cotas sociais e raciais, porém sob óticas de análise distintas. O estudo de Pinho (2006) possui como sujeitos de pesquisa apenas os docentes de uma universidade em relação aos estudantes cotistas, não

trabalhando com as representações dos demais sujeitos envolvidos, sejam eles cotistas ou não cotistas. No estudo realizado por Plá (2009), apenas os estudantes cotistas negros são utilizados como sujeitos objetos do estudo, não retratando a representação dos estudantes não cotistas.

Os estudos citados anteriormente retratam o fenômeno a partir da perspectiva de sujeitos de forma isolada; Pinho (2006) retrata apenas a visão dos docentes em relação aos cotistas e Plá (2009) busca compreender a percepção dos estudantes cotistas.

Como um fator diferencial na busca pelo entendimento de forma mais ampla da conjuntura, propomo-nos a analisar o fenômeno da implementação da política de cotas sociais e raciais com o estudo das representações dos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes (2013.1 e 2015.1) no curso de Administração da Ufersa acerca da relação entre mérito e educação, proposta ainda não estudada em trabalhos precedentes.

Neste estudo, debruçamo-nos sobre a temática das representações sociais a respeito do mérito e educação 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, RN.

A relevância deste recorte é atribuída à recente implementação de políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino federais, voltadas para o ingresso no ensino superior, e à necessidade de refletirmos acerca do papel que teria uma política educacional como as cotas sociais e raciais nas universidades federais do país, em especial no contexto peculiar da região Nordeste, dadas as suas peculiares características de desenvolvimento social, político e econômico. Temos o intuito de compreender, a partir de uma perspectiva comparativa, as representações dos ingressantes em 2015.1 e em 2013.1 acerca do mérito e educação, e como estas percepções impactam por estarem inseridos no processo de ingresso após a implementação do sistema de cotas sociais e raciais na Universidade Federal Rural do Semiárido.

Com inspiração em tal problematização, neste trabalho buscamos responder a seguinte indagação: *como se configuram as representações sociais sobre o mérito dos estudantes cotistas e não cotistas, graduandos ingressantes nos semestres 2013.1 e 2015.1 do Curso de Administração da Universidade Federal Rural do Semiárido do Rio Grande do Norte?*

1.2 Objetivos

Com vistas a responder os questionamentos abordados no nosso problema de pesquisa, construímos os objetivos a seguir.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as representações sociais sobre o mérito dos estudantes cotistas e não cotistas graduandos ingressantes nos semestres 2013.1 e 2015.1 no Curso de Administração da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), localizada na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração da referida universidade, tendo como foco a incidência de disciplinas ligadas a debates sobre influência da sociedade na construção das representações sobre mérito e educação dos estudantes cotistas e não cotistas, ingressantes em 2013.1 e 2015.1;
- Descrever as representações sociais existentes entre os estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1 sobre a educação;
- Verificar a representação social sobre o mérito existente entre os estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1;
- Comparar as distinções e semelhanças entre a compreensão dos estudantes cotistas e não cotistas e suas representações sobre o sistema de cotas sociais e raciais.

1.3 Relevância e Justificativa

Trata-se de um tema contemporâneo e necessário, que poderá contribuir para diminuir a carência de trabalhos sobre a temática na área de estudos organizacionais, considerando-se a implementação de ações afirmativas voltadas para a democratização da educação de nível superior no Brasil, realizada na última década. A implementação da política de cotas sociais e

raciais nas universidades federais brasileiras completa no de 2015 completa três anos de sua implantação, e chega-se à conclusão dos trâmites finais por parte das universidades que aderiram ao sistema de forma gradativa, tendo como termo do prazo o ano de 2016 para que seja implantado o percentual de reserva de 50% das vagas ao sistema de cotas.

Destaca-se a necessidade de se contribuir para a compreensão desse novo contexto, bem como a importância do entendimento das peculiaridades e da atuação dos sujeitos sociais beneficiados por esses novos desenhos de políticas educacionais direcionadas ao ensino superior. É necessário contribuir na construção de discussões que versem sobre as consequências e nuances advindas dessa nova conjuntura, embora se tenha constatado que é patente a escassez de estudos que retratem a realidade do contexto de implementação dessas políticas na região Nordeste do Brasil, caracterizada pelos baixos níveis de renda e escolarização, tendo em vista questões históricas de atraso e de desenvolvimento em relação às demais regiões do país (IBGE, 2010). Visamos também contribuir para atrair novos pesquisadores para o estudo desta temática.

Após consultas aos bancos de dados, foi encontrado apenas um único estudo tendo como objeto de estudo a região Nordeste e o sistema de cotas sociais e raciais – no caso, na Universidade Estadual do Recôncavo Baiano (GUIMARÃES et al., 2011).

A nossa pesquisa terá como universo geográfico, a região interiorana e estratégica que é a região do oeste potiguar, onde está localizada, na cidade Mossoró, a Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), criada a partir das medidas realizadas pelo REUNI no ano de 2005. Neste estudo, trabalhamos com estudantes ingressantes do semestre 2013.1 por serem os primeiros estudantes a ingressarem na universidade pelo sistema de cotas e com os estudantes ingressantes do semestre 2015.1, como um maneira de realizar um estudo comparativo entre os ingressantes do Curso de Administração.

Com a homologação e sanção da lei de cotas sociais pela presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2012, a Ufersa adotou o sistema de cotas sociais e raciais na seleção seguinte após a lei entrar em vigor, para os estudantes ingressantes por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), no primeiro semestre de 2013. A universidade teve como base de justificativa, segundo os relatórios do seu conselho universitário, os dados do IBGE extraídos da PNAD em relação aos aspectos de vulnerabilidade da população, tendo em vista que, no ano de 2012, o percentual de negros no intervalo de 18 a 25 anos que ingressam no ensino superior e completaram o ciclo era de apenas 10,1%, enquanto que o percentual de brancos girava em torno de 21,7% (IPEA, 2013). Além disso, ressalta-se também a existência de apenas duas universidades públicas de ensino superior na cidade, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e a Ufersa.

A UERN adotou o regime de cotas sociais a partir de uma deliberação de âmbito estadual; no entanto, a Ufersa foi a primeira instituição de ensino superior na região a implantar o sistema de cotas sociais e raciais de forma integral, tendo em vista as carências da região advindas das desigualdades sociais, políticas e econômicas, e por ser a única instituição federal a ofertar vagas ao ensino superior na região.

O caráter peculiar dos contextos sociais, políticos e econômicos vivenciados na região do oeste potiguar, onde está localizada a instituição, contribui para esse tipo de atuação, uma vez que a postura adotada pela maioria das universidades foi favorável à implementação gradativa do sistema, assegurada pela legislação, pois as universidades poderiam implementar o sistema de forma gradativa até o esgotamento do prazo, que ocorrerá no ano de 2016. Além disso, o fato de a Ufersa ser uma instituição de ensino localizada em uma cidade do interior nordestino representa a inserção em um contexto peculiar para o desenvolvimento e a compreensão desse novo panorama.

Essas características, como também a proximidade da autora com a instituição, contribuem para a construção dessa problemática, reafirmando a orientação para a função social da pesquisa, de maneira que os resultados auxiliem no entendimento dos docentes e discentes sobre a temática.

No decorrer desta pesquisa, depreende-se que a temática de representações sociais tem sido desenvolvida na área de administração, e isto ocorre em decorrência de sua abordagem interdisciplinar e da amplitude de fatores e fenômenos que podem ser estudados. Desse modo, por exemplo, o estudo desenvolvido por Guerra e Ishikawa (2013) objetiva compreender as representações sociais da agroecologia para pesquisadores do Instituto Agrônomo do Paraná (Iapar), extensionistas do Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e produtores rurais da agricultura familiar, demonstrando o caráter multifacetado que a abordagem possibilita para a compreensão dos fenômenos nos diversos contextos, transitando pelas concepções das ciências agrárias à questão do desenvolvimento sustentável em torno do comportamento dos indivíduos em cada segmento. Outro estudo que também retrata esse caráter interdisciplinar de forma clara foi empreendido por Guerra e outros (2011), ao utilizarem a abordagem das representações sociais também para estudar as nuances das representações na profissão de contador a partir da concepção desses profissionais. Em ambos, os autores utilizam a abordagem das representações sociais para compreender as diversas concepções acerca de fenômenos em áreas de atuação diversas, demonstrando, assim, o seu caráter interdisciplinar.

Para compreender o panorama das pesquisas direcionadas para a abordagem das representações sociais na área de Administração, foi realizado um levantamento bibliométrico

nos dois principais portais na área de Administração: *Scientific Periodicals Electronic Library* (Spell) e nos anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad). A escolha de ambos os portais está relacionada ao fato de serem repositórios apenas de conteúdo de pesquisa na área de Administração e possuírem reconhecimento perante a comunidade acadêmica. Ressaltamos, portanto, que o objetivo da pesquisa é realizar um levantamento dos trabalhos que contemplam os estudos das representações sociais na área de Administração.

Os termos utilizados na busca nos portais foram as seguintes palavras-chaves: *representações sociais*. Inicialmente optou-se por executar a busca no portal Spell por meio da marcação da opção de palavras-chaves, porém não foi obtido êxito. Dessa forma, a estratégia foi mudada para realizar a busca através de palavras-chaves nos resumos dos artigos. Com esta alteração, foram encontrados no portal Spell 47 artigos. Após realizar a busca no Spell, fez-se o mesmo procedimento nos anais da Anpad; nesta busca, foram encontrados 48 artigos. As pesquisas nos portais foram realizadas no dia 17 de março de 2015.

Após o *download* dos artigos em ambos os portais, foi realizada uma leitura prévia dos seus resumos para identificação de suas estratégias de abordagem de pesquisa e coleta de dados para catalogação.

Os artigos foram selecionados e catalogados com as informações referentes aos autores, eventos, periódicos, anos de publicação, universidades residentes dos autores, metodologias utilizadas nas coletas de dados, estratégias de pesquisa, e catalogações das referências com o intuito de identificar os principais autores.

Em seguida, foram catalogados os artigos encontrados nos portais que tratavam de representações sociais. Assim, realizando um comparativo de desenvolvimento das publicações nas bases de dados pesquisadas (Spell/Anpad), nota-se que, após as primeiras publicações no ano de 2001, ocorreu um aumento no número de trabalhos desenvolvidos acerca da temática de representações sociais, demonstrando um crescimento do interesse de estudos a respeito deste tema na área de Administração.

Com relação à frequência de publicação dos autores ao longo dos anos no intervalos entre 2006 a 2013, nos anais dos eventos ANPAD analisados, destacam-se os seguintes autores pela maior quantidade de publicações registradas nos eventos: Luiz Alex Silva Saraiva (UFMG) – 4; Jouliana Jordan Nohara (FMU) –4; Claudia Rosa Acevedo (FMU), Alexandre de Pádua Carrieri (UFMG) –3, Angela Beatriz Scheffer Garay (UFRGS) – 4. Os autores mais ativos em relação aos estudos desta temática estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste, representados pela UFMG e UFRGS como principais centros de origem dos pesquisadores que mais publicam

a respeito desta temática, uma vez detectada a existência de grupos de pesquisa que atuam no estudo da temática.

Quando efetuamos uma análise do portal de anais dos eventos da Anpad, as primeiras publicações da temática ocorreram a partir do ano de 2006. E após relacionar todos os eventos listados, observou-se uma maior concentração de publicações sobre a temática de representações sociais nos anais do Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação em Administração (Enanpad), e uma maior quantidade de publicações concentrada na divisão acadêmica de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (GPR); em seguida, vem a divisão acadêmica de Estudos Organizacionais (EOR). Realizando uma análise geral comparativa de todos os eventos listados, a divisão acadêmica em que mais ocorreram publicações a respeito da temática pesquisada foi a de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (GPR). Em relação às temáticas abordadas, os artigos, em sua maioria, tratam sobre as representações sociais relacionadas com o trabalho e aspectos comportamentais dos indivíduos nos seus ambientes de trabalho e comportamento organizacional.

Essas afirmações asseguram a importância de se continuar a desenvolver estudos que possibilitem, à luz da teoria das representações sociais, compreender os fenômenos sociais em torno das organizações. A evolução na quantidade de publicações por ano demonstra o aumento do interesse dos pesquisadores em pesquisar os panoramas dos contextos organizacionais a partir desta teoria. Além disso, a melhoria da qualidade das publicações a partir do ano de 2008 em periódicos de melhor qualificação no *Qualis* demonstra o desenvolvimento de pesquisas sobre representações sociais por parte dos pesquisadores na área da Administração, descritos na tabela abaixo. Nota-se o crescimento gradativo na quantidade de artigos publicados em periódicos ao longo dos anos e que a maioria possui como escopos estudos organizacionais ou Administração Pública.

Tabela 1: Quantidade de artigos publicados em periódicos ano / *Qualis*

PERIÓDICOS	QUANT.DE ARTIGOS	ANO DE PUBLICAÇÃO	QUALIS
Revista Eletrônica de Gestão Organizacional	2	2008, 2011	B3
Revista Hospitalidade	3	2008, 2010, 2013	B3
Revista de Ciências da Administração	2	2008, 2010	B1
Revista Eletrônica de Administração	2	2008, 2013	B1
Revista Interface	2	2008, 2009	A2
Revista de Administração Contemporânea	2	2008, 2012	A2
Revista de Administração Pública e Gestão Social.	1	2009	B4
Revista de Administração Mackenzie	2	2009, 2001	B1

Revista do Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade de Caxias do Sul.	1	2009, 2010	B3
Revista Economia e Gestão	2	2009, 2012	B2
Revista Contemporânea de Economia e Gestão	1	2010	B2
Revista Pretexto	1	2010	B2
Revista REGE-SP	1	2010	B2
Revista de Organizações Rurais & Agroindustriais	1	2010, 2011	B1
Revista do Mestrado de Administração e Desenvolvimento Empresarial da Estácio de Sá	1	2010	B3
Revista Eletrônica do Mestrado em Administração	1	2010	B3
Revista Organizações & Sociedade.	2	2010, 2012	A2
Revista de Administração da UNIMEP	1	2010	B1
Revista de Gestão USP	1	2011	B2
Cadernos EBAPE	1	2011	B1
Revista de Contabilidade e Organizações	1	2011	B1
Revista Eletrônica de Ciência Administrativa	1	2011	B2
Revista da Micro e Pequena Empresa - FACCAMP	1	2011	B3
Revista de Administração - USP	1	2011	A2
Revista de Administração e Contabilidade UNISINOS	1	2011	B1
Revista Organizações & Sociedade	2	2012, 2013	A2
Revista Gestão e Sociedade	2	2012, 2013	B1
Revista Perspectivas em Gestão & Conhecimento	1	2012	B3
Revista Organizações em Contexto	1	2013	B2
Revista Turismo em Análise	1	2013	B2
Revista Gestão e Planejamento	1	2013	B2
Revista Desenvolvimento em Questão	1	2013	B1
Revista de Administração Pública	1	2013	A2

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Em relação às pesquisas na área de Administração de temas atrelados às noções de mérito e meritocracia, foram consultadas as bases Spell e Anpad por meio da palavra-chave *meritocracia*. Nos anais da Anpad, foi encontrado um total de sete artigos que tratam sobre a temática, tendo o primeiro artigo sido publicado em anais da Anpad no ano de 2006, por Helal (2006), que trata sobre o papel da educação nas sociedades modernas, caracterizadas por organizações burocráticas e pela ideologia meritocrática, perante o cenário de desigualdades sociais e de oportunidades que poderão ser viabilizadas ou não de acordo com o estabelecimento de laços fracos ou fortes. As publicações estão concentradas na divisão de Administração Pública e Gestão Social (APS), e a temática que predomina entre os artigos é a meritocracia nas instituições públicas e críticas em torno da estrutura das organizações do setor público e suas nuances na questão do mérito. Os autores que se destacam no número publicações nos anais da Anpad são originários da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Quando analisamos os dados obtidos a partir da busca da palavra-chave *meritocracia* no Spell, percebemos que foram encontrados 20 artigos sobre a temática, em sua maioria, indexados em periódicos que possuem como escopo temas ligados à administração pública.

Para tanto, retratam a meritocracia no contexto das instituições públicas, em relação a cargos, carreira, ingresso no serviço público e ascensão profissional nas instituições públicas, com reflexões acerca das noções de mérito e desempenho.

A tabela abaixo foi criada a partir das publicações encontradas nos dois portais, Spell e Anpad, e demonstra a produção tímida em torno dessa temática ao longo dos anos, revelando uma carência de trabalhos que debatam esse tipo de problemática na academia em Administração.

Tabela 2: Mérito-Quantidade de publicações por ano

Ano	Quantitativo de Publicações
1976	1
1988	1
1996	1
2000	1
2001	1
2004	2
2005	2
2007	3
2008	2
2009	2
2010	1
2011	1
2012	2
2013	2
2014	4

Fonte: Elaboração da autora com base em dados coletados nos portais Spell e Anpad (2015).

Por fim, a realização deste estudo representa uma contribuição para o desenvolvimento de pesquisas que endossem os contextos e fenômenos sociais acerca das políticas de ação afirmativa, mérito e educação por meio de outras lentes teóricas.

1.4 Estrutura da Dissertação

Este estudo está organizado em cinco capítulos. No primeiro, foram abordados os aspectos introdutórios do trabalho, com ênfase no problema, nos objetivos e na justificativa desta pesquisa. O segundo abrange o referencial teórico; o terceiro consiste na exposição dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; no quarto capítulo, são apresentados os resultados do trabalho. E, por fim, o quinto capítulo apresenta a conclusão do trabalho, com as limitações da pesquisa e recomendações para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão apresentados os principais pressupostos teóricos norteadores da problemática escolhida como bojo para este estudo. O capítulo é subdividido em quatro tópicos. Inicialmente será discutido um panorama da educação superior no Brasil, descrevendo suas perspectivas históricas e sociais de desenvolvimento, além da regulamentação de políticas públicas para a democratização do acesso ao ensino superior. No tópico seguinte, serão apresentados os conceitos e noções de mérito e meritocracia, abrangendo o contexto brasileiro das políticas educacionais. Em seguida são expostos os conceitos de ação afirmativa, além de uma contextualização da adoção de políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. No quarto e último tópico, são abordados os preceitos teóricos que norteiam a abordagem das representações sociais, no que diz respeito aos aspectos históricos de sua formação e o processo de construção das representações sociais.

2.1 Educação superior no Brasil

O ensino superior no Brasil foi introduzido tardiamente em relação aos demais países da América Latina, devido às particularidades do seu processo de colonização. Conflitos externos devido a demandas por territórios forçaram a instalação da família real portuguesa no Brasil a partir de 1808, acarretando a necessidade de investimentos em educação para suprir a demandas burocráticas do Estado (CUNHA, 2007).

Naquela conjuntura, a permanência da monarquia portuguesa em terras brasileiras começa em 1808, após a invasão das tropas de Napoleão Bonaparte na metrópole, e se estende até o ano de 1820, quando o surgimento da Revolução Constitucionalista forçou o retorno de do Rei Dom João IV para Portugal (SEVERINO, 2008).

O ensino no Brasil até a chegada da corte portuguesa estava limitado às instituições de ensino, em sua maioria comandadas por padre jesuítas que atuavam na formação de professores de ensino secundário e faziam parte de uma parcela representativa dos setores burocráticos de representação do Estado português. No entanto, no período entre a permanência e retorno da coroa portuguesa, o Brasil passou de *status* de colônia para de Reino Unido, o que reafirmou o domínio português, pois o Rei de Portugal também seria o Rei do Brasil, não por seu *status* de colônia, mas por representar a criação de outro Estado. Mesmo com a volta da coroa portuguesa, o aparato do Estado português permaneceu no país na figura do seu filho Dom Pedro II, que por recomendações acabou tomando posse da coroa e declarando a independência do Brasil em

1822 (SEVERINO, 2008; CUNHA, 2007). O surgimento do Estado Nacional no Brasil é datado de 1808, não de 1822, e é decorrente da estruturação do aparato português estabelecido a partir de 1808. Nesse período, foi criado o núcleo de ensino superior no país, caracterizado por sua origem de ampliação e diferenciação (ensino superior) pela criação de escolas de ensino militar, que dariam origem às futuras faculdades instituídas de forma isolada por influência do modelo francês, caracterizado pelos altos níveis de especialização e disciplinas de caráter estritamente técnico, sem nenhum caráter de reflexão social, em detrimento à cultura inglesa, considerada herege pela sua origem protestante (DURHAM, 2005).

Nesse contexto, o ensino superior brasileiro nasceu para responder às demandas do Estado, criado para promover a formação de burocratas segundo o modo com que eles se faziam necessários para o aparato do Estado português, ou seja, através de profissionais formados pelos cursos de Direito, Medicina e Engenharia (SAVIANI, 2010).

A criação de universidades no período imperial não obteve grande apoio por parte das classes dominantes e dos próprios docentes, que temiam a universidade como espaço de propagação das perspectivas positivistas e o aumento do poderio da Igreja Católica e do Império acerca da formação superior no país, como ocorria na França. Diante disso, várias tentativas que objetivavam criar universidades no Brasil foram promulgadas, sem, no entanto, obter sucesso no período imperial, marcado pela regência do príncipe Dom Pedro II (CUNHA, 2007; SAVIANI, 2010; DURHAM, 2005).

O ensino superior instituído no país durante o período imperial foi caracterizado pela presença de faculdades isoladas, especializadas em áreas de profissionais autônomos e liberais, objetivando responder às demandas burocráticas estatais.

De acordo com Cunha (2007), a Proclamação da República em 1889 dá fim ao regime imperial pela pressão das elites econômicas por meio da quebra interna entre a elite nordestina, formada pelas oligarquias tradicionais, que possuíam como principal fator de lucro a exploração da mão de obra escrava, descontentes com a abolição da escravatura, e a elite cafeeira paulista, que, apesar do seu peso na questão de rendimentos fornecidos ao país, não possuía uma posição política privilegiada.

Esse período, denominado como República Velha, evidencia o predomínio do setor cafeeiro como protagonista econômico, que dita as relações econômicas, sociais e políticas, com a adesão à chamada política do café com leite, que instituía acordos de revezamento para a sucessão de presidentes dos setores cafeeiro e leiteiro do país. Essa fase também é marcada pela crise enfrentada pelo setor cafeeiro e pelos setores médios industriais urbanos no Brasil, desafiados pelo operariado, fatores que reforçaram a conjuntura para a Revolução de

1930, decorrente das pressões dos setores industriais médios urbanos (CUNHA, 2007; DURHAM, 2005).

Nesse panorama, com a Proclamação da República em 1889 e a ascensão do Estado Novo em 1930, ocorre um processo de descentralização com a abertura de instituições de ensino em âmbitos municipal e estadual, somadas às escolas federais já existentes, e com o surgimento das primeiras instituições de ensino privadas. Ressalta-se que, durante o período de 1889 a 1930, não havia universidades no país; a presença de instituições de ensino estava limitada a escolas com cursos isolados autônomos com perfis liberais, direcionadas apenas para um curso específico, herança de sua origem no período imperial (CUNHA, 2007).

As primeiras universidades brasileiras foram criadas no contexto do Estado Novo, capitaneado por Getúlio Vargas, cuja necessidade de impulsionar o processo de industrialização no país levou a investimentos na expansão da educação formal. A necessidade de fornecer mão de obra qualificada para o mercado, bem como o nacionalismo característico dessa época, levava o Brasil a investir em políticas públicas educacionais (SEVERINO, 2008; SAVIANI, 2008).

Também ocorreu o reestabelecimento do caráter central do Estado no ensino superior, com a institucionalização do formato de universidade no país pela abertura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, graças à junção de faculdades localizadas na cidade, em um formato pouco integrador (DURHAM, 2005).

Após ocorrer o período de democratização com a queda do regime autoritário de Vargas, nas décadas seguintes o desenvolvimento do ensino superior prosseguiu e várias universidades federais foram criadas pelo país. Assim, surgiram as primeiras nuances dos movimentos estudantis, que reivindicavam a realização de uma reforma no ensino superior no país, com o objetivo de buscar a autonomia das universidades e uma maior participação dos discentes e docentes na gestão das universidades, dentre outras pautas (SAVIANI, 2010; CUNHA, 2007).

Os anseios em busca da realização de uma reforma no sistema educacional brasileiro, defendidos no governo de João Goulart pelas chamadas “reformas de base”, caracterizadas por se tratarem de reformas estruturais (saúde, segurança, educação) e por serem defendidas por setores progressistas e movimentos dos trabalhadores rurais e urbanos, além dos estudantes, foram protelados com a ascensão do regime militar em 1964 (SEVERINO, 2008).

Com a tomada de poder dos militares, os movimentos estudantis e os demais segmentos da sociedade sofreram com a opressão do regime militar instaurado no período de duas décadas no país, retardando os anseios na luta por um modelo de universidade plural com uma maior

participação da comunidade discente e docente, e por uma sociedade mais justa (DURHAM, 2005).

Nesse contexto, a reforma universitária realizada no Brasil pelos militares no período da Ditadura, é caracterizada pelo forte teor privatizante e presença da influência do modelo norte-americano de educação superior, fundamentado nas instituições privadas de ensino. O período de desenvolvimento e aceleração do crescimento econômico no país na década de setenta também contribui para o teor liberal da reforma universitária tecnicista, não considerando os aspectos qualitativos da formação superior (SAVIANI, 2008).

As reformas promovidas pelos militares priorizaram a construção de uma universidade de cunho produtivista para atender as demandas do mercado na busca por mão de obra qualificada, com a adoção de medidas que acarretaram a diminuição do tempo das disciplinas de um ano para um semestre e conseqüentemente o tempo para a conclusão dos cursos. Nesse panorama, destacam-se a adesão à estrutura departamental e a reconstrução das matrizes curriculares como pontos importantes que nos ajudam a compreender o contexto atual das universidades brasileiras, no que diz respeito ao seu funcionamento, aspectos de ensino e forte presença de um mercado privado universitário (SAVIANI, 2008; SANTOS, 2012).

A sanção da Lei nº 5.540/1968, durante o regime militar, regulamentou a concessão de autorização por parte das autarquias governamentais para a criação de instituições de ensino privadas como mecanismo de expansão do ensino superior. Outra medida adotada foi à extinção da obrigatoriedade de gastos mínimos com educação no orçamento federal, destinando a obrigatoriedade apenas para os municípios e mantendo este aspecto deliberado da constituição anterior ao regime militar (SEVERINO, 2008; SAVIANI, 2008; SANTOS, 2012).

Com o fim do regime militar e a redemocratização do país, os movimentos estudantis obtiveram uma atuação de protagonismo em conjunto com os demais movimentos da sociedade para o pleito de tornar a educação pública e de qualidade dever do Estado, atribuindo-lhe a obrigação de disponibilizá-la aos seus cidadãos como um direito fundamental.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborada pela ONU em 1948 decretou a legitimação dos direitos sociais, civis e políticos, reconhecendo-os como parte conjunta de direitos que constituem os direitos humanos. Em sua declaração, a ONU reconhece os direitos humanos como um conjunto de direitos essenciais: o direito ao trabalho, direito à remuneração igual por tempo de trabalho semelhante, direito à assistência previdenciária, à saúde e à educação, dentre outras diretrizes, que devem ser atribuídos a todos os indivíduos sem distinção de sexo, raça, religião, idade. Logo após a sua criação, essas deliberações da Declaração Universal dos Direitos Humanos foram incorporadas por diversos países em suas leis e normas.

No entanto, no Brasil, isso ocorreu apenas na Constituição de 1988, em decorrência do período de atraso que vivenciou durante vinte anos de ditadura militar (TELLES, 1998).

A Constituição brasileira, promulgada em 1988, instituiu o acesso à educação como um direito social essencial para a concretização da cidadania, tendo o Estado o dever de assegurá-lo aos cidadãos. Nos termos do artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988).

A Carta Magna também assegura o caráter igualitário de todos os indivíduos perante as normas jurídicas, com ressalva protetiva aos grupos em situação de exclusão e disparidade, como é descrito no caso dos portadores de necessidades especiais ou qualquer outro segmento em condição desigual. Com base nesses preceitos, resta resguardada a garantia da dignidade da pessoa humana e da cidadania.

Antes de analisar a tentativa, por parte de Estado, de proporcionar aos cidadãos os direitos que lhe são auferidos, é necessário compreender o cenário de disparidades econômicas e sociais, que varia quanto aos grupos mais desfavorecidos da população, e os aspectos regionais, sociais e culturais. Podemos destacar em particular a situação da população negra no país, inserida em sua maioria entre as faixas mais pobres da população, localizadas na periferias das grandes cidades brasileiras, situação na qual não conseguem ter acesso aos serviços ofertados, garantidos pelos preceitos normativos, encontrando-se em uma situação de vulnerabilidade social somada ao agravante de aspectos históricos e culturais de exclusão (GUIMARÃES et al, 2011).

Para Telles (1998), transparece a existência de uma grande ausência dos princípios igualitários presentes nas leis, evidentes nos cenários de exclusão e desigualdades que fazem parte da nossa realidade no que diz respeito à efetivação dos direitos sociais, civis, e políticos em favor dos grupos desfavorecidos da população brasileira. Guimarães (2003) destaca que tal dinâmica social é reflexo das grandes disparidades regionais e dos resquícios históricos na formação do nosso país, marcada pela existência de desigualdades sociais e exclusão dos grupos vulneráveis da sociedade.

