

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Rubens Zampar Junior**

**AS EXPECTATIVAS E DILEMAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO  
ACERCA DO PAPEL DA UNIVERSIDADE: CONSTRUINDO A  
RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO**

**São Caetano do Sul  
2019**

**RUBENS ZAMPAR JUNIOR**

**AS EXPECTATIVAS E DILEMAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO  
ACERCA DO PAPEL DA UNIVERSIDADE: CONSTRUINDO A  
RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores  
e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade**

**São Caetano do Sul  
2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Zampar Junior, Rubens

As Expectativas e Dilemas dos Alunos do Ensino Médio acerca do Papel da Universidade: Construindo a Relação com o Conhecimento / Rubens Zampar Junior – 2019.

282 fls.: il.

Orientadora: Maria de Fátima Ramos de Andrade

Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2019.

1. Ensino Médio. 2. Juventude e Adolescência. 3. Expectativas e Dilemas. 4. Relação com o Conhecimento. 5. Universidade. I. Andrade, Maria de Fátima Ramos de. II. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

**Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 29/08/2019 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:**

**Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade**

**Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)**

**Profa. Dra. Ana Maria Falsarella (UNIARA/SP)**

## **Dedicatória**

Aos meus filhos, João Victor Bulhões Zampar, Lucas Bulhões Zampar e, em especial, à minha esposa, Marilsa Bulhões Zampar, companheira de todas as horas, fonte de força e de inspiração. Tenham certeza de que, sem vocês, este sonho não seria possível.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por dar-me saúde e sabedoria, por iluminar a minha trajetória e por atender às minhas súplicas e pedidos nos momentos difíceis. Obrigado, Senhor!

À minha esposa Marilsa, companheira de uma vida inteira, uma menina de quinze anos que, no ano de 1987, acreditou em um menino de dezesseis anos e, desde então, tem me acompanhado incansavelmente... mais de trinta e dois anos juntos, vencemos todas as dificuldades e construímos uma família linda. Essa menina, hoje, uma mulher e mãe dedicada, sempre, e desde o colégio, incentivou-me nos estudos e nunca me deixou desistir. Contudo, creio que ela jamais imaginou ter um marido com o título de mestre... Esse título é nosso, meu amor, sem você eu não teria conseguido... lembre-se sempre disso! Você é a minha MESTRA. Te amo.

Agradeço aos meus pais, à minha irmã e aos meus filhos, pois nunca me abandonaram, estavam ali, incentivando-me, jogando-me para cima e dizendo-me para ter calma e paciência, que a jornada logo terminaria. Companheiros fiéis. Valeu! Família, obrigado pela paciência e por abdicarem de tantas coisas ao longo desse caminho. Como disse a MARILSA: “Esse Mestrado foi de TODA A FAMÍLIA!”.

Agradeço aos colegas de curso pelos bons momentos vividos e, em especial, ao meu amigo de batalha, companheiro de trocas de ideias, de informações e de desabafo. Muito obrigado Airton Cruz Silva.

Agradeço imensamente à banca (Qualificação e Defesa), constituída pelas convidadas, Profa. Dra. Ana Maria Falsarella e Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício. Suas sugestões e orientações foram muito importantes e de grande valia. Gratidão!

A todos os professores que, cuidadosamente, compartilharam seu tempo, dedicaram sua atenção, ensinamentos, conselhos, dicas, sugestões e apoio em geral, meu muito obrigado! Agradeço à equipe da Secretaria da USCS, à Denise, pelas dicas, orientações relacionadas ao programa e pelo apoio incondicional.

Especialmente, muito obrigado à minha orientadora, Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, por ter me acolhido tão bem, por ter acreditado em um “Homem de TI” em busca de novos conhecimentos em uma área “desconhecida”; obrigado pelas broncas na hora certa, pelas palavras de incentivo, por compartilhar seu sonho de pesquisa, conciliá-lo com os meus ideais e juntos construirmos um trabalho em prol de nossos alunos.

*O mestre disse a um dos seus alunos: Yu, queres saber em que consiste o conhecimento? Consiste em ter consciência tanto de conhecer uma coisa quanto de não a conhecer. Este é o conhecimento.*  
(Confúcio)

## RESUMO

Um dos grandes desafios que as universidades enfrentam é o de estabelecer um canal de comunicação mais próximo com a escola de Ensino Médio. As universidades desde os seus primórdios tiveram um papel fundamental para o crescimento científico e cultural dos povos. Além de serem espaços de convívio sistematizado, de disseminação, compartilhamento de produção e divulgação do conhecimento, ao proporem um ensino contextualizado, lidam com os anseios da sociedade, respondendo, muitas vezes, aos seus questionamentos. A universidade, entre muitas funções, promove o conhecimento, colabora na profissionalização e na possibilidade de ascensão social. São funções defendidas em muitos contextos de Ensino Superior. Entretanto, muitas vezes, as expectativas dos alunos não coincidem com o que é proposto pela universidade. Refletir sobre as expectativas e dilemas dos alunos em relação ao papel da universidade é pensar numa série de fatores que possam ser influenciadores ou decisivos no estabelecimento de uma proposta mais consistente, real e produtiva para o ensino do 3º grau. O objetivo da presente pesquisa foi investigar as expectativas e os dilemas que os alunos do Ensino Médio, de uma escola pública, têm acerca do papel da universidade. Diante da perspectiva de conhecer estas variáveis e, por sua vez, de construir uma relação mais adequada entre os dois contextos – escola e universidade –, realizamos uma investigação descritivo-analítica, de natureza quantitativa e qualitativa. Inicialmente, fizemos um estudo bibliográfico sobre o papel da universidade brasileira no contexto atual, analisamos a legislação que orienta o Ensino Médio e discorremos sobre o desenvolvimento do adolescente (referência à teoria de Lev Vygotsky). Na sequência, aplicamos questionários com alunos que frequentam o 2º ano do Ensino Médio (em cinco turmas). Para a análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo de Laurence Bardin como procedimento metodológico. Assim, as respostas obtidas foram categorizadas e interpretadas, sem desconsiderar as condições contextuais nas quais os sujeitos que dizem estão inseridos. Os resultados mostram ações que precisam ser executadas pelas instituições com vistas a dar apoio aos adolescentes e jovens, tanto no âmbito da conclusão dos estudos no Ensino Médio, quanto para uma transição segura para a vida adulta e para a universidade. Esclarecemos ainda que tais ações poderiam contribuir com a diminuição dos riscos da evasão dos alunos, tanto no contexto do Ensino Médio quanto no universitário. Por último, promovemos reflexões sobre o papel da universidade no contexto atual e oferecemos material de apoio (com propostas) para que as escolas de Ensino Médio e as instituições de Ensino Superior tenham uma relação mais próxima, mais produtiva e comprometida com o conhecimento. Nesse sentido, as ações propostas visam a melhoria do processo educacional, em especial, por meio da atuação do professor.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Juventude e Adolescência. Expectativas e Dilemas. Relação com o Conhecimento. Universidade.

## ABSTRACT

One of the great challenges that universities are facing is to establish a closer communication channel with High School. Universities since their inception have had a key role in the scientific and cultural growth of peoples. In addition to being spaces for systematized interaction, dissemination, sharing of production and dissemination of knowledge, in proposing a contextualized teaching, they deal with the aspirations of society, often responding to their questions. The university, among many functions, it promotes knowledge, collaborates in professionalization and in the possibility of social ascension. They are functions defended in many contexts of Higher Education. However, students' expectations often do not match what is proposed by the university. Reflecting on students' expectations and dilemmas about the role of the university is to think of a series of factors that may be influential or decisive in establishing a more consistent, real and productive proposal for 3rd-grade education. The purpose of this research was to investigate the expectations and dilemmas that High School students from a public school have about the university's role. Faced with the perspective of knowing these variables and, in turn, building a more adequate relationship between the two contexts - school and university - we conduct descriptive-analytical research, of a quantitative and qualitative nature. Initially, we did a bibliographical study about the role of the Brazilian university in the current context and the legislation that guides the High School and the development of the adolescent (a reference to Lev Vygotsky's theory). Following, we applied questionnaires with students who attend the second year of High School (in five classes). To analyze the data, we will use Laurence Bardin's content analysis as a methodological procedure. Thus, the answers obtained were categorized and interpreted, without disregarding the contextual conditions in which the saying subjects are inserted. The results show the actions that need to be executed by the institutions in order to provide support to adolescents and young people, both in the context of the conclusion of studies in High School, and for a safe transition to adult life and university. We further clarify that such actions, if implemented, contribute to reducing the risks of student dropout, both in the context of High School and in the university. Finally, we promote reflections on the role of the university in the current context and offer support material (with proposals) so that the High Schools and higher education institutions have a closer, more productive and committed relationship with knowledge. In this sense, the proposed actions aim at improving the educational process, in particular, through the teacher's performance.

**Keywords:** High school. Youth and adolescence. Expectations and Dilemmas. Relation to Knowledge. University.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 Competências gerais da educação básica (Ensino Médio) .....	<b>80</b>
Figura 2 Ciclo PDCA aplicado às escolas de ensino integral.....	<b>89</b>
Figura 3 Árvore de níveis hierárquicos de decisões (legislação do Ensino Superior) .....	<b>113</b>
Figura 4 Organograma da análise de conteúdo .....	<b>134</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese do trabalho de Domingos Fernandes Campos e Catarina de Sena Matos Pinheiro .....	37
Quadro 2 Síntese do trabalho de Sulyana Comério Margotto Borghi, Emerson Wagner Mainardes e Érika Ronqueti Terra Silva.....	38
Quadro 3 Síntese do trabalho de Aldo César Bianchi de Souza, Eloísa Helena Rodrigues Guimarães e Ester Eliane Jeunon .....	39
Quadro 4 Síntese do trabalho de Antônia Mascênia Rodrigues Sousa, Alexandre Rabêlo Neto e Raimundo Eduardo Silveira Fontenele .....	40
Quadro 5 Síntese do trabalho de Karine Symonir de Brito Pessoa.....	41
Quadro 6 Síntese do trabalho de Yara Malki.....	42
Quadro 7 Síntese do trabalho de Nádia Studzinski Estima de Castro .....	44
Quadro 8 Síntese do trabalho de Gislaine de Medeiros Baciano .....	45
Quadro 9 Síntese do trabalho de Paulo César de Carvalho Jacó .....	47
Quadro 10 Síntese do trabalho de Marinaldo de Almeida Cunha.....	48
Quadro 11 Síntese do trabalho de Ana Paula Moreno Pinho, Antonio Virgilio Bittencourt Bastos, Laís Carvalho Dourado, Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro ....	49
Quadro 12 Síntese do trabalho de Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz.....	50
Quadro 13 Síntese do trabalho de Mara Regina Zluhan, Alexandre Vanzuita e Tânia Regina Raitz.....	51
Quadro 14 Síntese do trabalho de Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz.....	52
Quadro 15 Síntese do trabalho de Rosemeire Reis, Emanulle Souza e Jean Mac Cole Tavares Santos .....	53
Quadro 16 Síntese do trabalho de Pedro Fabião Moreno e Adriana Benevides Soares.....	53
Quadro 17 Síntese do trabalho de Maria do Socorro Dias de Oliveira .....	54
Quadro 18 Síntese do trabalho de Marta Wolak Grosbaum e Ana Maria Falsarella.	56
Quadro 19 Categoria 1 – Mercado de trabalho e emprego.....	148

Quadro 20 Categoria 2 – Ações dos profissionais para melhorar o ensino.....	<b>156</b>
Quadro 21 Categoria 3 – Expectativas, benefícios e contribuições para os alunos.	<b>159</b>
Quadro 22 Categoria 4 – Pretensão dos alunos ao terminar os estudos.....	<b>168</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Idade dos alunos pesquisados .....	140
Gráfico 2 Identidade de gênero dos alunos pesquisados .....	141
Gráfico 3 EF cursado em escola: pública, privada ou ambas.....	142
Gráfico 4 Livros lidos pelos alunos nos últimos dois anos .....	142
Gráfico 5 Nível de escolaridade da mãe/madrasta.....	143
Gráfico 6 Nível de escolaridade do pai/padrasto .....	144
Gráfico 7 Pessoas que moram com o aluno.....	145
Gráfico 8 Opções de lazer prioritárias escolhidas pelos alunos.....	146
Gráfico 9 Identificação dos alunos que trabalham, ou não, atualmente .....	149
Gráfico 10 Tempo de trabalho no emprego atual .....	149
Gráfico 11 Horas trabalhadas por dia no emprego atual.....	150
Gráfico 12 Identificação dos alunos que já trabalharam, ou não, no passado .....	150
Gráfico 13 Tempo de trabalho no emprego anterior .....	151
Gráfico 14 Horas trabalhadas por dia no emprego anterior .....	151
Gráfico 15 Motivo pelo qual os alunos trabalham e/ou já trabalharam .....	152
Gráfico 16 Motivo pelo qual os alunos nunca trabalharam .....	152
Gráfico 17 Principais ações que os profissionais da escola atual do aluno deveriam realizar para melhorar o Ensino Médio .....	157
Gráfico 18 O que o aluno espera da escola do Ensino Médio .....	164
Gráfico 19 Maiores benefícios que a escola do EM tem dado ao aluno.....	165
Gráfico 20 Pretensão dos alunos ao terminar o Ensino Médio .....	171
Gráfico 21 Pretensão de cursar o ES: não, sim ou não tem certeza.....	172
Gráfico 22 Situação dos alunos que pretendem cursar o Ensino Superior .....	172

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>2 PESQUISAS CORRELATAS: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES.....</b>	<b>37</b>
2.1 Sínteses dos estudos.....	37
<b>3 ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOB A LUZ DA FORMAÇÃO DOS JOVENS .....</b>	<b>60</b>
3.1 Desenvolvimento do adolescente .....	60
3.2 Documentos oficiais do Ensino Médio .....	66
3.2.1 Estatuto da Criança e do Adolescente .....	67
3.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 3664/1996.....	68
3.2.3 Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio .....	73
3.2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	76
3.2.5 Ensino integral (Programa Mais Educação e PEI).....	82
3.3 Publicações e artigos relacionados ao Ensino Médio .....	90
<b>4 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE: ONTEM, HOJE E AMANHÃ .....</b>	<b>98</b>
4.1 A universidade: uma breve contextualização.....	98
4.2 Documentos oficiais do Ensino Superior .....	103
4.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil .....	103
4.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).....	105
4.3 Publicações e artigos relacionados ao Ensino Superior .....	114
<b>5 O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>129</b>
5.1 O método e a classificação da pesquisa.....	129
5.2 Universo e amostra.....	131
5.3 Técnicas de coleta de dados .....	131
5.4 Análise de dados .....	133
5.5 Caracterização da unidade escolar .....	135
5.6 Metodologia: etapas da pesquisa .....	137

<b>6 APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS.....</b>	<b>139</b>
6.1 Caracterização dos participantes .....	139
6.2 Categorização dos dados da pesquisa .....	147
6.2.1 Categoria 1: Mercado de trabalho e emprego.....	147
6.2.2 Categoria 2: Ações dos profissionais para melhorar o ensino .....	154
6.2.3 Categoria 3: Expectativas, benefícios e contribuições .....	158
6.2.4 Categoria 4: Pretensão dos alunos ao terminar os estudos.....	166
<b>7 PRODUTO .....</b>	<b>175</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>193</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sou professor universitário e gestor de Tecnologia da Informação (TI). Atuo há quatorze anos na área acadêmica em cursos de graduação (bacharelado e tecnólogo) e de pós-graduação (especialização). Paralelamente, trabalho há trinta e dois anos no mercado de TI. A possibilidade de conciliar as duas vivências profissionais culmina em um resultado valioso, o qual possibilita aproximar a teoria e os casos de estudo a exemplos reais do cotidiano empresarial.

Possuo graduação em Sistemas de Informação e pós-graduação em Gestão de TI. Atualmente, sou mestrando em Educação – Linha de Pesquisa: Formação Docente e Profissionalidade. Optei por um mestrado fora da área de TI porque percebi que o que faço melhor e o que mais gosto de fazer, dentre as profissões que exerço, é contribuir, em linhas gerais, com o crescimento das pessoas. Isso acontece, inclusive, fora da sala de aula, pois, mesmo dentro do ambiente empresarial, proporciono orientações nos mais diversos níveis; encontro-me, por vezes, esclarecendo dúvidas das pessoas. Portanto, dei voz às minhas intenções de evolução, foquei no “ser professor” e mergulhei neste eterno aprendizado. Como dizia Paulo Freire, somos um ser inacabado e em constante evolução.