As justificativas para a realização de medidas compensatórias aos grupos vulneráveis por parte do Estado remetem às ideias de liberdade substantiva, defendidas por Sen (2010), que estão relacionadas com a noção de cidadania com acesso aos serviços essenciais, como saúde, educação, emprego e renda. Assim, as políticas sociais de ação afirmativa são demandadas por grupos excluídos que sofreram desigualdades ao longo de suas trajetórias sociais e históricas,

que impossibilitam o exercício de direitos constitucionais ao impor-lhes limites ao acesso à renda, ao emprego e à educação (LEITE, 2011).

O desenvolvimento de políticas sociais almeja atenuar as desigualdades nos diversos segmentos e grupos sociais brasileiros, considerados marginalizados pela ausência de acesso a serviços essenciais e direitos garantidos pela Constituição, impossibilitados de exercer a sua cidadania. Assim, ressalta-se a importância do reconhecimento por parte do Estado da sua ineficiência em contemplar esses grupos e atentar para a criação de políticas sociais compensatórias para que os mesmos possam ter oportunidade de exercer a sua cidadania de forma efetiva (ROSEMBERG, 2010).

A partir de 2002, inicia-se um processo de intensificação na adoção por parte do Estado de políticas sociais e ações afirmativas, voltadas para os grupos que estão em situação desfavorável em algum aspecto, desde o acesso ao alimento, por meio do Programa Fome Zero, até a inserção de crianças na escola pelo Programa Bolsa Família (LEITE, 2011). Além disso, destacam-se as políticas de democratização de acesso ao ensino superior, por meio de programas de financiamento, expansão das universidades públicas, e pela implementação de medidas afirmativas com a criação do sistema de cotas sociais e raciais.

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como a lei de regulamentação do sistema de cotas sociais e raciais, possui as seguintes disposições:

CAPÍTULO II

DAS MODALIDADES DE RESERVA DE VAGAS

[...]

Art. 3º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação - MEC que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o *caput* serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição,

segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

O objetivo da criação e regulamentação do sistema de cotas sociais e raciais é proporcionar oportunidades de acesso ao ensino superior aos indivíduos que estão em situação de desigualdade e exclusão, sejam eles por aspectos sociais, culturais e econômicos. Principalmente pelo contexto de desigualdade racial vivenciado no país, caracterizado por uma universidade composta por segmentos privilegiados da população e pouca diversidade étnico-racial, reconhecendo-se, assim, o caráter de separação econômica e racial (ROSEMBERG, 2010).

Desde meados de 2003, com a chegada de governos petistas ao poder, a democratização do ensino superior tem estado dentre as prioridades das pautas governamentais. As ações governamentais têm fomentado a reestruturação das universidades federais existentes, o aumento do número de vagas e a criação de novas universidades federais por meio do REUNI; além disso, há as parcerias público-privadas, que têm o intuito de financiar o custeio de alunos em faculdades particulares pelo PROUNI, e o FIES, disciplinado pela lei de parceria público-privada nº 11.079 de 30/12/2004. Entretanto, mesmo com essas medidas de ação afirmativa, transparecem disparidades de acesso de alguns grupos desfavorecidos em relação a níveis de renda e a limitações de oportunidade em decorrência de aspectos ligados à descendência indígena e negra, e às próprias condições inadequadas de ensino nas escolas públicas brasileiras comparadas às dos alunos que possuem uma educação adquirida a partir das instituições privadas.

Nessa conjuntura, a Lei nº 12.711/2012 propõe democratizar os mecanismos de acesso ao ensino superior, respeitando os níveis de oportunidade, com ações que buscam instaurar a equidade de oportunidades. Diante disso, o Decreto nº 7.824/2012 define as condições gerais de reservas de vagas e estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas, além das regras de transição para as instituições federais de educação superior. Outro disciplinamento legal foi dado pela Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para a aplicação da lei ao prever as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, além de impor critérios e condições para se concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas em *status* de reserva.

Como descrito na lei abaixo:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos do salário-mínimo *per capita*; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Os candidatos são divididos entre quatro grupos referentes às condições de cada observação prevista na lei: os candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L1); os candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L2); os candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L3); os candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas(L4).

A adoção desse tipo de medida com associação de critérios étnico-raciais representa um grande avanço na busca pela igualdade racial no país, no que diz respeito à sensibilização do Estado perante essa problemática das desigualdades sociais estarem atreladas a questões de cunho histórico, social, cultural e econômico (ROSEMBERG, 2010; GUIMARÃES, et al,2011). Também compreendemos que essa iniciativa não resolverá o problema em sua totalidade, atuando apenas com uma medida paliativa no tocante a um contexto de desigualdade tão gritante. E advogamos em favor da continuidade de atuação de políticas de ação afirmativa decorrentes da evolução, mesmo que tímida, nos anos de estudos da população negra no país, retratando o cenário dos últimos dez anos como descrito na tabela abaixo.

Tabela 3 – Média de Anos de Estudos da População cor/raça

Cor/raça	Faixa etária	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Branços	18 a 24 anos	9,3	9,5	9,6	9,8	9,9	10,1	10,2	10,3	10,4	10,4
Negros	18 a 24 anos	7,5	7,7	7,9	8,2	8,3	8,6	8,7	8,9	9,1	9,2

Fonte: Elaborada a partir dos dados do IPEA (2013).

Ainda que se reconheçam os avanços, as políticas de ação afirmativa têm sido objeto de debates a respeito da eficácia desse sistema como mecanismo de acesso à educação para os indivíduos vulneráveis, dadas as condições oferecidas pelo Estado nas instituições públicas de ensino não serem ainda as ideais. O aumento no quantitativo de vagas e a ausência de preocupação com os aspectos qualitativos do ensino permeiam uma lógica de massificação atuando com um fator de precarização (MINTO, 2014).

2.2 Mérito, meritocracia e ensino superior no Brasil

A história de desenvolvimento da sociedade brasileira está marcada pelos altos níveis de desigualdades sociais entre os diversos grupos populacionais. 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). No Brasil, os negros representam o grupo populacional que lidera todas as estatísticas e indicadores sociais de vulnerabilidade social, pois estão entre os que possuem os menores níveis de renda e escolaridade e se concentram nas periferias das grandes capitais do país (IBGE, 2010).

A Constituição brasileira garante a equidade entre os cidadãos e o faz com base no princípio da igualdade entre os indivíduos. Questiona-se, entretanto, até que ponto essa igualdade é efetiva na sociedade brasileira, marcada pelas desigualdades sociais e concentração de renda por uma parcela mínima da população. Assim, existem grupos de indivíduos em situação de vulnerabilidade em decorrência de sua situação financeira, o que lhes determina dificuldades de acesso a serviços essenciais (SANTOS, 2012), a exemplo de várias limitações em relação aos seus *status* de oportunidade em comparação aos segmentos mais privilegiados da sociedade.

Em uma sociedade meritocrática, caracterizada pela valoração 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.

As dimensões da ideia de mérito apresentadas por Barbosa (2003) são explanadas a partir de uma perspectiva negativa, que não considera a questão das origens sociais, classe, cultura, posições políticas e dimensões de poder na luta por direitos. Essa perspectiva se contrapõe à perspectiva positiva, que levará em consideração os talentos e habilidades pessoais dos indivíduos em relação ao seu desempenho. A autora ainda critica a existência de uma igualdade subjetiva que justifica as condições de desigualdades em relação a habilidades e talentos em decorrência de distintas posições sociais.

No Brasil, essa noção de igualdade substantiva “trata-se de 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 serem consideradas as condições e os aspectos sociais que impactam no seu desempenho.

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 valoração das liberdades individuais (SEN, 2001). Portanto, as liberdades individuais defendidas pela lógica neoliberal serão avaliadas a partir das perspectivas de consumo dos indivíduos e da extensão desse conjunto de oportunidades.

Para Rawls (2000), entretanto, a própria estrutura básica de ordenação social contribui para que ocorram desigualdades econômicas e sociais, em decorrência de origens sociais, talentos e da própria trajetória pessoal. Para tanto, o autor afirma que este tipo de conjuntura é essencial para a manutenção de um modelo de sociedade neoliberal, no qual as desigualdades são inevitáveis.

De acordo com Sen (2001), os defensores das concepções igualitaristas de oportunidades alegam que as pessoas devem ser compensadas pelas desigualdades e que os indivíduos não podem ser responsabilizados por fatores que estão fora do seu controle. Assim, seria premente a necessidade de se desenvolverem medidas de compensação quanto a esses grupos desfavorecidos.

Em um país caracterizado pelos altos níveis de concentração de renda e desigualdades sociais e econômicas, políticas compensatórias são essenciais para o desenvolvimento social e

econômico da parcela da população em situação vulnerável. Segundo os dados extraídos da PNAD do ano de 2012, constatou-se que a renda *per capita* familiar entre os indivíduos de cor de pele branca é estimada em R\$ 1.148,00, enquanto que os indivíduos de cor de pele negra têm renda *per capita* familiar de apenas R\$ 615,00, dado que reafirma o caráter de vulnerabilidade da população de origem afrodescendente no Brasil, que está inserida entre o percentual de indivíduos que possuem os menores níveis de renda. Além disso, as disparidades econômicas também se refletem nos aspectos educacionais quando comparadas as médias de anos de estudo estimadas também de acordo com a PNAD do ano de 2012 – para a população negra, em torno de aproximadamente apenas seis anos de estudo.

Visando a atender tal demanda, foram criadas as políticas de ação afirmativa voltadas para o acesso à educação, representadas pelo sistema de cotas sociais e raciais, que foi implementado pelo governo brasileiro com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior e promover a equidade (SANTOS, 2012). Essas medidas reforçam a visão por parte do Estado ao tratar a educação como um fator equalizador de oportunidades e que possibilita a criação de um cenário de equidade entre os indivíduos na disponibilização de direitos básicos. No entanto, considerar a educação como equalizador de oportunidades de forma efetiva envolve a realização de ações em diversas perspectivas, desde o ingresso no ensino à manutenção dos estudantes nas salas de aula.

Nesse contexto, 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 outra disposição, a educação pode ser vista a partir de duas percepções, de acordo com Saviani (1982), como fator de equalização de oportunidades sociais e instrumento de discriminação social. Estas perspectivas partem do pressuposto de que se deve respeitar a marginalidade nas relações entre educação e sociedade. O autor esclarece, que a perspectiva da educação como fator de equalização de oportunidades sociais, parte do pressuposto de que a sociedade é tida como um espaço harmonioso que contribui para interação e compartilhamento de experiências entre os grupos sociais.

A percepção da educação defendida por Saviani (1982) sobre o aspecto de discriminação social está relacionada à conjuntura estabelecida pela divisão de classes, na qual as atribuições sociais são organizadas e instituídas a partir da força por uma classe hegemônica

sobre a outra. Portanto, a classe hegemônica detém toda a influência no desenvolvimento das estruturas e hierarquias sociais. O autor busca vincular a educação por meio de duas concepções de análise: a perspectiva não crítica, que contempla a educação de forma autônoma no processo, e a perspectiva das teorias crítico-reprodutivistas, que analisam a educação por meio de aspectos condicionados pela estrutura socioeconômica (BOURDIEU, 2011).

A concepção emanada pela teoria crítico-reprodutivista contempla a educação como mecanismo de reprodução social da sociedade. Esta perspectiva é baseada nos estudos realizados por Pierre Bourdieu que retratam a influência do capital cultural apresentada nas estruturas sociais (SAVIANI, 1982).

As estruturas sociais são influenciadas pelo capital cultural transmitido por meio do âmbito familiar e são reproduzidas pela distinção entre ordem e grupos sociais hegemônicos, que perpetuam suas relações de poder materializadas pelas disparidades sociais e reforços das desigualdades com a manutenção da ordem social hegemônica (BOURDIEU, 2011).

De acordo com Bourdieu (2011), o capital cultural estaria associado aos valores, preceitos e fundamentos transmitidos aos indivíduos e à postura que eles apresentarão 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. Assim, 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. No entanto, uma importante reflexão em relação a essa reprodução das relações entre classes sociais está configurada pela noção do conceito de *habitus*: “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 2011, p. 42.).

Essas particularidades advindas do campo social e da própria leitura que o autor realiza sobre a noção de *habitus* estão associadas aos critérios de ordenação social hegemônicos nos diversos segmentos sociais nos quais os indivíduos compartilham experiências entre si.

A educação é 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).

Assim, a educação é vista como mecanismo que assegura a perpetuação da lógica de segregação na sociedade, por meio da estratificação social, pois transmite os preceitos hegemônicos emanados pelas elites dominantes (BOURDIEU, 2011).

Todavia, a ideia de estratificação social é discutida na sociologia contemporânea por meio da abordagem marxista, segundo a qual a estratificação social pode ser explicada apenas pelo aspecto econômico na relação entre dominantes e dominados, ou seja, capitalistas e explorados. Em contrapartida, a visão weberiana esclarece que as relações econômicas são importantes para o estabelecimento da estrutura social, porém não é o único fator, pois o sistema de valores e ideais emanados pela sociedade deve ser levado em consideração (HELAL, 2007b).

Em outra perspectiva, Freire (1996) considera a educação uma ferramenta que proporciona a emancipação social dos indivíduos e que o reconhecimento deles como sujeitos na sociedade advém da consciência dos seus direitos e do cenário de opressão no qual estão inseridos. Tanto que Freire defenderá que a educação deve ser conduzida de forma a induzir os sujeitos a refletir de forma crítica sobre os contextos e o seu papel de cidadão.

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 o prestígio social e a capacidade de consumo (BARBOSA, 2003).

A hipótese meritocrática discutida por Parson, fundamentada em Weber, retratará a desvalorização de aspectos ligados ao *background* familiar (*ascription*), sexo, etnia e raça. Enquanto ocorre uma graduação maior no nível de importância para as perspectivas ligadas ao desenvolvimento individual por meio da valoração do esforço individual para as conquistas (*achievement*), representadas pelos níveis de escolaridade, consagrar-se-á, assim, a ideologia meritocrática imposta pelo novo paradigma de desenvolvimento proposto pelas organizações burocráticas modernas (HELAL, 2008).

As reflexões relacionadas às dimensões com que a educação é retratada em suas diversas nuances ajudam a compreender as peculiaridades das medidas tomadas pelo governo brasileiro com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior, partindo do pressuposto de que a educação é um fator equalizador de oportunidades. Diante disso, 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 (DA COSTA; KOSLINSKI, 2006).

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. Assim, o mérito atribuído ao desempenho pessoal é considerado um critério de avaliação igualitário e objetivo.

A burocracia weberiana possui como fundamentos a qualificação técnica e a eliminação de 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.

As limitações nos níveis de oportunidade no cenário brasileiro decorrem de várias perspectivas. Os grupos vulneráveis estão relacionados aos aspectos históricos ligados à população negra e de baixa renda, ou às diferenças regionais. Em decorrência das particularidades de desenvolvimento social e econômico de cada região do país, enfrentam restrições nos níveis de oportunidade. Estas desigualdades se tornam claras quando se fala em acesso à educação, principalmente no nível superior (DA COSTA; KOSLINSKI, 2006).

Nesse contexto, as políticas de ação afirmativa são de suma importância para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e estão deliberadas na Constituição de 1988. O próprio sistema leva em conta os critérios de igualdade estabelecidos no Artigo 5º da Constituição Federal.

Portanto, os ideais meritocráticos compactuam para a avaliação por meio do desempenho dos indivíduos, atuando em condições de equidade. Entretanto, com a regulamentação do sistema de cotas sociais e raciais, pode-se dizer que ocorre compensação desses grupos vulneráveis com a implementação do sistema de cotas? Tal sistema institui um ambiente de igualdade de oportunidades entre os indivíduos? Ou apenas é uma ferramenta que reafirma o caráter desigual e das limitações impostas pelas desigualdades de uma sociedade meritocrática (DA COSTA; KOSLINSKI, 2006).

2.3 Ações afirmativas em educação superior no Brasil

As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil ao longo da sua trajetória de desenvolvimento social, político, cultural e econômico contribuíram para a construção de um cenário caracterizado pelas dificuldades de acesso e qualidade do ensino nos diversos segmentos educacionais. Desde a baixa incidência de investimentos por conta das perspectivas associada a colonização de exploração, aos momentos de instabilidade econômica e política que nortearam a história do país (SAVIANI, 2010).

Corroborar-se que o período pós-ditadura militar, representa um momento ímpar no desenvolvimento das instituições de ensino, decorrentes aos preceitos prescritos na Constituição cidadã de 1988, que reafirmam à educação com um direito social. Acarretando

assim, maiores esforços para universalização do acesso à educação no país em todos os níveis de ensino(SANTOS,2012).

A Constituição de 1988 garante o acesso aos direitos essenciais e as prerrogativas a serem executadas e desenvolvidas pelo Estado na configuração de uma cidadania plena por meio da disponibilização de serviços essenciais, como saúde, segurança e educação. Ela também representou um avanço no reconhecimento dos direitos civis, principalmente com a adoção da criminalização da discriminação racial no Brasil (GUIMARÃES et al, 2011).

Esse fato foi de suma importância para o fortalecimento dos movimentos em prol dos direitos civis e da defesa da população negra; os militantes dos movimentos raciais alegavam que vivenciavam um momento de luta pela cidadania e respeito aos direitos humanos, tendo em vista que estavam inseridos entre as minorias da sociedade. Assim, nos parâmetros normativos e jurídicos, estabelecia-se a equidade entre os indivíduos, entretanto, ela não se efetivaria para a população negra e de baixa renda, que não tinha acesso aos mesmos níveis de oportunidades (SAVIANI, 2010; GUIMARAES, 2003).

Guimarães (2003) esclarece que as agendas em torno das reivindicações dos movimentos afrodescendentes só foram discutidas no ano de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio do diálogo com as organizações de apoio às demandas dos movimentos em prol dos negros, tendo em vista a visibilidade internacional que esses movimentos expressavam através de participação em eventos internacionais. Tais movimentos desmistificaram a imagem de um país que renegava suas disparidades raciais, que, no entanto, eram facilmente desveladas por meio de estatísticas reveladoras da posição de desigualdade nas relações e hierarquia das estruturas sociais na sociedade brasileira. Assim, foram iniciados os debates no âmbito do governo sobre a demanda por ações afirmativas em prol da população negra no Brasil. Entretanto, mesmo com o início dos diálogos com o governo, medidas efetivas só foram tomadas a partir do início do século 21.

O autor ressalta ainda a mudança de estratégia por parte dos movimentos negros, que compreenderam que a questão da discriminação racial por si só não resolveria a busca pela equidade, tendo em vista a demanda por ações afirmativas em diferentes âmbitos como uma forma de possibilitar melhores níveis de oportunidade e desenvolvimento social à população negra brasileira (GUIMARÃES, 2003).

No Brasil, a adoção de medidas de ações afirmativas é recente e são consideradas iniciativas que visam a criar oportunidades para os grupos populacionais excluídos ou em situação vulnerável na sociedade. Essas medidas atuam por meio de uma perspectiva de discriminação positiva, que propõe um tratamento distinto para que ocorra uma maior

penetração desses grupos na educação, na saúde e no mercado de trabalho. (SANTOS, 2012; GUIMARÃES et al, 2011).

As políticas de ação afirmativa desenvolvidas no país voltadas para o acesso de estudantes oriundos do ensino público, negros e indígenas, ao ensino superior são de quatro tipos:

a) aulas ou cursos preparatórios para acesso ao ensino superior e de reforço (melhoria do desempenho acadêmico); b) financiamento dos custos para acesso (inclusive o pagamento de taxas para o Enem ou vestibular) e permanência no ensino superior; c) mudanças no sistema de ingresso às instituições de ensino superior, via metas, cotas, pontuação complementar (bônus) etc.; d) criação de cursos específicos para estes segmentos étnico-raciais. (ROSEMBERG, 2010, p. 97).

Nesse contexto, ainda estamos vivenciando as primeiras nuances do panorama social, após a implementação do sistema de cotas sociais e raciais nas universidades e institutos federais, mas já se percebe que houve um aumento expressivo das vagas e cursos superiores no país e de ações que possibilitam a assistência estudantil para viabilizar a permanência dos estudantes de baixa rendas nas universidades. No entanto, as políticas educacionais não devem apenas priorizar o acesso em massa ao ensino superior, mas também buscar melhorias nos níveis de ensino anteriores ao 3º grau.

Fernandes e Helal (2010) corroboram a visão de que as políticas de ação afirmativa no Brasil têm sido desenvolvidas através da educação, tendo em vista seu caráter emancipador atribuído ao aspecto de evolução e desenvolvimento social dos indivíduos. As questões direcionadas à relação de raça, cor e etnia têm sido abordadas a partir da adoção dos sistemas de cotas sociais e raciais. Os autores salientam a complexidade de se definir esses grupos vulneráveis e o fato de se utilizar a cor e a raça como critérios, tendo em vista que as populações excluídas pertencem às classes que possuem os menores níveis de renda e seriam efetivos tais iniciativas apenas se somadas aos critérios de caráter social, tendo em vista o alto grau de miscigenação apresentado pela população brasileira.

Guimarães (2004) salienta a importância da atuação dos movimentos em prol dos afrodescendentes para que essas medidas de ação afirmativa fossem implementadas pelo Estado. A luta histórica dos movimentos afrodescendentes por direitos de igualdade e justiça social na sociedade brasileira tem desencadeado resultados após longos anos de falta de diálogo e iniciativa por parte do Estado. O autor parte da perspectiva que considera a questão do cenário de exclusão e preconceito racial no Brasil como um conflito causado pelas estruturas e hierarquias sociais e não como um aspecto comportamental.

Com a promulgação da Constituição de 1988, os movimentos em prol dos direitos civis da população negra iniciaram suas ações em defesa dos afrodescendentes. Ao longo das décadas, lutaram pelo reconhecimento de sua situação de vulnerabilidade e posição de minoria na sociedade. Porém, apenas a partir de 2010, surgiram as primeiras medidas que beneficiaram os negros, fundamentadas em legislações estaduais que asseguraram a implantação do regime de cotas raciais e sociais (GUIMARÃES, 2003).

Merece destaque a criação do Estatuto da Igualdade Racial por meio da alteração das Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 e homologação Lei nº 12.288, de julho de 2010. O Estatuto da Igualdade Racial destina-se a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Como também possui diretrizes relacionados a cultura, educação e saúde como os demais serviços essenciais recomendando a importância da atuação do Estado e preceitos que devem ser adotados pelos diversos segmentos e autarquias públicas.

O art.1 Lei nº 12.288 do Estatuto da Igualdade Racial descreve as diretrizes que o norteiam:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Diante disso, o Estatuto da Igualdade Racial é uma das leis mais importantes conquistadas pelos movimentos em prol da busca pela justiça social e combate à desigualdade racial no país. É notório que a sua aprovação foi de suma importância para que a lei de cotas sociais e raciais aprovada no ano de 2012 em âmbito federal, conseguisse ser concretizada, por representar uma das ações previstas no Estatuto da Igualdade Racial.

De acordo com Heringer (2012), a pesquisa divulgada pela Nirema/PUC-RJ no ano de 2010, aponta o período de 2005 a 2008 como sendo aquele em que houve o início da adoção das primeiras políticas de ação afirmativa direcionadas para o ensino superior no Brasil.

Heringer (2012) e Guimarães (2003) ressaltam que, inicialmente, essas ações foram lideradas por um número significativo de universidades estaduais. Destaca-se a Lei nº 3.708, que reservou um mínimo de 40% de vagas nas universidades estaduais cariocas UERJ e UENF. A Lei nº. 196/2002, regulamentada nas mesmas prerrogativas das universidades cariocas, reservou 40% das suas vagas de vestibular aos afrodescendentes (pretos e pardos) na UNEB, além da USP, pioneira na adesão do sistema de cotas sociais e raciais. A autora ainda ressalta a importância da expansão das medidas implantadas pelo REUNI para o aumento no número significativo de instituições federais que aderiram a algum tipo de ação afirmativa.

Para tanto, as políticas de ação afirmativa visavam promover uma compensação social e amenizar as desigualdades entre os indivíduos que estavam em situação desfavorável perante os demais. Esses posicionamentos, advindos da adesão a esse tipo de postura por parte do Estado, estão atrelados a uma ideologia de Estado do Bem-Estar Social. Nessa conjuntura, as políticas de ação afirmativas são medidas que visam a proporcionar igualdade de oportunidades aos grupos excluídos em situação vulnerável (SANTOS, 2012). Assim, as ações das políticas afirmativas priorizam o desenvolvimento de medidas que auxiliam o combate às disparidades sociais.

As ações afirmativas realizadas pelo governo determinam 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). Esta autora ressalta que a adoção dessas medidas por parte do Estado é reflexo das pressões sociais advindas da sociedade civil e dos movimentos sociais em torno dos direitos da população negra, indígena e de baixa renda.

Os grupos em situação vulnerável necessitam ter um tratamento distinto perante os demais, para que possam obter uma certa igualdade de oportunidades, já que não ocorreu

igualdade de condições no que diz respeito à qualidade e ao acesso aos níveis educacionais anteriores. Portanto, a expansão do ensino superior apenas com o aumento do número de vagas nas universidades não teria caráter equalizador de oportunidades, sem as políticas de ação afirmativas educacionais que atuam como um mecanismo de equidade de condições, priorizando uma parcela que, de outro modo, continuaria excluída sem os mecanismos defensores do acesso e da manutenção dos indivíduos no ensino superior (MOEHLECKE, 2002).

Questiona-se o que pode ser considerado como parâmetro para avaliar a questão da igualdade entre os indivíduos. Para Saviani (2010), as ações afirmativas representam uma ferramenta na busca pela justiça social em meio a um sistema meritocrático caracterizado pelas disparidades nos níveis de condições e oportunidades. No entanto, os problemas enfrentados pelo níveis de ensino de 1ª e 2ª graus nas instituições públicas de ensino contribuem para a configuração desse cenário, destinando aos indivíduos que possuem melhores condições de renda o acesso a escolas privadas e consequentemente a um melhor nível de oportunidade e desempenho no tocante aos demais grupos marginalizados da sociedade, que não conseguem sequer frequentar os níveis mais básicos do ensino sem a ação de programas sociais e ações afirmativas (SAVIANI, 2010; SANTOS, 2012).

Dubet (2001) relata que as desigualdades são advindas de processos sociais por meio de experiências desenvolvidas de forma coletiva e individual, instituídas a partir das origens sociais dos indivíduos. O Brasil é um país caracterizado pelos altos níveis de concentração de renda, em decorrência de suas peculiaridades históricas e processos de desenvolvimento social e econômico, que se refletem no acesso aos serviços essenciais de saúde, educação, segurança e geração de renda.

A questão de desenvolver políticas de compensação e reparação social por via de políticas educacionais está expressa pelo caráter equalizador de oportunidades e mobilidade social, tido pela sociedade em relação à educação e ao seu *status* social (FERNANDES; HELAL, 2010).

Para Leite (2011), as políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil foram influenciadas pelas medidas implementadas nos Estados Unidos na década de 60 em decorrência dos altos índices de segregação racial, relacionados à exclusão da população negra naquele país. Além disso, as políticas de ação afirmativa foram desenvolvidas inicialmente na Índia em decorrência dos aspectos culturais emanados pelo sistema de castas, em prol dos *dalits* e demais castas discriminadas socialmente (SANTOS, 2012).

Nessa conjuntura, as ações afirmativas foram iniciativas criadas para reestabelecer a igualdade e direitos em favor de grupos vulneráveis na sociedade e que foram destituídos de sua cidadania de forma plena, considerando que a igualdade normativa e abstrata não denotou a prerrogativa da construção de relações sociais justas. Assim, os preceitos de igualdade neoliberais objetivam apenas diminuir a influência dos aspectos hereditários e naturais na distribuição de riquezas (MOEHLECKE, 2004).

As políticas de ação afirmativa no ensino superior praticadas no Brasil almejam democratizar o acesso ao ensino superior por meio de reservas de vagas destinadas a grupos populacionais excluídos. Assim, essas medidas de compensação pela ausência de oportunidades efetivas para esses grupos sociais advêm de questões históricas e disparidades que persistem em fazer parte da trajetória desses indivíduos, ressaltando a dívida de compensação histórica com a população afrodescendente e de baixa renda.

No entanto, estamos inseridos em uma sociedade moderna, que propõe a igualdade universal entre todos os seus membros; entretanto, possui divisões de estratos sociais baseadas na origem e no *status* social, apresentando como critério de repartição e aquisição de bens e realizações o próprio desempenho e capacidade individual para mobilidade social (MOEHLECKE, 2002). Esse cenário de igualdade universal advém das particularidades das ideias de igualdade fundamentadas nos preceitos neoliberais, que transferem para os indivíduos a responsabilidade de desenvolvimento social e econômico pautado no desempenho e viabilizado por meio da ideologia meritocrática (MOEHLECKE, 2004; SEN, 2001; BARBOSA, 2014). Porém, essa igualdade não ocorre de forma substantiva e apenas de forma normativa, posto que o próprio sistema econômico é baseado na competitividade e produção de desigualdades, cenário no qual apenas os melhores e mais capacitados conseguirão êxito.