Ao longo dos quatorze anos na academia, lecionei em doze cursos: Sistemas de Informação, Gestão de TI, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores, Telecomunicações, Administração, Contabilidade, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Processos Gerenciais, Logística e Recursos Humanos.

Nesse contexto, cabe salientar que, independentemente do curso e da área, desde o início da minha atuação como professor, sou abordado, tanto dentro quanto fora da sala de aula, por muitos alunos que pedem para conversar sobre o futuro profissional, sobre o curso que estão fazendo (estrutura, foco, abrangência, aderência ao mercado, desafios etc.), sobre as possibilidades existentes de cursos complementares e, até mesmo, para indagar sobre a própria opção, sobre a escolha que fizeram pelo curso atual. Este último item, em especial, chama-me ainda mais a atenção frente à complexidade imposta, tanto antes, quanto após a tomada de decisão por parte do aluno: desistir ou mudar, por vezes, é mais difícil se comparado à escolha inicial.

Corroborando este último parágrafo, em várias empresas por onde passei, alguns profissionais, ao saberem da minha atuação como professor, abordavam-me

pedindo ajuda para a escolha de um curso (graduação ou pós-graduação), pois muitos deles não possuíam sequer uma visão adequada do caminho e da área a seguir.

Por último e não menos importante que os dois parágrafos anteriores, no dia a dia da minha vida pessoal, orientei meus dois filhos, um já formado em Engenharia da Computação e outro cursando Sistemas de Informação, bem como amigos deles, que me pediam auxílio para trilhar um caminho para a universidade.

Como dito anteriormente, há anos carrego comigo uma enorme preocupação com aqueles que não têm oportunidade de dialogar e buscar esclarecimentos para suas dúvidas com quem os oriente; questionava-me como poderia contribuir com mais pessoas, as quais poderiam estar vivendo situações semelhantes, pois minhas ações, apesar de positivas, eram limitadas ao público que me procurava.

Nesse sentido e durante as reuniões de orientação para elaboração do projeto de pesquisa, fui amadurecendo a ideia de conhecer as expectativas dos alunos do Ensino Médio com relação ao papel da universidade, e, após várias conversas, alinhamento de conceitos e convergência de objetivos, decidimos investir na elaboração da pesquisa em questão. Desta forma, acreditamos que conseguimos atingir e contribuir com um número maior de estudantes.

Isto posto, seguimos na perspectiva de contextualização e problematização da nossa pesquisa e, diante disso, entendemos que um dos grandes desafios que as universidades vêm enfrentando é o de estabelecer um canal de comunicação mais próximo com a escola de Ensino Médio.

As universidades desde os seus primórdios tiveram um papel fundamental para o crescimento científico e cultural dos povos. Além de serem espaços de convívio sistematizado, de disseminação, compartilhamento de produção e divulgação do conhecimento, ao proporem um ensino contextualizado, lidam com os anseios da sociedade, respondendo, muitas vezes, aos seus questionamentos.

O objetivo da pesquisa foi investigar as expectativas e os dilemas que os alunos de uma escola pública do município de São Caetano do Sul têm acerca do papel da universidade. Diante da perspectiva de conhecer estas variáveis e, por sua vez, de construir uma relação mais adequada entre os dois contextos – escola e universidade – respondemos ao seguinte problema:

Quais as expectativas e os dilemas dos alunos do Ensino Médio acerca do papel da universidade?

Na tentativa de respondermos à questão proposta, realizamos uma investigação descritivo-analítica, de natureza quantitativa e qualitativa, estruturada em seis etapas, as quais abordaram desde a fundamentação teórica até o passo a passo para a obtenção dos dados gerados. Todas as etapas foram detalhadas no capítulo que trata do método de pesquisa.

Além disso, trabalhamos com as seguintes hipóteses:

H1 – No momento de fazer uma escolha profissional, os alunos têm muitas dificuldades para definir e conciliar o curso apropriado com o seu sonho/ideal de vida/autorrealização/independência financeira.

H2 – Inicialmente, os alunos não compreendem adequadamente o contexto universitário, pois finaliza-se um ciclo de formação básico e sequencial da criança e do adolescente nos ensinos fundamental e médio e inicia-se um ciclo profissional e adulto na universidade (rompem-se limites), momento que exige melhor preparo e orientação em curto espaço de tempo.

H3 – Há dúvidas por parte dos alunos em relação ao currículo atualizado das disciplinas *versus* o mercado de trabalho, conhecimento prático dos professores, aulas práticas, eventos de mercado relacionados ao curso, parceria da IES com empresas e consequente colocação no mercado que possibilite ascensão profissional e pessoal.

Por fim, com o conhecimento das expectativas e dos dilemas dos alunos, propomos ações para a melhoria e o progresso de todos os envolvidos no processo: a comunidade em geral, os alunos, a instituição de ensino e seus respectivos cursos.

Pois bem, para que fosse possível entender a relevância do tema proposto, citamos o estudo realizado por Laís Semis (2016), no primeiro Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), divulgado em 8 de novembro de 2016, que analisou o biênio 2014-2016, apontou que muitas metas são desafiadoras diante do cenário considerado e distantes de serem alcançadas. Dentre as vinte metas analisadas pelo estudo, destacamos duas inerentes ao foco da nossa pesquisa:

- Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). As informações disponíveis a respeito dessa meta, no relatório, mostram que essas áreas (universalização do acesso à educação e elevação da taxa líquida) estão

relativamente estagnadas. Apesar de os números de 2014 indicarem que 83,8% da população de 15 a 17 anos frequentava a escola ou havia concluído a Educação Básica (0,2% a mais que em 2012), em 2013, a porcentagem era de 84,1 (0,3% a mais que no ano da última análise), ou seja, quase não houve avanço. Além disso, em 2014, apenas 65,7% da população nessa faixa etária estava ou tinha concluído o Ensino Médio.

- Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Nela, o relatório mostra que a taxa bruta de matrículas no Ensino Superior subiu 1,8%, atingindo 32,1%. A meta propõe a elevação desse número para 50%, além da taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a expansão no segmento público para, pelo menos, 40% de novas matrículas. O Inep considera que, para cumprir o objetivo, é preciso acelerar o ritmo de crescimento anual e que o desafio é maior nas regiões Norte e Nordeste. A taxa líquida, em 2014, atingiu 21,2% (crescimento de 1% em relação ao ano anterior) e a participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação até 2014 representava 20,7% do crescimento total.

Como vimos, apesar das duas metas, esse pequeno aumento no número de alunos matriculados no Ensino Médio, as vagas no Ensino Superior de universidades públicas não foram preenchidas como se esperava. Mesmo com a criação do Sisu (Sistema de Seleção Unificada)<sup>1</sup>, muitos dos alunos aprovados não ingressaram no Ensino Superior. Cumpre lembrar que as metas são de responsabilidade dos três entes federados: os municípios, os estados e a União.

Esse fato – o desinteresse dos alunos do Ensino Médio em continuar seus estudos –, merece nossa atenção. Imaginávamos que o desconhecimento das expectativas e dos dilemas dos alunos que cursam o penúltimo ano do Ensino Médio acerca da função da universidade faz com eles não queiram ingressar no Ensino Superior.

---

<sup>1</sup> Sisu: sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual as instituições públicas de educação superior participantes selecionam novos estudantes exclusivamente pela nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Cabe comentar que o ministro da Educação, em entrevista para a Agência Brasil em novembro/2017, afirmou que outro fator a ser avaliado é a maior participação de alunos de renda mais baixa em instituições públicas que, geralmente, recebem estudantes de condições financeiras mais elevadas porque tiveram um nível de ensino anterior de melhor qualidade. “Isso, de certo modo, é também uma distorção. Quero alunos mais pobres cursando universidades públicas, para que eles possam ter cada vez mais oportunidades nas suas vidas”, afirmou<sup>2</sup>.

Por sua vez, o aluno que irá ingressar na universidade, saído do Ensino Médio, é aquele jovem, com idade entre 15 e 19 anos, aproximadamente, que está em plena adolescência, característica essa que indica o perfil de um ser que está buscando respostas às suas transformações, sofrendo com o peso das escolhas e ao mesmo tempo ansioso por mais autonomia, merecendo atenção para ser melhor compreendido e entendido.

Esse jovem, que vem se desenvolvendo numa sociedade em que as bases são pautadas no imediatismo e na concorrência, precisa interagir com as mudanças de maneira extremamente rápida. Ele mesmo já tem em sua formação a possibilidade de usar os seus diversos sentidos, quase ao mesmo tempo, de forma que essa maneira de raciocinar não é linear. Segundo Demo (2005), esses jovens compõem uma geração da era digital, os quais aprendem participando e experimentando ao invés de ficarem passivos pela leitura ou escuta.

A universidade, entre muitas funções, promove o conhecimento, colabora na profissionalização e na possibilidade de ascensão social. São funções defendidas em muitos contextos de Ensino Superior. Contudo, em que medida essas são expectativas dos alunos que estão cursando o Ensino Médio?

Refletir sobre as expectativas e dilemas dos alunos em relação ao papel da universidade, é pensar numa série de fatores que possam ser influenciadores ou decisivos no estabelecimento de uma proposta mais consistente, real e produtiva para o Ensino Superior.

O desconhecimento das diversas profissões, assim como as alternativas existentes em relação ao mercado de trabalho ao término do Ensino Médio, faz com que o aluno muitas vezes acabe optando por algum caminho que julgue mais cômodo,

---

<sup>2</sup> Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-11/mendonca-filho-diz-que-universidades-publicas-precisam-ter-mais-alunos>. Publicado em 24/11/2017. Por Cristina Índio do Brasil, Repórter da Agência Brasil, Rio de Janeiro.

sem refletir nas possíveis variáveis. Vimos que o que ele conhece ou pensa sobre a universidade é relevante para que possa fazer escolhas mais acertadas, construindo uma visão real e objetiva para o seu projeto de vida. Afinal, pensar na universidade ou na educação como esperança de futuro melhor, em vidas significativas e realizadoras, assim como ser construtor do seu conhecimento, podem ser fatores determinantes na sua tomada de decisão. Cumpre lembrar que o aluno do 2º ano do Ensino Médio apresenta um perfil diferenciado quando pensamos nas características da sociedade e da cidade em que reside.

Pensar no papel da universidade, em sua composição e responsabilidade enquanto espaço de conhecimento e formação profissional também requer o estudo de sua história, assim como sua função, mudanças e transformações. Historicamente, a universidade surgiu na Idade Média, junto às catedrais, quando o poder era partilhado entre os nobres e a igreja. Ela era regida pelos bispos e pelo Papa, e tanto suas regras quanto suas ordens deveriam ser acatadas, havendo o risco de não mais existir caso não houvesse esse cumprimento.

No Brasil, os registros apontam que, antes do século XIX, a universidade que se conhecia e onde se obtinha uma graduação era a Universidade de Coimbra, ou seja, os brasileiros aqui nascidos eram tidos como portugueses nascidos no Brasil e completavam seus estudos em Portugal.

Segundo Mendonça (2000), as primeiras instituições que poderiam ser chamadas de Ensino Superior surgidas no Brasil foram as Academias Militares da Marinha e a Real Militar, responsáveis pela formação de oficiais e engenheiros civis e militares e pelos cursos de anatomia e cirurgia, voltados à formação de cirurgiões militares.

Em 1937, a “Universidade do Brasil é criada com a finalidade de controle e padronização do ensino superior” (MENDONÇA, 2000, p. 135). A partir daí, falamos de um século de mudanças políticas e sociais que influenciaram decisivamente no percurso da universidade tanto no Brasil como no mundo. Em se tratando do Brasil, a Universidade de São Paulo (USP) surge em 1934 por meio de um projeto conduzido por Fernando de Azevedo, e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF) é criada por Anísio Teixeira. “Nessas instituições, seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores aí entendidos os professores para todos os graus de ensino” (MENDONÇA, 2000, p. 138).

Entre 1945 e 1964, o número de universidades passou de cinco para 37, assim como as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564. Por meio da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os esforços para a formação dos quadros universitários e o incentivo à pesquisa científica foram prioritários para o desenvolvimento de um universo acadêmico com a tríplice função de ensino, pesquisa e extensão.

Mas, afinal, qual é o papel atual da universidade? É lugar de intelectuais com o objetivo de fazer questionamentos, esclarecer o pensamento e colocar ordem nas ideias; é um espaço de liberdade no qual o universitário pode mergulhar em alguns temas para discuti-los e aprofundá-los? O que os alunos esperam diante desse quadro?

Diante disso, nosso objetivo principal foi investigar as expectativas e os dilemas dos alunos do Ensino Médio acerca do papel da universidade e especificamente:

Conhecer e analisar as expectativas e os dilemas dos alunos do 2º ano do Ensino Médio do município de São Caetano Sul acerca do papel da universidade.

Contribuir com as reflexões sobre o papel da universidade no contexto atual, em especial, para a Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Oferecer material de apoio (com propostas) para que as escolas de Ensino Médio e as IES tenham uma relação mais próxima, mais produtiva e comprometida com o conhecimento, em especial, por meio da atuação do professor.

Este trabalho está estruturado nos capítulos expostos a seguir.

No segundo capítulo – Pesquisas correlatas: perspectivas e contribuições – apresentamos o levantamento feito nas bases da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no período de 2014 a 2018, procurando identificar teses e dissertações que tratam da temática proposta. Dentre os 18 (dezoito) trabalhos encontrados, apenas oito relacionam-se diretamente com o estudo aqui proposto, os quais estão voltados especificamente à pesquisa dos alunos do Ensino Médio antes de ingressarem na Universidade. Este fato denotou a importância de continuarmos o desenvolvimento deste trabalho.

No terceiro capítulo – Ensino médio: reflexões sob a luz da formação dos jovens – discutimos o conceito acerca do desenvolvimento do adolescente tomando como

referência a teoria de Lev Vygotsky, pesquisas de autores atuais e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Na sequência, pautados nos documentos oficiais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI), do Programa Mais Educação e de artigos voltados ao assunto, abordamos a importância da escola de Ensino Médio como agente transformador, disponibilizando informações dentro de uma abordagem contextualizada, proporcionando condições e provendo recursos para que os alunos se sintam melhor preparados para enfrentar a transição para o nível superior, bem como para encarar os desafios que a vida impõe.

No quarto capítulo – Reflexões sobre o papel da universidade: ontem, hoje e amanhã – textos/autores estão apresentados com a intenção de contextualizar temas que abordam o conceito e a função da universidade, as origens, os desafios, a inovação e a globalização, Ensino à Distância (EAD), questões sociais, evasão e as competências relacionadas à universidade-empresa. Diante desse contexto, esperamos contribuir com as reflexões acerca do assunto elencado, que vem sendo constantemente desafiado a interagir de forma ativa com a sociedade e, em especial, com os alunos, seja os que lá estão, seja com os futuros egressos do Ensino Médio.

No quinto capítulo – O método e os procedimentos metodológicos –, apresentamos a escolha do método, dos procedimentos utilizados na pesquisa e o contexto da pesquisa.

Por último, temos as análises e discussões dos dados coletados, a conclusão da pesquisa e a proposição de um produto composto por um material de apoio. Com isso, acreditamos que conseguimos sugerir ações para a melhoria e o progresso de todos os envolvidos no processo: a comunidade em geral, os alunos, as instituições de ensino e seus respectivos cursos.

## 2 PESQUISAS CORRELATAS: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES

Neste capítulo, apresentamos o levantamento bibliográfico realizado com o objetivo de analisar trabalhos relacionados ao tema central deste estudo. As pesquisas foram feitas junto às bases da Capes e do IBICT.

### 2.1 Sínteses dos estudos

Como critérios gerais para seleção das referências, aplicamos os seguintes filtros: últimos cinco anos completos, ano atual, artigos revisados por pares e, por último, palavras e expressões sem aplicação de aspas com o objetivo de ampliar o contexto pesquisado. Esta sondagem foi elaborada utilizando como palavras-chave: expectativas dos alunos, dilemas dos alunos, Ensino Médio, perfil do aluno do Ensino Médio, egresso do Ensino Médio e papel da universidade. Encontramos um total de cinquenta e três trabalhos (53), dos quais, dezoito (18) constam deste capítulo e os demais foram utilizados como referenciais ao longo da nossa pesquisa.

Observando os trabalhos levantados nesta pesquisa, percebemos que, em linhas gerais, todos se relacionam com o tema em pauta, mas dentre os dezoito (18), quatro (4) focam em alunos do Ensino Superior, outros seis (6) em egressos do Ensino Médio e apenas oito (8) direcionaram-se aos alunos que ainda cursam o Ensino Médio. Neste contexto, obtivemos as pesquisas abaixo relacionadas:

Quadro 1 Síntese do trabalho de Domingos Fernandes Campos e Catarina de Sena Matos Pinheiro

Autor/ano	Domingos Fernandes Campos e Catarina de Sena Matos Pinheiro/2014.
Instituição	<i>Revista Gestão Universitária na América Latina.</i>
Título	Padrões de expectativas dos alunos sobre o serviço na educação superior: um estudo nos contextos público e privado (Artigo).
Objeto de pesquisa	Investigar as correlações existentes entre os padrões de expectativas dos alunos em contextos público e privado, de cursos iguais em universidades diferentes e de cursos diferentes numa mesma universidade.
Público-alvo	Ensino Superior.
Palavras-chave	Qualidade de Serviços. Expectativas. Educação Superior. Universidade.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Domingos Fernandes Campos e Catarina de Sena Matos Pinheiro, “Padrões de expectativas dos alunos sobre o serviço na educação superior: um estudo

nos contextos público e privado” (2014), apresenta os resultados de uma pesquisa com os alunos de duas universidades. Os autores investigaram as correlações existentes entre os padrões de expectativas dos alunos em contextos público e privado, de cursos iguais em universidades diferentes e de cursos diferentes numa mesma universidade. O estudo, com uma amostra de 1.174 universitários, envolveu 29 atributos relacionados ao serviço educacional em três cursos da área tecnológica. Eles analisaram estatisticamente os padrões com base no emparelhamento das médias de respostas e no conjunto de prioridades dos grupos de respondentes. Concluíram que os resultados não confirmam similaridade entre os padrões de expectativas nos diferentes contextos, pois os alunos de uma IES privada e de uma IES pública não têm padrões de expectativas similares sobre um mesmo conjunto de atributos do serviço educacional. Da mesma forma, os alunos de cursos diferentes de uma mesma IES não têm padrões de expectativas similares sobre um mesmo conjunto de atributos do serviço educacional. Por último, os alunos de cursos similares, de IES diferentes, não têm padrões de expectativas similares sobre um mesmo conjunto de atributos do serviço educacional.

Quadro 2 Síntese do trabalho de Sulyana Comério Margotto Borghi, Emerson Wagner Mainardes e Érika Ronqueti Terra Silva

Autor/ano	Sulyana Comério Margotto Borghi, Emerson Wagner Mainardes e Érika Ronqueti Terra Silva/2017.
Instituição	<i>Revista Gestão Universitária na América Latina.</i>
Título	O <i>gap</i> entre as expectativas do serviço esperado pelos alunos e as expectativas dos alunos na visão do corpo docente (Artigo).
Objeto de pesquisa	Investigar o <i>gap</i> entre o que o corpo docente acredita que o aluno espera de um curso e de uma IES e as reais expectativas do aluno ingressante no Ensino Superior.
Público-alvo	Ensino Superior.
Palavras-chave	Ensino superior. Expectativas dos discentes. Cinco <i>gaps</i> da qualidade. <i>Gap</i> do conhecimento.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Sulyana Comério Margotto Borghi, Emerson Wagner Mainardes e Érika Ronqueti Terra Silva, “O *gap* entre as expectativas do serviço esperado pelos alunos e as expectativas dos alunos na visão do corpo docente” (2017), ressalta que as IES estão cada vez mais interessadas no desenvolvimento de ferramentas que possibilitem avaliar e gerenciar as expectativas dos seus discentes, com o propósito de atraí-los e mantê-los satisfeitos. O estudo dos autores se propôs a investigar o *gap* entre o que o corpo docente acredita que o aluno espera de um curso e de uma IES

e as reais expectativas do aluno ingressante no Ensino Superior. Para tanto, realizaram uma pesquisa quantitativa com alunos ingressantes de uma IES por meio da aplicação de um questionário e, para possibilitar a análise do *gap*, também coletaram as percepções do corpo docente da IES por meio de questionário adaptado. Desta forma, conseguiram chegar a resultados que demonstraram que o corpo docente acredita que o aluno espera acessar aspectos relacionados à estrutura física, tecnologia, aos processos internos e recursos necessários à prestação de serviço de ensino. No entanto, o aluno espera uma colocação no mercado de trabalho e sua ascensão na carreira profissional e na vida pessoal. Os autores concluíram que identificar a existência do *gap* possibilitará à IES ajustar seus serviços de maneira mais assertiva, podendo levar os alunos à satisfação.

Quadro 3 Síntese do trabalho de Aldo César Bianchi de Souza, Eloísa Helena Rodrigues Guimarães e Ester Eliane Jeunon

Autor/ano	Aldo César Bianchi de Souza, Eloísa Helena Rodrigues Guimarães e Ester Eliane Jeunon/2015.
Instituição	<i>Revista Inovação, Projetos e Tecnologias.</i>
Título	Comportamento de consumo de serviços educacionais: fatores influenciadores na escolha de formação profissional (Artigo).
Objeto de pesquisa	Analisar os fatores que influenciam os estudantes na escolha da formação profissional.
Público-alvo	Ensino Médio.
Palavras-chave	Marketing educacional; comportamento do consumidor; formação profissional; fatores influenciadores.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Aldo César Bianchi de Souza, Eloísa Helena Rodrigues Guimarães e Ester Eliane Jeunon, “Comportamento de consumo de serviços educacionais: fatores influenciadores na escolha de formação profissional” (2015), analisou os fatores que influenciam os estudantes na escolha da formação profissional por meio de uma pesquisa descritivo-quantitativa que teve como amostra 422 alunos do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Contagem, MG. Para o instrumento de pesquisa, eles elencaram 30 fatores com base nas principais teorias do comportamento do consumidor. Com base nesses fatores, os autores criaram um modelo de análise a partir do qual foram feitas comparações entre diferentes perfis de estudantes. Diante disso, verificaram que os estudantes, ao fazerem suas escolhas, estão sob uma forte influência dos aspectos relacionados à realização do sonho, ao ideal de vida, aos valores e estilos pessoais e à autorrealização, seguidos por fatores

de ordem objetiva e prática e por aqueles ligados aos aspectos cognitivos. As influências do meio social foram sinalizadas como as de menor importância. Os autores enfatizam que o resultado desse estudo sugere que os jovens necessitam de abordagens que acrescentem conhecimentos acerca do mundo do trabalho e das profissões que permitam escolher uma formação compatível com a sua identidade.

Quadro 4 Síntese do trabalho de Antônia Mascênia Rodrigues Sousa, Alexandre Rabêlo Neto e Raimundo Eduardo Silveira Fontenele

Autor/ano	Antônia Mascênia Rodrigues Sousa, Alexandre Rabêlo Neto e Raimundo Eduardo Silveira Fontenele/2013.
Instituição	<i>Revista Eletrônica de Ciência Administrativa.</i>
Título	Determinantes da intenção da escolha do ensino superior privado: uma perspectiva da teoria do comportamento planejado (Artigo).
Objeto de pesquisa	Analisar os comportamentos e crenças dos estudantes vestibulandos em relação aos elementos que determinam a escolha da Instituição de Ensino Superior privado sob a ótica da Teoria do Comportamento Planejado.
Público-alvo	Ensino Médio (egressos).
Palavras-chave	Intenção, Ensino Superior, Teoria do Comportamento Planejado.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Antônia Mascênia Rodrigues Sousa, Alexandre Rabêlo Neto e Raimundo Eduardo Silveira Fontenele, “Determinantes da intenção da escolha do ensino superior privado: uma perspectiva da teoria do comportamento planejado” (2013), questionou a teoria do comportamento planejado que tem como modelo as crenças comportamentais, crenças normativas e as crenças de controle para explicar o comportamento do aluno mediante as diversas modalidades de cursos de graduação ofertados por Instituição de Ensino Superior Privada. O objetivo geral do estudo foi analisar os comportamentos e as crenças dos estudantes vestibulandos em relação aos elementos que determinam a escolha da Instituição de Ensino Superior privado sob a ótica da Teoria do Comportamento Planejado. Os autores utilizaram uma amostra de 264 estudantes, entre alunos do Ensino Médio, especificamente do 3º ano, correspondente ao ano decisivo para a escolha da IES onde prestará vestibular. Eles coletaram os dados por meio de um questionário composto de 26 questões, assim, para cada grupo de crenças elaboraram uma série de perguntas na forma de uma escala *likert*, de cinco (5) graduações, variando de 1, para “discordo totalmente”, até 5, para “concordo totalmente”. Os dados foram analisados através da análise fatorial exploratória e do modelo de equações estruturais. Os autores concluíram que as principais crenças percebidas pelos estudantes na escolha de uma

Instituições de Ensino Superior são as comportamentais, que influenciaram significativamente na intenção comportamental.

Quadro 5 Síntese do trabalho de Karine Symonir de Brito Pessoa

Autor/ano	Karine Symonir de Brito Pessoa/2014.
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.
Título	Fatores de sucesso/insucesso na trajetória entre o ensino médio e o ensino superior na UFRN (Mestrado).
Objeto de pesquisa	Analisar os fatores de sucesso e de insucesso e identificar os elementos importantes para o desenvolvimento de estratégias e políticas públicas que otimizem o investimento em projetos, possibilitando uma melhor preparação para grupos mais vulneráveis como forma de proporcionar uma maior democratização do acesso à universidade pública.
Público-alvo	Ensino Médio (egressos) e Ensino Superior (ingressantes).
Palavras-chave	Trajectoria escolar. Sucesso. Insucesso.

Fonte: Próprio Autor.

A dissertação de mestrado de Karine Symonir de Brito Pessoa, *Fatores de sucesso/insucesso na trajetória entre o ensino médio e o ensino superior na UFRN* (2014), relata que a universidade pública é um sonho para muitos jovens e que a transformação desse sonho em realidade pode ser sustentada por um conjunto de fatores intervenientes que interagem entre si. A autora enfatiza que a análise dos fatores de sucesso e de insucesso fornece elementos importantes para o desenvolvimento de estratégias e políticas públicas que otimizem o investimento em projetos, possibilitando uma melhor preparação para grupos mais vulneráveis como forma de proporcionar uma maior democratização do acesso à universidade pública. Para dar conta disso, a autora observou as dimensões sociodemográfica, cultural e familiar, além da trajetória escolar e das expectativas quanto ao acesso ao Ensino Superior de 113.984 estudantes que buscaram a UFRN no período de 2010 a 2013. Para a análise dessas dimensões, ela utilizou o teste de independência de qui-quadrado e o modelo linear generalizado: Regressão Logística. Os resultados encontrados apontaram que todas as dimensões influenciam no sucesso desses estudantes. Dentre outras descobertas, a autora destaca: (a) homens têm mais chances de ter sucesso que mulheres; (b) estudantes autodeclarados negros apresentam mais insucesso que outras etnias; (c) alunos que estudaram em cursinhos preparatórios das redes públicas e privadas têm chances semelhantes de sucesso se comparados com aqueles que não fizeram nenhum tipo de preparação; (d) filhos de

pais analfabetos apresentam maior sucesso no ingresso ao Ensino Superior quando comparados àqueles cujos genitores têm nível de escolaridade mais elevado.

Quadro 6 Síntese do trabalho de Yara Malki

Autor/ano	Yara Malki/2015.
Instituição	Universidade de São Paulo – USP.
Título	A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: Análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP (Doutorado).
Objeto de pesquisa	Discutir a questão da crise do aluno com o curso superior na realidade brasileira contemporânea, bem como oferecer subsídios para os atendimentos em orientação profissional e de carreira com foco na crise com o curso universitário.
Público-alvo	Ensino Superior.
Palavras-chave	Desenvolvimento profissional. Crise de identidade. Universidade. Evasão. Orientação vocacional.

Fonte: Próprio Autor.

A tese de doutorado de Yara Malki, *A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: Análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP* (2015), discutiu a questão da crise do aluno com o curso superior na realidade brasileira contemporânea e ofereceu subsídios para os atendimentos em orientação profissional e de carreira com foco na crise com o curso universitário. Para tanto, ela realizou um levantamento do perfil do aluno da USP de graduação que procurou o Núcleo de Orientação Profissional da USP para atendimento em Planejamento de Carreira de 2007 a 2012. A pesquisa foi realizada: (a) a partir dos dados contidos em 115 fichas de inscrição, elegendo uma análise quantitativa dos alunos triados; (b) uma análise qualitativa de 58 relatórios de triagem que, como materiais clínicos, foram interpretados de acordo com o referencial teórico e metodológico psicanalítico. Trinta e sete motivos de procura pelo NOP-USP foram identificados e classificados em: (a) Motivos relacionados ao processo de escolha inicial; (b) Questões emocionais; (c) Motivos ligados ao curso; (d) Motivos ligados à profissionalização; (e) Motivos ligados ao processo de adaptação do aluno ao curso, à cidade e/ou à rotina universitária; (f) Motivos ligados ao vínculo com a USP; (g) Planejamento de carreira; (h) Razões financeiras; e (i) Não foi possível fechar diagnóstico. A autora comenta que a intenção inicial era atribuir um motivo por relatório, mas ela percebeu que, frequentemente, cada relato trazia um motivo principal e diversos secundários. Diante disso, os motivos foram classificados em motivo saliente e motivo(s) periférico(s), cujo modelo é da relação figura-fundo da

Gestalt. Sintetizando os itens discutidos e classificando as conclusões em duas ordens de fatores relativas aos objetivos gerais da presente tese, a autora concluiu que:

(1) Em relação à questão da crise dos alunos com o curso superior na realidade brasileira contemporânea, os motivos de procura são multitemáticos e funcionam conforme saliência e periferia; grande parte dos alunos encontrava-se em crise pela angústia de perda; a dimensão do trabalho tem centralidade para os alunos; os alunos buscavam integrar sentido a suas carreiras acadêmicas, sendo aventado que na atualidade o ethos social provoca baixa tolerância a formas falso-self de identidade profissional; a autoconstrução social em jovens na atualidade é uma tarefa contraditória devido a determinantes sociais que reforçam a impulsividade e a baixa reflexão; a adaptação universitária é de suma importância para minorar a evasão; o alto rendimento acadêmico tem importante significado narcísico para os alunos da USP e a dificuldade em disciplinas vem a ser muito humilhante, levando-os a questionar a escolha; há aparente congruência entre hábitos de alunos da amostra e da USP; houve grande procura de alunos de Humanidades/Ciências Humanas e Sociais e baixa de Licenciaturas.

(2) Em relação à prática profissional da OP com foco na crise com o curso universitário, a continência do psicólogo é fundamental no momento de crise, para devolver ao aluno a esperança de resolução do conflito que levou a ela; a realidade externa pareceu ficar fora do campo de preocupação dos psicólogos nas triagens, e o NOP-USP configura-se, também, como entrada para demandas psicoterápicas. Em suma, a autora enfatiza que a evasão tem um custo pessoal e social altos, especialmente em se tratando da USP, e um centro de carreiras desempenha importante papel de retaguarda e prevenção na crise do estudante universitário.

Quadro 7 Síntese do trabalho de Nádia Studzinski Estima de Castro

Autor/ano	Nádia Studzinski Estima de Castro/2013.
Instituição	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.
Título	Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação? (Mestrado).
Objeto de pesquisa	Construir um panorama do mercado das explicações no contexto dos alunos finalizantes do Ensino Médio da rede pública municipal, pública estadual e da rede privada do município de Porto Alegre, pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul.
Público-alvo	Ensino Médio.
Palavras-chave	Educação. Educação na sombra. Tutoria Privada. Capital Cultural. Novos Herdeiros.

Fonte: Próprio Autor.

A dissertação de mestrado de Nádia Studzinski Estima de Castro, *Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação?* (2013), teve como objetivo central construir um panorama do mercado das explicações no contexto dos alunos finalizantes do Ensino Médio, da rede pública municipal, pública estadual e da rede privada do município de Porto Alegre, pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul. A partir do uso da ferramenta questionário, a autora pôde elaborar, além do panorama das aulas particulares, dados sobre o perfil dos alunos concluintes da última etapa da escola básica e suas intenções quanto à continuação dos estudos de Educação Superior e, por conseguinte, suas interpretações sobre a importância, ou não, da continuidade dos estudos e, também, sobre as formas de preparação para o enfrentamento dessa nova etapa, marcada pelos vestibulares.