Nessa perspectiva, o debate em relação à implementação do sistema de cotas sociais tem sido discutido por diversos setores da sociedade em relação ao ferimento dos preceitos constitucionais da equidade entre os indivíduos e a desqualificação do mérito pelo desempenho dos indivíduos. Ressalta-se que o Artigo 37, por meio do inciso VIII, vincula a constitucionalidade desse tipo de medida de ação afirmativa com referência ao trecho: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988). Atribui-se a este inciso o teor compensatório de políticas de ação afirmativa de cotas ao ensino superior com o intuito de proporcionar equidade social aos grupos desfavorecidos da sociedade. Estima-se que, num período de dez anos (2002 a 2012), o aumento no número de matrículas no ensino superior no Brasil, segundo os dados divulgados pelo INEP quanto a alunos ingressantes nas universidades

públicas, é estimado em 124%, de acordo com o Censo da Educação do Ensino Superior, realizado no ano de 2012.

Diante desse panorama, os estudos realizados por Pinho (2006) e Plá (2009) significam uma tentativa de conhecer os efeitos da adoção dessas políticas de ação afirmativa em torno dos indivíduos beneficiados por tais medidas de ação afirmativa, utilizando como método de análise as representações sociais, pela possibilidade de abordagem subjetiva através da percepção dos indivíduos, para compreender os contextos e concepções dos grupos objetos da inserção.

2.4. Representações sociais

2.4.1 Histórico e conceitos

As reflexões iniciais a respeito da temática das representações sociais partiram de estudos realizados por Émile Durkheim. Em suas premissas iniciais, ele enfatizou o papel de protagonista do meio no desenvolvimento dos indivíduos, baseando-se nos preceitos determinísticos que dotavam a sociedade como influência central no desenvolvimento das representações e na observação dos fatos sociais e papéis sociais (DURKHEIM, 2012).

Em suas inquietações em torno dos fatos sociais e dos papéis dos indivíduos na sociedade, o autor esclarece sua visão em torno da hegemonia das construções coletivas (DURKHEIM, 2012, p. 32):

Quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, eu cumpro os deveres que são definidos fora de mim e de meus atos, dentro do direito e da moral. Então, mesmo que eles não estejam de acordo com meus sentimentos e que eu sinta sua realidade internamente, essa não deixa de ser objetiva, pois não fui eu que fiz, mas os recebi por meio da educação.

Em suma, Durkheim (2012) esclarece exemplificando os valores morais e éticos instituídos na sociedade pelas convenções coletivas, e da forma natural como são reproduzidos pelos indivíduos, sem que haja uma contestação desses padrões de estrutura das relações sociais coletivas.

Nesta perspectiva de análise impetrada por Durkheim, os indivíduos de forma particular não contribuíam no processo de construção das representações denominadas por ele como representações coletivas. As representações coletivas eram construídas por meio da interação do indivíduo com os diversos grupos sociais, nos quais os atores sociais, de forma individual,

não eram considerados ativos no processo, predominando a influência do meio e da sociedade (coletivo). (DURKHEIM, 2012).

De acordo com a visão de Durkheim, a sociedade era determinante para a criação das representações, e os indivíduos não exerciam influência ativa no processo de criação dessas representações, pois as suas determinações, significados e simbologias foram apresentados pela sociedade e por seus padrões e paradigmas.

Em contrapartida, na visão defendida por Durkheim, surgiram questionamentos a respeito desse papel inativo dos atores sociais na construção das representações, no tocante à construção das representações por meio das relações sociais, nas quais os indivíduos são elementos essenciais para o seu desenvolvimento. Como esclarece Garay (2011, p. 98), “a compreensão da vida social perpassa pela subjetividade do sujeito, já que a subjetividade é constitutiva e inerente ao social”. Assim, ocorre por meio da interação entre ambos, meio e indivíduos inseridos nas realidades sociais.

A psicologia social atua por meio de estudos acerca do caráter cognitivo, dos códigos, símbolos, além da linguagem, e identifica seus papéis de atuação nas relações sociais. Além disso, estudos sobre os seus mecanismos de interação advindos dos processos de comunicação contribuíam para o desenvolvimento de outra percepção a respeito do papel dos atores na construção das representações sociais (SPINK, 1995).

Em outra perspectiva, Moscovici (2003) retrata uma nova percepção referente à participação ativa dos atores na construção das representações, intituladas como representações sociais. A distinção em relação ao conceito de representação coletiva defendido por Durkheim está relacionada ao aspecto estático da sociedade do período em que realizou seus estudos. Assim, não ocorreu no mesmo contexto histórico que Moscovici realizou seus estudos, característico de um ambiente estritamente dinâmico e mais suscetível a mudanças em um espaço de tempo mais curto.

De acordo com Azevedo e Nunes de Miranda (2012, p. 6):

As RS são entendidas como uma modalidade de conhecimento particular, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos numa sociedade produtora de efeitos no plano da interação social, utilizando-se da pressão à inferência, do engajamento e da dispersão da informação, como forma de compartilhamento dos sujeitos psicossociais numa dada realidade.

As representações sociais explanam a realidade social por meio da interação de seus atores sociais 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, partir-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.

Nesse cenário, 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).

Nesse panorama, as representações sociais possibilitarão a criação de significados e de uma conjuntura coerente com as experiências vividas pelos atores e seus grupos. Assim, as representações sociais ajudam a interpretar e compreender os diversos códigos e símbolos com o entendimento de suas simbologias e significados para determinados grupos.

2.4.2 O processo de formação das representações sociais

Para Moscovici (2003), a teoria das representações sociais busca compreender as representações dos sujeitos e grupos aos quais estão inseridos em relação a significados, simbologias e comportamentos. O autor relata, ainda, as etapas de construção do processo de representações sociais por meio da objetivação caracterizada pela concretização das representações emanadas nos espaços de interação social e na ancoragem, etapa que revela a construção das imagens das representações após a formação das identidades individuais e coletivas.

Portanto, os preceitos que norteiam a teoria das representações sociais objetivam compreender as representações sociais dos grupos que participam dos fenômenos analisados e dos membros dos grupos constituídos pelos indivíduos. Desse modo, as representações sociais não poderão ser analisadas partindo do aspecto individual, pois representam os processos sociais e interações construídas socialmente pelos seus posicionamentos a respeito de um aspecto em particular (JODELET, 2001). Assim sendo, o processo de construção das representações sociais é complexo, pois envolve a interação entre diversos atores e grupos sociais, a sociedade e os seus grupamentos.

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.

Jovchvitch (1995) discorre sobre as ideias de Jodelet, que descreve as características essenciais para o processo de construção das representações sociais. O autor esclarece que as representações estão intrínsecas no aspecto que será tomado como referência da representação, por ser utilizado como uma referência padrão para alguém acerca de algum determinado aspecto. Além disso, suas particularidades advêm dos elementos culturais compartilhados entre os grupos pela comunicação por meio das linguagens.

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.

Em outra perspectiva relacionada como as concepções de mundo, a ancoragem influencia o processo de construção das representações sociais. Para Bezerra e Paz (2007), a perspectiva de construção social a respeito da ideia de visão de mundo gramsciana defenderá que a identidade de pertencimento é determinada por grupos que compartilham conosco o mesmo modo de refletir e executar ações a partir das relações sociais.

No entanto, Weber nos remete a refletir acerca da concepção de realidade social e das visões de mundo, reafirmando seu caráter hegemônico desenvolvido pelos grupos dominantes por meio das significações culturais, de tal modo que Durkheim estabelece que a sociedade é que consegue refletir e que o indivíduo não é consciente desse processo.

Entretanto, os indivíduos preservam marcas da realidade social da qual se originam e que, de forma independente, agregam outros aspectos que não estão intimamente ligados à estrutura social. Em suma, Weber e Durkheim remetem à importância da compreensão das ideias e de sua eficácia na constituição da sociedade, apelando ao estudo empírico do desenvolvimento histórico (MINAYO, 2007).

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.

Cumprе destacar que outras pesquisas já se debruçaram sobre a temática de representações sociais e cotas, a exemplo de Pinho (2006) e Plá (2009), como Ferreira (2009) que retrata em seu estudo as representações dos estudantes cotistas acerca da identidade dos discentes que ingressaram na Universidade Federal de Brasília (UNB) por meio das cotas raciais, e Rodrigues(2004) que apresenta em seu trabalho uma discussão sobre as representações em torno das relações raciais e as políticas de ação afirmativa. No entanto, entre os estudos não foram ambientados na região Nordeste e investigam os sujeitos de forma isolada com ênfase na figura dos discentes cotistas. Optou-se por descrever de forma mais sucinta os estudos de Pinho(2006) e Plá(2009), por demonstrarem os diversos sujeitos a partir de perspectivas diferentes.

Em seu trabalho, Pinho (2006) optou por ter como escopo investigar se na universidade ocorreria o mesmo fenômeno em relação ao aluno que ingressou por meio de reserva de vagas (cotas). Para isso, a pesquisa procurou averiguar as representações sociais dos professores universitários sobre os alunos cotistas, partindo da perspectiva do docente como visão principal e obtendo como resultado a premissa de que o processo de construção da representação social está em pleno desenvolvimento e que a consolidação de processo de construção da representação dar-se-á ao longo da familiarização dos professores com os alunos cotistas.

Em outra perspectiva de análise, o estudo de Plá (2009) objetivou descrever as representações sociais dos alunos cotistas da cota 1 (Universal) e os alunos da cota 3 (negros) em relação às cotas para negros, além de analisar as relações que os estudantes negros estabelecem com os professores e colegas no cotidiano acadêmico. A perspectiva de estudo escolhida por Plá (2009) para estudar as representações sociais é associada à construção de um grupo específico de estudantes cotistas negros, porém é necessário compreender como os demais grupos se relacionam. Nos resultados do seu estudo, demonstra que as diferentes posições sobre as cotas para negros podem ser consideradas representações sociais dos negros na sociedade que se chocam com novas representações construídas pelos que lutam pelos direitos dos negros.

Por fim, os estudos já realizados acerca da temática merecem destaque pelo seu caráter amplo e multidisciplinar, por meio de uma lente teórica que possibilite visualizar o mesmo fenômeno em torno de várias perspectivas e atores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo abordará os procedimentos metodológicos que serão utilizados para que os objetivos propostos para a realização deste estudo sejam alcançados. A princípio, apresentam-se a abordagem e a estratégia de pesquisa adotada no tópico dedicado à tipologia de pesquisa. Em seguida, descreve-se o universo no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, além dos seus perfis e peculiaridades que os tornam convenientes para este estudo. Posteriormente, discorre-se acerca do processo de coleta utilizado; e por fim, são descritos os procedimentos de análise de resultados que foram aplicados.

3.1 Tipo de pesquisa

Com base nos objetivos propostos, o presente trabalho tem por finalidade principal analisar as representações sociais sobre o mérito dos estudantes cotistas e não cotistas graduandos do curso de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ufersa) no turno noturno, ingressantes nos semestres 2013.1, no qual ocorreu a implementação do sistema de cotas sociais e raciais, e 2015.1 para fins de realizar um estudo comparativo com os discentes que ingressantes do primeiro semestre do ano de 2015.1 por ainda terem obtido pouco contato com a matriz curricular do curso. Como também compreender as peculiaridades dos discentes 2013.1 após o seu contato com os componentes curriculares, a fim de realizar análises comparativas entre os discentes 2013.1 e 2015.1 e suas representações sobre o mérito. Entendemos que, por representar um curso de demanda representativa e por ser um curso de turno único, no caso noturno, cumpre a função social de oportunizar a possibilidade de atender aos diversos públicos da sociedade, possibilitando termos um campo heterogêneo de sujeitos.

Optamos por utilizar a abordagem de pesquisa qualitativa por nos auxiliar de forma adequada na compreensão de fenômenos impassíveis de métodos de mensuração, retratados por fenômenos sociais e aspectos subjetivos em torno dos objetos de estudo (CRESWELL, 2007). Diante disso, a utilização de uma abordagem de pesquisa qualitativa se enquadra no estudo das representações sociais construídas por meio de uma análise social que envolve comunicação, símbolos, discursos e significados, além de objetos sociais construídos e elaborados em torno dos grupos e sujeitos (WAGNER, 1995).

No intuito de compreender este cenário que nos propomos a investigar com o auxílio da teoria das representações sociais, compreendemos a necessidade de atuação a partir de uma abordagem qualitativa e de cunho interpretativo, pois esta perspectiva possibilitou-nos compreender os contextos e fenômenos sociais a partir da percepção dos sujeitos (GODOY, 1995).

Destaca-se ainda o caráter descritivo desta pesquisa, pois, em seu cerne, almeja descrever os fenômenos e peculiaridades dos objetos de estudo em torno de suas interações (GIL, 1999). No caso deste estudo, a descrição do cenário gerado a partir da implementação do sistema de cotas sociais e raciais pelos estudantes cotistas e não cotistas, ingressantes em 2013.1 e 2015.1 no Curso de Administração da Ufersa, para auxiliar na compreensão de suas representações sociais acerca da relação entre mérito e educação.

Partimos do pressuposto de que as representações sociais são construídas a partir de interações por meio de construções sócio-históricas que possibilitam o desenvolvimento das relações sociais entre os indivíduos na linha tênue entre os conflitos dos atores com o universo socialmente construído (NATT; CARRIERI, 2014). Assim, neste estudo, buscamos refletir sobre as representações acerca de mérito e educação dos sujeitos que sofrem algum tipo de impacto com a implementação da política de cotas sociais e raciais nas universidades por sua participação ativa ou até mesmo a interação entre os grupos de estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1.

Desse modo, optou-se por utilizar a teoria das representações sociais como lente teórica para a observação do fenômeno, posto que se trata de uma perspectiva que trabalha a partir de abordagens qualitativas, além de “requerer uma visão não particularizada sem, contudo, dar atenção aos fenômenos de forma generalizada ou superficial” (NATT; CARRIERI, 2014, p. 75), ao passo que as representações são construídas a partir das interações individuais e coletivas.

As representações sociais valorizam as percepções dos indivíduos e o compartilhamento de experiências e convenções de ideias coletivas, priorizando a sensibilidade com vistas a se compreender as concepções do grupo, de seus sujeitos integrantes e das peculiaridades que foram preponderantes para aquele tipo de postura do universo estudado.

3.2 Descrição do objeto de pesquisa

A Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa) foi criada no ano de 2005 a partir da Lei nº 11.155, que assegurou a transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró,

RN (Esam) criada no ano de 1967 e transformada em universidade no ano de 2015. A instituição de origem possuía apenas cursos voltados para as ciências agrárias (agronomia, zootecnia e veterinária); após a transformação em universidade, foram implantados vários cursos ao longo do seu desenvolvimento. Atualmente, possui, em seu quadro, 24 cursos de graduação presenciais diurnos e noturnos, e quatro cursos em modalidade de ensino a distância.

A universidade possui seu *campus* central localizado em Mossoró e *campi* nas cidades de Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte. A criação dos demais *campi* está relacionada ao caráter de interiorização do acesso ao ensino superior, proporcionando aos jovens do semiárido a possibilidade de cursar uma graduação sem se deslocar da sua região de origem. Assim, a instituição foi criada com o objetivo de suprir a carência de universidades e ofertas de vagas para o ensino superior na região oeste do estado, como afirmado nos preceitos expostos no seu Projeto Político- Institucional (PPI). A região oeste potiguar possuía somente uma instituição federal, com sede na cidade de Mossoró, que apenas ofertava cursos de nível técnico. Além disso, ressalta-se que a Ufersa é fruto da implementação das políticas de expansão de ensino superior no Brasil advinda dos recursos disponibilizados via REUNI para novas universidades.

Em 2008, a Ufersa estendeu sua atuação na região com iniciativas em ensino, pesquisa e extensão, ao criar seu primeiro *campus* avançado em Angicos, cidade com uma população estimada pelo IBGE em 11.549 habitantes e com um dos menores níveis de renda do Rio Grande do Norte. A região onde está localizada é caracterizada por consideráveis índices de baixa escolaridade e vulnerabilidade social pelo contexto intenso de desigualdades sociais (IBGE, 2010). A economia do município está estruturada a partir da produção de materiais cerâmicos destinados à construção civil, dentre eles: tijolos, telhas e lajotas, de acordo com a Prefeitura Municipal de Angicos (PMA). Ressalta-se que o município não possuía nenhuma universidade pública, assim a instalação do *Campus* Angicos da Ufersa representou um importante passo para a acessibilidade e desenvolvimento da cidade. A implantação do *campus* contou com a contrapartida da prefeitura através da doação do terreno onde foi instalada a unidade universitária.

Em outra oportunidade, a ampliação da universidade se estendeu para os anos de 2010 e 2011, com a criação de novos *campi* avançados em Caraúbas e Pau dos Ferros, situados na região do Alto Oeste do Rio Grande do Norte. Desse modo, o intuito foi possibilitar a criação de um cenário propício à busca pela isonomia de oportunidades de acesso ao ensino superior como uma ferramenta de inclusão e transformação social para os jovens do semiárido.

De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico Institucional(PPI), a missão da Ufersa é contribuir para a difusão e produção de conhecimento no ambiente acadêmico de ensino, com ênfase na região semiárida brasileira, contribuindo para o desenvolvimento e exercício pleno da cidadania, mediante a promoção de uma formação humanística, crítica e reflexiva, com a preparação de profissionais capazes de atender demandas da sociedade (UFERSA, 2014). A instituição é um ambiente de estudo peculiar pela forte influência dos fatores regionais por estar localizada no semiárido do Rio Grande do Norte, região que possui particularidades históricas, culturais e de desenvolvimento social, político e econômico que provocam grandes níveis de disparidade com parcelas consideráveis da população em condição de vulnerabilidade social.

A escolha do curso de bacharelado em Administração está relacionada ao fato de ser representativo em relação à demanda, além de pertencer à área de ciências sociais aplicadas, como também por possibilitar que se trace um perfil de estudantes que integram um curso ofertado no turno noturno e por tratar-se de um curso de origem liberal e autônoma, característica presente na história da formação superior no país, desde o surgimento das primeiras universidades no Brasil.

O curso de bacharelado em Administração no turno noturno foi homologado pela Resolução nº 002/2006 de 9 de março de 2006 e reconhecido pelo MEC através da Portaria Nº 445 de 1º de novembro de 2011. Os primeiros ingressantes iniciaram o curso no semestre 2006.2. São ofertadas a cada semestre 50 vagas no total por meio do processo seletivo realizado através do SISU. O Curso de Administração está alocado no Departamento de Agrotecnologia e Ciências Sociais (DACs) pelo caráter interdisciplinar da formação em Administração, que, de acordo com as orientações de classificação do MEC, integra o âmbito das Ciências Sociais Aplicadas. Em 2014, o curso implantou um novo projeto político-pedagógico com o objetivo de alinhar os aspectos de formação com as diretrizes institucionais e por questões de atualização e desenvolvimento de novas ementas e disciplinas, com o intuito de possibilitar uma formação cada vez mais completa aos futuros profissionais. Com o estabelecimento de uma comissão formada por professores e discentes no seu processo de criação, o novo projeto político-pedagógico foi aprovado pelo Conselho Superior de Pesquisa Ensino e Extensão (Consepe) no dia 17 de outubro de 2014, com uma matriz curricular distribuída ao longo de nove semestres.

Merece ser salientado que a nossa escolha pelo curso de Administração se deve pela natureza e *status* intrínsecos na sua formação de origem liberal, pautada em ideais funcionalistas. A escolha por estudantes ingressantes dos semestres 2013.1 e 2015.1 do curso de Administração deveu-se à necessidade de ter como objeto estudantes ingressantes após a implantação de forma integral do sistema de cotas sociais e raciais, ocorrida no semestre 2013.1.

Inicialmente o intuito era trabalhar com sujeitos ingressantes e egressos do período de implantação das políticas de cotas sociais e raciais; no entanto, os primeiros egressos só serão conhecidos no segundo semestre de 2016, devido a atrasos no cronograma acadêmico provocados por sucessivas paralisações dos docentes federais nos últimos anos 2012, 2014 e 2015 decorrentes da ausência de reposição das perdas salariais aos docentes e técnicos administrativos, como também a reivindicações relacionadas a criação de um plano de cargos e salários, além dos cortes nos orçamentos das universidades públicas que prejudicam a atuação dos docentes. Desse modo, optamos por realizar um estudo comparativo entre os estudantes ingressantes em 2013.1, a primeira turma de ingresso pós cotas, e em 2015.1 com os estudantes ingressantes pós implementação do sistema de cotas sociais e raciais e não terem tido contato profundo com os componentes curriculares do curso. A escolha dos ingressantes também é proposital na perspectiva de compreender até que ponto mesmo após quase três anos de implementação as peculiaridades acerca das discussões em torno do sistema de cotas foi desenvolvida pelos discentes.

Pela identificação da autora com a instituição, pela acessibilidade aos sujeitos e por tratar-se de um dos primeiros cursos instalados na instituição no ano de 2006, optamos por realizar a pesquisa apenas com os alunos do curso de Administração oriundos do *campus* de Mossoró, município localizado na Região Oeste do Semiárido do Rio Grande do Norte e com uma população estimada aproximadamente em 284 mil habitantes no ano de 2014, de acordo com o IBGE – data de referência 01/07/2014; dados publicados no Diário Oficial da União em 28/08/2014. Além disso, a cidade de Mossoró possui uma localização privilegiada na mesorregião Oeste Potiguar e na microrregião de Mossoró, principalmente por estar situada entre duas capitais – Natal (RN) e Fortaleza (CE), como também pela aglomeração de pequenos municípios circunvizinhos que ajudam a aquecer a economia da cidade, pela proximidade com Natal, a capital do estado. A cidade possui como principais atividades econômicas a extração de petróleo, a fruticultura e a produção de sal, concentrando em seu entorno uma gama de empresas especializadas na extração de petróleo, sal e do setor voltado para o agronegócio (IBGE, 2010).

Com a análise de alguns indicadores sociais é possível compreender o cenário de desigualdades e concentração de renda no município; no último Censo Demográfico, foi estimada a existência de uma incidência de pobreza em 55.28%, ou seja, o percentual correspondente à população que vive abaixo da linha de pobreza, segundo o IBGE (2010). Ressalta-se que a Mossoró dispõe do segundo maior Produto Interno Bruto entre os municípios do Rio Grande do Norte, ficando atrás apenas da capital Natal.

Outro indicador social revelador é o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que, no ano de 2010, para Mossoró estava em estimado em aproximadamente 0,720. Já a pesquisa de orçamentos familiares 2002/2003 feita pelo IBGE estimou que havia um rendimento nominal mediano mensal *per capita* dos domicílios particulares permanentes urbanos estimado em R\$ 426,25; mas quando se averigua o rendimento nominal mediano mensal *per capita* dos domicílios particulares permanentes na zona rural do município, percebe-se que é bem menor, já que a estimativa foi de apenas R\$ 204,00. Outra indicação importante nas estatísticas é expressa pelo Índice de Gini, que para o município em questão está em torno de 0,46 a 0,48, indicando um alto nível de desigualdade.

Todos os dados estatísticos acerca dos indicadores sociais e econômicos reforçam o caráter de disparidades sociais e concentração de renda existentes na região, com uma parcela considerável da população vivendo abaixo da linha de pobreza, além dos aspectos relacionados com a própria dinâmica histórica, pois o Semiárido do Rio Grande do Norte tem peculiaridades históricas e culturais que contribuem para um cenário intenso de desigualdades sociais e econômicas, agravadas pelo clima predominante na região.

Mesmo com indicadores sociais e econômicos tão dramáticos, até o ano de 2003, não havia nenhuma universidade federal instalada na região. Mossoró contava apenas com a Universidade Estadual de Rio Grande do Norte (Uern) como instituição pública de ensino superior, com a Escola Superior de Agricultura (Esam) e uma instituição federal de ensino, que ofertava cursos técnicos em nível médio e tecnológico (IFRN).

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.

Neste íterim, com a homologação e sanção da lei de cotas sociais pela presidente Dilma Rousseff, no ano de 2012, a Ufersa decidiu, após uma ampla discussão entre os membros que constituíam os conselhos universitários da instituição, que já haviam optado pela utilização do SISU, adotar também o sistema de cotas sociais na primeira seleção que se seguisse à vigência da lei para os estudantes ingressantes por meio do SISU, o que ocorreu no primeiro semestre de 2013. Também se decidiu pela criação da Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS), com o objetivo de possibilitar a inclusão social dos/as

estudantes matriculados/as na graduação e pós-graduação, oriundos/as de escolas públicas, pretos/as, pardos/as, indígenas, de comunidades populares do campo e da cidade, bem como de estudantes com algum tipo de deficiência e ou necessidade específica.

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, sendo distribuídas da seguinte forma: 695 vagas ofertadas no *Campus* Central Mossoró, 200 no *Campus* Angicos, 210 no *Campus* Caraúbas e 150 no *Campus* Pau dos Ferros. 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 destinadas à reserva de tal sistema no semestre 2015.1.

Em 2013, a Ufersa aderiu às ações afirmativas do Governo Federal, estabelecendo cotas em todos os seus cursos para alunos oriundos de escola pública, dentre estes, as cotas raciais (PPI – Pretos, Pardos ou Indígenas) e socioeconômicas, para alunos com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Em 2014, das 2500 vagas anuais para os cursos de graduação, 50% foram reservadas para o sistema de cotas sociais e raciais.

Os candidatos optantes por concorrerem às reservas de vagas são divididos em quatro grupos, de acordo com a Lei nº 12.711/2012:

GRUPO L1 – Dos candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

GRUPO L2 – Dos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

GRUPO L3 – Dos candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

GRUPO L4 – Dos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Para a realização deste estudo, ateremo-nos aos estudantes cotistas e não cotistas do Curso de Administração ingressantes nos semestres 2013.1 – por terem sido a primeira turma a ingressar no curso por meio do sistema de cotas sociais e raciais – e 2015.1. De acordo com o

quantitativo de vagas divulgado pela Ufersa, assim são distribuídas as 50 vagas entre a ampla concorrência e o sistema de cotas raciais e sociais para o curso em questão nesta pesquisa (Bacharelado em Administração, turno noturno no *Campus Mossoró*):

Tabela 4: Distribuição de vagas para ingresso no Bacharelado em Administração, turno noturno no *Campus Mossoró* da Ufersa

Ampla Concorrência	L1	L2	L3	L4	TOTAL
25	5	8	5	7	50

Fonte: Ufersa.

3.3 Processo de coleta de dados

O processo de coleta de dados é a forma que o pesquisador utilizará para fazer o levantamento dos dados da pesquisa, de acordo com os objetivos a serem alcançados no decorrer do estudo. É imprescindível, para conhecer a realidade do universo pesquisado, compreender o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, bem como as características e peculiaridades regionais que poderão influenciar os fenômenos e a interação entre os sujeitos. No caso deste estudo, a Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa) está localizada no município de Mossoró no Semiárido do Rio Grande do Norte, na Região Nordeste do país.

De acordo com os objetivos propostos, a coleta de dados foi realizada com a utilização de dados primários e secundários. Para a coleta dos dados primários, o método de coleta escolhido foi a entrevista semiestruturada, realizada com estudantes cotistas e não cotistas, ingressantes em 2013.1 e 2015.1 no Curso de Administração da Ufersa. Os dados secundários referem-se a documentos oficiais da instituição, a saber, o Projeto Político-Pedagógico (PPC) do Curso de Administração, a matriz curricular do curso e o Projeto Político-Institucional (PPI), além de relatórios dos conselhos superiores universitários – Conselho Universitário (Consuni) e Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe).

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram selecionados segundo o seguinte critério: ser ingressante do semestre 2013.1 ou 2015.1 do Curso de Administração. Como informado anteriormente, a ideia inicial era trabalhar com ingressantes e egressos após implementação do sistema de cotas; no entanto, os primeiros egressos serão conhecidos apenas em 2016.2, devido a atrasos no cronograma acadêmico ocasionados pelas constantes paralisações de servidores

públicos. 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. O universo estudado foi dividido em um grupo integrado por estudantes cotistas e o outro por não cotistas ingressantes em 2013.1 e ingressantes em 2015.1, dispondo de um total de quatro tipologias de sujeitos:

- 1) ingressantes 2013.1 cotistas;
- 2) ingressantes 2013.1 não cotistas;
- 3) ingressantes 2015.1 cotistas;
- 4) ingressantes 2015.1 não-cotistas.

O método de bola de neve foi utilizado como mecanismo para facilitar o acesso aos sujeitos da pesquisa, sem delimitar um número de entrevistas inicialmente, acatando o critério de saturação teórica para delimitação do número de entrevistas. Os sujeitos da pesquisa são descritos na tabela abaixo, totalizando 20 estudantes entrevistados (9 de 2013.1 e 11 de 2015.1) – de um universo de 20 estudantes ativos no semestre 2013.1 e 50 no semestre 2015.1.

Tabela 5: Sujeitos da pesquisa

Graduandos do Curso de Administração (Ufersa)	
Ingressantes (2013.1)	Ingressantes (2015.1)
Cotistas: 4	Cotistas: 6
Não cotistas: 5	Não cotistas: 5

Fonte: elaborada pela autora (2015).