A autora convidou a responder o questionário alunos de três diferentes escolas do município de Porto Alegre, escolhidas a partir do critério de maior número de alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, por respectiva dependência administrativa. Ela utilizou, de forma central, uma abordagem de pesquisa quantitativa, complementada por uma abordagem qualitativa, para a possibilidade de construção de três panoramas: primeiro, dedicado ao aluno; segundo, sobre a família; terceiro, o das aprendizagens. Este último abordou as aulas particulares em dois contextos, primeiro no Ensino Fundamental e, segundo, no Ensino Médio. O último dos panoramas analisou também questões relacionadas a atividades extracurriculares, com a intenção de continuar os estudos no Ensino Superior e a preparação para os exames de admissão. A autora comenta que o questionário elaborado para a investigação teve como base pesquisas anteriores sobre o mesmo tema, as quais

fizeram uso da mesma ferramenta, mas com as suas peculiaridades: Paviot (In: BRAY, 2009), Costa et al. (2009) e Mariucci (2012). Ela enfatiza que, em relação ao tema educação na sombra, a pesquisa tem o seu aporte teórico em Bray (1999a, 1999b, 2003a, 2003b e 2009), autor pioneiro no assunto. Com relação ao tema educação na sombra, mas no que diz respeito às análises de diferentes contextos, temos outros autores de extrema importância para a construção deste trabalho: Costa et al. (2007, 2009 e 2012), Gomes (2010), Mariucci et al. (2012), Nascimento (2007) e Vasconcelos (2005). Sobre a questão referente ao capital cultural e aos novos herdeiros, algumas reflexões de Bourdieu (1967, 1997, 1998 e 2011) foram utilizadas. A autora conclui que a análise de todo o material permitiu a inferência de que o recorte espaço-temporal feito demonstra estar seguindo a mesma tendência mundial com relação à mercantilização da educação, na qual a preparação para o enfrentamento dos exames de ingresso no Ensino Superior está diretamente relacionada com a frequência em aulas específicas, realizadas além do espaço escolar. Por fim, ela espera que o trabalho contribua para o avanço da discussão sobre os processos de democratização da educação. A autora enfatiza e acredita ser produtiva a leitura dessa reflexão por formuladores de políticas, educadores, gestores da educação e todos interessados em refletir sobre a atual situação da educação brasileira.

#### Quadro 8 Síntese do trabalho de Gislaïne de Medeiros Baciano

Autor/ano	Gislaïne de Medeiros Baciano/2015.
Instituição	Universidade Nove de Julho – UNINOVE.
Título	Escola e vida: influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do ensino médio. (Doutorado)
Objeto de pesquisa	Identificar as influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do Ensino Médio abordando suas experiências sociais, buscando compreender as influências da escola para seu delineamento.
Público-alvo	Ensino Médio (egressos).
Palavras-chave	Jovens. Ensino médio. Experiências sociais.

Fonte: Próprio Autor.

A tese de doutorado de Gislaïne de Medeiros Baciano, *Escola e vida: influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do ensino médio* (2015), abordou as experiências sociais de egressos do Ensino Médio, buscando compreender as influências da escola para seu delineamento. Ela questionou: seria o Ensino Médio responsável pela destinação social dos jovens? E explicou que esse foi o problema que suscitou o desenvolvimento da pesquisa. Baciano (2015) esclarece

que, para pensar sobre a questão, primeiro foi realizado um levantamento bibliográfico junto ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foram localizados poucos trabalhos sobre os egressos do Ensino Médio. A autora justifica que as pesquisas selecionadas, de modo geral, versam sobre a contribuição da escola de nível médio para a inserção no Ensino Superior ou no mercado de trabalho e, então, partindo dessas informações, ela realizou uma pesquisa em que a abordagem privilegiou egressos do Ensino Médio. Baciano (2015) analisou as experiências sociais de jovens que estudaram em diversas condições e que atualmente ocupam posições sociais diversas. A autora esclarece que, para essa abordagem, foram selecionados jovens de 18 a 29 anos que já tinham concluído o Ensino Médio, a partir de três critérios: trabalho, estudo e tempo livre. Em cada uma dessas condições, a pretensão dela foi abordar jovens em situação social prestigiada e jovens em situação social precária. A autora continua explicando que, a partir desses critérios, foram definidos seis grupos: engenheiros e comerciantes; estudantes de uma universidade pública muito disputada e estudantes de uma universidade privada de fácil acesso; jovens em tempo livre por opção (parque público) e jovens em tempo livre por falta de opção (desemprego). Baciano (2015) aplicou um questionário com 64 questões predominantemente abertas que versavam sobre família, infância, casa, situação socioeconômica, escola, formação e trabalho. Depois, ela entrevistou um jovem de cada grupo, visando realizar a análise das histórias de vida e, em muitos casos, o capital econômico e o cultural das famílias acabaram se convertendo em capital educacional, pois facilitaram aos filhos a continuidade nos estudos. Já quando as famílias são desprovidas de recursos econômicos e culturais e/ou não conseguem investir nos estudos dos filhos, nem promovem sua autoestima, estes tendem a ter trajetórias escolares, inserção social e profissional precárias. A autora concluiu que as histórias de vida analisadas demonstraram que os capitais econômico e cultural, o apoio psicossocial das famílias, que investiram na promoção da autoestima e na aquisição dos capitais educacional e cultural pelos filhos, a subjetividade de cada jovem no sentido de gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias, construir seus projetos de futuro e buscar realizá-los, além do padrão de inserção ocupacional e posição no domicílio, se mostram como fatores determinantes sobre as experiências sociais juvenis.

Quadro 9 Síntese do trabalho de Paulo César de Carvalho Jacó

Autor/ano	Paulo César de Carvalho Jacó/2014.
Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
Título	Do ensino médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de educação básica São João Batista. (Mestrado)
Objeto de pesquisa	Descortinar o fenômeno social que se caracteriza como um estudo de caso, problematizando em sua análise a trajetória de egressos do Ensino Médio público, os quais ampliaram, ou não, a escolaridade por meio da educação superior. Da mesma forma, buscar a compreensão dos elementos que possibilitaram ou impediram tal prolongamento.
Público-alvo	Ensino Médio (egressos).
Palavras-chave	Acesso ao Ensino Superior. Democratização. Trajetórias. Justiça. Ensino Médio.

Fonte: Próprio Autor.

A dissertação de mestrado de Paulo César de Carvalho Jacó, *Do ensino médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de educação básica São João Batista* (2014), relata que a democratização do acesso ao Ensino Superior desponta no cenário da educação como um tema candente nas pesquisas acadêmicas. Ele comenta que o fenômeno social que procura descortinar, caracteriza-se como um estudo de caso, problematizando em sua análise, a trajetória de egressos do Ensino Médio público, os quais ampliaram, ou não, a escolaridade por meio da educação superior. Da mesma forma, o autor busca compreender os elementos que possibilitaram ou impediram tal prolongamento. Ele explica que a empiria da pesquisa constituiu-se da análise dos questionários aplicados a 120 egressos (E1 e E2), divididos em dois grupos: 60 (E1) que deram continuidade à escolaridade no Ensino Superior, e 60 (E2) que até o momento da pesquisa não estavam matriculados em nenhum curso, embora isso não signifique o fim da trajetória escolar desses jovens. Além disso, compondo o quadro da empiria, o autor recorreu aos Relatórios Finais emitidos pela secretaria da escola e realizou um levantamento quantitativo e qualitativo dos alunos das três séries do Ensino Médio de 2004 a 2012, a partir das categorias: aprovados; reprovados; transferidos; desistentes. O autor continua sua explicação informando que as análises empreendidas tiveram como ponto de partida teórico a sociologia crítica da educação, especialmente as obras de Pierre Bourdieu e de parceiros como Jean Claude Passeron. Para tanto, alguns conceitos de Bourdieu foram relevantes na análise dos dados, por exemplo, capital cultural e a noção de capital escolar. Jacó comenta que, ao transitar pelo tema da justiça, estabeleceu um profícuo diálogo com obras de John Rawls, Amartya Sen, Michael Walzer, Francois Dubet. Ele enfatiza que a leitura desses autores remeteu às

questões da liberdade, igualdade e ao conceito de meritocracia que está presente em boa parte do texto, pois surge no discurso dos egressos (E1) que acessaram o Ensino Superior e acabaram elegendo o mérito como um dos fatores determinantes para o sucesso e/ou fracasso escolar. Jacó conclui informando que o tema em estudo remeteu diretamente ao notório problema da qualidade do Ensino Médio público, apontado pelos próprios egressos como um dos fatores que os coloca em uma relação de desvantagem no vestibular comparativamente aos alunos oriundos das escolas privadas.

Quadro 10 Síntese do trabalho de Marinaldo de Almeida Cunha

Autor/ano	Marinaldo de Almeida Cunha/2015.
Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.
Título	Expectativas de estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas estaduais de Campina Grande: trajetória e perspectiva, (Mestrado)
Objeto de pesquisa	Identificar as expectativas de jovens estudantes sobre seu próprio destino e as relações que envolvem suas escolhas na conclusão do Ensino Médio.
Público-alvo	Ensino Médio.
Palavras-chave	Ensino médio. Expectativa de futuro. Capital cultural. Socialização primária e secundária. Relações sociais.

Fonte: Próprio Autor.

A dissertação de mestrado de Marinaldo de Almeida Cunha, *Expectativas de estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas estaduais de Campina Grande: trajetória e perspectiva* (2015), aborda que sucesso e fracasso escolar têm sido temas bastante comuns em trabalhos acadêmicos que pesquisam sobre estudantes egressos do Ensino Médio de escolas públicas ou privadas. Entretanto, o autor comenta que poucos relacionam o olhar do estudante que ainda cursa esta etapa de ensino, e o que esses indivíduos esperam de si mesmos para um futuro próximo com a forma pela qual os determinantes recebidos dos familiares e das relações sociais influenciam o jovem na sua possível escolha. Sendo assim, o autor explica que sua pesquisa pretende identificar as expectativas de jovens estudantes sobre seu próprio destino e as relações que envolvem suas escolhas na conclusão do Ensino Médio. Ele continua informando que o estudo consiste numa pesquisa empírica que visa caracterizar os indivíduos em termos socioeconômicos, além de traçar os perfis existentes na sala de aula e procurar conhecer as relações sociais mantidas pelos sujeitos dentro e fora da escola. Cunha enfatiza que, prioritariamente, buscou identificar as expectativas de jovens estudantes do Ensino Médio de escolas

públicas estaduais da cidade de Campina Grande, Paraíba. Com isso, seu objetivo foi constatar de que forma o meio e os grupos sociais, tais como a família, a escola, dentre outros, exercem influência direta ou indireta sobre o indivíduo na escolha do caminho educacional e/ou profissional que pretende seguir após a conclusão desse nível de ensino. Ele esclarece que os conceitos de capital cultural, social e econômico de Pierre Bourdieu foram o guia do trabalho na busca de compreender como a origem social e as relações sociais são fatores determinantes na escolha do futuro do indivíduo. O autor finaliza informando que também empregou os conceitos de socialização primária e secundária de Berger e Luckmann. A primeira forma de socialização é responsável pela inserção do indivíduo nos meios sociais, e a segunda, pelo processo que introduz o indivíduo já socializado em novos setores da sociedade

Quadro 11 Síntese do trabalho de Ana Paula Moreno Pinho, Antonio Virgilio Bittencourt Bastos, Laís Carvalho Dourado, Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro

Autor/ano	Ana Paula Moreno Pinho, Antonio Virgilio Bittencourt Bastos, Laís Carvalho Dourado, Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro/2013.
Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
Título	A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. (Artigo)
Objeto de pesquisa	Efetuar uma análise dos fatores que influenciaram a adaptação do aluno egresso do Ensino Médio à vida universitária.
Público-alvo	Ensino Médio (egressos).
Palavras-chave	Transição acadêmica. Ensino Médio. Vida universitária. Mudanças comportamentais. Fatores de evasão.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Ana Paula Moreno Pinho, Antonio Virgilio Bittencourt Bastos, Laís Carvalho Dourado e Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro, “A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais” (2013), explica que a entrada na universidade para muitos jovens é marcada por uma fase de transição caracterizada por diversas mudanças que interferem e influenciam em seu desenvolvimento psicossocial, além do profissional. Os autores explicam que o trabalho teve como objetivo analisar os fatores que influenciaram a adaptação do aluno egresso do Ensino Médio à vida universitária. Elucidam que o estudo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com oito estudantes pertencentes a diferentes cursos. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo e categorizados em dois segmentos: Fatores que influenciaram na Adaptação e

Mudanças Comportamentais. Os resultados indicaram o destaque de quatro categorias para o primeiro bloco – Infraestrutura, Informação sobre a Universidade e o curso, Fatores Externos à Universidade e Aspectos Organizacionais– e duas categorias para o segundo bloco – Aspectos pessoais e Organização do estudo. Os autores concluíram que o estudo contribuiu para pontuar as dificuldades encontradas pelos alunos ingressantes na universidade e proporcionou melhor compreensão sobre a transição acadêmica.

Quadro 12 Síntese do trabalho de Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz

Autor/ano	Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz/2014.
Instituição	X ANPED SUL, Florianópolis.
Título	Um estudo com jovens: transição do ensino médio ao ensino superior. (Artigo)
Objeto de pesquisa	Analisar a transição do Ensino Médio ao Ensino Superior, levando em consideração algumas características do perfil desses jovens, as dificuldades e expectativas para se inserir no Ensino Superior e seus projetos de acesso.
Público-alvo	Ensino Médio.
Palavras-chave	Juventude. Transição. Ensino Médio. Ensino Superior.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz, “Um estudo com jovens: transição do ensino médio ao ensino superior” (2014), é resultado de um recorte de pesquisa de natureza quali/quantitativa realizada com jovens do Ensino Médio de uma escola em Balneário Camboriú, SC. As autoras explicam que o trabalho teve como objetivo analisar a transição do Ensino Médio ao Ensino Superior, levando em consideração algumas características do perfil desses jovens, as dificuldades e expectativas para se inserir no Ensino Superior e seus projetos de acesso. Diante da crise no Ensino Médio, representada pelos precários resultados obtidos nos exames de avaliação nacional, bem como pelos altos índices de evasão e repetência, elas entendem que o estudo e o conhecimento dos atores desse processo – os jovens – são fundamentais, a fim de favorecer a aderência desses alunos a esse nível de ensino, aumentando assim as perspectivas de continuidade dos estudos. O aumento de oferta de instituições de Ensino Superior, os programas de financiamento estudantil, a concessão de bolsas de estudo, a mídia e a tecnologia favorecem a expansão do acesso aos cursos de graduação. As autoras comentam que a pesquisa foi baseada na interpretação dos dados obtidos por meio de um questionário aplicado

aos 438 estudantes do Ensino Médio e concluem informando que os resultados mostram a necessidade da organização escolar e acadêmica, a fim de que os jovens possam encontrar, nesse momento de transição, o amparo necessário para permanecer em busca da sua formação e da sua qualificação profissional.

Quadro 13 Síntese do trabalho de Mara Regina Zluhan, Alexandre Vanzuita e Tânia Regina Raitz

Autor/ano	Mara Regina Zluhan, Alexandre Vanzuita e Tânia Regina Raitz/2017
Instituição	Revista <i>Reflexão e Ação</i> , Santa Cruz do Sul.
Título	Da modernidade à pós-modernidade: experiências e significados juvenis. (Artigo)
Objeto de pesquisa	Resgatar alguns conceitos centrais da modernidade e da pós-modernidade para, a partir deles, analisar a condição juvenil nesses diferentes contextos.
Público-alvo	Ensino Médio (revisão de literatura).
Palavras-chave	Juventude. Cultura juvenil. Condição juvenil. Modernidade. Pós-modernidade.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Mara Regina Zluhan, Alexandre Vanzuita e Tânia Regina Raitz, “Da modernidade à pós-modernidade: experiências e significados juvenis” (2017), resgata alguns conceitos centrais da modernidade e da pós-modernidade para, a partir deles, analisar a condição juvenil nesses diferentes contextos. Os autores comentam que os estudos têm demonstrado uma fragilidade acentuada no Ensino Médio, tanto no que tange a aprendizagem, quanto nos elevados índices de evasão e repetência. Explicam que, dentre os diversos aspectos a serem investigados, um deles refere-se ao aprofundamento dos estudos acerca da juventude. Enfatizam que conhecer a trajetória juvenil ao longo da história é fundamental a todos os educadores e demais envolvidos com o processo educacional, tendo em vista que a compreensão dos projetos, anseios, fragilidades e sonhos dos jovens é necessária para romper com estigmas e rótulos que interferem negativamente na vida escolar, no seu ingresso no Ensino Superior e na inserção no mercado de trabalho. Os autores concluem que o entendimento de alguns pressupostos epistemológicos da modernidade e da pós-modernidade podem nos auxiliar como referencial teórico, para ampliar a compreensão sobre a trajetória juvenil.

Quadro 14 Síntese do trabalho de Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz

Autor/ano	Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz/2015.
Instituição	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.
Título	A imagem juvenil na perspectiva da prática docente: ação didática na escola como espaço de diversidade. (Artigo)
Objeto de pesquisa	Discutir sobre a representação docente da juventude e o contexto escolar, no qual se denota um distanciamento entre o aluno ideal e aquele que está diante do professor.
Público-alvo	Ensino Médio.
Palavras-chave	Juventude. Didática. Ensino Médio.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz, “A imagem juvenil na perspectiva da prática docente: ação didática na escola como espaço de diversidade” (2015), discutiu sobre a representação docente da juventude e o contexto escolar, no qual se denota um distanciamento entre o aluno ideal e aquele que está diante do professor. As autoras comentam que esse descompasso necessita ser analisado pedagogicamente, pois, a partir do momento em que as expectativas docentes e a gestão escolar não consideram o perfil dos jovens, suas necessidades e anseios, muitos conflitos são gerados, constituindo elementos que mantêm a crise no Ensino Médio e são responsáveis por afastar milhares de jovens da escola, tirando-lhes a única possibilidade de se assumirem dignamente como cidadãos numa sociedade marcada pela exclusão e pela violência. Elas explicam que passamos a ter um descompasso entre a representação que o professor estabelece da juventude, sua correlata ação educativa e o coletivo juvenil da atualidade, que mantém outras formas de expressão, de relações e de viver o mundo escolar. As autoras enfatizam que as tensões provocadas por esses extremos mostram que a escola necessita estabelecer um exercício diário de reflexão e de estudos para entender essas juventudes em suas multiplicidades. Nessa perspectiva, a didática não pode se eximir dessa questão, pois a forma de se pensar a prática docente precisa considerar esse novo aluno, assim como essa discussão não pode se encerrar nos princípios da pedagogia. Portanto, as autoras concluem que é necessário um olhar sobre as questões sociais, antropológicas, psicológicas, entre outras, para podermos entender a complexidade da questão e propor uma ação didática que possa contribuir com a escolarização dos milhares de jovens que anualmente se evadem da escola, pois lá, como na sociedade, não encontram um espaço de direitos, de socialização e de valorização.

Quadro 15 Síntese do trabalho de Rosemeire Reis, Emanulle Souza e Jean Mac Cole Tavares Santos

Autor/ano	Rosemeire Reis, Emanulle Souza e Jean Mac Cole Tavares Santos/2015.
Instituição	Holos – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
Título	Identities juvenis e experiência escolar no ensino médio. (Artigo)
Objeto de pesquisa	Tratar das relações entre identidades juvenis e a experiência escolar das juventudes do Ensino Médio a partir de relatos de jovens sobre as suas representações em relação à experiência escolar e à vivência das diversas condições juvenis.
Público-alvo	Ensino Médio.
Palavras-chave	Identities. Juventudes. Escola. Ensino Médio.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Rosemeire Reis, Emanulle Souza e Jean Mac Cole Tavares Santos, “Identities juvenis e experiência escolar no ensino médio” (2015), trata das relações entre identidades juvenis e a experiência escolar das juventudes do Ensino Médio a partir de relatos de jovens sobre as suas representações em relação à experiência escolar e à vivência das diversas condições juvenis. Assim, os autores analisaram, primeiro, em que sentido as experiências da escola se relacionam com as construções identitárias desses jovens, e, segundo, tendo essa questão como foco, problematizaram as relações entre a experiência escolar e a construção identitária vivenciada no cenário de dificuldades que a escola pública de Ensino Médio no estado de Alagoas apresenta.

Quadro 16 Síntese do trabalho de Pedro Fabião Moreno e Adriana Benevides Soares

Autor/ano	Pedro Fabião Moreno e Adriana Benevides Soares/2014.
Instituição	Revista <i>Aletheia</i> , Canoas.
Título	O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. (Artigo)
Objeto de pesquisa	Identificar as expectativas acadêmicas de estudantes universitários do primeiro ano do Ensino Superior.
Público-alvo	Ensino Superior.
Palavras-chave	Expectativas acadêmicas. Estudantes universitários. Ensino Superior.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Pedro Fabião Moreno e Adriana Benevides Soares, “O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros” (2014), analisa como as expectativas acadêmicas de estudantes universitários têm sido relacionadas a uma melhor adaptação à Universidade e

também a um melhor rendimento escolar, sobretudo no ano de ingresso na universidade, daí a importância de conhecer o que os alunos imaginam encontrar no Ensino Superior. Os autores explicam que o estudo teve por objetivo identificar as expectativas acadêmicas de estudantes universitários do 1º ano do curso superior. Eles informam que foi utilizada a técnica de grupo focal com 13 estudantes com idades de 18 a 24 anos. Esclarecem ainda que oito estudantes eram do sexo feminino. Os autores salientam que as falas foram gravadas e posteriormente transcritas e que a análise dos dados foi feita utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo. Eles concluíram que foram identificadas oito categorias das quais foram extraídos os principais resultados em relação à remuneração, à realização pessoal e profissional, ao trote, à qualidade do corpo docente, às disciplinas, à infraestrutura, à aceitação familiar e ao aproveitamento do curso como segunda opção. Por último, os autores enfatizam que os resultados discutidos permitiram pensar possíveis estratégias de intervenção que visem um melhor aproveitamento por parte do aluno no contexto universitário.

Quadro 17 Síntese do trabalho de Maria do Socorro Dias de Oliveira

Autor/ano	Maria do Socorro Dias de Oliveira/2014.
Instituição	Faculdade UnB Planaltina, Brasília.
Título	Integração universidade-escola: um estudo com egressos do ensino médio (TCC)
Objeto de pesquisa	Identificar a percepção que ex-alunos do Ensino Médio têm sobre a experiência de trabalho em projetos de extensão e pesquisa universitária durante essa etapa da escola básica.
Público-alvo	Ensino Médio (egressos).
Palavras-chave	Ensino Médio. Universidade-escola. Mudanças identitárias.

Fonte: Próprio Autor.

O trabalho de conclusão de curso de Maria do Socorro Dias de Oliveira, “Integração universidade-escola: um estudo com egressos do ensino médio” (2014), relata que o Ensino Médio tem sofrido críticas devido à sua indefinição como nível educacional promotor de competências que permitam ao estudante seguir seus estudos na universidade e/ou ingressar no mercado de trabalho. Segundo a autora, para muitas pessoas, sinônimo de vida melhor é ter mais oportunidades de inclusão e muitos atribuem o acesso a essas oportunidades à Educação. Considerando o processo educacional como um todo, Oliveira explica que seu trabalho enfoca o Ensino Médio porque ele tem se destacado no debate sobre sua função social e que

a grande crítica relacionada a essa etapa da formação básica tem sido sobre a sua natureza, pois ele não prepara o adolescente para o mercado de trabalho nem para o ingresso na universidade. Ela enfatiza que essa situação fez com que o MEC se preocupasse em encontrar alternativas para o Ensino Médio. Assim, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica organizou um projeto de reforma do Ensino Médio como parte de uma política de desenvolvimento social, a qual prioriza ações na área da Educação e, nessa perspectiva, sua pesquisa procurou conhecer o que os adolescentes, ex-alunos do Ensino Médio, pensam sobre a relação universidade-escola; que contribuições a convivência na universidade, ainda no Ensino Médio, trouxe para esses adolescentes? Portanto, seu objetivo foi identificar a percepção que ex-alunos do Ensino Médio têm sobre a experiência de trabalho em projetos de extensão e pesquisa universitária durante o Ensino Médio. Em suas considerações finais, Oliveira descreve que a integração universidade-escola, comprovada pela inclusão desses adolescentes em projetos de extensão universitária e de iniciação científica para o Ensino Médio, mostrou-se uma ótima alternativa, pois, após essa experiência, eles tiveram a oportunidade de fazer escolhas, inclusive sobre o ingresso no Ensino Superior, dando continuidade aos estudos. A autora destaca que sua pesquisa mostrou que existe um grande potencial na aproximação universidade-escola, porque os programas que incluem alunos na universidade, em processo de escolarização básica, permitem a construção de espaços que privilegiam a pesquisa e a reflexão, impactando na identidade do participante, criando novas possibilidades de ser e atuar no mundo. Nesse sentido, Oliveira conclui que uma proposta interessante para o Ensino Médio é utilizar a metodologia científica na sala de aula, considerando uma educação com projetos, pois são multidisciplinares e favorecem a circulação de diferentes professores em diferentes áreas do conhecimento, além de permitir a problematização dos fenômenos naturais e sociais e a busca por soluções.

Entendemos ser interessante a proposta da autora, contudo, percebemos que essa ação também exige um esforço dos alunos no sentido de ter tempo adicional para o estudo, visto que isso acontece fora do horário regular de aulas, aspecto pela autora.

Quadro 18 Síntese do trabalho de Marta Wolak Grosbaum e Ana Maria Falsarella.

Autor/ano	Marta Wolak Grosbaum e Ana Maria Falsarella/2016.
Instituição	Cadernos <i>Cenpec. Pesquisa e ação educacional</i> .
Título	Condição jovem: juventude e ensino médio no Brasil.
Objeto de pesquisa	Partir da exploração teórica e legal sobre juventude e ensino médio para analisar o discurso e as representações dos estudantes sobre escola, juventude e futuro, levantadas por meio de entrevistas coletivas.
Público-alvo	Ensino Médio (2º ano).
Palavras-chave	Juventudes. Territórios vulneráveis. Contexto escolar. Ensino Médio público.

Fonte: Próprio Autor.

O artigo de Marta Wolak Grosbaum e Ana Maria Falsarella, “Condição jovem: juventude e ensino médio no Brasil” (2016), trata do tema “condição jovem”, um dos aspectos abordados na pesquisa *Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados*, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a Fundação Tide Setuba, entre 2015 e 2016, em escolas estaduais de Ensino Médio nos estados do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. As autoras explicam que o texto parte da exploração teórica e legal sobre juventude e ensino médio para, à *posteriori*, analisar o discurso e as representações dos estudantes sobre escola, juventude e futuro, levantadas por meio de entrevistas coletivas. Em seus comentários finais, as autoras concluíram que o jovem recebe influências culturais e sociais não passivamente, mas interpretando-as à luz dos valores dos grupos aos quais pertence. Isso possibilita diferentes modos de construção identitária, o que confirma ser mais adequado falar em “juventudes”, já que inexistem um só perfil do jovem brasileiro que frequenta o Ensino Médio.

Todos os pesquisadores, mesmo aqueles que estudaram os egressos do Ensino Médio ou os ingressos na universidade (primeiros meses) deixam claro sua preocupação com a transição dos alunos para a universidade.

Destacamos ainda um trecho da dissertação de Cunha (2015), pois ele enfatiza que poucas pesquisas acadêmicas abordam os alunos que ainda estão cursando o Ensino Médio, pois, a grande maioria, se concentra nos egressos do Ensino Médio ou nos ingressos ao Ensino Superior. Ratificamos que esse ponto é o fator norteador da nossa pesquisa e fomos além, pois investigamos os alunos do 2º ano do Ensino Médio, os quais, talvez, ainda não estejam sofrendo a influência do Enem ou do vestibular, se comparados aos alunos que estão finalizando do 3º do Ensino Médio. Acreditamos, com isso, que colhemos informações mais assertivas e sem “contaminação” em função da pressão do último ano, pré-vestibular e obrigatoriedade

da tomada de alguma decisão. Nessa perspectiva, o artigo de Grosbaum e Falsarella (2016) foi o único trabalho, dentre as 18 (dezoito) pesquisas correlatas, que tratou especificamente do aluno do 2º ano do Ensino Médio.

Por último, utilizamos alguns dos conceitos relacionados às variáveis<sup>3</sup> investigadas pelos referidos autores, independentemente de o enfoque adotado por eles ter sido o Ensino Médio ou a universidade, pois as adaptamos ao nosso contexto e consideramos tais contribuições, procurando sempre agregar valor aos assuntos já discutidos.

Um exemplo disso é a visão passada pelo artigo de Borghi et al. (2017) ressaltando que as IES estão cada vez mais interessadas no desenvolvimento de ferramentas que possibilitem avaliar e gerenciar as expectativas dos seus discentes, com o propósito de atraí-los e mantê-los satisfeitos. Enfatizo que o artigo citado está voltado ao público universitário, mas suas preocupações também se aplicam aos alunos que sairão do Ensino Médio rumo à universidade. Cabe também lembrar que essa visão apoia o produto (material de apoio com propostas) que geramos ao final deste trabalho.

Identificamos uma relação da hipótese H1 – *“No momento de fazer uma escolha profissional, os alunos têm muitas dificuldades para definir e conciliar o curso apropriado com o seu sonho/ideal de vida/autorrealização/independência financeira”* – com o artigo de Souza et al. (2015), que analisaram os fatores que influenciam os estudantes na escolha da formação profissional e verificaram que os estudantes, ao fazerem suas escolhas, estão sob uma carga maior de influência dos aspectos relacionados à realização do sonho, ao ideal de vida, aos valores e estilos pessoais e à autorrealização, seguidos por fatores de ordem objetiva e prática e por aqueles ligados aos aspectos cognitivos.

Ressaltamos que a dissertação de mestrado de Nádia Studzinski Estima de Castro, *Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação?* (2013), é uma das 8 (oito) pesquisas que está diretamente relacionada com o trabalho em questão, pois,

---

<sup>3</sup> Expectativas; *Gap* entre expectativas do professor e do aluno; Escolha Profissional; Comportamento; Realização do Sonho; Ideal de Vida; Valores e Estilos Pessoais; Autorrealização; Influência e Orientação Familiar; Influência da Escola; Condição Financeira; Adaptação; Perfil do Aluno; Preparação para o Futuro; Continuação dos Estudos; Transição; Fatores de Evasão; Dificuldades; Condições; Anseios; Fragilidades; Construção Identitária; Oportunidades; Estrutura Física, Tecnologia, Qualidade dos Serviços e Processos Internos da IES; Mercado de Trabalho; Sucesso e Ascensão Profissional e Pessoal; Trabalho e Tempo Livre; Contexto Escolar; Juventudes.

das 3 (três) frentes que ela pesquisou, uma analisa o perfil dos alunos da última etapa da escola básica, suas intenções quanto à continuação dos estudos e suas interpretações sobre a importância, ou não, de continuá-los, abrangendo ainda as formas de preparação para o enfrentamento dessa nova etapa.

Dentre outros documentos consultados, a tese de doutorado de Gislaine de Medeiros Baciano, *Escola e vida: influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do ensino médio* (2015), questiona se o Ensino Médio seria responsável pela destinação social dos jovens e se destaca especialmente pela contribuição para o capítulo do presente estudo “Ensino Médio: reflexões sob a luz da formação dos jovens”, pois a autora conclui que as histórias de vida analisadas demonstram que os capitais econômico e cultural, junto com o apoio psicossocial das famílias, que investiram na promoção da autoestima e na aquisição dos capitais educacional e cultural pelos filhos, a subjetividade de cada jovem no sentido de gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias, construir seus projetos de futuro e buscar realizá-los, além do padrão de inserção ocupacional e posição no domicílio, são os fatores determinantes para as experiências sociais juvenis.

Outro artigo que agregou valor foi “A imagem juvenil na perspectiva da prática docente: ação didática na escola como espaço de diversidade” (2015), de Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz. As autoras deixam claro que a partir do momento em que as expectativas docentes e a gestão escolar não consideram o perfil dos jovens, suas necessidades e anseios, muitos conflitos são gerados, constituindo elementos que mantêm a crise no Ensino Médio, responsável por afastar milhares de jovens da escola, tirando-lhes a única possibilidade de se assumirem como cidadãos numa sociedade marcada pela exclusão e pela violência.