A realização de entrevistas semiestruturadas foi necessária por combinar perguntas abertas e fechadas, contribuindo para que os entrevistados ficassem mais livres para discorrerem sobre o tema, priorizando, assim, a construção de um ambiente informal. O método de entrevista semiestruturada é constituído pela elaboração de perguntas abertas e fechadas, tendo como vantagem a possibilidade de uma relação espontânea entre entrevistador e

entrevistado, além de facilitar a observação dos comportamentos e posicionamentos pessoais perante o contexto que será analisado (BONI; QUARESMA, 2005). Tendo em vista, a escolha de se trabalhar com a abordagem das representações sociais, constituída a partir da interação entre os indivíduos e os diversos contextos sociais, políticos e econômicos que perpassam a sua interação, a entrevista semiestruturada é ideal para adentrar-se de uma forma mais sucinta no universo dos sujeitos.

O roteiro de entrevista semiestruturada elaborado possui 20 quesitos, com perguntas abertas e fechadas, inspirado nos roteiros descritos por Pinho (2006) e Plá (2009). O roteiro de entrevistas está dividido em três partes: a primeira representa a caracterização dos sujeitos da pesquisa; na segunda, são contemplados questionamentos acerca da representação social sobre o mérito e educação dos sujeitos ao longo de suas trajetórias acadêmicas e pessoais. E, por fim, na terceira parte foram contemplados questionamentos com o intuito de compreender as representações sociais dos sujeitos acerca das ações afirmativas, em especial, o sistema de cotas sociais e raciais adotado pela instituição.

A coleta de dados foi estruturada a partir de duas etapas. Na primeira, reunimos todos os documentos oficiais acerca das decisões dos conselhos superiores da Ufersa relacionados à implantação do sistema de cotas sociais e raciais, além do Projeto Político-Institucional (PPI) da instituição, Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso de Administração e as listas dos estudantes ingressantes nos semestres focalizados, como também a lista de alunos ativos no Curso de Administração da Ufersa, disponibilizada no *site* da universidade e fornecida pela coordenação do curso. Após a reunião de todos os dados secundários, iniciamos a segunda etapa de coleta dos dados, com os primeiros contatos com os estudantes dispostos nas listas de ingressantes por meio do grupo da universidade em uma rede social, na qual expusemos os objetivos da pesquisa e a necessidade de cooperação para que a mesma fosse realizada com êxito. Por meio de alguns amigos em comum, conseguimos contatar os estudantes, que, em cada entrevista, indicavam-me colegas que poderiam cooperar com o trabalho, fornecendo seus contatos. Ao final do processo de coleta, conseguimos realizar 20 entrevistas, 9 com estudantes ingressantes no semestre 2013.1 e 11 com estudantes ingressantes no semestre 2015.1. As entrevistas foram realizadas na residência de alguns entrevistados, durante intervalos nos seus locais de trabalho e na própria universidade, tendo uma duração de 15 a 30 minutos. Assim, o número de entrevistados foi atingido a partir do critério de saturação teórica.

3.4 Análise dos dados

O método de interpretação dos resultados escolhido para este estudo foi a análise de conteúdo temática categorial, que se centra na análise e interpretação do conteúdo extraído das entrevistas semiestruturadas. A utilização desse método de análise de conteúdo proporciona ao entrevistador compreender os pontos de vista expostos pelos entrevistados, além de exigir uma sensibilidade na percepção dos posicionamentos e comportamentos descritos ao longo das falas, bem como possibilita analisar o conteúdo com vistas a uma sistematização dos dados descritos de forma objetiva (MARCONI; LAKATOS, 2003). Além disso, possibilita, de forma sucinta, a compreensão das percepções dos indivíduos por meio dos conteúdos das entrevistas. Assim Natt e Carrieri (2014, p. 75) explicam a natureza dessa sistemática de pesquisa:

O objetivo para a utilização dessa técnica é possibilitar procedimentos que permitam sistematizar e clarificar procedimentos descritivos a partir de conteúdos e mensagens faladas ou escritas, produzindo indicadores – quantitativos ou não – que permitam ao pesquisador, inferir conhecimentos relacionados às suas condições de produção.

A análise de conteúdo temática foi realizada a partir dos preceitos de Bardin (1977), que propõe a realização do processo de análise de conteúdo a partir de três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamentos dos resultados e interpretação.

De acordo com Bardin (1977), na etapa de pré-análise, ocorre o primeiro contato com os dados coletados, correspondendo à fase restrita, na qual foi realizada uma organização do conteúdo e uma leitura flutuante em torno dos materiais, o que contribui para a formulação de hipóteses, objetivos, e dimensões de análise. Em seguida, na segunda etapa de exploração do material, foram aplicados os procedimentos metodológicos acerca das decisões tomadas, categorização, divisões temáticas classificação, dentre outros critérios delimitados na etapa anterior. E por fim, na terceira etapa, foram realizados o tratamento dos resultados e interpretação, por meio de reflexões em torno do conteúdo, realizando inferências, unidades de significação, categorias temáticas e análises estatísticas. Para este estudo, trabalharemos com uma perspectiva de abordagem qualitativa e utilizaremos categorias temáticas como unidades de auxílio no processo de análise.

Para tanto, neste estudo as categorias temáticas emergiram a partir dos dados após a realização de uma leitura flutuante das respostas dos entrevistados, divididas por temas relativos a divisão do roteiro de entrevista. A primeira parte do roteiro foi dedicada a quesitos objetivos de ordem socioeconômica que contemplaram questões relativas a gênero, idade, estado civil, e renda. No segunda da parte do roteiro foram contemplados quesitos subjetivos e objetivos que

retrataram aspectos relacionados a motivação para a escolha do curso, ao ingresso no ensino superior, ao papel da educação na sua vida e a sua concepção de mérito. Utilizando como bojo central na categorias os preceitos teóricos das concepções de mérito defendidas por Barbosa(2003) e suas reflexões sobre a ideologia meritocrática e compreender o papel dos elementos e concepções de mérito estavam presentes ou não na configuração do processo de criação da representação social. Na terceira parte do roteiro foi destinada aos quesitos sobre as ações afirmativas e sua representação em torno do sistema de cotas sociais e raciais, com o intuito de compreender se o cerne do entendimento dos indivíduos sobre mérito influenciará a construção do processo de representação social dos discentes cotistas e não cotistas do semestre 2013.1 e 2015.1.

Segue um pequeno resumo exemplificativo das etapas de análise de Bardin, a fim de auxiliar no entendimento dos processos adotados neste estudo.

Tabela 6: Resumo exemplificativo das etapas de análise

Etapas do Processo de Análise Bardin(1977)		
1ª Etapa: Pré-Análise	2ª Etapa: Exploração do material	3ª Etapa: Tratamento dos resultados e Interpretação
Leitura flutuante	Administração das técnicas no <i>corpus</i>	Síntese e seleção dos resultados
Dimensões e direções de análise		Inferências e interpretação

Fonte: Elaborada pela autora (2015), baseada em Bardin (1977).

Nessa conjuntura para facilitar a compreensão em torno do percurso metodológico para a realização deste estudo segue o *design* da pesquisa.

Tabela 7: *Design* da pesquisa

Questão de Pesquisa:		
Como se configuram as representações sociais sobre o mérito dos estudantes cotistas/não cotistas graduandos ingressantes do semestre 2013.1 e 2015.1 do curso de Administração da Universidade Federal Rural do Semiárido do Rio Grande do Norte?		
Contexto da pesquisa:		
Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa)		
Objetivo geral:		
Analisar 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 UFERSA, localizada na cidade de Mossoró, RN.		
Sujeitos da pesquisa:		
Alunos ingressantes em 2013.1 e 2015.1 graduandos do Curso de Administração		
Coleta de Dados		
- Elaboração do roteiro de entrevista; - Entrevistas semiestruturadas com os discentes ingressantes em 2013.1 e 2015.1; - Levantamento de documentos oficiais (Relatório dos Conselhos Universitários da Ufersa; PPI da instituição e PPC do curso.		
Processos de Análise de Resultados		
1ª Etapa: Pré-Análise	2ª Etapa: Exploração do material	3ª Etapa: Tratamento dos resultados e interpretação
► Leitura dos documentos oficiais; ► Transcrição das entrevistas com discentes; ► Realização de leitura flutuante; ► Criação de categorias temáticas.	► Ordenação dos trechos por categorias temáticas.	► Síntese e seleção dos resultados; ► Inferências e interpretação.

Fonte: Elaborada pela autora (2015), baseada em Bardin(1977).

4 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de análise de resultados foi estruturado a partir da explanação de cada objetivo proposto para responder ao questionamento de pesquisa, dividindo em dois tópicos. Primeiramente realizaremos a análise dos dados secundários, em especial, o PPC do curso, com o intuito de compreender que tipo de profissional o curso se propõe a encaminhar para o mercado de trabalho, e se existem pretensões direcionadas à formação de um profissional crítico e reflexivo sobre o seu papel na sociedade como cidadão. Buscamos também identificar a incidência de disciplinas ligadas a debates sobre a sociedade, valores humanos e ética que possam influenciar na construção das representações dos estudantes sobre mérito e educação.

Em seguida, no segundo tópico, adentraremos na análise do conteúdo das entrevistas, na qual a primeira parte explicitará a caracterização dos pesquisados para identificar as características semelhantes de cada grupo (cotista e não cotista); na segunda parte de análise temática, serão analisadas representações em torno do mérito e da educação tidas por estes grupos; e na terceira parte, serão analisadas as representações de cada grupo em relação às ações afirmativas e ao sistema de cotas sociais e raciais.

Portanto estruturamos nossas análises em três partes temáticas, nas quais organizamos nosso roteiro de entrevista semiestruturada. Na tabela a seguir, apresentamos as divisões temáticas e os questionamentos referentes a cada objetivo que propusemos para compreender a problemática deste estudo.

Tabela 8: Objetivos; divisões temáticas e questionamentos

Objetivos	Divisões Temáticas e Questionamentos
Analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração por meio da incidência de disciplinas ligadas a debates sobre a sociedade que tenham influência na construção das representações sobre mérito e educação dos estudantes cotistas e não cotistas, ingressantes em 2013.1 e 2015.1	Os critérios dispostos para atingir este objetivo partem da resolução de três questionamentos: compreender que tipo de profissional o curso se propõe a encaminhar para o mercado de trabalho, verificar se existem pretensões direcionadas à formação de um profissional crítico e reflexivo sobre o seu papel na sociedade como cidadão; e observar como ocorre a incidência de disciplinas que realizam debate sobre a sociedade que tenham influência na representações dos sujeitos sobre mérito e educação.

Descrever as representações sociais existentes entre os estudantes cotistas e não cotistas, ingressantes em 2013.1 e 2015.1 sobre a educação.	Os quesitos 7 a 14 pertencentes à segunda parte, intitulada “Representações sociais sobre mérito e educação”.
Verificar a representação social sobre o mérito existente entre os estudantes cotistas e não cotistas, ingressantes em 2013.1 e 2015.1.	Os quesitos 7 a 14 pertencentes à segunda parte, intitulada “Representações sociais sobre mérito e educação”.
Comparar as distinções e semelhanças entre as representações dos estudantes cotistas e não cotistas acerca do sistema de cotas sociais e raciais.	Os quesitos 15 a 19 pertencentes à terceira parte, intitulada “Representações e Ação Afirmativa”, contemplam este objetivo

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

4.1 O Projeto Político-Pedagógico do Curso

Nesta etapa analisaremos os projeto político pedagógico buscando compreender que tipo de profissional o curso se propõe a encaminhar para o mercado de trabalho, verificar se existem pretensões direcionadas à formação de um profissional crítico e reflexivo sobre o seu papel na sociedade como cidadão. E observar como ocorre a incidência de disciplinas que realizam debate sobre a sociedade que tenham influência na representações dos sujeitos sobre mérito e educação.

O Projeto Político-Pedagógico do curso descreve em suas reflexões o impacto do contexto no qual a universidade está inserida, como prerrogativa norteadora. A missão do curso é contribuir para o desenvolvimento da região do semiárido do RN, com a formação de profissionais críticos, reflexivos e éticos, que possam atender as demandas do mercado. Este posicionamento está atrelado às orientações indicadas pela política institucional adotada na Ufersa, que propõe a centralidade do semiárido na construção de contribuições que possam possibilitar a cooperação com o desenvolvimento da região por meio do seu tripé ensino, pesquisa e extensão, como descrito no trecho do projeto político institucional.

A UFERSA está imersa na realidade do semiárido brasileiro. Este fato implica que esta instituição está atenta para a busca de soluções dos problemas enfrentados na região na qual está inserida. Neste sentido, tem o compromisso com a formação de profissionais a fim de proporcionar, para a população local, condições equilibradas na disputa dos postos de trabalhos que estão sendo criados na região. Entre os principais papéis da Universidade, enquanto espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação superior de profissionais críticos e conscientes de suas condições de cidadãos, está a

responsabilidade de se comprometer com as demandas locais e com o contexto em que está inserida (UFERSA, 2011, p.9).

Como também explico no projeto político pedagógico do curso, que segue as diretrizes orientadas pelo projeto político institucional (PPI), e a importância do caráter regional e dos contextos para a instituição.

O curso de Administração compromete-se em suas ações com a **missão** proposta pela Universidade Federal Rural do Semiárido, de produzir e difundir conhecimentos no campo da educação superior, com ênfase para a região semiárida brasileira, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanística, crítica e reflexiva, preparando profissionais capazes de atender demandas da sociedade. (UFERSA, 2014, p. 19).

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração da Ufersa expõe a valorização do contexto e principalmente a busca pela formação de profissionais críticos e reflexivos, o que denota a preocupação da instituição repassada aos cursos em possibilitar uma formação ampla aos profissionais, não restringindo-a apenas à aquisição de capacidades técnicas ao longo da trajetória acadêmica, já que há também a preocupação com a formação humanística dos indivíduos, postura exemplificada de forma sucinta em sua proposta, missão e objetivos. Portanto entendemos que existe a pretensão de atuação de uma forma crítica na universidade em tela, considerando os aspectos éticos e sociais na formação dos indivíduos. O trecho a seguir exemplifica alguns destes aspectos:

Busca, junto aos integrantes da comunidade universitária, atingir os objetivos institucionais da Ufersa: ministrar ensino superior visando ao desenvolvimento do espírito político-científico e socioambiental, desenvolvendo pesquisas nas diversas áreas do conhecimento; e promover atividades de extensão universitária, estabelecendo uma relação aberta e recíproca com a sociedade, garantindo a sua sustentabilidade; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, a contribuição ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como a criação e a difusão da cultura, adequando em nível superior o entendimento do homem em relação ao meio em que vive; contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, dando ênfase à região semiárida brasileira, visando à elevação do índice de desenvolvimento humano por meio de pesquisas e extensão, realizadas em seu âmbito; estender à comunidade, sob todos os meios possíveis, o ensino, a pesquisa e a extensão. (UFERSA, 2014, p. 19).

Verifica-se, portanto, que os objetivos e a proposta do curso foram assimilados a partir da perspectiva institucional, que busca ser um instrumento de enfrentamento da situação de

vulnerabilidade social vivenciada na região do Semiárido potiguar em suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

A universidade é uma via de oportunidade que possibilita, por meio do acesso à educação superior, maiores níveis de oportunidade profissional aos jovens do semiárido por atender as demandas do mercado. Representa também para esses estudantes uma forma de sobrepor-se à exclusão social, com a superação das barreiras de acesso ao ensino superior, que estão relacionadas na região ao quadro gritante de desigualdades sociais e vulnerabilidade desses sujeitos. Segundo o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a média de anos de estudo das pessoas de 15 ou mais anos de idade localizadas na região Nordeste referente ao ano de 2013 apresentou uma média de 6,9 anos de estudo, inferior aos registrados nas demais regiões do país, ressaltando que ocorreu uma melhora significativa na quantidade de anos de estudo nos últimos dez anos, no entanto ainda permanecem inferiores em relação às outras regiões do país (IBGE, 2014). Como também o percentual da população em situação de vulnerabilidade social com média de idade de 15 anos ou mais estimado em 7,1% da população, superior às outras regiões do país. Assim, os percentuais demonstram a existência de disparidades regionais acentuadas na região Nordeste, reafirmando seu caráter de intensa concentração de desigualdades sociais e da dificuldade de acesso a serviços básicos como educação dentre outros (IBGE, 2014).

Quando nos atentamos ao perfil dos ingressantes descrito no PPC do curso, percebemos que merecem destaques alguns aspectos: a forte presença de alunos oriundos de instituições de ensino públicas em nível estadual, municipal; considerável contingente composto por estudantes que possuem estado civil solteiro(a), com uma média de idade de 18 a 25 anos, sem filhos, que se autodeclararam brancos e pardos (UFERSA, 2014). Vale salientar também que buscam o ingresso no ensino superior como uma forma de possibilitar uma promoção na melhoria das suas condições econômicas, ascensão social por meio da possibilidade de inserção no mercado de trabalho, com melhores posições e remuneração (UFERSA, 2014). Nota-se igualmente a presença de estudantes originários de cidades circunvizinhas e de outros estados, como o Ceará (UFERSA, 2014). Assim, a descrição do perfil dos alunos evidencia o papel de transformação social, política e econômica que a criação da instituição representou no enfrentamento das questões de inclusão social por meio da educação, em especial, pelo ingresso no ensino superior (UFERSA, 2014).

O perfil dos ingressantes e egressos do curso de Administração, ele foi construído a partir de pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração (GEPAR),

que realizou vários levantamentos acerca do perfil do egressos e ingressantes ao longo dos anos de existência do curso, e foi utilizado como fonte de dados para fomento do PPC do curso.

Em relação ao perfil dos egressos, percebe-se a ausência de alinhamento com as disposições da proposta do curso para a formação de administradores. Adotando uma perspectiva crítica, não conseguimos compreender o diferencial do egresso da instituição em relação às demais, tendo em vista que as competências dos egressos baseiam-se apenas nas resoluções recomendadas pelo Conselho Nacional de Administração, e não evidenciam as peculiaridades do curso dispostas em suas proposições e objetivos. Também se percebe que os egressos em sua maioria ingressam na carreira pública; em segundo maior percentual, no mercado privado e na gestão de empreendimentos sem fins lucrativos(UFERSA,2014). No entanto, a disposição das disciplinas da matriz curricular do curso está voltada para a Administração de Empresas, não contemplando nenhuma disciplina na área de Administração Pública e Social de forma específica.

Quando avalia-se sua matriz curricular, é notório a tendência seguida pelos cursos de Administração do país, que seguem as diretrizes do Conselho Nacional de Administração, que prioriza uma formação estritamente gerencialista e voltada para o julgamento de competências exclusivamente pela perspectiva de desempenho individual sem a presença de componentes curriculares que estimulem a construção de um pensamento acerca da ciência administrativa mais amplo, não restringindo-o apenas a atuação em empresas do mercado privado.

A matriz curricular do curso é dividida entre componentes curriculares obrigatórias e componentes curriculares optativas, cursadas ao longo de nove semestres. Os componentes de cunho obrigatório estão em sua maioria concentradas na assimilação de competências gerenciais: *marketing*, finanças, gestão de pessoas, administração da produção, empreendedorismo. Verificou-se que a matriz curricular obrigatória possui 32 disciplinas, mas apenas quatro disciplinas retratam alguns aspectos de formação humanística; fundamentos da filosofia, psicologia do trabalho e subjetividade; gestão ambiental e responsabilidade social; e sociologia das organizações e da Empresa. Diante disso, a pouca incidência de componentes curriculares que abordem outras perspectivas da Administração, e de debates e discussões acerca do sociedade, torna o a matriz um ferramenta de formação restritiva e de pouca pluralidade de atuação dos futuros profissionais capacitados apenas para atuação na iniciativa privada (MINTO,2014; SAVIANI,2010; FRIGOTO,2010).

Em um primeiro contato com a proposta do PCC e objetivos percebe-se que existe uma contradição em relação ao alinhamento que se propõe de acordo com o PPI e as diretrizes que norteiam a formação do discente. Como idealizar uma formação crítica e reflexiva com

diretrizes básicas restritivas estritamente tecnicistas? Verifica-se uma dicotomia entre a teoria e a prática, o que é idealizado nos objetivos e na missão do curso para o que efetivamente se propõem a executar na prática. Essas reflexões são reafirmadas principalmente, quando se avalia os componentes da matriz curricular do curso que reforça a presença de disciplinas tecnicistas de forma prioritária reforçando a ideologia meritocrática naturalizada pela hegemonia da perspectiva positivista e funcionalista nas políticas pedagógicas adotadas no PPC do curso reafirmando a avaliação de desempenho como principal forma de julgamento de competências sem considerar outros fatores sociais, políticos e econômicos para a compreensão dos cenários.

A dicotomia existente entre teoria e prática diz respeito, as exigências da iniciativa privada acerca da formação de profissionais, onde a universidade é visualizada apenas como um meio de formação de mão de obra para o mercado e esquece-se o seu papel social para a formação de profissionais éticos e que possam retornar algum conhecimento sejam em bens materiais ou valores para a sociedade, além de sua capacidade técnica adquirida (FRIGOTO,2010; GAULEJAC,2005)

A concentração em perspectivas voltadas para o gerencialismo não contribui para a formação de profissionais mais criativos e dinâmicos, pois o seu aspecto crítico e reflexivo é pouco aproveitado sem a utilização em conjunto de perspectivas ligadas a discussões da sociedade e voltadas para a formação humana, social e política dos profissionais. Em um ambiente cada vez mais caracterizado por transformações e interdependência entre os diversos setores da sociedade, compreender as diversas dinâmicas é essencial para atuação de um profissional que terá que trabalhar com questões de esfera pública e privada, organizações da sociedade civil dentre outras(GAULEJAC,2005). Portanto,com o adjunto da sociedade da informação e do conhecimento, a necessidade de compreender aspectos de caráter social e que contribuam para o entendimento do seu papel como agente social são imprescindíveis para a formação de profissionais éticos e comprometidos com a sociedade.

Como descrito no quadro abaixo, as ementas dos únicos quatro componentes curriculares de caráter obrigatório do curso: fundamentos da filosofia, psicologia do trabalho e subjetividade; gestão ambiental e responsabilidade social; e sociologia das organizações. Merece destaque o fato de que as ementas refletem em torno dos contextos sociais, políticos e econômicos dos indivíduos. No entanto, evidenciamos a ausência de disciplinas obrigatórias acerca do papel do profissional de Administração e das questões ligadas à ética profissional, código de conduta profissional e discussões sobre o Administrador e o seu papel na sociedade. Portanto, como verificado nas ementas, os componentes curriculares que possuem aspectos

humanísticos realizam discussões muito restritivas e necessitam incorporar aspectos mais amplos dos contextos sociais, políticos e econômicos.

Tabela 9 **Componentes Curriculares e Ementa.**

Componente Curricular	Ementa
Fundamentos de Filosofia 1ª semestre Carga Horária: 60 horas	A filosofia, o filosofar e a administração. Correntes filosóficas modernas e contemporâneas: iluminismo, positivismo, existencialismo e pós-modernismo. Temas filosóficos: a ciência e o método científico, raciocínio lógico, a ética e a moral.
Sociologia das Organizações e da Empresa . 2º semestre Carga Horária: 60 horas	Histórico e fundamentos sócio-antropológicos das organizações: o conceito de homem, cultura, sociedade e organizações. As organizações e o processo de Mudança e Controle social. Trabalho, Ideologia e Ética nas organizações modernas. Fundamentos da organização capitalista moderna. A sociologia da empresa e o neoinstitucionalismo. O poder nas organizações capitalistas modernas na teoria da ação. Tecnologia, empresas e regionalidades. O Estado, a sociedade civil e a empresa moderna
Psicologia: Indivíduo, trabalho Organizações 3º semestre Carga Horária: 60 horas	Histórico, Conceito e Objetivos da Psicologia. Principais Escolas Psicológicas: Behaviorismo, Gestalt e Psicanálise. Fundamentos do comportamento individual no trabalho. A psicologia aplicada ao trabalho: valores, atitudes, motivação e compromisso. Grupos e Equipes de trabalho. O trabalho e a construção da Identidade. Subjetividade e organização: o sofrimento psíquico nas organizações
Gestão Ambiental e Responsabilidade Social 7º Semestre Carga Horária: 60 horas	Conceitos e histórico de desenvolvimento sustentável e gestão ambiental. Importância estratégica da gestão ambiental. Implementação de sistemas de gestão ambiental. Conceitos de Responsabilidade Social. A importância da Responsabilidade Social nas Organizações. Educação Ambiental na empresa. Casos de Gestão Ambiental e Responsabilidade Social na indústria e no agronegócio.

Fonte: elaborada pela autora baseada em Ufersa,(2014)

Nesse contexto, a matriz curricular não contempla a formação de profissionais críticos e reflexivos e com formação voltada para as especificidades regionais, estão apenas evidentes em seus objetivos e missão. O predomínio de disciplinas voltadas apenas para o aspecto gerencialista e a ausência de componentes curriculares em seus requisitos obrigatórios que retratem as especificidades dos profissionais que atuarão na região, reconhecida nacionalmente pelo protagonismo na produção de melão e frutos em geral para exportação, como também pela extração de petróleo terrestre, produção de sal e forte presença de associações e cooperativas de agricultores familiares nos territórios Assu- Mossoró, Alto Oeste e Sertão do Apodi, segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), como também as suas raízes históricas representadas por ser um espaço que possui comunidades de origem quilombola remanescentes de antigos quilombos(MDA,2011). Assim, esse caráter de diversidade cultural representado pela existência dessas comunidades quilombolas remanescentes reforçam a discussão da

importância da questão cultural associada ao debate étnico racial e de valorização da cultura negra.

A presença do caráter regional da instituição é muito forte no seu Projeto Político-Institucional, entretanto, no PPC do curso analisado, sente-se a ausência de disciplinas voltadas para o contexto local em seus quesitos obrigatórios, estando presente apenas nas descrições do contexto local no próprio projeto do curso.

Na leitura das ementas das disciplinas optativas é evidente a presença de disciplinas que tratam dos aspectos humanísticos e da identificação do contexto local na formação dos estudantes. São elas: organização do trabalho e subjetividade; sociologia rural; administração rural; fundamentos da gestão social; ciência política; educação das relações étnico-raciais. A oferta dessas disciplinas em caráter optativo restringe o acesso dos estudantes, por não estar sob a égide do cunho obrigatório e atrelar-se à questão da disponibilidade de docentes em lecionar a disciplina ao longo dos semestres. Dessa forma, esse tipo de posicionamento é incoerente em relação à proposta e aos objetivos do curso na formação dos seus egressos, já que a proposta seria contribuir na formação de egressos críticos e reflexivos; vê-se, porém, que são privilegiados aspectos estritamente gerenciais e que não remetem à identificação com as peculiaridades dos profissionais em atuar no contexto do semiárido potiguar, tornando pouco visível a preocupação com a formação do caráter humanístico dos profissionais.

Desse modo, para que os egressos do curso obtivessem uma formação humanística mais efetiva seria necessária a realocação de disciplinas que recebem *status* de optativas, como ciência política, sociologia rural e principalmente a disciplina de educação das relações étnico-raciais, cujo teor relaciona-se fortemente com a implementação do sistema de cotas sociais e raciais na instituição no ano de 2013.

Entendemos também que é evidente a dificuldade de compreender a amplitude de atuação desse profissional, dada a questão da identidade do curso, por ser intitulado Administração de forma ampla e compor-se majoritariamente por requisitos que englobam administração de empresas e não administração pública e de organizações da sociedade civil. Diante disso a ausência de uma percepção ampla sobre a Ciência Administrativa, não propiciando o acesso a componentes curriculares no campo da Gestão Pública e Social é um aspecto relevante negativo que impacta na restrição da atuação desses profissionais em uma perspectiva apenas voltada para organizações privadas.

Avalia-se que a presença do componente curricular educação para as relações étnico-raciais representa um tímido, avanço em torno da inserção das discussões a respeito da diversidade cultural, no entanto para que fosse considerada uma medida efetiva deveria ser

realocada como componente obrigatório. Entretanto, a dificuldade encontrada em relação a própria formação dos docentes, para que possam estar aptos para lecionar este componente curricular é mais um empecilho somados aos aspectos políticos ideológicos hegemônicos na formação docente voltada para perspectiva funcionalista e gerencialista, que não visualiza a condução de uma formação tecnicista somada aos aspectos humanísticos. A formação docente não foi objeto de estudo deste trabalho, atendo-se apenas a análise do PPC do curso que por sua vez contempla as visões político ideológicas dos docentes que pertencem ao quadro do curso.

Portanto, percebemos que a formação dos estudantes possui de forma hegemônica requisitos que contribuem para uma formação estritamente tecnicista, relacionada ao teor gerencialista de sua matriz curricular, que carece de requisitos que impactem na formação humanística dos profissionais de forma mais efetiva. Como também a ausência de componentes curriculares obrigatórios que retratem o contexto local contribui para que esses profissionais obtenham dificuldades de atuação na região pela ausência de familiaridade com os cenários locais e sua disposição a pensar no seu papel social na sociedade como um todo.

Esses aspectos do Projeto Político-Pedagógico da Ufersa estão associados à história do ensino superior no país, que lega uma herança tecnicista como prioritária, negligente com aspectos humanísticos de formação, que são tão importantes quanto a formação técnica na atuação desses profissionais como cidadãos (MINTO, 2014; SAVIANI, 2010). Conquanto, os componentes curriculares que constituem a matriz do curso, não contemplam os objetivos propostos no PPC do curso, pois não contribuem para a formação de profissionais de caráter crítico e reflexivo, com a priorização da formação de caráter restritivo com a ausência da percepção de uma ciência administrativa ampla e que também deveria discutir aspectos da gestão pública e social.

4.2 A caracterização dos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1

Durante o período de execução do trabalho no campo, foram realizadas 20 entrevistas, das quais, 11 com alunos do semestre 2015.1, sendo que cinco desses estudantes autodeclararam-se não cotistas e seis como cotistas. Outras nove entrevistas foram realizadas com alunos do semestre 2013.1 – quatro entrevistados autodeclararam-se cotistas e cinco não cotistas, confrontados com as listagens oficiais divulgada pela Ufersa em 2013.1 e 2013.1. As disparidades no número de entrevistados estão relacionadas ao critério de saturação teórica escolhido para este estudo. Merece destaque o fato de que os alunos, ao ingressarem no processo seletivo por meio do SISU, optam se concorrem em regime de ampla concorrência ou em

regime de reservas de vagas pelas cotas sociais e raciais, além de outros critérios dispostos na lei das cotas sociais e raciais.

Para os propósitos dispostos neste estudo, trabalharemos com a fração do conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Destacamos que os quesitos iniciais de ordem objetiva de 1 a 6 foram destinados a determinar a caracterização dos entrevistados, com questionamentos relativos a idade, sexo, nível de renda, grau de escolaridade dos pais, estado civil, autodeclaração como cotista ou não cotista e cor da pele, de acordo com os critérios do IBGE.

Conforme levantamento, os discentes pertencentes ao semestre 2013.1 foram formados por quatro cotistas e cinco não cotistas. Entre os respondentes, cinco pertenciam ao sexo feminino e quatro ao sexo masculino, com faixa etária no intervalo de 20 a 28 anos, em sua maioria solteiros e que ainda residem com os pais. Conforme apuração entre os discentes, em relação aos níveis de renda familiar, os estudantes que se autodeclararam não cotistas apresentaram níveis variando entre R\$ 1.550,00 a R\$ 7.000,00; e entre os discentes cotistas, o nível variou de R\$ 788,00 a R\$ 1.550,00.

Desse modo, destacamos serem perceptíveis significativas disparidades de renda entre os estudantes cotistas e não cotistas, fato que remete à reflexão sobre os critérios de acesso ou não à política de cotas, reafirmando a vulnerabilidade das condições econômicas dos cotistas pela vivência em um contexto de desigualdades (GUIMARÃES, 2003)

Outro fator relevante é a questão da quantidade de estudantes cotistas que, 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 o demonstrando o impacto dos cenários de disparidades sociais e econômicas presentes nas estatísticas do IBGE, o percentual de pretos e pardos corresponde 57,2% da população do estado do Rio Grande do Norte no último censo realizado no ano de 2010, no qual autodeclararam um percentual de 52,5% pardos e 5,2% pretos.

Desse modo, a ação dos contextos sociais, políticos e econômicos em conjunto contribuem para a criação de barreiras de acesso à população negra, mesmo considerando que negros e pardos pertencem ao mesmo grupo. Como também, entre os entrevistados apenas duas mulheres autodeclararam cotistas e negras pertencentes ao semestre 2015.1, enquanto no semestre 2013.1 verificou-se a ausência de mulheres negras e cotistas, e a predominância no percentual de cotistas pardos em ambos os semestres 2013.1 e 2015.1, reafirmando a leitura feita pelas estatísticas contidas na taxa percentual estimada pelo IBGE que retrata a incidência da hegemonia dos indivíduos que autodeclararam-se pardos. Observou-se ainda que os níveis

de escolaridade do país e renda entre os estudantes cotistas que declararam-se negros eram inferiores aos demais estudantes que se autodeclararam pardos e brancos.

Além disso, merece destaque a representação tímida no número de mulheres que autodeclararam-se negras, demonstrando que a disparidade de gênero associada a questão étnico-racial também está presente como um agravante nas disparidades sociais. De modo que, de acordo com o levantamento da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios(PNAD), no ano de 2012 a população brasileira era constituída por um percentual de 51% de mulheres, e que dentre as mulheres que se autodeclararam negras o percentual estava estimado em 52%.

Diante disso, o fato de ter nascido mulher com todo o contexto de desigualdade e precariedade associada ao trabalho feminino, e as disparidades salariais somados aos altos índices de violência contra mulher registrados no país, contribuem para existência de uma condição de vulnerabilidade mais intensa da mulher negra em relação ao demais grupos desfavorecidos. Assim, de acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 24,6% das mulheres brancas e 19,7% dos homens brancos de 18 a 24 anos frequentava o ensino superior, enquanto somente 11,6% das mulheres negras e 7,7% dos homens negros nessa faixa etária o faziam. Reafirmando assim o caráter desigual representativo do cenário de desigualdade étnico racial associada a questão de gênero e o níveis de escolaridade(IBGE,2013).

As entrevistas demonstraram também que, entre os estudantes não cotistas de ambos os semestres, há um predomínio de discentes que se autodeclararam de cor branca – apenas dois autodefiniram-se como pardos. Assim compreendemos que os níveis de renda familiar e a autodeclaração impactam no reconhecimento da posição social desfavorável dos indivíduos de cor negra e parda em relação aos indivíduos de cor branca (GUIMARÃES et al, 2011; MINTO, 2014). Portanto não há homogeneidade entre autodeclaração de cor, renda e nível de escolaridade; além disso, os indivíduos de cor branca sobrepõem-se em relação aos discentes de cor parda ou negra.

Um fato que merece destaque é que os alunos do semestre 2013.1 foram os primeiros a ingressarem na Ufersa, após a implementação do sistema de cotas sociais e raciais e alguns estudantes não cotistas são oriundos de escolas públicas. Ressalvamos que três estudantes que afirmaram não ter se submetido ao processo como cotistas alegaram ter tomado tal decisão por acreditarem que a divisão em cotas tornaria o ingresso mais concorrido em relação ao processo de ampla concorrência. Estes discentes também relataram que concluíram o ensino médio em uma instituição de ensino federal e que compreendiam que a qualidade do ensino nessas unidades educacionais é superior à das demais escolas públicas. Como também, evidenciam a ausência de identificação como parcela desfavorável em relação aos níveis de oportunidade e a

própria identificação com a condição de cotista, por visualizarem a política de uma perspectiva assistencialista e que deslegitima o mérito de sua atuação individual.

“Eu decidi não me inscrever como cotista, pois achei que seria mais concorrido, por causa dessas divisões por renda, cor” (Entrevistado 7, não cotista, 2013.1).

“Pensei que poderia me prejudicar e não entendo muito bem como funcionariam esses pesos” (Entrevistado 6, não cotista, 2013.1).

“Na verdade, não prestei atenção na hora de inscrever e acabei concorrendo em ampla concorrência mesmo, não me preocupei com isso” (Entrevistado 3, não cotista, 2013.1).

Conforme nosso levantamento, os discentes ingressantes do semestre 2015.1 entrevistados autodeclararam-se da seguinte forma: seis estudantes cotistas e cinco estudantes não cotistas. Entre tais discentes, sete são do sexo feminino e quatro do masculino, solteiro(a)s e residem com os pais. O intervalo médio de idade dos respondentes variou de 18 a 34 anos, demonstrando ocorrer uma variação mais heterogênea em relação aos estudantes ingressantes no semestre 2013.1, no que diz respeito à idade.

Outro fator que nos permite correlacionar estes pressupostos está ligado aos níveis de escolaridade dos pais dos discentes 2013.1 cotistas – apenas um dos estudantes possui um dos pais com nível superior, e os genitores dos demais possuem apenas o primeiro grau completo ou o primeiro grau incompleto. Comparando entre os discentes não cotistas 2013.1 um dos pais possuem segundo grau completo ou nível superior completo. Entre os estudantes a maioria os estudantes não cotistas, a escolaridade dos pais é de, no mínimo, ensino médio completo – reiterando que os pais de dois discentes possuem formação em nível superior, um dos estudantes possui pai e mãe com tal formação e outro apenas a mãe; os genitores dos demais alunos possuem segundo grau completo, registrando que, entre os não cotistas, apenas um estudante tem um dos pais com ensino fundamental incompleto.

Tabela 10: Níveis de escolaridade dos pais dos discentes 2013.1

Discentes (2013.1)	Pai	Mãe
Cotista 1	2º grau	3º grau
Cotista 2	1º grau incompleto	1º grau
Cotista 3	1º grau	1º grau
Cotista 4	1º grau incompleto	1º grau incompleto
Não cotista 5	3º grau	3º grau
Não cotista 6	1º grau	3º grau
Não cotista 7	1º grau incompleto	2º grau

Não cotista 8	2º grau	2º grau
Não cotista 9	3º grau incompleto	2º grau

Fonte: elaborada pela autora (2015)

Em relação aos discentes não cotistas ingressantes em 2015.1, verificou-se o predomínio de pais com, no mínimo segundo grau completo – três desses discentes têm pai com superior completo e um discente tem pai e mãe com tal nível de escolaridade. Diante disso nota-se uma diferença gritante nos níveis de escolaridade entre os pais dos estudantes cotistas e não cotistas, disparidade que também é observada nos níveis de renda.

Tabela 11: Níveis de Escolaridade dos pais dos discentes 2015.1

Discentes (2015.1)	Pai	Mãe
Cotista 1	1º grau	2º grau
Cotista 2	2º grau	2º grau
Cotista 3	1º grau incompleto	1º grau Incompleto
Cotista 4	2º grau	2º grau
Cotista 5	1º grau incompleto	2º grau
Cotista 6	2º grau	2º grau
Não cotista 7	3º grau	3º grau
Não cotista 8	3º grau	2º grau
Não cotista 9	3º grau	2º grau
Não cotista 10	2º grau	2º grau
Não cotista 11	2º grau	2º grau

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Quando nos atentamos aos quesitos de níveis de escolaridade dos pais dos discentes ingressantes no semestre 2015.1, observamos que, entre os discentes cotistas, predomina o ensino médio completo – apenas um estudante afirmou que os pais possuem ensino fundamental incompleto, e dois estudantes disseram que um dos pais possuem ensino fundamental incompleto e os demais revelaram que ambos, pai e mãe, possuem o segundo grau completo. No entanto, nenhum estudante cotista possui pais com nível superior, ao contrário do que ocorre com os cotistas ingressantes no semestre 2013.1.

Entre os discentes ingressantes em 2015.1 não cotistas, a renda varia de R\$ 1.550,00 a R\$ 7.000,00; já a renda dos cotistas varia de R\$ 788,00 a R\$ 3.000,00 – apenas um estudante cotista declarou obter rendimentos acima de R\$ 7.000,00 mensais. Portanto, também se mantém a perspectiva observada entre os ingressantes 2013,1 relacionada ao acréscimo de rendimentos quanto mais alto o nível de escolaridade. Assim, os pais dos estudantes cotistas possuem níveis de escolaridade e renda inferiores aos dos pais dos colegas não cotistas. Desse modo, o caráter compensatório das ações afirmativas está evidente ao se considerar a defasagem nos níveis de

renda e escolaridade dos pais dos alunos cotistas, transparecendo o cenário de disparidades sociais e exclusão de acesso ao ensino superior pela ausência de pais com formação no ensino superior, consequência das particularidades de suas trajetórias pessoais e profissionais que impossibilitaram o acesso ao ensino superior (ROSEMBERG,2010)

Outro fator importante referente aos discentes ingressantes no semestre 2015.1 foi constatação do predomínio de estudantes cotistas que se autodeclararam pardos (3), seguidos por alunos que se autodeclararam negros (2) e amarelo (1). Entre os estudantes não cotistas, predominam os estudantes de cor parda (3); sendo que há dois de cor branca. Observa-se um perfil de alunos mais heterogêneo no quesito de autodeclaração de cor entre os alunos não cotistas, em contrapartida aos não cotistas 2013.1, liderados pelos que se autodeclararam brancos.

O perfil dos estudantes é caracterizado pelo predomínio de sujeitos que se autodeclararam pardos, seguidos por indivíduos que se autodeclararam brancos e pela pouca representatividade de estudantes que se autodeclararam negros em relação ao total refletindo o percentual de pretos e pardos nas estatísticas que reafirmam a maior presença de indivíduos que autodeclararam-se pardos e o percentual tímido de indivíduos que autodeclararam-se negros como comprovados pelos dados do IBGE 5,2% e 52,2% no ano de 2010 de acordo com o censo. Constatou-se a predominância de estudantes solteiros que residem com os pais e que os níveis de escolaridade dos seus pais sofrem acréscimo, de acordo com os níveis de renda entre todos os sujeitos pesquisados, ou seja, quanto maior a renda, maior o nível de escolaridade. Atentamos também para a melhora dos níveis de escolaridade dos pais dos sujeitos cotistas 2015.1 em relação aos cotistas 2013.1, o que poderá estar relacionado à maior acessibilidade aos serviços educacionais no país registrada no período de 2003 a 2013 com o aumento do percentual de ingressantes no ensino superior de 5% ao ano, segundo o censo da educação superior realizado no ano de 2014 pelo INEP.

4.3 As representações sociais sobre mérito e educação

Neste item, contemplaremos o levantamento dos quesitos de 7 a 14, que objetivaram compreender a percepção de estudantes acerca da ideia de mérito e educação, para proporcionar a compreensão de suas representações. Desse modo, destacamos que o único questionamento objetivo presente nessa segunda parte do roteiro semiestruturado foi o quesito de número 7, que indagava aos respondentes se suas experiências acadêmicas estavam ocorrendo pela primeira

vez ou se eles já haviam se graduado em outra oportunidade com o intuito de compreender um pouco da trajetória dos respondentes no âmbito acadêmico.

Após levantamento a respeito do quesito de número 7, observamos que todos os alunos cotistas(4) e não cotistas(5) ingressantes no semestre 2013.1 estavam em sua primeira experiência acadêmica; por sua vez, os discentes oriundos do semestre 2015.1 apresentaram, tanto os cotistas(5) quanto os não cotistas(6), grande parcela de estudantes que também estão em sua primeira experiência acadêmica, apenas dois cotista e dois não cotistas estavam na sua segunda graduação. Esse caráter de universalização do ensino superior percebido com o número de estudantes que estão no seu primeiro ingresso reflete os impactos das políticas adotadas nos últimos dez anos.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), no período de 2003 a 2013 ocorreu um crescimento do número de estudantes ingressantes no ensino superior anual de 5% por ano instituições públicas de ensino e 6% em privadas, reafirmam o caráter de universalização do ingresso no ensino superior (INEP,2014). Como também o aumento no percentual de ingressantes entre os anos de 2011 e 2013 estimado em 16,8% nos cursos de graduação no qual esse percentual distribuiu-se 8,2% na rede pública e 19.1% na rede privada(INEP,2014)

Diante disso, podemos observar que as políticas de expansão do ensino superior têm contribuído para a construção um cenário quantitativo e universalizante das disposições dos números de vagas em universidades no país, possibilitando que um maior quantitativo de pessoas tenha a oportunidade de vivenciar sua primeira graduação, salientando que os aspectos dessa universalização quantitativa negligenciam fatores qualitativos do ensino (MINTO, 2014; SAVIANI, 2010).

Nos questionamentos de ordem subjetiva, selecionamos as respostas de acordo com as categorias temáticas que emergiram a partir das respostas dos entrevistados após a realização de uma leitura flutuante do conteúdo das respostas e dos preceitos teóricos analisados para o entendimento do campo. Na pergunta de número 8, os estudantes foram questionados em relação à sua opção de escolha por Administração. Após leitura e reflexões, criamos três categorias temáticas que contemplam as respostas dos respondentes, descritas na tabela a seguir.

Tabela 12: Categorias temáticas referentes ao quesito nº 8

8) O que te fez optar por este curso?			
Categorias Temáticas			
Identificação pessoal com o curso, por afinidade ou por já trabalhar na área	Atuar profissionalmente na área de Administração ou empreendimento familiar	Formação ampla e multidisciplinar, concursos públicos e setor privado	Escolha do curso por segunda opção dentre outros da área de ciências sociais aplicadas.
“Eu optei por Administração pois faz parte das minhas metas. Foi o que me identifiquei de cara por trabalhar na área administrativa e profissionalmente.” (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)	“Na verdade, Administração não era minha primeira opção de curso, a primeira era Direito. Mas como é um curso muito bom, voltado para concurso e minha família que trabalha com gestão de empresas. (Não cotista 2015.1)	“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)
“Eu sempre gostei de Administração desde criança, tenho certificados de cursos de empreendedorismo, meu sonho é ter meu próprio negócio”. (Cotista 2015.1)	“A minha mãe possui um empreendimento pequeno, uma lanchonete, eu vi a necessidade de alguém ter formação na área para dar continuidade no negócio. Já que ela não tem formação. (Não cotista 2015.1)	“Administração sempre foi um curso que me interessou, e já havia tentado em outras oportunidades. Porque eu acho um curso promissor e totalmente amplo para emprego e concurso”. (Não Cotista 2015.1)	“Eu optei por Administração porque realmente eu não tive uma certeza do que queria para minha profissão, estou cursando o curso e me identifiquei”. (Não cotista 2013.1)
“Eu optei, porque quando eu estudava no IF, tinha uma cadeira lá que era introdução à administração. Tipo a matéria que estou pagando agora no curso introdução à Administração e me interessei pelo curso”. (Cotista 2015.1)	“Eu optei por Administração, pois eu já trabalhava na área há algum tempo. Hoje tenho minha própria empresa e preciso me qualificar”. (Cotista 2015.1)	“É um curso amplo, tem uma área ampla. Posso trabalhar em muita coisa. É um curso muito interessante, a gente aprende de tudo um pouco, de finanças a <i>marketing</i> . Eu gosto muito dessa área. (Cotista 2013.1)	“Dos cursos das opções que eu tinha. É o curso que eu mais me identifiquei. Passei em pedagogia, mas optei por Administração. Eu gosto do curso e pretendo concluir e fazer mestrado, doutorado”. (Cotista 2013.1)
“Eu me interessei pela área e queria conhecer mais um pouco”. (Não Cotista 2015.1)	“Eu optei por Administração. Porque, eu já trabalho na área na empresa do meu pai, e ajudo ele na empresa. Então, queria conhecer	“Não foi uma coisa que, tipo, eu sempre quis fazer esse curso, mas dentre os que existiam na Ufersa e estavam disponíveis para fazer na minha cidade. Esse é um curso	

	mais para ajudar o meu pai”. (Cotista 2015.1)	interessante, porque ele é multidisciplinar. E mistura várias áreas e abrange um mercado amplo e posso atuar em várias áreas diferentes”. (Não cotista 2013.1)	
“Eu sempre tive vontade de fazer administração, pois vejo o desarranjo das pessoas com dinheiro”. (Cotista 2015.1)			
“Bom, o curso de Administração, eu já queria fazer desde pequena, pois eu gosto muito de exatas e hoje eu gosto muito do curso”. (Cotista 2013.1)			
“Eu sempre gostei da área de Administração e resolvi fazer o curso”. (Cotista 2013.1)			
“Eu sempre me vi trabalhando em banco. É uma coisa de criança, sempre quis trabalhar em banco. Que é o que eu faço hoje”. (Não cotista 2013.1)			
“Mas a Administração engloba tudo, foi na academia que eu percebi que é isso que eu queria, folheando uma revista de <i>business</i> . Você entende sobre várias coisas, gestão de pessoas, ambiente, máquinas. É uma			

área fascinante. Eu consegui passar no curso que eu queria, no caso, Administração, e não o povo que passa em segunda opção porque não passou no outro”. (Não cotista 2013.1)			
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Os respondentes, quando indagados em relação a sua opção pelo curso, relataram as seguintes percepções relacionadas a: identificação pessoal; formação ampla que proporcionava atuação em diversas áreas; busca por qualificação para atuar em negócios familiares ou por já trabalhar na área profissionalmente de escolha do curso por ter obtido êxito, sendo o mesmo segunda opção. Observamos a existência dessas quatro perspectivas que influenciaram na escolha dos estudantes. Assim, para possibilitar uma organização dos trechos e facilitar nosso entendimento criamos quatro categorias temáticas. A primeira categoria, intitulada de “Identificação pessoal com o curso, por afinidade ou por já trabalhar na área”, ficou restrita aos discentes que se identificavam com o curso por afinidade relacionada ao interesse pelos aspectos de gestão, pelo sonho de possuir o próprio negócio e pelas vivências pessoais ao longo de suas trajetórias individuais e profissionais que impactaram em suas escolhas.

Na segunda categoria, contemplamos os trechos dos discentes que apresentaram como motivo principal de escolha estarem atuando profissionalmente na área e, de acordo com o dia a dia, sentirem a necessidade de buscar qualificação, ou por atuarem em negócio familiares com a família e decidirem se profissionalizar pela falta de qualificação técnica na família para atuar na área.

E a terceira categoria temática nós restringimos aos discentes que optaram pelo curso por aspectos ligados à sua formação ampla e multidisciplinar, que proporcionaria a atuação em diversos segmentos, como também o acesso a concursos públicos, além de possibilitar o acesso a cargos no mercado privado.

Por fim, na quarta categoria, alocamos os discentes que relataram a opção pelo curso ter sido atribuída ao fato de não terem conseguido ingressar no curso desejado como primeira opção.

Entre os discentes 2015.1, a primeira categoria temática contemplou um maior número de estudantes cotistas (4) e um discente não cotista. Em relação aos discentes do semestre

2013.1, não ocorreu predomínio de discentes cotistas e não cotistas em tal categoria – ambos os grupos apresentaram números semelhantes: dois alunos cada. No entanto, foi a categoria que contemplou em maior quantidade os discentes do semestre 2013.1. No geral, a primeira categoria foi a que obteve um maior número de discentes, somando cotistas e não cotistas dos semestres 2013.1 e 2015.1.

Desse modo, 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. Ressalte-se que os ingressantes obtiveram pouco contato com a matriz curricular do curso e ainda estão concluindo os primeiros componentes curriculares. Em relação aos discentes do semestre 2013.1, percebe-se que há uma heterogeneidade entre os discentes cotistas e não cotistas, distribuindo-se ao longo das demais categorias, ou associado às experiências profissionais acumuladas por meio de estágio e também à influência do contato com a matriz curricular ao longo do curso, já que contabilizam metade dos requisitos cursados.

Entendemos que a influência da forma como a sociedade visualiza a profissão de Administrador é muito presente nas perspectivas de escolha entre os discentes do semestre 2015.1, fator relacionando à escolha da formação para atuação enquanto empreendedor e à valorização de aspectos ligados à gestão e áreas funcionais (*Marketing*, Finanças, Gestão de Pessoas). Também entre os discentes 2013.1 é forte esse aspecto; no entanto, o maior contato com a matriz curricular também agiu como reforço para o fortalecimento desta perspectiva de valorização de atuação no mercado privado, seja como proprietários do próprio negócio e ou pela busca de aprimoramento de aspectos gerenciais. E como também a forte presença de uma visão reducionista da formação de administrador, tendo em vista a amplitude de áreas de atuação nos universos de organizações públicas e da sociedade civil que também demandam a presença de profissionais qualificados para atuação. Desse modo, a existência de uma visão reduzida e simplista do Administrador e do campo hegemônico dos processos formativos e matrizes curriculares do curso é evidente.

Compreendemos que, mesmo não conhecendo o Projeto Político-Pedagógico do curso, os alunos compactuam com as disposições da matriz e princípios norteadores da graduação, como descreveremos nos quesitos seguintes, 9 e 10, relacionados ao Projeto Político-Pedagógico do curso e à disciplina com que mais se identificam na matriz curricular.

Os quesitos 9 e 10 ajudar-nos-ão a compreender a influência do Projeto Político-Pedagógico e de sua matriz curricular, principalmente entre os discentes ingressantes no semestre 2013.1, pelo contato maior com as disciplinas da matriz curricular.

Os discentes foram questionados acerca do PPC do curso, na questão 9: “Você conhece O Projeto Político-Pedagógico do curso?”. Os discentes do semestre 2015.1, em sua maioria, alegaram não conhecer o PPC; alguns compreendiam o que representava o documento, no entanto, não teriam tido a iniciativa de ler ou haviam apenas escutado falar em alguma ocasião da qual não se recordavam, dada a quantidade de informações que eles receberam nos primeiros dias de aula, que os impedia de assimilar um volume tão extenso de informações. Além disso, segundo eles, também pesa o período de adaptação à nova realidade de suas trajetórias acadêmicas, tão diferente do ensino médio. Vejamos alguns trechos reproduzidos abaixo:

“Não sei o que é. Foram tantas informações dadas no primeiro dia, que não deu para guardar.” (**Não Cotista 1, 2015.1**).

“Eu já ouvi falar do Projeto Político-Pedagógico do curso, mas nunca procurei ler e ter acesso.” (**Não Cotista 2, 2015.1**).

“Eu não ouvi falar do PPC. Não sei o que é.” (**Cotista 4, 2015.1**).

“Eu não tenho ideia do que seja o Projeto Político-Pedagógico do curso.” (**Cotista 5, 2015.1**).

“Ouvi falar do PPC. Eu acho que é o que vai ocorrer no decorrer do curso e diz a área que o curso é voltada.” (**Não cotista 5, 2015.1**).

Já os estudantes ingressantes no semestre 2013.1, quando indagados sobre o quesito de número 9, tanto cotistas quanto não cotistas, afirmaram, em sua maioria, saber do que se trata o Projeto Político-Pedagógico do curso e conhecê-lo de forma superficial, pois foram orientados a verificá-lo por conta das mudanças na matriz curricular do curso. Os depoimentos a seguir atestam essa constatação:

“Eu ouvi falar por conta da mudança de grade do curso. O PPC, eu acho que são a definição das disciplinas que vamos cursar ao longo do curso. Por isso, tive a necessidade de investigar para saber quais disciplinas terei que pagar”. (**Cotista 1, 2013.1**).

“Eu conheço o PPC mais ou menos, eu cheguei a ler a grade curricular. O PPC é o projeto do curso do ensino que vai preparar o aluno para que, qual área?” (**Cotista 4, 2013.1**).

“Eu não conheço o PPC do curso, mas imagino que no PPC tenha todas as disciplinas e normas do curso, com a mudança de grade acabei lendo a parte da grade para ver o que ia aproveitar”. (**Não cotista 4, 2013.1**).

“Sim, eu sei que existe o PPC, dei uma lida rápida e não cheguei a me aprofundar. O PPC diz respeito a todo o projeto do curso, até onde eu sei, em relação às disciplinas, carga horária, metodologia de ensino, basicamente isso, bem por cima. Mudou, recentemente teve algumas modificações”. (**Não cotista 2, 2013.1**).

Verificamos que, entre os estudantes ingressantes nos semestres 2013.1 e 2015.1, ocorre um desinteresse em acessar o Projeto Político-Pedagógico do curso, mesmo dada a importância de conhecê-lo para sua formação enquanto egressos no futuro, no que diz respeito a que tipo de profissionais tornar-se-ão no futuro e para que segmentos e mercados estarão aptos a atuar, de acordo com a proposta de formação do curso. Entre os discentes 2015.1, a ausência de conhecimento sobre o que significa e representa o PPC decorre do ingresso recente e do conhecimento limitado sobre o curso, que será desenvolvido de acordo com o acúmulo de experiências acadêmicas. Já os discentes 2013.1 alegaram ter conhecido o PPC de forma superficial ao reorganizar seu histórico de componentes curriculares, por conta das mudanças no PPC do curso.

Outro fator se deve também a ausência de conhecimento por parte dos discentes de ambos os semestres do que seria o PPC e qual a sua função, somados ao desinteresse de conhecer esse elemento pedagógico por falta de compreensão da sua finalidade enquanto delimitação de sua formação.

No quesito 10, questionamos os respondentes sobre a disciplina com a qual mais teriam se identificado no curso até o semestre atual e pedimos que justificassem a sua escolha.

Os estudantes do semestre 2015.1, por unanimidade, escolheram a disciplina Introdução à Administração. Em suas justificativas para a escolha, relataram admiração pela maneira como o professor da disciplina expõe os conteúdos e o fato de a disciplina realizar uma contextualização histórica sobre o surgimento da ciência administrativa e suas funções, como questões específicas da profissão de administrador. Assim, ela desperta um maior interesse entre os alunos, em que pese o fato de, entre as disciplinas cursadas no primeiro semestre, ser a única que trata sobre a Administração de forma mais específica, mesmo que de maneira superficial, dando um panorama dos aspectos inerentes à profissão e áreas de atuação, como podemos observar no conteúdo da ementa descrito abaixo.

Introdução à Administração

Carga Horária: 60 horas

Ementa: Histórico da profissão do Administrador no Brasil. Fundamentos da Administração: organização; administração; papéis, habilidades e competências do administrador; eficiência, eficácia; níveis organizacionais; estilo brasileiro de administrar. Atuação das organizações no primeiro, segundo e terceiro setor. Ambiente Organizacional. Funções da Administração: planejamento, organização, direção e controle. Introdução às áreas funcionais (operações, *marketing*, recursos humanos e financeira). O curso de Administração da UFERSA. (UFERSA, 2014, p. 41).