Ainda com relação ao capítulo que trata do Ensino Médio, destacamos a contribuição do artigo de Grosbaum e Falsarella (2016), pois as autoras explicam que a ampliação do Ensino Médio no Brasil não representa igualdade de oportunidades nem sua universalização, tendo em vista a alta porcentagem de jovens que ainda estão fora da escola e a persistência dos altos índices de abandono, evasão e reprovação. As autoras esclarecem ainda que também permanecem como desafios a serem solucionados: formação e remuneração docente, conteúdos curriculares, investimentos públicos, infraestrutura, gestão escolar, dentre outros. Como exemplo disso, as autoras citam que um dado preocupante é a quantidade elevada de jovens

em idade de cursar o Ensino Médio (15-17 anos) que estão fora dele. De acordo com elas, grosso modo, pode-se constatar:

- . a não cobertura da demanda de matrículas, apesar de terem aumentado;
- . a alta taxa de jovens que não concluem o ensino médio, pelo menos na idade esperada, o que está relacionado às altas taxas de abandono e evasão;
- . a grande defasagem idade-série, sendo que muitos jovens que deveriam estar cursando o ensino médio ainda estão no fundamental;
- . a enorme diferença em avaliações de larga escala entre as escolas federais e privadas, de um lado, e as escolas estaduais (ainda mais grave nas escolas rurais e no turno noturno), de outro. (GROSBAUM e FALSARELLA, 2016, p. 300)

Como pôde ser visto, após o levantamento realizado, evidenciamos alguns exemplos com vínculos bibliográficos e ressaltamos a importância desses estudos, principalmente, daqueles que realizaram a pesquisa diretamente com alunos do Ensino Médio que ainda o cursavam e é notória a necessidade de continuarmos investigando e tentar contribuir com esse cenário.

Cabe destacar que as variáveis que descrevemos sobre esses estudos convergem para o problema de pesquisa do nosso trabalho.

### **3 ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOB A LUZ DA FORMAÇÃO DOS JOVENS**

Neste capítulo, inicialmente, estudamos o desenvolvimento do adolescente, em especial, a idade de transição, apoiados na teoria de Lev Vygotsky (1931) e, na sequência, analisamos os documentos – Lei de Diretrizes e Base de 1996 (LDB), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Programa Mais Educação e PEI – com a intenção de compreender as propostas de educação para o Ensino Médio. No transcorrer do texto, apresentamos alguns questionamentos e reflexões sob a perspectiva de uma formação adequada dos jovens, concentrando, não apenas a questão da transição para a universidade, mas sua preparação para lidar com os desafios que os assolam diariamente.

#### **3.1 Desenvolvimento do adolescente**

Conforme comentamos na introdução desta pesquisa, estamos lidando com jovens entre 15 e 19 anos aproximadamente, que estão em plena adolescência, característica essa que traça um perfil de um ser que está, muitas vezes, buscando respostas para suas transformações, sofrendo com o peso das escolhas e, ao mesmo tempo, ansioso por mais autonomia.

Enfatizamos que esse jovem vem se desenvolvendo numa sociedade em que as bases são pautadas no imediatismo e na concorrência e, portanto, ele precisa lidar com as mudanças de maneira extremamente rápida. Ratificando esta perspectiva, Grosbaum e Falsarella (2016) comentam que:

Atualmente, o conceito de juventude, assim como o de adolescência, diz respeito a um grupo social forjado na moderna sociedade capitalista, que passou a atribuir aos sujeitos, na transição da infância à idade adulta, um conjunto de características comuns que giram em torno do preparo para a inserção no processo produtivo e para assumir responsabilidades civis e sociais. Geralmente, fala-se na juventude como se fosse uma categoria ampla, na qual coubesse toda e qualquer pessoa que se encontra na transição entre a infância e a idade adulta, como se todos os jovens tivessem as mesmas características e formassem um único bloco. Tal entendimento leva a equívocos. Apesar de esse grupo social apresentar aspectos distintivos comuns, a concepção de juventude não é homogênea. Pelo contrário, abre possibilidade a múltiplas entradas, em face das diferenciações internas que o grupo apresenta, uma vez que os jovens unem-se em diferentes coletivos – comunidades, tribos, galeras, turmas – que lhes permitem diferentes modos de inclusão e de construção identitária. (GROSBAUM e FALSARELLA, 2016, p. 294)

Nesse sentido, as autoras esclarecem que, se considerarmos a juventude como uma só categoria, talvez não enxerguemos as diferenças existentes, assim como se enfatizarmos muito as diferenças, correremos o risco de gerar rotulações e discriminações. Portanto, Grosbaum e Falsarella (2016) concluem que não existe um perfil do “jovem padrão”, pois cada um, assim como seus grupos, possui uma cultura própria, e isso tem levado muitos estudiosos a falar em “juventudes” ao invés de uma única “juventude”.

Diante disso, acreditamos que a educação é um dos caminhos para que eles se sintam autônomos e participantes do seu contexto.

Cumpramos lembrar que nossa Constituição Federal (artigo 205) determinou que a educação é um direito de todos, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para exercer a cidadania e qualificação para o mercado de trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Nesse contexto, ela pressupõe também a prática da autonomia, uma vez que o cidadão é aquele que conhece e exerce seus deveres e seus direitos, estabelecendo assim uma posição autônoma e crítica, focada no pleno desenvolvimento do indivíduo para que ele possa viver adequadamente na sociedade.

Para entender o complexo processo de desenvolvimento do adolescente, recorreremos ao livro *Paidologia del Adolescente*, de Lev Vygotsky, mais especificamente o capítulo 9, “Desarrollo de los intereses en la edad de transición” (Desenvolvimento de interesses na era da transição).

De acordo com Vygotsky (1931), compreender o problema dos interesses do adolescente na idade de transição significa possuir a chave para entender seu desenvolvimento psicológico. O autor explica que as funções psicológicas do ser humano, em cada uma das etapas ou fases de seu desenvolvimento, não são anárquicas, automáticas ou causais, mas são administradas dentro de um determinado sistema, por certas atrações, aspirações, hábitos e interesses estabelecidos na personalidade.

Nessa perspectiva, é importante destacar que nosso trabalho trata justamente de um momento da vida do adolescente que é marcado por uma transição importante, pois ele está saindo do Ensino Médio para um futuro ingresso numa IES.

Vygotsky (1931) explicou que essas forças motrizes (no contexto, as aspirações, hábitos, atrações e interesses) do nosso comportamento passam por

variações em cada fase da idade<sup>4</sup> e sua evolução estabelece as mudanças que ocorrem no comportamento da pessoa, por isso, ele afirmou que é errado considerar o desenvolvimento das funções e os processos psicológicos apenas em seu aspecto formal, na sua forma isolada, sem qualquer relação com sua orientação, independentemente das forças motrizes que põem em movimento esses mecanismos psicofisiológicos.

Nesse sentido, o desenvolvimento psicológico provoca alterações na estrutura do comportamento, pois “a atividade humana, não é simplesmente uma soma mecânica de hábitos desorganizados, senão, que se regula e se estrutura por tendências integrais de dinâmicas aspirações e interesses” (VYGOTSKY, 1931, p. 18). Entendemos aqui que os interesses se desenvolvem no sentido de transformar o intelecto da pessoa. Dessa forma, esse desenvolvimento tem a perspectiva de construção de conhecimento, diferentemente de adquirir conhecimento.

Nessa direção, Vygotsky estabelece um contraponto entre o adquirir e o desenvolver, uma vez que o desenvolvimento está associado ao processo de movimento (idas e vindas) enquanto o adquirir vincula-se à ideia de vir a ter como processo estático. Assim, os interesses atribuem à ação humana um caráter estimulador, podendo alavancar tal ação positiva ou negativamente. O autor estabelece que “sobre a base das novas necessidades, os objetos se dividem em neutros ou estimuladores, e estes últimos influem, ativamente, em nosso comportamento” (VYGOTSKY, 1931, p. 20). Os interesses pelas coisas provocam a pessoa, pois exigem certas ações, podendo repelir ou atrair e até mesmo direcionar ou desviar a atenção.

Na verdade, somente o homem no processo de seu desenvolvimento histórico é capaz de criar novas forças motrizes de conduta. Ao longo do surgimento do processo sócio-histórico do ser humano, novas necessidades têm sido formadas e desenvolvidas, enquanto as próprias necessidades naturais têm experimentado uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem. (VYGOTSKY, 1931, p. 21)

---

<sup>4</sup> Koshino (2011), em “El Problema de la Edad”, explica que “Vygotsky contemplou o processo de desenvolvimento estabelecendo empiricamente suas fases importantes por meio de uma periodização do desenvolvimento infantil e do adolescente, envolvendo cinco fases, as quais são intercaladas por períodos de crises: 1º ano (2 meses a 1 ano); infância (1 a 3 anos); idade pré-escolar (3 a 7 anos); idade escolar (8 a 12 anos) e adolescência (14 a 18 anos). Vygotsky definiu as características dessa composição de períodos e estágios, enfatizando o processo dialético entre períodos estáveis e idades críticas do desenvolvimento. Para ele, “o desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento, que se distingue, em primeiro lugar, pelo permanente aparecimento e formação do novo, não existente em estágios anteriores” (VYGOTSKY, 1932-1934/1996a, p. 254).

Para entender o desenvolvimento do adolescente, precisamos considerar que existem os mecanismos do comportamento, pois os hábitos não mudam substancialmente em curto prazo (um ou dois anos) e, inclusive, eles continuam existindo no surgimento de outros interesses e é nessa fase, afirma Vygotsky, que se manifestam claramente as relações entre suas necessidades culturais superiores e as verdadeiras necessidades biológicas do organismo, as quais são nomeadas de interesses.

Desse modo, Vygotsky (1931) afirma que “em nenhuma outra idade do desenvolvimento infantil se revela, com tal evidência, o fato de que o amadurecimento e formação de certas atrações vitais constituem a premissa imprescindível para que se modifiquem os interesses do adolescente” (p.24).

Não somente, mas em especial na adolescência, a pessoa começa a se interessar por coisas diferentes e perde o interesse pelos objetivos antigos, mesmo que de certa forma não tenham sido atingidos.

Nessa etapa, observa-se em sua conduta a existência de um complexo alinhamento dos processos de nascimento de novas necessidades e extinção das velhas, verificando-se que o processo de extinção dos interesses infantis na idade de transição é longo e, por vezes, doloroso.

Vygotsky (1931) considera que o amadurecimento biológico coincide com essas fases básicas do desenvolvimento dos interesses e isso demonstra que “o desenvolvimento dos interesses se encontra em estreita e direta dependência dos processos de amadurecimento biológico e que o ritmo de amadurecimento orgânico determina o ritmo no desenvolvimento dos interesses” (p. 26).

Esses processos resultam na crise, no crescimento e no amadurecimento do adolescente. “A crise e a síntese de crescimento, que representam diversos momentos de uma mesma onda de desenvolvimento, integram o processo de amadurecimento” (VYGOTSKY, 1931, p. 27).

Por último, Vygotsky (1931) esclareceu que qualquer estudo estritamente formal do desenvolvimento psicológico é regressivo, antígenético<sup>5</sup>, uma vez que menospreza o fato de que, na passagem para cada nova etapa da idade, os mecanismos são modificados e suas forças motrizes são alteradas. Ele destacou que

---

<sup>5</sup> Antígenético significa, neste caso, contrário ao princípio do desenvolvimento.

muitas investigações psicológicas fracassam, em especial aquelas relacionadas à idade de transição, porque desconhecem essa conjuntura.

Tais investigações procuraram em vão estabelecer algumas diferenças qualitativas essenciais na atividade de certos mecanismos de conduta, comparando, por exemplo, a atenção ou a memória do adolescente com as do aluno da escola primária e da criança de tenra idade (pequeninas). Se essas peculiaridades fossem estabelecidas, certamente se limitariam a uma característica puramente quantitativa que demonstraria o aumento de funções, o crescimento de seu índice numérico, mas não a mudança de sua estrutura interna.

Além disso, outros pesquisadores disseram que os elementos fundamentais do pensamento adolescente estão presentes na criança de três anos e que os processos intelectuais na era de transição continuam seu desenvolvimento no mesmo sentido, ou seja, nada novo se comparado ao que foi observado na primeira infância. Charlotee Bühler<sup>6</sup>, autora dessa dedução, estabeleceu um grande paralelismo entre o adolescente na fase de maturação sexual e a criança de três anos e encontra uma série de características semelhantes na psicologia de um e do outro. Nessa direção, ela demonstra a inconsistência interna do método puramente formal em pedologia, sua ineficiência em capturar o processo de desenvolvimento em toda a sua complexidade e em levar em consideração todas as novas formações que surgem quando a criança se move de uma fase para outra.

Como já dissemos, a chave para entender a psicologia das idades está no problema das forças motivadoras, no problema da orientação, na estrutura das atrações e aspirações da criança. Os mesmos hábitos e mecanismos psicofisiológicos de comportamento, muitas vezes não mostram diferenças essenciais nas diferentes fases da idade. Eles são inseridos em várias etapas da infância em um sistema de atrações e aspirações completamente distinto, com uma orientação diferente e daí

---

<sup>6</sup> Charlotee Bühler (1893), psicóloga austríaca, esposa de K. Bühler. Dedicou-se principalmente ao estudo de problemas relacionados à psicologia infantil (periodização e desenvolvimento nos diferentes estágios da idade, bem como ao desenvolvimento do comportamento social) e à disseminação das ideias de K. Bühler. Ela dirigiu inúmeras pesquisas sobre o problema da primeira infância, jogos de azar, adolescência e reuniu em torno dela um grupo de pesquisadores (H. Hetzer, K. Reiningger, B. Tuder-Hart, H. Keller e outros). Ch. Bühler é a primeira a tentar formular uma teoria da idade de transição, com a particularidade de que, com base no amadurecimento da função sexual, como um processo fundamental de desenvolvimento, julga todas as suas outras facetas. Para Ch. Bühler, a função sexual é representada na consciência como “uma necessidade de complemento” que surge no período da puberdade.

surge a profunda peculiaridade de sua estrutura, sua atividade e suas mudanças em um dado momento da infância.

Portanto, ao não levar em conta esse contexto, a psicologia infantil não conseguiu encontrar, ao longo de muitas décadas, nenhum sinal essencial que diferenciasse a percepção da criança da percepção do adulto e indicasse o conteúdo dos processos de desenvolvimento nessa esfera. O conhecimento da inadequação da análise formal e a necessidade de estudar aqueles momentos essenciais de orientação, cuja configuração específica determina a estrutura em cada nível, em que todos os mecanismos de comportamento encontram seu lugar e significado, representaram um importante ponto de virada na história do estudo do comportamento da criança.

Nesse campo, as demais investigações científicas se iniciam por reconhecer que não apenas se desenvolvem os hábitos e funções psicológicas da criança (atenção, memória, pensamento, hábito, dentre outras), mas que o desenvolvimento psíquico se norteia pela evolução do comportamento e dos interesses da criança, nas mudanças que ocorrem na estrutura da orientação de seu comportamento.

Com o objetivo de reforçar a perspectiva do desenvolvimento do adolescente, identificamos o artigo de Carneiro, Ribeiro e Ippolito, “Adolescência, modernidade e a cultura dos direitos” (2015), que apresenta uma visão do surgimento da categoria adolescência, os desdobramentos e as consequências que tal perspectiva fundamenta na criação de uma cultura de direitos. As autoras explicam que a adolescência, nascida na reunião de ideias da modernidade, traz em sua essência certa concepção de temporalidade, a qual está relacionada ao aparecimento do caráter individual e à valorização do desenvolvimento como trajetória humana e que, somente a partir de uma concepção de caminho necessário à construção do indivíduo autônomo e livre, é que se torna possível pensar sobre o adolescente como sujeito de direitos.

Carneiro, Ribeiro e Ippolito (2015) nos convidam a refletir sobre a perspectiva de falar sobre uma cultura de direitos do adolescente, que só foi possível a partir da construção da adolescência como categoria, pois a concepção de desenvolvimento humano, a importância da biografia, as representações do foro íntimo como lugar de singularidade e verdade, tão faladas e defendidas, levaram séculos sendo construídas. Elas destacam que o trajeto individual da criança para o adulto, entendido como fundamental, desencadeou uma discussão mais abrangente de direitos e

deveres (garantia dos direitos) e políticas específicas. Ou seja, apenas a partir da possibilidade de entendermos a adolescência como etapa única da vida, como trajetória importante e necessária aos seres humanos, é que podemos pensá-la como um direito de todos.

As autoras continuam dizendo que, se houve um adiamento do momento no qual a criança deveria assumir a posição do adulto, foi porque a própria visão do que era ser uma criança ou um adulto também veio a se modificar na modernidade e que, tomando-os como objetos diferenciados, lhes foi atribuído um mundo psíquico particular, foco de interesse e cuidados. Nesse sentido, as autoras concluem que foi somente a partir de uma nova compreensão do próprio humano que foi possível surgir uma categoria de adolescência, com o conseqüente entendimento de que todos temos o direito de viver esse estado e a criação de uma cultura de direitos.

Destacamos que, seja pela abordagem inicial que fizemos no início deste trabalho, seja pela definição do desenvolvimento do adolescente estudada pela perspectiva de Vygotsky, bem como pelo que descreve o artigo relatado, se trata de uma fase da vida que merece, além de respeito, a atenção e ações possíveis para que os jovens possam evoluir no sentido de se tornarem cidadãos capazes, seja qual for a ótica que se queira dar à palavra capaz.

Antes de entrarmos no subcapítulo a seguir, que trata dos documentos oficiais do Ensino Médio, finalizamos esta abordagem referente ao desenvolvimento do adolescente com as definições de Grosbaum e Falsarella (2016), sob a perspectiva dos paradoxos sociais postos à juventude. As autoras explicam que:

é a etapa em que o indivíduo tem que ampliar seus horizontes para poder firmar-se como sujeito singular e estabelecer relações com a sociedade mais ampla, não somente um período de adiamento e preparação para o exercício social futuro. É nesse contexto que ganham importância os grupos, as turmas, as tribos, galeras, que possibilitam o compartilhar de experiências, escolhas, definição das identidades e dos lugares a ocupar no mundo. Para o jovem, enturmar-se é muito importante, porque lhe possibilita ter proximidade com outros da mesma geração, que estão passando por processos e enfrentando desafios semelhantes. (GROSBAUM e FALSARELLA, 2016, p. 298)

### **3.2 Documentos oficiais do Ensino Médio**

Seguimos com o estudo dos documentos oficiais para compreender as propostas de educação para o Ensino Médio. Organizamos um quadro (Apêndice A), cujo objetivo foi elencar os documentos que regem o Ensino Médio brasileiro, até a

presente data, na direção de identificar suas funções e determinações legais, bem como suas formas de atuação sob a perspectiva governamental. A intenção foi compreender como as políticas públicas, nesse campo, foi, aos poucos, se constituindo no Brasil.

### **3.2.1 Estatuto da Criança e do Adolescente**

Iniciamos com a Lei n. 8.069, nomeada como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criada em 13 de julho de 1990. Ela dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente e é conhecida mundialmente, devido à forma com que intenta proteger nossas crianças e pela amplitude de seus preceitos, sendo considerada um pacto nacional em defesa dos direitos da infância e adolescência no Brasil. Esse documento garante, por meio da lei, o direito pleno ao desenvolvimento da criança e do adolescente, conforme definem os artigos 2º, 3º e 4º:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 7)

Como deixa claro o artigo 4º, cabe destacar que a responsabilidade pela construção da rede de proteção à criança e ao adolescente é de cada um de nós e uma tarefa de todos. Portanto, o fortalecimento e a robustez da rede de proteção começam com o apoio às famílias (núcleo familiar) e com o apoio vinculado às instituições de proteção. Nessa perspectiva, o compromisso que se inicia no seio da família deve, e também necessita, ser abraçado por todos, estabelecendo um pacto prioritário do Estado e da sociedade. Isto posto, seguimos!

### 3.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 3664/1996

Considerando o contexto da Educação Brasileira, seja qual for o sistema, público ou privado, a LDB (Lei n. 9.394/96) é a legislação que, além de definir, regulamenta como as instituições e redes de ensino devem atuar sob a perspectiva dos princípios da Constituição Federal, a qual reafirma o direito à educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Cabe enfatizar que ela também define os princípios da Educação e os deveres que o Estado deve garantir enquanto provedor da educação escolar pública, descrevendo suas responsabilidades em colaboração com a União, o Distrito Federal, os estados e municípios. Por último, ela também define a necessidade de uma gestão participativa e democrática do ensino público, visando a autonomia pedagógica que seja progressiva e administrativa da gestão financeira das instituições de ensino e a criação do PNE.

A seguir, verificamos as diretrizes relacionadas ao Ensino Médio como um todo e destacamos aquelas que contribuem de forma mais direta com a perspectiva deste trabalho. As informações abaixo são um recorte do que descreve as Seções IV, artigo 35º, IV-A e TÍTULO VI da LDB.

#### SEÇÃO IV – Do Ensino Médio

Art. 35 [...] finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2017, p. 24)

O artigo 35-A da LDB explica que a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – definirá os objetivos e os direitos de aprendizagem referentes ao Ensino Médio, seguindo as diretrizes do CNE, em cinco áreas do conhecimento<sup>7</sup>, sendo esse artigo complementado por oito parágrafos que evidenciam a importância de os currículos estarem harmonizados com a BNCC, bem como a formação integral do aluno, os

---

<sup>7</sup> I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional.

conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*.

Com relação ao artigo 36º, o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, os quais deverão ofertar diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Esse artigo possui 17 parágrafos, o 1º explica que a organização das áreas de que trata o *caput* e as respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. Os itens I, II e o 2º parágrafo foram revogados na última revisão da LDB. O 3º parágrafo deixa a critério dos sistemas de ensino a composição dos itinerários formativos integrados, desde que considerados os incisos I a V do *caput*. O 4º também foi revogado e o 5º relata que os sistemas de ensino poderão permitir ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo.

Cabe um destaque para o 6º parágrafo, que dispõe:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017, p. 27)

Diante da nossa perspectiva de estudos, cujo principal objetivo é conhecer os alunos, pois, como já amplamente abordamos, sabemos que eles sentem muitas dificuldades para fazer suas escolhas profissionais ao final do Ensino Médio e, ao nos depararmos com esta definição da LDB, a qual, no transcorrer do curso, já oferece essa possibilidade ao aluno, temos a sensação da desconexão da realidade que assola esses adolescentes, pois como nos certificar de que tal aluno estará fazendo determinada escolha de forma consciente e assertiva?

Os parágrafos 7º e 8º também se relacionam com cursos técnicos, contudo, o 7º trata da oferta de formações experimentais em áreas que não constam do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e, portanto, dependerá do reconhecimento do CNE para sua aplicação, respeitando os prazos legais. O 8º trata da oferta de formação técnica e profissional realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, a qual também deverá ser aprovada pelo CNE, homologada pelo

Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. Em suma, cabe uma reflexão acerca dos parágrafos 6º, 7º e 8º acima citados.

O parágrafo 9º determina que as instituições de ensino emitam certificado com validade nacional, o qual habilitará a continuidade dos estudos pelo concluinte. O 10º especifica que, além das formas de organização previstas no art. 23º, o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. O 11º parágrafo determina que, para efeito de cumprimento das exigências curriculares, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante comprovações<sup>8</sup>.

Apesar de este trabalho não focar questões de assessoramento vocacional, o parágrafo 12º, que define que as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional, de certa forma, reconhece as premissas de ajudar os alunos em sua transição e, portanto, o destacamos.

O 13º parágrafo determina que as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional, que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do Ensino Médio seja obrigatória. O 14º esclarece que a União, em colaboração com os estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a BNCC. O 15º determina que, além das formas de organização previstas no art. 23º, o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a BNCC, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos. O 16º define que os conteúdos cursados poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no Ensino Superior, após normatização do CNE e homologação pelo Ministro da Educação.

Por fim, o 17º determina que, para efeito de cumprimento de exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, por meio de regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências,

---

<sup>8</sup> I – demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

mediante uma das seguintes formas de comprovação: demonstração prática, experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar, atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino, cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais, estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras e, por último, educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Agora trataremos da “Seção IV-A – Da educação profissional técnica de nível médio”.

Cabe destacar que nosso objeto de pesquisa é o aluno de Ensino Médio dos cursos regulares, os quais não usufruem dos recursos adicionais previstos por essa seção da LDB, contudo, como estamos contextualizando o Ensino Médio como um todo, entendemos ser importante abordar tais definições.

O artigo 36º-A relata que, sem prejuízo ao disposto na Seção IV, abordada anteriormente, o Ensino Médio poderá preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas, o que poderá ocorrer no próprio “estabelecimento de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 2017, p. 29). Já o artigo 36º-B complementa as informações norteando que a educação profissional técnica deverá ser desenvolvida de acordo com uma das seguintes formas: ou articulada com o Ensino Médio, ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio e em ambos os casos, observando que a educação profissional técnica precisa respeitar os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo CNE, as normas que complementam os sistemas educacionais e os requisitos de cada instituição, respeitando os termos descritos em seu projeto pedagógico.

Com relação ao artigo 36º-C, que trata da educação profissional técnica articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36º-B desta Lei, será desenvolvida de forma integrada (somente a quem já concluiu o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno) e de forma concomitante (para quem ingresse no Ensino Médio ou já esteja cursando).

Por último, o artigo 36º-D define que “os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior” (BRASIL, 2017, p. 30) e, também, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade,

possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

Ao final destas definições, entendemos que, provavelmente, uma parcela dos alunos, seja pela escola, seja pelos pais, amigos ou qualquer ente ou entidade que o tenha auxiliado, poderá, certamente, se apropriar desta modalidade de ensino e se preparar adequadamente para o ingresso no mercado de trabalho possibilitando, inclusive, a obtenção de recursos financeiros para que em um futuro próximo, possa ingressar na universidade. Contudo, relembramos que este perfil de aluno não é objeto principal do nosso estudo, mesmo tendo ciência que alguns deles poderão aparecer em nossa pesquisa de campo e se assim ocorrer, durante o processo de análise de conteúdo, daremos o devido tratamento às informações colhidas.

Neste tópico, trataremos do “Título VI – Dos profissionais da educação” e concentraremos nossos estudos na busca de pontos diretamente relacionados aos requisitos inerentes às condições necessárias para a formação de professores que possam, além de cumprir com as responsabilidades básicas da formação do aluno com base na grade regular das disciplinas, ser competentes para ajudar a esclarecer as mais diversas dúvidas dos estudantes que estão finalizando o Ensino Médio. Analisaremos ainda o que a LDB prega como requisitos para a formação de professores para atuar no regime de Ensino Integral.

Essa seção da LDB apresenta os artigos 61º, 62º, 62º-A, 63º, 64º, 65º, 66º e 67º. Contudo, conforme comentamos no parágrafo anterior, encontramos apenas o artigo 64º, o qual define que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2017, p. 43)

Cabe, agora, uma observação importante: diante de tantas diretrizes definidas acerca do assunto Educação como um todo, notamos uma ênfase pequena no que tange à qualificação do professor frente aos requisitos necessários para uma correta abordagem para auxiliar o aluno concluinte do Ensino Médio em sua transição segura para a universidade. No decorrer desta pesquisa, mostramos as contribuições dos demais documentos oficiais na direção de complementar tais necessidades.

### 3.2.3 Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

Como já comentamos, a qualidade da Educação Básica é um direito assegurado pela nossa Constituição Federal e pelo ECA. As Diretrizes Curriculares que estudamos neste subcapítulo estabelecem a BNCC, que estudaremos posteriormente, e é responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino do Brasil.

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais foi necessária devido à constatação de que as modificações no contexto escolar deixaram as diretrizes anteriores defasadas. Como exemplo, temos a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, bem como o ensino fundamental de nove anos. O documento destaca que tais mudanças ampliaram os direitos à educação das crianças e dos adolescentes e de todos os cidadãos que não puderam estudar quando estavam nessa fase da vida.

O documento com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) abrange as definições de todos os níveis de ensino<sup>9</sup> e no que se refere à Educação Básica, é importante destacar que, entre as responsabilidades prescritas pela LDB ao Distrito Federal e aos Estados, está garantir o Ensino Fundamental e oferecer, em caráter prioritário, o Ensino Médio a todos que o demandarem. Veremos a seguir o que é dito sobre o Ensino Médio.

A construção de novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio é necessária em razão das novas exigências educacionais oriundas do aumento do acesso à informação, da aceleração da produção de conhecimentos, da criação de novos meios

---

<sup>9</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

de comunicação, das mudanças constantes do mercado de trabalho e, principalmente, pelas mudanças de interesse dos adolescentes e jovens (BRASIL, 2013).

Nos dias de hoje, fica claro que:

a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais. É preciso que, além de reconhecimento, esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais. (BRASIL, 2013, p. 146)

Refletindo sobre essa perspectiva, é nítido que, mesmo que os documentos estejam sejam abrangentes e que ocorram movimentos de atualização, tais atualizações não ocorrem de forma sinérgica entre todos os níveis da educação. Como consequência, os documentos não acompanham a realidade prática diante das rápidas mudanças que ocorrem no cotidiano dos nossos jovens e isso suscita o questionamento que fizemos no início deste capítulo. Mais à frente, discutimos um pouco mais sobre essa questão.

Para seguir em frente com todas as ideias recomendadas na LDB, está descrito no documento (BRASIL, 2013) que a educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes e jovens e para os adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam compreender as diferentes formas de explicar o mundo e seus fenômenos naturais, seus processos produtivos e sua organização social. Destaca-se ainda que a discussão sobre a atualização das diretrizes deve, portanto, considerar importantes temáticas, como a qualidade e o financiamento da Educação Básica, o perfil e a formação dos docentes e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer percursos diferentes de atendimento aos anseios da juventude e, conseqüentemente, da sociedade.

De acordo com o documento (BRASIL, 2013), sabemos que o atendimento às demandas da juventude extrapola a atividade da escola, mas entendemos que uma grande parte desse objetivo pode ser alcançada por meio da transformação do

currículo escolar e do projeto político-pedagógico. A atualização das diretrizes precisa contemplar as mudanças da legislação, prover uma nova dinâmica ao processo educativo dessa fase educacional, retomar o debate sobre as formas de organização dos saberes e valorizar a construção do projeto político-pedagógico das escolas, de maneira a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional, não perdendo de vista a qualidade do ensino.

Isto posto, no final de 2018<sup>10</sup>, o MEC, o Conselho Nacional de Educação e a Secretaria de Educação Básica atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei n. 9.394/1996 (LDB) pela Lei n. 13.415/2017.

Como dissemos anteriormente, destacamos o artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 3 (2018) devido ao contexto discutido neste trabalho. Segundo o artigo, independentemente da modalidade de ensino, organização e oferta, o Ensino Médio, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206º da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV - respeito aos direitos humanos como direito universal; V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas; VI - sustentabilidade ambiental; VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe lembrar que esses princípios estão vinculados à BNCC, assunto do nosso próximo estudo.

---

<sup>10</sup> **RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24** Informações disponíveis no site do CNE: Processo: 23001.000975/2016-07, Interessado: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, **Assunto: Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017**, Relator: Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Parecer: CEB 3/2018 8/11/2018, **Decisão: Favorável. PARECER HOMOLOGADO. Portaria nº 1.210, publicada no D.O.U. de 21/11/2018, Seção 1, Pág. 49.**

### 3.2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Por definição a BNCC é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7)

Nos últimos tempos, a BNCC foi objeto de ampla divulgação nas mídias, pois, após grande participação da sociedade e de várias categorias de profissionais de ensino, por meio de audiências públicas (iniciadas em 2015), finalizou-se a construção da 3ª e última versão do documento, homologado em dezembro de 2017.

Pensando no papel da BNCC, conforme descrito no documento (BRASIL, 2017), ela é referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos três entes federados (municípios, estados e União) e das propostas pedagógicas das escolas, integra a política nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação. Nesse sentido, dentre suas contribuições, espera-se que a BNCC seja balizadora da qualidade da educação.

Assim, segundo o documento, para além do acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC poderia colaborar. A garantia de um patamar comum depende de muitos aspectos. Um documento por si só não garante que uma proposta aconteça.