Os respondentes evidenciam em suas respostas os aspectos que foram descritos acima, relacionados à identificação com a disciplina pela atuação do docente que a leciona e o conteúdo proposto pela disciplina.

“Introdução à Administração, pois nesse primeiro período tem muita disciplina básica. E essa disciplina mostra como é o curso”. **(Não cotista 3, 2015.1).**

“A disciplina que eu gosto mais é Introdução à Administração. Porque, assim, é um curso que eu sempre tive vontade de fazer. É onde eu estou tendo um resumo do que terei ao longo da faculdade. E isso a torna mais interessante”. **(Não cotista 5, 2015.1).**

“Introdução à Administração é disciplina com que eu mais me identifico. O professor é muito legal e tem uma forma de passar o conteúdo que torna a aula interessante”. **(Cotista 2, 2015.1).**

“Introdução à Administração, pois o professor é muito legal, entende o nosso lado”. **(Cotista 1, 2015.1).**

Quanto aos discentes ingressantes no semestre 2013.1, observou-se a preferência em relação à afinidade com disciplinas de perspectiva quantitativa ou qualitativa, de acordo com a questão da identificação com os conteúdos e gosto pessoal. Entre os cotistas e não cotistas, ocorrem escolhas bem heterogêneas, não havendo o predomínio de disciplinas que abordassem aspectos quantitativos ou qualitativos.

“A disciplina que eu mais gostei foi Introdução à Psicologia, na grade atual Psicologia do Indivíduo, Trabalho e Organizações, pois fala do comportamento das pessoas, tipo uma introduçãozinha de psicologia. De fato, existem coisas do nosso comportamento que a gente não compreende de cara. E também por conta de como o professor repassou os conteúdos durante as aulas.” **(Não cotista 4, 2013.1).**

“A disciplina com que eu mais me identifiquei ao longo do curso até agora foi Marketing II, sempre gostei dessas coisas ligadas a lidar com vendas, e também, como no início, pensei que cursar publicidade, me identifiquei com algumas coisas.” **(Não cotista 5, 2013.1).**

“A disciplina que mais gostei foi Organização, Subjetividade e Trabalho. Fala sobre como ocorrem as relações, os indivíduos e sua relação com o trabalho.” **(Não cotista 1, 2013.1).**

“As disciplinas com as quais mais me identifiquei foram as da área de contabilidade, em especial Introdução à Contabilidade, pois eu gosto muito de matemática e de lidar com números.” **(Cotista 4, 2013.1).**

“A disciplina com que mais me identifiquei foi Organização, Sistemas e Métodos, gostei muito de entender os processos. Foi bem interessante.” **(Cotista 3, 2013.1).**

Diante disso, é evidente a preferência dos discentes que, ao longo do curso, se identificam de acordo com a afinidade pessoal, com disciplinas de caráter mais humanístico ou de natureza mais pragmática e gerencialista. Dos componentes curriculares de caráter humanístico citadas pelos alunos, apenas a Psicologia do Indivíduo, Trabalho e Organizações é obrigatória; as demais, voltadas para aspectos tecnicistas, como Introdução à Contabilidade e Marketing II, fazem parte dos requisitos obrigatórios. Também se observou uma disciplina de caráter optativo mencionada por um dos discentes, intitulada Organizações, indivíduo e subjetividade, que possui um aspecto humanístico. Como também observou-se que não ocorreu predominância entre os cotistas e não cotistas de componentes curriculares voltados para discussões de aspecto humanístico, de modo que a incidência de componentes relacionado as discussões de aspectos gerenciais foi predominante entre ambos cotistas e não cotistas.

Em seguida, indagamos os respondentes sobre o seguinte questionamento no quesito 11: *O que a educação representa na sua vida?* Para facilitar nossa compreensão, após a realização de um leitura flutuante sobre as respostas dos respondentes, criamos quatro categorias temáticas que emergiram dos dados: a primeira denominada de ascensão social, por concentrar os trechos em que os discentes reafirmam seu caráter de equalizador de oportunidades, considerando-a o caminho que, através do esforço pessoal, conduzir-lo-á para melhorias nas condições de vida(SAVIANI,2010). As reflexões feitas por Saviani(2010) e Moechecke(2002) em torno do papel da educação como equalizador de oportunidades somadas a busca da ascensão social por meio do esforço pessoal.

Na segunda categoria temática, contemplamos os trechos de entrevistas em que os discentes consideraram a educação como um aspecto de realização pessoal por meio da

formação. A terceira categoria, intitulada de *status* social, ficou restrita aos trechos em que os estudantes visualizam a educação a partir de fatores ligados à exigência da busca pela formação, como uma perspectiva de *status* social, pela influência da família, por exemplo. Assim, o status social está relacionado aos níveis de escolaridade

E na quarta categoria, contemplamos os trechos que tratavam a educação como um instrumento de caráter emancipatório para os indivíduos. Os discentes do semestre 2013.1 e 2015.1 retrataram o que a educação representava em suas vidas a partir de duas perspectivas de representação comuns: um fator de transformação e emancipação por meio do conhecimento; e a esperança na criação de novas oportunidades de ascensão social e realização pessoal.

Tabela 13: Quesito nº 11: *O que a educação representa na sua vida?*

Ascensão Social	Realização Pessoal	Status Social	Emancipação social, política e econômica
“É uma oportunidade realmente de mudar de vida, de alcançar meus objetivos de vida, ajudar minha mãe e melhorar de vida.” (Cotista 2, 2015.1)	“A educação é muito importante não só para mim, eu vejo como uma forma de tornar a mudança na sociedade atual e para mim é uma forma de autorrealização.” (Cotista 4, 2015.1)	“A educação é praticamente tudo, pois ela muda vários pontos da vida da pessoa. Desde a forma como você fala com as pessoas. A maneira no seu trabalho, se você tem uma educação maior, você vai agir de forma diferente. Quem não tem uma boa educação vai agir de forma errada. Eu acho que a educação é fundamental em cada ponto. Eu já não tenho tanta experiência, pois estou no primeiro semestre. Eu vejo que há facilidade maior quando você já trabalha no ramo. Se você está na faculdade e nunca trabalhou, é mais complicado, vai ficar perdido no início.” (Cotista 1, 2015.1).	“A educação abre a mente das pessoas em tudo. Quando você tem o mínimo de educação, consegue abrir sua mente em questão de preconceito, julgamento das pessoas. Quanto menos educação você tem, mais mente fechada você é. É uma coisa fundamental na vida das pessoas. A educação didática do colégio, da universidade molda sua personalidade, quanto mais você lê, mais você adquire conhecimento”. (Não cotista 1, 2013.1)
“A educação é extremamente importante,		A educação é tudo. Depende muito de	“A educação é uma coisa que torna o

ela acaba abrindo portas e a cabeça da gente para coisas que a gente nem imaginava”. (Não cotista 4, 2015.1).		qual o contexto das pessoas. Eu sou filha de professora, então foi inculcido em mim que educação é muito importante, é o futuro. Você tira a relação dos países desenvolvidos com a educação, onde a educação é prioridade. (Cotista 1, 2013.1)	homem, homem em um sentido geral. Ela abre os horizontes de várias maneiras. Tipo assim, se você teve uma educação boa para você se compreender como ser humano. É um ponto do lado pessoal. Se você teve uma educação suficiente para manter a sua casa fazendo o que gosta é a questão do lado profissional. Se você teve uma educação que faz com que você seja um bom pai, vai para o aspecto familiar, o homem como trabalhador e que se aceita”. (Não cotista 4, 2013.1)
“A educação representa a essência do ser humano, eu acredito. Um ser humano que não tem oportunidade de educação, dificilmente vai ser um adulto com algum futuro, ou terá uma profissão.” (Não Cotista 1, 2015.1).	“É um divisor de águas, se eu pudesse voltar atrás, teria tentado o IF, ninguém me orientou, eu vejo que isso faz toda a diferença, a educação que eu tive e que deveria ter tido. É uma vitória conseguir ter acesso à educação superior. Uma esperança de um futuro, e acho que uma superação dos paradigmas. Até agora sou a única pessoa da família que está cursando uma graduação e isso significa muito.” (Cotista 3, 2013.1).		
“A educação é essencial, pois o conhecimento é o que fica. É importante para você crescer e ficar a par das coisas.” (Não cotista 2, 2015.1).			
“A educação é a base de tudo. Se não tiver educação, as coisas não se desenvolvem. Sem educação, a gente não cresce. (Cotista 4, 2013.1)			

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Entre os discentes ingressantes no semestre 2015.1, para os cotistas a educação representa uma possibilidade de ascensão social, melhoria das condições de vida e principalmente realização pessoal. Desse modo, a educação é tida como uma saída para reconstruir suas trajetórias pessoais, na busca por melhores condições de vida e novas oportunidades(SAVIANI,2010). Percebe-se que a questão do menor nível de renda enfrentada pelos cotistas transparece em suas respostas, pois eles depositam todas as suas esperanças na educação como fator capaz de possibilitar crescimento profissional e ascensão social, mas que depende do esforço dos indivíduos(BARBOSA,2003).

Em nossa avaliação, entendemos que as representações sociais dos estudantes cotistas do semestre 2015.1 sobre a educação demonstram que ela é tida como uma forma de emancipação e transformação social no enfrentamento das desigualdades vivenciadas por estes indivíduos(DA COSTA,2006). Em outras palavras, eles vivenciam um cenário de desigualdades sociais e visualizam na educação o caminho para a busca de ascensão; desse modo, torna-se mais do que compreensível que a representação social dos estudantes cotistas do semestre 2015.1 acerca da educação seja relacionada por eles como o caminho para ascensão e consequentes melhorias nas condições de vida.

Quando realizamos o mesmo questionamento aos discentes não cotistas do semestre 2015.1, percebemos que a educação é vista por tais sujeitos como um fator de emancipação social, política e econômica, representação evidenciada nas suas respostas, que retratam a valorização da busca pelo conhecimento e a importância para a formação dos indivíduos, valorizando a questão do *status* social. Portanto, não se trata para eles apenas de um fator de ascensão social, mas também de incrementos de outros aspectos do desenvolvimento humano. Ainda que se reconheçam semelhanças entre os significados que a educação representa para cada sujeito, seja ele cotista ou não cotista, é evidente a percepção do usufruto do ensino como ferramenta de transformação social, algo percebido de forma mais intensa nas respostas dos estudantes cotistas, que buscam uma forma de se sobressair a uma situação adversa no presente em vista de um futuro melhor. No entanto, entre os não cotistas, entendemos que existe um aspecto de busca pelo conhecimento, no que diz respeito à valorização do *status* social do indivíduo.

Os estudantes ingressantes no semestre 2013.1 responderam ao mesmo questionamento nº 11, acerca do que o acesso à educação representava em suas vidas. Entre os estudantes cotistas, verificamos a influência da família de forma mais intensa na construção de suas percepções e na forma como eles visualizam a educação, a partir das suas vivências pessoais.

Assim, para os cotistas, a educação representa um meio para construir um futuro melhor, tendo em vista que os seus pais os encorajam em casa a buscá-la para que, a partir dos seus próprios esforços, possam construir melhores condições de vida.

Já para os estudantes não cotistas do semestre 2013.1 a educação representa um fator de emancipação e possibilita o desenvolvimento das pessoas para que possam ter uma visão mais consciente sobre o seu papel na sociedade como ser humano e profissional. Além de ser considerada um meio, por meio de esforço individual, para conquistar melhoria nas condições de vida.

Partindo de nossa avaliação, concluímos que os respondentes do semestre 2013.1 cotistas e não cotistas apresentaram percepções semelhantes em relação à representação da educação em suas trajetórias, evidenciando o seu caráter de meio de transformação social, política e econômica; a necessidade do esforço dos indivíduos e o fato de que o conhecimento emancipa as pessoas e ajuda-as a compreender a sociedade e o seu papel como cidadãos e profissionais (FREIRE,1996; FRIGOTTO,2010). Assim, o acesso à educação é considerado por tais sujeitos como um elemento transformador que contribui em várias dimensões nas trajetórias dos indivíduos, tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento humano.

Compreendemos que a ideia de mérito individual transparece entre os ingressantes de ambos os semestres, 2013.1 e 2015.1, de forma indireta nos trechos dos respondentes, quando atrelam os esforços pessoais ao significado do acesso à educação como uma perspectiva de ascensão social, percepção que também indica a influência das visões dos pais sobre a educação (BARBOSA, 2003).

No quesito 12, indagamos os respondentes ingressantes em 2013.1 e 2015.1 com a seguinte questão: *O que o levou a buscar o ingresso no ensino superior?* Constatamos inicialmente que a principal motivação exposta pelos respondentes foi a busca por qualificação profissional; no entanto, a partir disso, desdobramos outras motivações. Com o intuito de facilitar nossa avaliação das respostas, criamos uma categoria temática intitulada qualificação profissional e a partir dela desdobramos quatro subcategorias: *Inserção no mercado de trabalho; Níveis de Remuneração; Status Social; e Motivação Pessoal*. Assim, pretendemos tornar a interpretação das respostas ao quesito mais precisa, agrupando-as em uma das quatro subcategorias, que têm como vieses: a) a busca pelo ensino superior motivada para viabilizar a inserção no mercado de trabalho; b) o anseio por maiores níveis de remuneração; c) questões ligadas a *status* social adquirido a partir da formação superior; e d) fatores de satisfação pessoal.

Tabela 14: Motivações para buscar o ingresso no Ensino Superior quesito 12

Qualificação Profissional			
Melhoria da condição de vida	Inserção no mercado de trabalho e maiores níveis de remuneração	Status Social	Satisfação Pessoal
“Uma oportunidade de crescimento, né? Porque hoje em dia a gente sabe que só cresce se estudar. E não dá para parar no ensino médio, que é o básico. Melhor procurar o ensino superior e se formar. A gente só cresce se estudar.” (Cotista 3, 2013.1)	“O que me motivou a buscar o ingresso no ensino superior, eu posso ter a oportunidade de ter um emprego melhor e uma estabilidade financeira”. (Cotista 4, 2013.1)	“Quem convive com pessoas que têm algum nível de instrução é mandatário continuar e ingressar no ensino superior. As pessoas te cobram ‘O que você vai fazer da sua vida?’ Antigamente você terminava os estudos no ensino médio, hoje em dia não. No meu local de trabalho, a maioria das pessoas é graduada e possui especialização.” (Cotista 1, 2013.1)	“A minha vontade de vencer na vida, com certeza. A minha educação foi boa. Passei minha vida estudando em escola particular e teve um tempo que nem paguei pela escola por conta das minhas notas serem boas, o diretor me deixou estudar sem pagar. O ambiente em que eu nasci não foi berço de ouro. Eu tive uma escolaridade boa, e tive pessoas com boas influências perto de mim, que eu teria que ingressar no ensino superior para ser alguém na vida.” (Não cotista 5, 2013.1)
“Hoje em dia a gente tem que ter um curso superior, quem quiser um padrão de vida melhor. E até para buscar mais conhecimento”. (Não cotista 2, 2015.1)	“Para ter mais um grau de escolaridade, e poder arrumar um bom trabalho e um maior nível de educação e conhecimento.” (Não cotista 1, 2015.1)	“O mínimo de perspectiva de mudar minha condição social, de não estagnar e me dedicar exclusivamente ao lar. Sempre busquei algo mais que isso, liberdade, maiores possibilidades na minha vida. (Cotista a, 2013.1)	“Qualificação profissional, a questão de tipo, eu sempre gostei de estudar. Educação é essencial para você ter um lugar, se enquadrar no mercado de trabalho, e uma para você ter realização pessoal mesmo, crescer e tudo mais”. (Não cotista 3, 2013.1)
“Eu acho que mais qualidade de vida. Meu pai teve só o ensino médio sempre foi uma batalha na minha casa. Primeiro meu irmão acabou de ingressar também”. (Cotista 4, 2015.1)	“Eu acho que o mercado de trabalho que hoje em dia é essencial você ter um curso superior”. (Não Cotista 3, 2015.1)	“A questão de <i>status</i> social mesmo, você termina o ensino médio e as pessoas te cobram e você tem que fazer alguma coisa. Além disso eu quero ter uma profissão, e o meu dinheiro. (Não cotista 1, 2013.1)	
	“Eu sempre tive de vontade de fazer faculdade, e se quiser um emprego melhor tem que		

	estudar e batalhar. Sem estudo é muito difícil conseguir algo melhor. Hoje em dia vagas que não precisava antigamente saber ler e escrever, hoje pedem ensino médio e técnico. É uma necessidade ter pelo menos nível superior”. (Cotista 5, 2015.1)		
		“A velha questão da educação dentro de casa, se você não estudar, não vai ser nada na vida, e estou aqui estudando”. (Não Cotista 2, 2013.1)	
		“Para ter mais um grau de escolaridade, e poder arrumar um bom trabalho e um maior nível de educação e conhecimento”. (Não cotista 1, 2015.1)	

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Os cotistas ingressantes em 2013.1 apresentaram em suas respostas a crença de que a busca pelo ingresso no ensino superior está relacionada ao desejo de obter uma qualificação profissional para poder angariar melhores postos de trabalho e conseguir a remuneração desejada, que possibilite estabilidade financeira no futuro. Apontaram também a questão da pressão dos pais e da sociedade para a tomada de decisão em relação ao futuro profissional e obtenção de maior *status* social. Assim, a educação é considerada por tais sujeitos o único caminho objetivo que torna possível, por meio do esforço individual, uma possibilidade de ascensão social (BARBOSA,2014;ROSINI,2012; SAVIANI,2010).

Já as respostas dos discentes não cotistas de 2013.1 demonstraram que a trajetória educacional é o caminho esperado por parte dos pais que cobram a continuidade dos estudos, devido ao fato de o mercado de trabalho exigir níveis cada vez mais avançados de qualificação, ansiando, assim, que os discentes possam ter uma profissão, estabilidade financeira e *status* social pela formação em nível superior (HELAL,2007a).

Em relação aos discentes ingressantes do semestre 2015.1, quando questionados pelo quesito 13, apresentaram em suas respostas a questão da importância da qualificação

profissional para ter a possibilidade de competir por melhores posições nos postos de trabalho. Também indicaram questões relacionadas à remuneração e ao aumento significativo das exigências para ingresso no mercado de trabalho, o que, para eles, torna o ensino superior um dos requisitos fundamentais. Os cotistas e os não cotistas compartilharam das mesmas motivações em relação ao ingresso no ensino superior.

Portanto, compreendemos que a motivação principal dos discentes 2013.1 e 2015.1 em ingressar no ensino superior está relacionada à busca por maiores níveis de qualificação profissional, como também maiores níveis de renda, com a possibilidade de competir por postos de trabalho que proporcionem maiores níveis de remuneração. Assim, para eles, a educação possibilita melhorar suas condições de vida pelo alcance de um maior nível de remuneração, ressaltando também a questão do *status* social mencionada pelos estudantes do semestre 2013.1.

No questionamento 13, os discentes responderam ao seguinte quesito: *Durante o curso, o que precisa fazer para tirar uma nota boa em uma avaliação?* Como nota boa, foi esclarecido aos discentes, que deveria ser considerada qualquer nota acima de nove nas avaliações.

Entre os discentes ingressantes em 2013.1 e 2015.1, cotistas e não cotistas, foi evidente o predomínio de respostas que valorizaram a atuação do estudante, através do seu esforço e dedicação na realização de suas atividades acadêmicas, como, por exemplo, prestar atenção durante as aulas e estudar com antecedência para as avaliações para obter um bom resultado. Também indicaram que a forma como o docente atua facilitaria ou não a vida dos alunos.

O êxito em conseguir atingir o objetivo de uma “nota boa” é resultado do esforço e da dedicação que cada indivíduo estará disposto a pôr em ação, não importando as origens, sejam elas as escolas públicas ou privadas. Para os discentes, 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 (BARBOSA, 2014). Esses elementos reforçam a visão enraizada da hierarquia de desempenho como critério de julgamento das competências, e a sua ancoragem enquanto cerne da representação social sobre o entendimento que os discentes possuem do mérito.

Em nossa avaliação, entendemos a presença de uma noção de mérito negativa, a partir das dimensões de Barbosa (2014), 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 relativizam as desigualdades resultantes de suas origens e apontam como fator complicador a influência da falta de didática dos docentes na condução das disciplinas. Vejamos alguns depoimentos:

“Tem que estudar bastante, tentar compreender de sair dessa vida de decorar do ensino público, eu acho que participar da aula ajuda bastante. Agora é vida real tem que estudar”. **(Cotista 6, 2013.1)**.

“Prestar atenção no que o professor está falando na sala de aula. Sei que muitas vezes é muito difícil, por conta do professor, pois o método do ensino dele não permite. Mas, quando a aula é interativa, que o professor busca discutir com o aluno todo o assunto. Não é aquela coisa metódica que você faz uma atividade aqui para aplicar em uma prova. Quando a gente aprende tudo que o professor quer passar para a gente, conseguimos tirar uma boa nota”. **(Cotista 1, 2013.1)**.

“A única forma que eu vejo de tirar uma nota boa no curso é estudando mesmo e não colando do colega”. **(Cotista 2, 2013.1)**.

É preciso estudar e se esforçar, e correr atrás. É que as vezes os professores uns não são amigáveis, outros nem tanto na hora de passar os conteúdos. E não transmitem o que deveriam transmitir com tanta clareza. A única opção é estudar sozinha por necessidade. **(Cotista 3, 2015.1)**.

Em primeiro lugar é necessário conhecer o conteúdo que vai ser aplicado na prova. E tem que meter a cara no livro mesmo, ler e se esforçar. Quem entrar em uma faculdade e tiver preguiça de ler é complicado. **(Cotista 4, 2015.1)**.

É preciso estudar bastante e se esforçar. **(Cotista 3, 2015.1)**.

“Eu acho que precisa se dedicar, estudar, se esforçar e fazer exercícios”. **(Não cotista 4, 2015.1)**.

“Estudar, se dedicar, se planejar para estudar e não deixar para estudar em cima da hora. Você estuda passo a passo e vai aprendendo”. **(Não Cotista 5, 2013.1)**.

“Prestar atenção nas aulas, anotar o que o professor fala. Mesmo, no meu caso estudando mais nas vésperas das provas. A pessoa tem que estudar e não decorar slides”. **(Não cotista 6, 2013.1)**.

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)**.

Eu acho que dedicação em todos os âmbitos, não só de estudo. E estudar, tirar as dúvidas com o professor e se empenhar. **(Não cotista 5, 2015.1)**.

Conquanto os discentes corroboram com as deliberações da desempenho pessoal como critério central na questão da legitimação do mérito, mesmo admitindo a influência de fatores ambientais, como a má formação de alguns professores como relatados por alguns alunos, no entanto os aspectos de origem social são rechaçados pelos alunos cotistas e não cotistas. Assim, mesmo enfrentando dificuldades de diversas perspectivas acerca de sua origem social os

discentes cotistas, não se reconhecem esses fatores de origem social como um elemento central na influência do seu desempenho pessoal, atrelando a sua capacidade de êxito a sua força de vontade e não aos níveis de oportunidade que lhe são dispostos (BARBOSA, 2003; RONSINI, 2012).

Em seguida, no quesito 14, indagamos os respondentes sobre a seguinte questão: *O que você entende por mérito?*

Foi unânime entre os ingressantes em 2013.1 e 2015.1, cotistas e não cotistas, uma ideia de mérito ligada ao desempenho pessoal dos indivíduos na execução de qualquer atividade em prol do alcance de um objetivo. Assim, mérito é a capacidade de concretizar seus objetivos a partir do próprio esforço, de acordo com os discentes. Nosso entendimento é que a questão da representação de mérito a partir de uma perspectiva negativa está relacionada à predominância da ideologia meritocrática, intensamente presente na sociedade, fato decorrente das hierarquias de desempenho como critério-base de ordenação social (BARBOSA, 2014; ROSSINI, 2012).

Em consequência das suas experiências pessoais e profissionais, como, por exemplo, o próprio ingresso nas universidades a partir das notas de corte disponibilizadas por curso, apenas os alunos com as melhores notas conseguem ingresso. Assim, o processo seletivo ocorre por meio de hierarquia de desempenho individual, evidenciando a responsabilização dos indivíduos perante suas trajetórias, sem considerar fatores externos e internos relacionados à origem, níveis de oportunidades inerentes aos contextos sociais, políticos e econômicos (BARBOSA, 2014; BILHIM, 2012). Dessa forma, a ordenação social está relacionada com a hierarquia da seleção dos melhores, em uma sociedade estritamente baseada na competitividade centrada nas leis de mercado (HARVEY, 1982). Dessa forma, a lógica da seleção dos melhores é o critério hegemônico de ordenação e que determina as hierarquias sociais, fundamentadas na ideologia meritocrática predominante na sociedade, na qual o desempenho individual é o fator legitimador do mérito. Nesse contexto, o desempenho individual está relacionado à capacidade de consumir bens e serviços a partir de suas realizações individuais, ou seja, os melhores obterão as posições privilegiadas de capacidade de consumo (BARBOSA, 2014).

Para nos auxiliar no entendimento, criamos categorias temáticas para as percepções de mérito e subcategorias, de acordo com as abordagens criadas a partir das percepções de Barbosa (2014), que apresenta a noção de meritocracia atrelada ao desempenho pessoal, sem a consideração dos aspectos ligados à trajetória dos indivíduos, aos níveis de oportunidade, condições de renda, julgando apenas a atuação individual como fator desencadeador do êxito dos sujeitos, sem levar em conta os contextos individuais. Essa percepção é hegemônica na resposta dos respondentes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1, que

compreendem o mérito a partir perspectiva de desempenho individual, sem avaliar os aspectos ligados aos diversos contextos sociais nos quais estão inseridos e que impactam de forma intensa na condução de suas trajetórias. No quadro, apontamos as categorias temáticas a partir da percepção de mérito relacionada ao desempenho, classificada por Barbosa (2014) como as abordagens da meritocracia. A análise em sua dimensão negativa considera um conjunto de valores que deslegitima qualquer forma de privilégio hereditário ou corporativo.

Dessa forma, as trajetórias sociais, *status* e origens não são considerados nos processos de avaliação. Já a dimensão afirmativa do mérito atrela o critério de desempenho como padrão na ordenação das relações, atribuindo aos indivíduos, por meio de suas habilidades, esforços, vocação e talento, a capacidade de obter êxito. Diante disso, as categorias temáticas *esforço*, *habilidades* e *talento* representam as percepções da meritocracia enquanto dimensão afirmativa. E as demais categorias, *origem*, *posição* e *poder político*, dispõem-se na visão de mérito em sua dimensão negativa.

Tabela 15: Noções de Mérito quesito 14

Desempenho Pessoal					
Esforço	Habilidades	Talento	Origem Social	Posição Social	Poder Político
“É quando você conquista alguma coisa através do seu esforço”. (Não cotista 2, 2015.1)	“É você usar de todos os seus artifícios, se dedicar para conseguir algum objetivo e merecer aquilo”. (Cotista 1, 2015.1)				
“É você conseguir chegar a um resultado com seu próprio esforço sem a ajuda de ninguém”. (Cotista 3, 2015.1)					
“Mérito, eu acho que é você conseguir fazer algo que você quer e consegue realizar aquilo com êxito pelo seu esforço. Você acaba tendo um mérito por tal coisa”. (Não cotista 5, 2013.1)					

“Mérito pode ser algo muito bom. É importante para levar as pessoas a acreditarem na sua capacidade de se esforçar e conseguir algo melhor. Dentro de alguns requisitos, as pessoas podem chegar até eles e serem reconhecidas pelo esforço que elas tiveram para chegar até lá.” (Não cotista 6, 2013.1)					
“Mérito é o merecimento, destaque a partir do seu esforço”. (Cotista 1, 2013.1)					
“Mérito é honra, conquista, posição de destaque. O reconhecimento do seu esforço”. (Não cotista 7, 2013.1)					
“É o resultado do seu esforço”. (Cotista 1, 2015.1)					

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Entendemos também que a representação social é construída a partir da hegemonia da cultura da meritocracia, enrustida nos diversos contextos sociais nos quais se interage e que contribuem para a construção do indivíduo enquanto ator social, principalmente na questão da identidade cultural nos ambientes em que se vivencia (JODELET, 2001; GARAY, 2011).

Desse modo, compreendemos que a representação social do mérito por meio do desempenho pessoal está relacionada ao reconhecimento e à questão do *status* social dos indivíduos a partir de suas realizações pessoais (BARBOSA, 2003; BILHIM, 2012). Assim, a representação social dos discentes sobre o mérito está associada ao desempenho pessoal, partindo de uma dimensão afirmativa, de acordo com os critérios enumerados por Barbosa (2014).

A representação social do mérito dos discentes ingressantes em 2013.1 e 2015.1, cotistas e não cotistas, estabelece uma conexão com a própria percepção de legitimação e reconhecimento, perante os demais sujeitos sociais, como evidencia um dos trechos: “Mérito é o merecimento, destaque a partir do seu esforço” (Cotista 1, 2013.1). 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 no aspecto de responsabilização dos indivíduos acerca de suas trajetórias, que independeriam da influência de fatores externos e internos inerentes aos sujeitos que impactam nas suas ações e capacidades. Portanto a representação social dos estudantes cotistas e não cotistas dos semestres 2013.1 e 2014.1 está associada ao desempenho pessoal como fator legitimador do mérito. E ainda que cotistas e não cotistas vivenciem realidades, trajetórias e contextos sociais diversos, percebe-se nas suas respostas a intensidade de influência dos ideais meritocráticos, tão em voga nos espaços sociais, políticos e econômicos.

Os cotistas são oriundos de escola pública, e reconhecem sua situação de vulnerabilidade em relação aos não cotistas. No entanto não reconhecem que o impacto da influência relacionada a sua origem social e os níveis de oportunidade contribuem para o seu desempenho pessoal, depositando a construção de uma trajetória de sucesso ou não ao seu empenho pessoal. Assim, decorre a hegemonia do pensamento meritocrático na sociedade, enraizada no esforço pessoal como fator de legitimação do mérito e da ausência de compreensão dos impactos de aspetos sociais, políticos e culturais, atendo-se a responsabilização do indivíduo por suas perspectivas de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Esse tipo de visão meritocrática influencia na maneira de a sociedade reconhecer e privilegiar os indivíduos que se sobressaem em relação aos demais excluídos, estabelecendo uma hierarquia dos desempenhos, na qual os mais competentes destacam-se em relação aos demais, excluídos e penalizados pelas suas atuações (BARBOSA, 2014; DA COSTA; KOSLINSK, 2006).

4.4 Parte III: Representações Sociais e Ações Afirmativas

Na última parte do questionário, inicialmente, os respondentes ingressantes em 2013.1 e 2015.1, cotistas e não cotistas, responderam à questão de 15 de ordem objetiva: *Você já ouviu falar sobre o sistema de cotas sociais e raciais?*

Os estudantes afirmaram que haviam tido algum contato com a política de cotas sociais e raciais. Na nossa avaliação é um aspecto positivo, demonstrando que existe algum nível de debate mínimo acerca da política de cotas sociais e raciais, como também compreendemos que não significa que ocorreu um contato direto com a lei de cotas sociais e raciais.

Em seguida, no questionamento 16, foram solicitados a informar como ocorreu seu primeiro contato com tais políticas, através da pergunta: *Como ocorreu o seu primeiro contato com a temática da política de cotas sociais e raciais?*

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. Em seguida, a segunda opção mais escolhida pelos estudantes foi o contato por meio de revistas, jornais e internet. Em relação aos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes no semestre 2015.1, a opção mais escolhida foi o contato por meio de conversas informais nos tempos de escola; em seguida, a opção mais escolhida foi o contato pela televisão.

Os estudantes terem o primeiro contato por meio de conversas informais evidencia os níveis de discussão que a implementação desse tipo de medida de ação afirmativa gerou na sociedade, com o debate dessas temáticas nas escolas e nos órgãos de imprensa, como fica evidente por ser a segunda maior escolha entre os estudantes. Como também, a importância da mídia como formadora de opinião decorrente do seu poder de alcance amplo a todas as camadas sociais, e que contribuem para que o assunto seja colocado em evidência nos diversos espaços da sociedade, em especial na escola por representar uma política que impacta diretamente na vida dos estudantes, principalmente os que são oriundos de escola privada por compreenderem que a diminuição no número de vagas disponíveis pode gerar aumentos expressivos nos números de concorrência (RONSINI, 2012).

O fato de a televisão ter obtido papel de destaque de alguma forma entre os discentes ingressantes nos semestres 2013.1 e 2015.1 demonstra que as mídias também influenciam na construção da percepção dos estudantes. Já a constatação de que os não cotistas de ambos os semestres de ingresso tiveram acesso a mais espaços de discussão na escola ou em conversas informais leva-nos a atentar para a ausência de debates acerca das políticas nas instituições públicas de ensino médio, representando um prejuízo para os estudantes cotistas, que representam o grupo focal da política em si. Este fator também pode ser desencadeador da falta de reconhecimento dos indivíduos em relação a sua identidade social visualizada como um aspecto negativo por representar um fator que reflete a sua condição de exclusão na sociedade.

No questionamento 17 – *O que você pensa sobre a implementação de cotas sociais e raciais no Brasil?* –, objetivamos compreender a visão que os estudantes possuem em relação à adoção desse tipo de medida afirmativa. Após as leituras das respostas, criamos categorias temáticas e subcategorias para facilitar nossa compreensão das respostas.

Tabela 16: Discentes cotistas e não cotistas 2015.1

O que você pensa sobre a implementação do sistema de cotas sociais e raciais no Brasil?			
Cotas Sociais e Raciais			
Justiça Social			
Má qualidade do ensino público	Desigualdade sociais	Inclusão social	Injusto
“Eu acho que é importante de uma certa maneira, porque ajuda as pessoas que não tiveram a mesma oportunidade de ensino, nas escolas públicas, por exemplo, a gente sabe que tem um déficit. Ajuda as pessoas a poderem entrar na faculdade e estarem com a gente igualmente. Por isso, concordo com as cotas. (Não cotista 1, 2015.1)	“Na verdade, eu considero o sistema de cotas por raça, para mim é indiferente, entendeu? Isso não influi e nem contribui. Eu até entrei pelo sistema de cotas, por tudo que fiz, por minha pontuação, nem tinha necessidade. Mas o sistema de cotas sociais deveria ter mesmo. Inclusive aqui na cidade existe a diferença entre escola pública e particular. Não significa dizer que necessariamente seja o fator definitivo, é importante observar melhor. É muito complicado falar sobre isso na atual conjectura da sociedade brasileira. De fato, o menor índice de escolaridade está entre os pobres e a população negra. É necessário ter, mas é preciso ser revisto na questão de ter uma maior justiça social para a turma que vive na periferia. Na minha opinião, não deveria ter, mas como tem, é preciso fazer da maneira correta”. (Cotista 6, 2015.1)		“Eu acho assim, primeiro nas raciais. Acho o cúmulo essa cota racial, porque em um mundo que a gente vive hoje, que luta contra o preconceito, para igualar as coisas, os direitos. Por que que tem uma cota para negro? Por que ele precisa de cota? Qual diferença de um negro para um branco? Eu acho que o preconceito começa aí, não concordo. E as cotas sociais nas pesquisas que saem hoje, vamos citar o Enem, as notas dos alunos de escolas públicas foram superiores aos alunos de escola particular. Eu acredito também que não teria necessidade de uma cota dessa, pois eles estão provando que conseguem se sair melhor. Eu acho que não necessitaria de cota alguma. O que mais tem por aí é filho de pobre se destacando nas universidades, já vi casos de filhos de gari passar em primeiro lugar em universidade pública”. (Não cotista 5, 2015.1)
“Eu sou a favor da implementação das cotas, mas não como uma medida fixa, e sim como uma medida paliativa, que elas fossem sendo gradativamente diminuídas de acordo com a melhoria da nossa educação”. (Não cotista 2, 2015.1)	“As cotas sociais eu sou a favor, pois devido às condições financeiras tem pessoas que têm mais facilidade de passar e estudar. Quanto às cotas raciais, eu sou contra, porque nem todo negro é pobre e nem todo branco é rico”. (Cotista 7, 2015.1)		
“Eu considero que seja uma confirmação do péssimo ensino que a gente tem no Brasil. A cota racial já se declara preconceituosa, e a social também. Por um lado, eu acho certo que			

algumas pessoas não têm oportunidades como outras. Se a gente tivesse um ensino público decente, não precisaria das escolas privadas e das cotas”. (Não cotista 3, 2015.1)			
“Acho que é importante, assim, porque a gente que não pode medir conhecimento, daquela pessoa que não teve as mesmas oportunidades que outros. Porque não dá para concorrer, tipo, com uma pessoa que estudou a vida inteira na escola particular. A gente sabe que o ensino público não é qualificado. Por exemplo eu já estudei em escola que não tinha cadeira e o que dirá professor para dar aula. Como eu posso concorrer com uma pessoa que estudou na escola particular a vida toda e teve mais acesso a informação”. (Não cotista 4, 2015.1)			
“Eu acho correta de certo ponto, porque as sociais especificamente para as pessoas de escola pública. Porque é um abismo que tem entre a educação de escola pública e privada, isso é certo. Mas da cota racial é uma hipocrisia, já que eu usei cota racial, falar, acho que a cor da pessoa não define capacidade não. Mesmo sabendo que foram realizadas mais pesquisas que tinha mais gente rica e branca nas universidades do que pobres e negros. Eu sou a favor das cotas sociais e das raciais não, pois acho que a cor não influencia na capacidade de qualquer pessoa, inclusive na renda. (Cotista 8, 2015.1).			
“As cotas sociais, eu acho aceitável, não justificável			

por diferentes níveis devido a nossa falha na educação pública. Então, as cotas sociais é mais aceitável. Porém, as cotas raciais eu discordo, porque tem diversos fatores que as pessoas falam das cotas raciais, seja para compensar os negros e índios por tudo que já sofreram . Só que declara que na minha opinião que você não tem capacidade de competir com um branco, então você precisa de uma vaga especial, eu discordo das cotas raciais por isso.” (Cotista 9, 2015.1)			
--	--	--	--

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Nas tabela 16, selecionamos as representações que mais se repetiram acerca das categorias temáticas entre os respondentes cotistas e não cotistas ingressantes em 2015.1. Ambos os grupos discentes, cotistas e não cotistas, todos os onze entrevistados, reconhecem de forma parcial a importância da implementação do sistema de cotas, associando a política às dificuldades enfrentadas pelos estudantes que frequentam as escolas pública do país, que não estariam em condição de igualdade para disputar com alunos de escolas privadas, no entanto não concordam com seu aspecto étnico-racial. Atestando que sua origem étnico-racial ou a sua cor da pele não influenciará sua capacidade de desempenho. Demonstrando assim, a forte presença da ancoragem da representação social fundamentada na visão de mérito a partir de uma perspectiva afirmativa defendida por Barbosa(2014).

Os discentes também associam suas respostas à questão das desigualdades sociais que contribuem para que as pessoas não possam frequentar a escola por não terem condições e necessitarem realizar outras atividades para sobrevivência. Porém, os alunos cotistas e não cotistas não concordam com a implementação das cotas raciais, por compreenderem que a cor da pele não determina a capacidade ou condição social, e acaba se tornando um critério injusto, por concluírem que a cor da pele é um fator pouco objetivo e que as cotas sociais por si só não seriam suficientes para contribuir na diminuição das desigualdades entre os indivíduos.

Em nossa avaliação, entendemos que, na representação social dos estudantes, a implementação das cotas sociais e raciais é tida como uma medida assistencialista e que não consegue ser efetiva em resolver o problema das desigualdades entre as qualidades das escolas pública e privada. Além disso, constatamos que a ideia de mérito está enrustida como

perspectiva de ancoragem da representação nos respondentes, por atrelarem o critério racial a uma medida assistencialista e que deslegitima o mérito dos indivíduos, por serem privilegiados em relação aos demais discentes e não atuarem nas mesmas condições de concorrência com os demais discentes.

Outro fator que nos faz refletir é a adesão dos discentes cotistas à negação dos critérios étnicos como forma de ação afirmativa, em decorrência da construção de uma identidade pessoal pautada nos princípios meritocráticos e da ausência de identificação cultural com os contextos étnicos que fazem parte da formação da sua identidade racial (ROSEMBERG, 2010). Assim, tais indivíduos não se sentem contemplados com a identidade racial negra/parda, fato decorrente de inúmeros fatores, como, por exemplo, uma educação voltada para a valorização de uma cultura estereotipada nos costumes europeus, segundo os quais a cultura negra é marginalizada e pouco disseminada de forma positiva, apenas retratando sua história pautada nos anos de escravidão (GUIMARÃES, 2003; ROSEMBERG, 2010). Como também a ausência de componentes curriculares ao longo da sua formação nos diversos níveis de ensino, voltadas para a valorização da cultura africana e suas raízes na construção cultural brasileira como deliberada pelo Estatuto da Igualdade Racial, porém, em caráter optativo pelos Estados e Municípios na construção dos seus componentes curriculares contribuem para a intensificação deste posicionamento por parte dos estudantes.

Sobre este tópico em tela, adotamos categorias temáticas similares para os discentes do semestre 2013.1, cotistas e não cotistas, a fim de compreender as representações dos estudantes sobre a implementação das cotas sociais e raciais, como está descrito na tabela abaixo.

Tabela 17: Discentes cotistas e não cotistas 2013.1

O que você pensa sobre a implementação do sistema de cotas sociais e raciais no Brasil?		
Cotas Sociais e Raciais		
Justiça Social		
Má qualidade do ensino público	Desigualdades Sociais	Injusto
“É bem polêmico. Eu concordo em partes, é tanto que eu sou cotista. Mas a questão social, eu até concordo. A racial, eu acho que entra naquela coisa de você aprofundar o preconceito, que o negro não tem oportunidade. Mas eu acho que você facilita a entrada, mas, se você não melhorar a educação básica, vai ter aquela desistência enorme do mesmo jeito. Lá a evasão vai ser muito grande, e no nível superior também. E aí o que justificou abrir	“Eu concordo com as duas, a racial pelo fato de que os negros não têm muita vez nesse país. Que São tratados diferente ainda e a questão do racismo que é muito forte aqui. E as sociais pelo fato do ensino público ser defasado, por deixar muito a desejar em relação ao ensino privado. Então, pela cota social mais pelo ensino, e racial pelo racismo presente no país”. (Cotista 4, 2013.1)	“Quanto às cotas sociais, eu sou super a favor, pelo fato do ensino público deixar muito a desejar e essa cota seria uma oportunidade para os desfavorecidos, no caso o pessoal do ensino público. Já quanto à cota racial, embora eu tenha entrado na universidade por meio dessa cota, eu não acho injusto. Eles botam tipo uma barreira, como se só o negro fosse pobre. É como eles diferenciassem, o negro é pobre e o branco não. Eu acho tem muitos brancos que

aquelas vagas e porcentagem? Das duas, uma: ou você reduz o nível ou não vai adiantar. Eu acho que as cotas raciais funcionariam se fossem uma coisa por um período de tempo e o país tivesse ações para mudar a realidade. Porque se você coloca cota para negro, pardo e índio. Eu me autodeclaro parda para um concurso, e aí quem realmente é negro pardo ou que teve poucas oportunidades muitas vezes perde oportunidade de entrar. Nos concursos tem causado um reboiço danado. Na Ufersa não usei PPI. Nos concursos tem causado muita polêmica. Quando falo que sou parda, você assim loira e morena? Minha mãe é morena” (Cotista 1, 2013.1)		estudaram a vida toda em escola pública, os negros que estudam em escola pública têm o mesmo nível, porém com as cotas os negros têm mais oportunidade”. (Cotista 3, 2013.1)
“Eu acho que foi preciso. Não é o mais desejado, mas foi preciso. Eu concordo com as cotas sociais, que pessoas venham de baixa renda, que vieram de escola pública, tenham que competir com as mesmas pessoas. Mas eu já não acho que é necessário definir etnias, cota racial, porque isso abre margem para os preconceitos de mérito, entrou, porque mereceu, ou entrou porque era cotista, ou só entrou porque era cotista, eu estudei mais e não sou preto. Também tem aquela questão de um preto que estudou em escola particular a vida toda, teve condições sociais um pouco melhores e entrou nas cotas raciais. É uma margem para o preconceito e as críticas no geral”. (Cotista 2, 2013.1)	“Eu acho que <i>a priori</i> no momento são necessárias, porque não tem como incluir todo mundo na forma que o Brasil está hoje. Na minha opinião não deveria existir, mas no momento é necessário, porque tem que incluir essas pessoas que não têm tanta oportunidade. As cotas sociais, eu acho que a implementação é adequada, a gente sabe que como é difícil a pessoa que tem a renda menor ter oportunidade. Ter aquela questão de que não é todo mundo que tem as mesmas chances. Então dar a oportunidade para aquele pessoal que não tem tanta chance socialmente. A racial eu fico mais assim, porque é uma coisa muito racial, só por causa da cor. Você não deveria ser julgado pela cor. A social é necessária por causa da nossa realidade”. (Não cotista 1, 2013.1)	
“Eu acho que como medida paliativa é eficiente. Até porque se você for analisar, as pessoas que se declaram pardas e negras, a maioria pelo menos vem de uma origem de escola pública, enfim, são pessoas do subúrbio, que acabam tendo uma dificuldade. É notável a diferença entre escola pública e particular. O nível da educação dos alunos de escola particular tem um destaque muito maior, sempre está na frente dos	“Eu não tenho uma leitura sobre isso. Mas em relação às cotas sociais, eu acho interessante para as pessoas que não possuem uma renda suficiente e têm dificuldades financeiras de ter acesso à educação, acho bem importante. Em relação às cotas raciais, eu não tenho uma opinião formada, porque tem dois lados. Eu acho interessante no sentido de a gente observar nossa sociedade e o nosso país; a gente vê que existe sim uma grande	

alunos de escola pública. Não adianta só implementar essas políticas agora, tem que ver a questão do ensino fundamental. Melhorando isso, vai diminuindo as cotas de acordo com a melhoria do ensino até não existir mais”. (Não Cotista 4, 2013.1)	disparidade em relação às pessoas negras no mercado de trabalho, na universidade e tudo mais. Que a gente sabe que existe um contexto histórico e social que levou a isso, ok. Eu acho interessante que existam formas de integrar essas pessoas. Ao mesmo tempo, eu vejo que a questão das cotas raciais pode reforçar diferenças. No sentido de que, se consideramos que todos somos iguais e o valor do ser humano não muda com a cor da pele, então por que reforçar essa diferença? Por que atenuar isso? Entende? Tipo, às vezes, eu acho que é um paradoxo. Tem uma intenção positiva, mas no fundo essa ideia não vai acabar o preconceito e no fundo de alguma forma reforça mais as diferenças que não deviam existir”. (Não cotista 3, 2013.1)	
“Até hoje eu não tenho uma visão bem definida sobre a questão das cotas. As raciais eu não sou a favor. Apesar do racismo de ser um país sociocultural, multirracial. E um país que algumas coisas faz com que ele fique mais dividido. Eu acho, tipo, uma coisa sem noção você discriminar a pessoa por conta de uma cor, não gosto de usar nem o termo raça. Para mim, ser humano é ser humano, independente de cor. Eu acho assim, no caso das raciais, eu não concordo, acaba dividindo ainda mais. Eu já pesquisei sobre os índices baixos de pessoas negras que não estão nas universidades e sabe-se que poderia ser maior número. E todo somos seres humanos e temos que batalhar para vencer. Em relação às cotas sociais, eu sou a favor pelo quadro que se encontra o país, e pelo déficit tremendo na educação. Uma pessoa de escola pública tem a mesma chance de um aluno de escola privada? Claro que não tem, isso é ser hipócrita. Não é essa questão, se esforça quem quer. Eu sou a favor por um tempo, até que a educação do país melhorasse. (Não cotista 5, 2013.1)		

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Os discentes do semestre 2013.1 cotistas e não cotistas concordam em parte com a implementação de cotas sociais, em decorrência dos cenários de disparidades nos níveis de educação do país, entre escolas pública e privada, como também pelas desigualdades sociais gritantes que permeiam a população brasileira e contribuem para a necessidade de implementação das cotas sociais. No entanto, a situação de vulnerabilidade social em que se encontra a população negra no país não está associada apenas à questão financeira, mas também à impossibilidade de acesso aos serviços do Estado, traduzindo-se, assim, num cenário de desigualdade racial decorrente dos resquícios históricos de anos de escravidão e de negligência por parte do Estado em possibilitar que esses cidadãos pudessem exercer a sua cidadania (ROSEMBERG, 2010; GUIMARÃES, 2004).

Ambos, cotistas e não cotistas, acreditam que a medida é efetiva de forma paliativa e que, de acordo com a melhoria na educação pública do país ao longo dos anos, deve ser extinta. Porém, quando mencionaram a negação das cotas de origem racial, reafirmaram que este tipo de ação contribui para a disseminação do preconceito contra os negros e torna injusto o processo, pois a cor da pele não distinguiria a capacidade de cada indivíduo. Acreditam, assim, que as cotas sociais contemplariam todos os indivíduos em situação desigual. Assim, não reconhecem o impacto dos critérios de origem social étnico-racial como impactantes no desempenho dos indivíduos, e que este tipo de medida contribui para segregação entre os indivíduos (BARBOSA, 2003; ROSEMBERG, 2010).

Dentre os respondentes, apenas um estudante cotista e um não cotista declararam que a medida era efetiva com a adesão das cotas raciais, reafirmando a situação de vulnerabilidade dos negros no país, o problema do racismo e da ausência de oportunidades. Nesse contexto é evidente o fator de responsabilização individual dos indivíduos, decorrente da ausência de consideração da atuação de variáveis sociais ao longo dos processos; assim, o indivíduo dependeria do seu próprio desempenho; no entanto, independente das variáveis sociais (BARBOSA, 2014).

Ainda que se reconheçam as semelhanças nas percepções, entendemos que os respondentes cotistas, mesmo advindo de um contexto pautado em disparidades, não conseguem se identificar com a questão dos seus preceitos étnico-raciais. A questão da falta de identificação com sua identidade étnico-racial é associada à hegemonia da dominação cultural de valorização de preceitos da cultura europeia no país e à consequente marginalização da cultura negra (ROSEMBERG, 2010).

Nossa avaliação parte do sentido de que as representações sociais dos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes nos semestres 2013.1 e 2015.1 sobre a implementação do sistema de cotas sociais e raciais estão associadas à percepção de tratar-se de uma medida assistencialista que busca justiça social. No entanto, também nos remetem à rejeição da implementação das cotas raciais em conjunto, por representarem, segundo os respondentes, uma forma de disseminar o preconceito racial. Além disso, há uma evidente ausência de identificação e identidade social dos estudantes cotistas em ambos os semestres com a questão de suas particularidades étnico-raciais.

Outra perspectiva de análise que merece destaque, está associada a hegemonia da hierarquia do desempenho, somada aos preceitos da ideologia capitalista que priorizam a construção de relações voltadas para um ambiente cada vez mais competitivo, no qual o prioridade é pensar o individual perante o coletivo. De modo, que também contribui para uma posição marcada pela rejeição em relação as cotas raciais por partes dos discentes de ambos os semestres e sua postura de responsabilização dos indivíduos perante os cenários e aspectos étnicos raciais que agravam as desigualdades sociais, políticas e econômicas. Não ocorrendo assim, uma sensibilização por parte dos discentes do impacto desses fatores étnico raciais no agravamento dos cenários de disparidades sociais, e econômicas.

Em seguida, na questão 18, os respondentes foram indagados sobre o seguinte questionamento: *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.

Tabela 18: Discentes cotistas e não cotistas 2013.1

“Para você o sistema de cotas sociais e raciais torna o processo seletivo de ingresso no ensino superior mais justo ou desigual?”		
Cotas sociais e raciais		
Mais Justo		Desigual
“Eu acho que tornou justo, porque a questão da cota racial, muito negros já eram marginalizados na escola no início do ensino, e por isso, muitos não faziam um vestibular, porque achavam que não conseguiriam entrar. E quanto à questão de cotas sociais pelo fato de ensino,	“Eu acho que tornou mais justo, é uma questão de maquiagem de certa forma a nossa sociedade. É uma coisa que o governo não fez lá atrás. De certa forma, eu acho justo, porque as pessoas realmente não tiveram oportunidade. Essa é uma forma que eles encontram de dar uma oportunidade que as pessoas não tiveram. Se é para não	“Eu acho que torna desigual. O cara se autodeclara, muitas vezes você vê que o cara é realmente pardo, mas ele fala não, não vou dizer, não eu não sou negro. Desde a coisa do dizer eu sou negro, mas não sou, o preconceito de dizer que não é. O cara que fala que não é, e fala que é negro, partindo desse ponto é desigual. Continuo dizendo que é

muita gente ficava para trás quanto ao ensino privado, pois o pessoal de escola particular pegava as vagas por ter um ensino melhor. Assim fica mais justo”. (Cotista 3, 2013.1)	ter nada que tenha, ao menos, isso para incluir as pessoas. Porque, querendo ou não, eu conheço muita gente na minha sala que entrou com cotas, eu sei que a realidade delas é diferente da minha. É muito importante que elas consigam ter uma profissão e consigam concorrer tanto quanto eu que tive oportunidade de estudar em uma escola particular”. (Não cotista 2, 2013.1)	desigual, quando você coloca um cara que se formou na Escola Estadual Manoel Joaquim, foi lá onde eu me formei no interior do Rio Grande do Norte, e concorrer, com um cara que se formou no IFRN. Você sabe que o padrão educacional é diferente. Eu acho justo que exista, por um tempo, por um prazo, que seja mudada a realidade da educação básica. Ao mesmo tempo, algumas pessoas como eu que estudaram lá no interior abrem oportunidades”. (Cotista 1, 2013.1)
“Eu acho que torna mais justo, justamente porque há uma defasagem negativa em relação para quem vem de escola pública. Então, essas pessoas, de alguma forma, têm que se inserir mais. Antigamente como não tinha esse número, as pessoas de escolas particulares se sobressaíam. Em relação às raciais, a origem vai no caso ser a mesma, se pegar historicamente, as pessoas que vão para escola pública são descendentes de índios e negros, ou seja pessoas que não são da elite”. (Não cotista 2, 2013.1)	“Ele torna mais justo no sentido de pessoas que a sociedade de alguma forma exclui por motivos banais, como cor da pele, ter acesso à educação. É porque eu não acredito em meritocracia. Eu acredito que todo mundo tem a mesma capacidade, em relação intelectual, mesmo que todos não tenham tido acesso. Mas eu acho que em termos de potencial todos têm. É interessante que existam processos seletivos que visem principalmente à capacidade das pessoas de conseguir passar. Como a gente sabe que muitas pessoas não têm recursos e condições de estudar e estrutura. É uma coisa que eu tenho muita clareza ainda”. (Não cotista 5, 2013.1)	“É um assunto muito complexo, no geral se torna injusto. Olhando por alguns aspectos, tem muita gente que estuda em escola particular, é bolsista e concorre nas cotas. Não quer dizer que a pessoa que estuda em escola particular que não teve que abdicar coisas para poder pagar uma escola. A cota é uma maneira do Brasil fugir da obrigação que ele tem de melhorar a educação como um todo, seja para negro, pobre, branco e rico. Eu não vejo motivo algum para discriminar a pessoa só por ser negra ou por ser cotista. O Brasil é um país que a educação como um todo carece muito, nossa renda é pequena. Foi-se o tempo que o pai trabalhava fora e a mãe ficava em casa cuidando dos filhos. Hoje em dia os pais têm que trabalhar para cuidar dos filhos. E acaba tendo mais divisão. É aquela velha piadinha que o negro chega com esforço na universidade e escuta aquela piadinha, leva a tapinha nas cotas ‘entrou nos 10% das cotas’”. (Não cotista 9, 2013.1)

Fonte: elaborada pela autora 2015.

Os discentes cotistas e não cotistas do semestre 2013.1, em sua maioria, acreditam que o sistema de cotas sociais e raciais torna o processo seletivo de ingresso mais justo de forma parcial, por conta das disparidades existentes entre a qualidade do ensino público e privado, somadas ao quadro de desigualdades sociais vivenciadas no país. Os discentes cotistas e não cotistas acreditam que a qualidade do ensino público e as desigualdades sociais tornam o

sistema de cotas sociais um mecanismo de justiça social paliativo e que as cotas raciais são desnecessárias, de modo que os critérios de renda contemplam 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, de modo que compreendem que os critérios étnico-raciais não são efetivos na resolução do problema da desigualdade de condições e oportunidades; assim 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.

Em relação aos discentes do semestre 2015.1, indagamos acerca do mesmo questionamento realizado anteriormente com os estudantes do semestre 2013.1. Para que os procedimentos de organização e análise continuem os mesmos, utilizamos a estrutura similar na configuração da tabela temática dos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2015.1.

Tabela 19: Discentes cotistas e não cotistas 2015.1

“Para você o sistema de cotas sociais e raciais torna o processo seletivo de ingresso no ensino superior mais justo ou desigual?”	
Cotas Sociais e Raciais	
Mais Justo	Desigual
“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)	“Eu acho que torna mais desigual. Quando você chega na faculdade e sente o clima que alguns alunos estão na frente, geralmente os alunos de escola privada, enquanto os outros ficaram para trás e terão que correr. Claro que existem exceções, não era para existir cotas”. (Não cotista 3, 2015.1)
“Ele torna o processo mais justo. Porque a gente sabe da diferença entre o ensino público e particular. Sem cotas, iriam ingressar 95% de alunos de escola particular e acabar deixando de lado os alunos de escola pública. E eu acho	“Eu fico no meio termo, vou dizer que sim, por questão das pessoas não terem a mesma escolaridade, e acho injusto por ser uma forma de discriminar com as cotas raciais. Tipo assim, eu tenho três amigos que são negros, eles tiveram condições muito baixas, os três estudaram muito e

justo que as cotas raciais sejam usadas em conjunto com as sociais. Não faz sentindo você dar uma facilidade de ingresso a uma pessoa, que teve uma condição de estudo toda vida, e que os pais sempre bancaram e teve como se dedicar somente àquilo só pela cor dele”. (Não cotista 2, 2015.1)	conseguiram ingressar na faculdade de direito, administração e passaram os três. O sistema de cotas ajudou muito, pois ele não teriam condições de competir com o pessoal de escola particular. Agora, tipo assim, eles só entraram porque são negros, aí, tipo, eu não achei legal essa parte”. (Cotista 4, 2015.1)
“Eu acho que torna mais justo, Porque principalmente as sociais, por exemplo, eu vim de escola pública, só eu tive o privilégio de estudar no IFRN, mas muitos alunos não têm. Estudam em escolas estaduais que não têm uma estrutura necessária de qualidade, falta de professores até mesmo falta de incentivo com os alunos. Em relação às cotas raciais, a maioria da população pobre é negra, uma cota complementa a outra, acho que agora estou me contradizendo. No final, acho justo, porque que muita gente que não tem oportunidade de estudar em escola de qualidade, e querendo ou não é nossa realidade a maioria da população pobre é negra”. (Cotista 1, 2015.1)	
“Eu acho que torna mais justo na medida que a proporcionalidade de alunos entre brancos, negros e brancos, e que isso seja estudado e a quantidade das cotas seja passado de uma forma justa. E que seja 50% ou mais para negros, do que para os brancos. Na verdade, pela raça da pessoa você não pode definir nível de escolaridade e inteligência”. (Cotista 3, 2015.1)	
“Eu acho, no caso das cotas sociais, acho uma ideia boa, está incluindo quem vem de escola pública da vida. Porque sempre quem vem de escola privada tem uma base melhor do que quem vem de escola pública. Aí para concorrer de igual para igual não tem condições. Eu não sou a favor das raciais, por exemplo, tem cinco pessoas da administração, terei um emprego com vaga para negro, por que isso? Se a gente vai escolher a pessoa pela capacidade e experiência. E não vai ser a cor da pessoa que vai determinar . Eu acho injusto a pessoa ganhar uma vaga de emprego, na escola ou na universidade por causa da cor da pele. Nas sociais eu acho que sim pela desigualdade”. (Cotista 8, 2015.1)	

Fonte: elaborada pela autora 2015.

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 da cotas sociais. Para eles,

os critérios de renda contemplam toda a população que está em situação de vulnerabilidade, não necessitando das cotas raciais. Como também acreditam que os critérios étnico-raciais contribuem para proliferar a discriminação racial entre os indivíduos, de modo que a cor da pele não define a capacidade dos indivíduos. Portanto entendemos que existe uma forte propensão a preceitos da ideologia meritocrática com as associações do significado de desempenho pessoal a partir das capacidades, citadas por alguns respondentes. Além disso, compreendemos a questão relacionada à falta de identificação dos cotistas, mesmo por vivenciarem contextos de desigualdade perante a sua origem étnico-racial, por se tratarem em sua maioria de estudantes que se autodeclararam negros/pardos; no entanto, não se sentem contemplados enquanto grupo em situação de vulnerabilidade e rejeitam esse tipo de ação afirmativa.

Em outra perspectiva, comparando as percepções dos respondentes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1, não constatamos distinções em relação às prerrogativas das respostas. Esperava-se que, entre os discentes do semestre 2013.1, fosse constatado um avanço maior sobre o debate em torno da política, 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 entre os discentes de 2013.1 e 2015.1, tendo como percepção majoritária da implementação como algo positivo no sentido de sanar as desigualdades de acesso ao ensino superior, principalmente dos alunos de escolas públicas e de baixa renda e a rejeição a parcela das cotas destinada aos critérios étnico-raciais.

É evidente que existem outras variáveis que não são objetos de estudo deste trabalho como a atuação da Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS) Ufersa, tímida e restrita, atendo-se a ações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência e tratando a questão da pauta das cotas em segundo plano, somadas a uma estrutura que também não contribui para o desenvolvimento de ações de forma adequada.

Merece destaque também, os aspectos voltados a formação dos docentes em geral associados a reprodução de perspectivas que reforçam a lógica meritocrática e a ausência de sensibilização com questões de cunho étnico-racial trazidas para o bojo da discussão pela implementação do sistema de cotas reforçadas pelos os resquícios de sua formação docente.

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 decorrente da lógica de marginalização da cultura de origem afro-brasileira,

bem como pela ausência de espaços de discussão que possibilitem a familiarização desses sujeitos com a políticas e tornem factível a construção de percepção não baseada apenas no senso comum(ROSEMBERG,2007;GUIMARÃES et al,2011)

Na questão 19 questionamos os discentes sobre a seguinte pergunta: *Você concorda com esta afirmação: “Todos temos as mesmas oportunidades de ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho, não importando as condições econômicas, religiosas, ou cor/raça”?*

Os discentes cotistas e não cotistas afirmaram que as pessoas não possuem as mesmas oportunidades em decorrência das desigualdades econômicas e de acesso à educação, além do preconceito com a cor da pele.

“Não. Eu acho que todo mundo pode. Mas outra coisa é que todo mundo consiga chegar lá. É muito difícil, nem todo mundo tem as mesmas oportunidades. Então, eu não concordo e a cor e a questão econômica é desigual por causa do preconceito”. **(Não Cotista 2, 2015.1).**

“Não, porque primeiro nas universidades existe a diferença da qualidade de ensino, e no mercado de trabalho também conta a experiência e dependendo de quem vai julgar a gente, sabe-se que ainda existe muito preconceito”. **(Não cotista 1, 2015.1).**

“Eu acho que não. Não é assim, a gente não tem as mesmas oportunidades, tanto de escola, como de trabalho, o preconceito mesmo, a questão de dinheiro”. **(Cotista 1, 2015.1).**

“Não, porque nosso país é desigual, preconceituoso. É uma coisa que está cravada nele, mesmo assim em todo canto tem a questão do favorecimento, como um banco da cidade que só emprega evangélicos”. **(Cotista 2, 2015.1).**

“Não, as pessoas não possuem as mesmas oportunidades, por causa dos fatores sociais, que são os fatores que mais impedem as pessoas de entrar no mercado de trabalho e estudar principalmente pela condição econômica desigual. As pessoas possuem um contexto complicado e muitas pessoas não terão oportunidade”. **(Cotista 1, 2013.1).**

“Não, nem todo mundo consegue entrar no ensino superior por questão racial, muita gente já é marginalizada com a cor da pele na escola. E vem sofrendo com aquilo e decide abandonar a escola. Não tem condições de pagar uma inscrição de Enem, ou até não tem condições de se manter estudando na faculdade por não ter apoio e auxílio, nem toda universidade dá esse auxílio aos alunos. Então nem todo mundo consegue ensino público, tenta Fies, e no final das contas nem todo mundo consegue”. **(Cotista 2, 2013.1).**

“Não, as pessoas não possuem as mesmas oportunidades, por causa dos fatores sociais, que são os fatores que mais impedem as pessoas de entrar no mercado de trabalho e estudar, principalmente pela condição econômica desigual. As pessoas possuem um contexto complicado e muitas pessoas não terão oportunidade”. **(Não cotista 2, 2013.1).**

Não, apesar de todos terem capacidades, nem sempre todo mundo tem uma estrutura suficiente para isso. Como a estrutura é diferente de cada situação, esses fatores irão influenciar. Não vejo a questão do preconceito de raça, pois o Brasil é muito miscigenado, acaba que não tem isso. Quem é descendente de escravo geralmente vem de um histórico de família que veio do subúrbio e foi marginalizado para o campo. Acaba que isso vai pesar. Quem veio de uma família de origem branca elitista vai ter uma condição melhor. Acaba misturando a condição social e cor da pele. (**Não cotista 3, 2013.1**).

Em nossa avaliação, compreendemos que os discentes de ambos os semestres de ingresso acreditam que as desigualdades sociais contemplam todos os aspectos que contribuem para ausência de isonomia de oportunidades para os indivíduos. No entanto, não conseguem visualizar que a história do nosso país carrega grandes implicações acerca dos cenários sociais descritos em nosso contexto atual, principalmente os associados à questão étnico-racial, pela dívida histórica decorrente dos anos de escravidão e da negligência e marginalização infligidas sobre a cultura negra. Assim, entendemos que a forte presença da ideologia meritocrática também contribui para que os discentes preservem essa visão de desempenho, independente de variáveis de origem e *status* social. Há também uma ausência de consciência histórica que possibilite a identificação com os contextos nos quais vivenciam.

Os achados, assim como Plá (2009), identificaram a existência de um racismo de forma indireta, permeado pelas afirmações de que cor não distingue capacidade, ou simplesmente pelo mito da democracia racial, onde todos são iguais. Plá (2009) em sua pesquisa atuou apenas com estudantes cotistas negros, e o nosso estudo optou por comparar cotistas e não cotistas. No entanto, os achados se aproximam com os aspectos de que os estudantes estão pouco familiarizados com a política de cotas sociais e raciais e se baseiam no senso comum para realizar juízos de valor, associando as péssimas condições de ensino no Brasil ao cenário de desigualdade de acesso ao ensino superior.

Nós também corroboramos as deliberações de Plá (2009) de que o sistema de cotas raciais e sociais contribui de forma tímida para a transformação do contexto de desigualdades, tendo em vista que os aspectos que permeiam a situação de exclusão desses grupos históricos socialmente vulneráveis são provocados por questões de cunho social, político e econômico que necessitam ser estruturadas de forma conjunta. E ainda que tal política não represente a resolução da problemática, advogamos em favor de sua aplicação, dado o contexto de disparidades gritantes e reconhecendo sua falhas nas diretrizes dos aspectos de implementação por não contemplar da forma adequada ações que contribuam para sensibilização da população acerca da importância de adesão dessas medidas para a busca na igualdade e justiça social para os diversos grupos vulneráveis da população em especial a população negra.

5.CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as representações sociais sobre o mérito dos estudantes cotistas e não cotistas graduandos ingressantes nos semestres 2013.1 e 2015.1 do Curso de Administração da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), localizada na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Decorrente do contexto de recente adoção da política de ação afirmativa através de cotas sociais e raciais, há ainda carência de estudos que possam cooperar na compreensão desses novos cenários, fato que tornou oportuna a execução desta pesquisa.

Neste contexto de recente implementação do sistema de cotas sociais e raciais no Brasil, em particular na Ufersa, buscamos, por meio deste estudo, ampliar nosso entendimento com o aporte da teoria das representações sociais para auxiliar na compreensão dos pressupostos acerca de mérito e educação carregados pelos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes nos semestres 2013.1 e 2015.1, após a implementação do sistema de cotas sociais e raciais de forma integral na Ufersa.

O caráter de inclusão social na aplicação da implementação do sistema de cotas sociais e raciais é notório, possibilitando maiores níveis de oportunidade de ingresso aos jovens do semiárido nordestino oriundos de escolas públicas. Tendo em vista as particularidades que envolvem o ingresso no ensino superior no país, destinado majoritariamente às parcelas mais privilegiadas da sociedade, a implementação do sistema de cotas sociais e raciais possibilita, mesmo que de forma tímida, melhoria no quadro de ingresso do ensino superior pelos grupos historicamente vulneráveis, por contemplar a população de baixa renda e adotar critérios étnico-raciais como atuação compensatória aos indivíduos.

O primeiro objetivo que buscamos alcançar neste estudo foi a análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração da Ufersa enquanto fator de impacto na construção das representações sociais sobre o mérito e educação dos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes nos semestres 2013.1 e 2015.1. Verificou-se o entendimento de que o PPC do Curso de Administração da Ufersa apenas segue os preceitos que predominam nas matrizes curriculares, e que as disciplinas da área de humanas, mesmo que alocadas de forma optativa, ainda representam um tímido avanço na busca pela formação de profissionais mais humanos. Também somos conscientes de que não podemos esgotar a questão do viés tecnicista do projeto, apenas pelas questões relacionadas às matrizes curriculares; os aspectos inerentes à formação dos professores também devem ser investigados para se obter uma visão mais completa, proposta que para os fins deste trabalho não foi conveniente, tendo em vista as discussões que

nos propomos a realizar. Compreendemos que a finalidade de formação dos profissionais tem que ser voltada para atender as demandas do mercado por mão de obra, porém a valorização dos preceitos éticos, humanos e sociais são requisitos que contribuem para a formação de profissionais cidadãos e conscientes com suas responsabilidades para com a sociedade. Os achados determinaram que a influência do Projeto Político-Pedagógico entre os discentes cotistas e não cotistas do semestre 2015.1 é tímida, e as suas representações sobre mérito e educação são baseadas em juízos de valor e no senso comum. Em relação aos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1, nota-se a existência de resquícios das percepções gerenciais que marcam as matrizes curriculares do curso, com a preferência de disciplinas que tratem de aspectos gerenciais e contribuam para o reforço de uma construção de representação acerca do mérito, baseada na hierarquia de desempenho.

Como segundo objetivo buscamos descrever as representações sociais existentes entre os estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1 sobre a educação. Foi notória a semelhança entre as representações dos estudantes cotistas de ambos os semestres, que consideram a educação um meio de ascensão social e de melhoria das condições de vida. No entanto, os discentes não cotistas também exprimiram questões associadas ao *status* social e desenvolvimento humano na busca pelo conhecimento, e diferiram da visão dos cotistas, que priorizaram a busca pela melhoria das condições de vida e a ascensão social, relacionadas ao contexto de desigualdades vivenciados por estes grupos. Portanto as representações sociais sobre a educação são construídas a partir dos juízos de valor e percebe-se a forte influência da família, como também resquícios da visão do mérito como esforço individual.

Nosso terceiro objetivo foi verificar a representação social sobre o mérito existente entre os estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1. Nos achados da pesquisa é evidente o predomínio da representação social acerca do mérito fundamentada no desempenho pessoal entre cotistas e não cotistas de ambos os semestres. 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. Também verificamos resquícios de responsabilização individual indiferente aos outros aspectos e variáveis sociais que também podem levar a inferir impacto no desempenho pessoal. Tais fatores adicionais foram desconsiderados pelos indivíduos.

E por fim, nosso quarto objetivo correspondeu à busca por comparar as representações sociais dos discentes ingressantes em 2013.1 e 2015.1 acerca da implementação do sistema de cotas sociais e raciais. Verificou-se a existência de representações semelhantes entre cotistas e não cotistas de ambos os semestres de ingresso, na concordância de adoção das cotas

fundamentadas nos critérios de renda e origem escolar, reafirmando o caráter de justiça social, decorrente da má qualidade do ensino público que produz uma competitividade desleal entre estudantes oriundos de escola privada e pública. Em relação às cotas que utilizam critérios étnicos-raciais, os estudantes cotistas e não cotistas de ambos os semestres afirmaram o suposto caráter de promoção do preconceito e discriminação racial proporcionado por esse tipo de medida, reiterando que a adoção de cotas sociais já contempla todos os preceitos baseados na inclusão social. Percebe-se a existência de uma ausência de identificação social e cultural por parte dos estudantes cotistas, que, mesmo sendo contemplados pelas ações da política racial, não manifestam sentimento de pertencimento ao grupo, ainda que vivenciem contextos de desigualdades raciais. Portanto, constatamos o predomínio da ideologia de responsabilização individual como cerne das representações dos discentes, além de resquícios racistas e preconceituosos nas respostas dos estudantes.

Portanto, os resultados encontrados evidenciaram a forte presença dos preceitos norteadores da ideologia meritocrática como cerne das representações sociais dos discentes, com a valoração do desempenho pessoal como forma de legitimação do mérito e que impactam nas visões acerca da educação como uma perspectiva de viabilidade da ascensão social a partir do esforço individual, presente de forma hegemônica nas representações dos estudantes cotistas e não cotistas.

Dessa forma, podemos concluir que os preceitos da ideologia meritocrática, baseada no desempenho pessoal, representam o cerne das representações sociais acerca do mérito e educação entre os estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1. E que a ausência de diferenciação entre as representações pode estar relacionada à ausência de espaços institucionais de discussão e debate em torno dos critérios sociais e étnico-raciais que conscientizem os discentes acerca da importância da adoção dessas políticas de ação afirmativa para que as universidades brasileiras possam representar um espaço marcado pela diversidade social, principalmente na inclusão dos grupos étnicos-raciais marginalizados, em especial, a população negra, postura que é decorrente do pagamento de uma dívida histórica do país para com este grupo.

Entendemos também que a política de cotas sociais e raciais possui debilidades no quesito de ações que contribuem para a sensibilização da sociedade da importância de adoção dessas medidas. Tendo em vista que as diretrizes delimitadas pelo Estatuto da Igualdade Racial que recomendam a adoção de componentes curriculares que tratem da diversidade étnico-racial nos diversos níveis de ensino, não é uma medida de caráter efetivo por deliberar apenas em adesão optativa. Como também, a falta de docentes que estejam capacitados para lecionarem esses

componentes curriculares que privilegiem seu escopo. Portanto acreditamos que à educação é a ferramenta principal de desconstrução de preconceitos e de conscientização acerca do seu papel como cidadão e que a ausência de medidas de sensibilização e conscientização contribuem como fator intensificador das visões de cunho racista e preconceituoso.

5.1 Limitações da pesquisa e recomendações para estudos futuros

As limitações deste estudo estão associadas ao processo de concretização da pesquisa como também pela utilização de um público delimitado, possibilitando uma visão restrita a esses sujeitos, em se tratando do contexto de apenas um curso. Um universo mais amplo poderá instigar a ampliação dos sujeitos, possibilitando compreender o cenário de forma mais ampla em estudos futuros.

A principal dificuldade foi associada às informações necessárias para a realização do trabalho, em relação aos alunos e suas condições de cotistas e não cotistas no processo seletivo, já que ficamos centrados apenas nas autodeclarações dos indivíduos. Outra dificuldade foi a ausência de um acompanhamento da Ufersa em relação às trajetórias dos estudantes cotistas ao longo dos cursos, inviabilizando a obtenção de informações mais completas sobre os discentes.

Uma dificuldade em especial foi a ida ao campo, dificultada pela paralisação dos docentes federais, que acarretou prejuízo no cronograma de realização da pesquisa, tornando-o mais corrido, tendo em vista que era necessária a realização de entrevistas com os alunos. Enfrentamos também a questão da resistência dos próprios sujeitos em dialogar sobre os assuntos relacionados ao sistema de cotas sociais e raciais, assunto ainda pouco discutido nos espaços institucionais e tratado pelos sujeitos como um tema incômodo e irrelevante.

Por fim, registramos a limitação associada à delimitação dos sujeitos cotistas e não cotistas a apenas um curso, o que representa o enfoque de apenas uma realidade restrita ao grupo, não passível, portanto, de generalização.

Como sugestões de pesquisas futuras, recomendamos a realização de estudos que investiguem este novo panorama, considerando os docentes e a atuação da própria instituição para compreender o contexto de forma mais ampla, como também a adoção de mais cursos para que a amostra adquira um caráter mais representativo. Isso exposto, reafirmamos que o debate é amplo e complexo e que não se estagna na análise dessa casuística. A necessidade de entender o universo dos estudantes cotistas/não cotistas sobre a temática é mister para compreendermos o papel das discussões sobre a educação enquanto reprodutora de

desigualdades sociais das discussões sobre discriminação, ascensão social e identidade social e cultural.

Além disso, recomenda-se a realização de estudos acerca da situação da mulher negra cotista, com o objetivo de compreender as nuances acerca da sua condição de mulher negra, e o seu ingresso no ensino superior, priorizando a perspectiva de gênero associada ao critério étnico racial.

Conquanto espera-se que este estudo possa cumprir sua função social no intuito de desmitificar preconceitos e mitos acerca da implementação do sistema de cotas sociais e raciais e contribuir para que outros pesquisadores possam se debruçar sobre temática. E por fim obter algum fator de sensibilização por parte da sociedade acerca da problemática de desigualdade social atrelada ao componente étnico racial no acesso aos serviços públicos essenciais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. D; NUNES DE MIRANDA, A.F. Teoria das representações sociais e Alceste: contribuições teórico-metodológicas na pesquisa qualitativa. **Revista Saúde & Transformação Social / Health & Social Change**, vol. 3, n. 4, 2012, p. 4-10. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2653/265324588003.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2014.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e Meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à Brasileira: o que é desempenho no Brasil. **Revista do Serviço Público**, vol 120, n. 3, 1996, p. 58-100.

BARBOSA, Livia. Meritocracia e sociedade brasileira. **Rev. adm. empres.**, 2014, vol. 54, n.1, p. 80-85. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v54n1/a08v54n1.pdf> > Acesso em: 15 dez. 2014.

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

BEZERRA, Ciro; PAZ, Sandra Regina. Emancipação e apropriação social do conhecimento em Gramsci: uma reflexão a partir do *corpus* categorial da filosofia da história. **Revista Trabalho e Educação**, vol. 16, n. 2. Jul./Dez. 2007.

BILHIM, João. O mérito nos processos de seleção da alta direção da Administração Pública portuguesa: mito ou realidade? **Sequência**, Florianópolis, n. 65, dez. 2012.

BONI, V.; QUARESMA, J. Silvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto 7824 de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/decreto_7824.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

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/l12288.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012 - Regulamentação do Sistema de Cotas Sociais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 18 de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

DA COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão dos estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e a políticas para a educação no ensino superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em :<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 fev. 2015.

DUARTE, S. J. H.; MAMEDE, M. V.; ANDRADE, S. M. O. Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: representações sociais e o discurso do sujeito coletivo. **Revista Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 4. p. 620-626, 2009.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001, p. 6-19. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01>>. Acesso em: 18/03/2015.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2005. p.197-240.

DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Edipro, 2012.

FAUCHER, P. Restaurando a Governabilidade: O Brasil (afinal) se Acertou?. **Revista Dados**, v. 41, n. 1, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S001152581998000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 jul. 2015.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H. **Ação afirmativa na Educação**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Erika do Carmo L. **Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, 2009. 211p.

FILHO, P. S. **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas da Universidade Federal da Bahia**. Tese (Doutorado em

Educação) — Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**. Ideias & Letras. 2005.

GARAY, A. B. S. As representações sociais de jovens participantes de projetos sociais de inserção no mercado de trabalho. **Revista REGE**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 93-109, jan./mar. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. Atlas, São Paulo, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências sociais. **Revista Eletrônica de Administração**, São Paulo, n. 2, v. 35, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Introdução**. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERRA, G. C. M. et al. A representação social da profissão de contador na perspectiva dos profissionais da contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 169-171, maio-ago. 2011.

GUERRA, G. C.; MICHIKAWA, E. Y. As representações sociais da agroecologia para a agricultura familiar: a visão de pesquisadores, extensionistas e produtores rurais. **Revista Desenvolvimento em Questão**, São Paulo, 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.

GUIMARAES, A. S. A. Preconceito racial no Brasil. **Rev. Antropol.**, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

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.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Edições Loyola. 1989

HELAL, D. H. **A dinâmica da estratificação social no setor público brasileiro**: meritocracia ou reprodução social. Tese. 172 p. (Doutorado em Ciência Humanas área de concentração Sociologia) – Programa de Doutorado em Ciências Humanas Sociologia e Política. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

HELAL, D. H. Contextualizando a Empregabilidade no Brasil: o papel do capital social. **Análise**, PUCRS, v. 18, artigo nº5, 2007a. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/view/346>>. Acesso em: 21 maio 2014.

HELAL, D. H. O Papel da educação na sociedade e organizações modernas: criticando a meritocracia. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 13, n. 2, p. 386-408, maio/ago., 2007b.

HERINGER, R. Dez anos de ação afirmativa no Brasil: mapas, balanços, aprendizados. In Ações Afirmativas: inclusão e balanço social. **Cadernos do GEA**, n. 2, jul.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N2.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 7 mar. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2012**. Disponível: <<http://www.pnad2012.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 de nov. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. IPEA, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=614&Itemid=18>. Acesso em: 28 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 12 nov. 2014.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

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.

LEITE, J. L. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katál.**, Florianópolis, n. 1, v. 14, jan./jun. 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINEZ GUERRA, Gilberto Clarício; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. As Representações Sociais da Agroecologia para a Agricultura Familiar: a Visão de Pesquisadores, Extensionistas e Produtores Rurais. **Revista Desenvolvimento em Questão**, v. 11, n. 23, p. 40-73, maio/ago. 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura, 1996. v. 1.

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.

MINTO, L. W. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior no Brasil: entre a excelência e a justiça social. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, Especial, out. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf> >. Acesso em: 2 mar. 2015.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, F. S; HELAL, D. H. Expansão e Interiorização das universidades federais: uma análise do processo de implementação do *campus* do litoral norte da Universidade Federal da Paraíba. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015. Disponível em :<<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n1p45>>. Acesso em: 29 fev. 2015.

NATT, E, D, M; CARRIERI, A, P. A teoria das representações sociais e análise de conteúdo: instrumentos que se complementam na pesquisa em administração. **Revista Cadernos de Estudos Sociais**, n. 29, v. 2, p. 73-93, jul.-dez. 2014.

NATT, E. D. M.; CARRIERI, A. P. A teoria das representações sociais e análise de conteúdo: instrumentos que se complementam na pesquisa em Administração. **Revista Cadernos de Estudos Sociais**, n. 29, v. 2, p.73-94, jul./dez. 2014.

PEREIRA, T. I; SILVA, L. F. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização. **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

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.

PINTO, J. M. de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf> >. Acesso em: 29 fev. 2015.

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.

RAWLS, J. **Justiça e Democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO VALLE, Ione; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37411987008>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

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

RODRIGUES, Carolina Cantarino. **Políticas de ação afirmativa e o embate entre representações sobre as relações raciais no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas, 2004. 161p.

RONSINI, Veneza V. Mayora **A crença no mérito e a desigualdade**: a recepção da telenovela no horário nobre / Veneza V. Mayora Ronsini. -- Porto Alegre : Sulina, 2012.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, Portugal: Almedina; 2008.

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

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p.4-17, ago./dez. 2010.

SAVIANI, D. A. Escola e a Democracia: para além da teoria da vara. **ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação**, ano I, n. 3, São Paulo: Cortez, 1982. p. 56-64.

SAVIANI, D. A. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHWARTZ, Gilson. Além da estabilização: do Plano Real à reconstrução da economia política brasileira. **Revista Tempo social**, v.11, n. 2, p. 83-96, 1999.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 73-89, 2008.

SINGER, Paul. **A utopia militante**: repensando o socialismo. 1 Ed. São Paulo. Vozes, 1998.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. v.1. p. 117-145.

TELLES, V. S. Direitos sociais: afinal do que se trata? **Revista da Universidade de São Paulo (USP)**, São Paulo, n. 37, p 34-45, mar/maio 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (UFERSA) Projeto Político-Institucional da Universidade Federal Rural do Semiárido, 2013. Disponível em: <<http://ufersa.edu.br/graduação>>. Acesso em 25 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (UFERSA). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração**, 2014. Disponível em: <<http://ufersa.edu.br/prograd>>. Acesso em 25 ago. 2015.

VIEIRA, Carlos Roberto Santos; FLORES-PEREIRA, Maria Tereza; MACADAR, Marie Anne. Abordando as Representações Sociais a partir de Eixos Simbólicos. **E&G, Revista Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 12, n. 30, p. 97-116, set/dez. 2012.

WAGNER, W. Descrição e explicação dos métodos de pesquisa em representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. v.1. p. 149-185.

APÊNDICE

Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Parte 1: Perfil dos sujeitos
Você se autodeclara: () cotista () não cotista Sexo: F () M() 1) Ano e Semestre de ingresso na universidade: _____ 2) Idade: () 3) Qual o nível de escolaridade dos seus pais? 4) Você concluiu o ensino médio em que tipo de instituição? Pública () Privada () 5) Qual o seu estado civil? Solteiro(a) () Viúvo(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () União Estável () 6) Qual a renda média da sua casa, somando os rendimentos dos seus pais e o seu, caso trabalhe? a) Menos de R\$ 788,00 () b) R\$788,00 a R\$1.550,00 () c) R\$1.550,01 a R\$3.000,00 () d) R\$3.000,01 a R\$ 5.000,00 () e) R\$ 5.000,01 a R\$ 7.000,00 () f) Acima de R\$ 7.000,00 ()

**Parte II:
Mérito e Educação**

7) Essa é a primeira vez que está cursando uma graduação? () SIM () NÃO

Se não, qual a graduação cursada anteriormente?

8) O que fez você optar por este curso?

9) Com qual disciplina cursada você mais se identificou ao longo do curso?

10) Você conhece o Projeto Político-Pedagógico do curso?

11) O que a educação representa na sua vida ?

12) O que o/a levou a buscar o ingresso no ensino superior ?

13) Durante o curso, para que uma pessoa tire uma boa nota em uma prova, o que é preciso?

14) O que você entende por Mérito?

Parte III:
Representações sociais e Ações Afirmativas

15) Você já ouviu falar sobre a política de cotas sociais e raciais de ingresso ao ensino superior nas universidades brasileiras? SIM () NÃO()

16) O primeiro contato com o termo *políticas de cotas sociais e raciais* ocorreu de que forma?

() Por meio da TV

() Em um seminário, simpósio ou fórum

() Jornais/Revistas/ Internet

() Em conversas informais

() Em outra ocasião: _____

17) O que você pensa sobre a implantação do sistema de cotas raciais e sociais no Brasil?

18) Para você, o sistema de cotas sociais e raciais torna o processo seletivo de ingresso na universidade mais justo ou desigual? Explique.

19) Todos temos as mesmas oportunidades de ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho, não importando as condições econômicas, religiosas, ou de cor/raça?