Aqui, vale a pena destacar que a última frase do parágrafo anterior, sem dúvida, é um dos maiores desafios para os próximos anos, pois existem muitas variáveis específicas no contexto de cada uma das instituições que podem dificultar o estabelecimento desse patamar comum preconizado pela base, comprometendo a equalização do ensino entre os jovens.

Nessa perspectiva, a base determina, como fatores tangíveis para estabelecer o patamar comum, **dez competências** gerais e essenciais que estão associadas às três etapas da **Educação Básica**, desde o **Ensino Infantil** até o **Ensino Médio**, lembrando que a BNCC do Ensino Médio foi homologada somente em dezembro de 2018, exatamente um ano após a do Ensino Infantil. Mesmo assim, percebemos a relação entre a definição da base e os fins da educação discutidos desde a primeira LDB até a legislação mais recente. Diante disso, fizemos algumas observações acerca das dez competências e também destacamos algumas delas, que estão associadas, de forma mais direta, ao tema da nossa pesquisa.

A primeira competência define que é importante:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

A segunda enfatiza que:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p.9).

A terceira competência dá destaque às produções artísticas e culturais, desde as questões locais até as mundiais. A quarta abrange o campo da comunicação, por meio da utilização dos recursos da linguagem verbal, corporal, visual, sonora e digital, bem como das linguagens artística, matemática e científica, viabilizando a comunicação adequada em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

A quinta competência é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

A sexta competência foca em:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9)

A sétima competência esclarece a importância de preparar o aluno para que ele consiga fazer argumentações consistentes, baseadas em fatos e informações. A oitava está relacionada à saúde socioemocional e física. A nona, ao exercício do diálogo e à resolução de conflitos, com foco na empatia, estabelecendo a cooperação, respeitando e fazendo-se respeitar.

Por último, temos a décima competência que valoriza o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10). Neste ponto, chamamos a atenção para o atributo “autonomia”, termo já citado nos transcursos deste trabalho, elemento fundamental para o protagonismo do aluno.

Observemos que, com o desenvolvimento efetivo das dez competências, em especial, das cinco aqui evidenciadas, poderia haver uma contribuição importante na direção da transição do Ensino Médio para a universidade (ocorreria de uma forma “tranquila”). Pois bem, neste contexto e diante do que abordamos até o momento com relação aos vínculos teóricos entre os documentos e a transição para a universidade, cabe um destaque muito importante: nota-se que até a data de sua homologação em dezembro de 2017, a BNCC não havia considerado um capítulo específico para o Ensino Médio, apesar de descrever que esta etapa do ensino estava considerada em suas diretrizes educacionais.

Este segmento de ensino que deveria estar totalmente integrado com as demais etapas do ensino básico e, no mesmo momento de sua homologação inicial, ainda se encontrava em desenvolvimento, tratando-se de um novo documento, precursor de muitas discussões polêmicas. Inclusive, as divergências acerca da reforma do Ensino Médio foram tantas que provocaram a saída de César Callegari, presidente da Comissão Bicameral da Base no Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável pela etapa de discussões públicas e consolidações de sugestões de alterações no texto da BNCC.

Com o objetivo de trazer à luz certas características relevantes para este trabalho, descrevemos a seguir alguns pontos relacionados especificamente à BNCC do Ensino Médio, cujo parecer favorável foi aprovado em 08/11/2018 pela Câmara da

Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 14/12/18, homologada pelo ministro da Educação<sup>11</sup>.

Sabemos que o acesso ao Ensino Médio é um direito de todo cidadão, contudo, o que temos visto na realidade brasileira é um gargalo na garantia ao direito à educação nessa fase. Cabe esclarecer que, dentre os fatores que explicam essa situação, destacam-se o desempenho ruim dos alunos oriundos do Ensino Fundamental (mesmo com pequeno avanço no Saeb 2017)<sup>12</sup>, a atual organização curricular e uma atuação pedagógica distante das culturas dos jovens e adolescentes, bem como do mundo do trabalho. Além disso, há outros desafios, tais como garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras.

A base do Ensino Médio (BRASIL, 2018) indica que é preciso organizar uma escola que acolha as diversidades e reconheça os jovens como seus interlocutores com o processo ensino-aprendizagem. Além disso, ela aborda que é preciso assegurar aos estudantes uma formação que lhes permita definir seus projetos de vida tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Nessa direção, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, no sentido de prover a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Importante destacar que, ao invés de pretender que

---

<sup>11</sup> Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa - 14 de dezembro de 2018, 19h52. O ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou na sexta-feira, 14, a etapa do ensino médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a BNCC da Educação Básica está completa, com a definição dos conteúdos que todos os alunos têm o direito de aprender no decorrer do percurso escolar. “O Brasil está definindo pela primeira vez onde cada aluno precisa chegar em cada um dos anos do ensino médio”, comemorou o ministro. **“O que vem agora é uma etapa muito importante de discussão com as escolas, pais e professores, para construção dos currículos”**. O documento soma-se às etapas da educação infantil e do ensino fundamental, homologadas em dezembro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72011-etapa-do-ensino-medio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa>>. Acesso em: 8. jan. 2019.

<sup>12</sup> Segundo a Assessoria de Comunicação Social do INEP, por meio de matéria publicada no Portal em 30/08/2018, no “5º ano do Ensino Fundamental, o Saeb 2017 revelou avanços no desempenho de Língua Portuguesa e Matemática. Nas duas áreas do conhecimento, os estudantes brasileiros apresentam nível 4 de proficiência média, o primeiro nível do conjunto de padrões considerados básicos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. **No 9º ano do Ensino Fundamental, também há avanços, porém menores. Ao final dessa etapa, os estudantes brasileiros apresentaram nível 3 de proficiência média em ambas as áreas de conhecimento avaliadas, considerado insuficiente pelo MEC. A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é dividida entre os níveis 0 e 9, enquanto a de Matemática é entre os níveis 0 e 10**”. Fonte: Portal do Inep. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206)>. Acesso em: 21 out. 2018.

os jovens aprendam o que os professores já sabem, o mundo deve ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades e a tornar protagonistas.

Para cumprir com esses desafios, a BNCC (BRASIL, 2018) define que a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que manifestarem interesse, promovendo a educação integral dos estudantes. Além disso, determina que preparar para o trabalho significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e, de certa forma, imprevisível e, portanto, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam ser reestruturados.

Dessa forma, a base se organiza em continuidade ao proposto para as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas pela BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. Isso reafirma o que explicamos anteriormente sobre a aplicação efetiva das cinco competências que destacamos (aplicabilidade das competências: 1ª, 2ª, 5ª, 6ª e 10ª). Observemos a figura a seguir:

Figura 1 Competências gerais da educação básica (Ensino Médio)



Como se pôde observar na figura 1, a base do Ensino Médio (BRASIL, 2018) está organizada pelas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em concordância com o estabelecido nos artigos 35º-A e 36º da LDB. Cabe esclarecer que, desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB n, 15/199857), tais áreas têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar a realidade. Portanto, tal organização deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição essencial para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas.

Antes de fecharmos esta visão geral acerca das contribuições da BNCC<sup>13</sup> com vistas ao desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio, para enfrentar seus desafios, deixamos uma reflexão: diante das definições, estrutura e demais atributos comentados neste capítulo, muitas das proposições da BNCC são válidas para a melhoria futura do processo educacional, mas certas ações não condizem com os ideais estipulados, como, por exemplo, a referida desconexão de uma etapa crucial, a do Ensino Médio, das duas antecessoras. Como confiar na correta execução, sob a perspectiva prática, da articulação entre os três segmentos de ensino, se desde o início, eles não foram devidamente abordados? Há muito o que definir, estruturar, alinhar e conciliar entre todas as partes envolvidas e interessadas, inclusive, com uma necessária estabilização política, para termos garantia de eficiência nos processos até então discutidos pela BNCC. Nossa reflexão se mantém firme, mesmo após a cerimônia de transição do ministro da Educação ocorrida em janeiro de 2019<sup>14</sup>. Os próximos anos serão decisivos para a eficácia deste processo.

---

<sup>13</sup> De forma geral, a baixa qualidade do ensino nessa etapa prejudica a formação dos estudantes e, conseqüentemente, atrasa o desenvolvimento social e econômico do país. “O ensino médio brasileiro relevado pelo Saeb 2017 é um desastre. O desempenho insuficiente dos nossos estudantes, edição após edição da avaliação, **confirma a importância das mudanças que trouxemos com o Novo Ensino Médio**”, **defende o Ministro da Educação, Rossieli Soares**. Fonte: Portal do INEP. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que- apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem- considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que- apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem- considerados-adequados-em-lingua-portug/21206)>. Acesso em: 21 out. 2018

<sup>14</sup> Durante a solenidade, realizada no CNE, em Brasília, o ministro anunciou a liberação de R\$ 58 milhões aos estados e ao Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) do Ensino Médio, para que comecem o processo de implementação dessa etapa. Na ocasião, ele também lançou o Portal Novo Ensino Médio, que reúne informações sobre todas as políticas e ações que têm sido organizadas pelo MEC nesse período e que estão à disposição dos gestores e da comunidade em geral. Para a secretária de Educação Básica do

Por último, é importante frisar que a base reafirma seu compromisso com o Ensino Integral, assunto que discutimos no subcapítulo a seguir. Tal afirmação está descrita na BNCC do Ensino Médio, BRASIL, 2018, p. 14:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

### 3.2.5 Ensino integral (Programa Mais Educação e PEI)

Neste momento, cabe lembrar que há lacunas importantes a serem trabalhadas na educação, inclusive, ilustramos esse fato nas páginas anteriores, quando mencionamos a desconexão do Ensino Médio com a realidade dos alunos e, corroborando esse contexto, o documento Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação enfatiza que:

A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil. Para isso, é preciso adotar uma nova atitude: construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para a cooperação federativa tenham sido ainda regulamentadas. (BRASIL, 2014, p. 5)

Assim, o documento com as metas (BRASIL, 2014) relata que a Emenda Constitucional n. 59/2009 alterou a condição do PNE, transformando-o em uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos

---

MEC, Katia Smole, **o foco está na continuidade de um trabalho conjunto entre os estados e o MEC. “O ensino médio como um todo vai exigir bastante da sociedade, dos educadores. Chegamos aqui com um documento robusto que precisa virar currículo, ação afirmativa junto aos estados e instituições formadoras”, falou. Os currículos deverão estar estruturados até junho de 2019. Entre julho e setembro, haverá consultas públicas regionais nos estados. Os novos documentos deverão ser analisados e aprovados pelos conselhos estaduais de educação entre outubro e dezembro, para serem aplicados a partir do início do ano letivo de 2020. As primeiras turmas irão se formar em 2022.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72011-etapa-do-ensino-medio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

plurianuais devem tomá-lo como referência. Antes disso, ele era uma disposição transitória da LDB (Lei n. 9.394/1996). Assim, há de se trabalhar de forma articulada, pois o foco central deve ser a construção de metas alinhadas ao PNE.

Seguindo na perspectiva do trabalho articulado e como estamos estudando o contexto do Ensino Integral no momento, focamos na Meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”, pois, como dito no subcapítulo anterior, a BNCC do Ensino Médio reafirma seu compromisso com o Ensino Integral.

Pois bem, para que seja possível cumprir essa meta, o Governo Federal utilizou, como principal ação, o Programa Mais Educação (§ 1º do Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010), que define a educação em tempo integral como uma jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades em outros espaços educacionais, se for o caso. Cabe ressaltar que a forma como o Governo Federal utiliza o Mais Educação é por meio de uma ação entre as políticas públicas sociais e educacionais, contribuindo tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2014).

Nessa direção, para que se possa garantir a educação integral, é necessário mais que a ampliação da jornada escolar, pois exige dos sistemas de ensino e de seus profissionais, das diferentes esferas de governo e da sociedade o compromisso com esse objetivo e um projeto pedagógico diferenciado, com a formação de agentes, infraestrutura adequada e meios para sua implantação.

Assim, conforme relata o documento (BRASIL, 2014), as orientações do Ministério da Educação para a Educação Integral destacam que ela será o resultado de tudo o que for criado e construído nas escolas, respeitando suas especificidades em cada rede de ensino, com a participação dos professores, alunos e das comunidades em geral, que podem e devem contribuir para ampliar as dimensões, os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens e as oportunidades, na perspectiva de que o acesso à educação seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

É importante enfatizar que, para atender às previsões da Meta 6, é preciso muitas ações, que devem ser realizadas, repetimos, de forma muito bem articulada.

Diante disso, o documento esclarece e ratifica que várias estratégias são necessárias para que se atinja tal objetivo:

[...] visto que atualmente cerca de 64 mil escolas distribuídas em 4.999 municípios oferecem Educação Integral para quase 5,8 milhões de alunos (todas as redes), o que representa em torno de 11,6% dos alunos matriculados em toda a Educação Básica. Mudar essa realidade e atender o que propõe o PNE dependerá de ações como: promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Estratégia 6.1); instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Estratégia 6.2); institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Estratégia 6.3); e adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Estratégia 6.9). (BRASIL, 2014, p. 29)

Com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017, divulgado pelo MEC em 31/01/2018, destacamos a seguir as informações atualizadas referentes à Educação Integral para fundamentar a citação do documento do plano de metas de 2014. Contudo, cabe lembrar que a pesquisa anual é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de monitorar, avaliar e elaborar políticas públicas na área educacional do país.

Em linhas gerais, nosso país teve uma redução na quantidade de matrículas na Educação Básica, pois, em 2016, tínhamos 48,8 milhões de alunos e, em 2017, 48,6 milhões. Essa queda evidencia os gargalos da educação brasileira e, em especial, no Ensino Médio, conforme comentamos anteriormente, pois a redução acontece no Ensino Fundamental e no Médio pelo quarto ano consecutivo.

Pois bem, voltemos para os números do Ensino Integral. O Censo mostrou que 28,5 mil escolas oferecem o Ensino Médio, atendendo a 7,9 milhões de alunos, dos quais 7,9% estão em regime de tempo integral (em 2016, tínhamos 6,4%). Com relação ao Ensino Fundamental, temos 48,6 milhões de alunos matriculados, sendo que 13,9% fazem parte do Ensino Integral. Concluindo este cenário, o MEC comemorou o aumento das matrículas e considera que isso ocorreu devido à Política

de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, pois somente em 2018, segundo a ministra substituta Maria Helena de Castro, o governo liberou R\$ 406 milhões para apoiar os estados na implementação.

Por último, cabe destacar que a Meta 6 contribui com as Metas 3 e 12. A META 3 relata a importância de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2018, p. 57) e a META 12 objetiva:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2018, p. 203)

Com o objetivo de manter a evolução histórica dos números ao longo do tempo desta pesquisa, cabe atualizar as informações das Metas 3 e 12, por meio dos dados contidos no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018), sendo que, dentre as principais conclusões relacionadas à Meta 3, destaca-se que ela apresenta uma trajetória de crescimento no período, atingindo 91,3% em 2017 e a taxa líquida no Ensino Médio foi de 70,1%, continuando distante da meta de 85%, em suma, verifica-se que seu objetivo ainda não foi alcançado e a principal causa disso é a evasão escolar, segundo o relatório.

Com relação à Meta 12, o Relatório esclarece que a TBM (taxa bruta de matrícula) cresceu 4,8% na Educação Superior no período de 2012 a 2016, mas caiu em 2017 (-1,4%), registrando a taxa de 34,6%. O documento enfatiza que, para que se consiga alcançar a meta de 50% até 2024, será necessário um crescimento de 15,4%. Outro fator importante destacado foi com relação à abrangência territorial, uma vez que as desigualdades na TBM se mantiveram ao longo do período apurado, pois, em 2017, as regiões Nordeste (27,7%) e Norte (29,9%) apresentaram taxas inferiores quando comparadas com as regiões Sul (42,7%), Sudeste (36,5%) e Centro-Oeste (42,7%).

Observando esses números, cumpre-nos ressaltar que as ações articuladas entre os documentos oficiais discutidos neste trabalho precisam e, com a maior brevidade possível, ser colocadas em prática em prol da melhoria da Educação Básica do Brasil e, conseqüentemente, para atingir as metas da Educação Superior.

Entendemos ser importante lembrar que, apesar de estarmos contextualizando a análise dos documentos no âmbito nacional, nossa pesquisa de campo ocorreu no município de São Caetano do Sul e, diante disso, tecemos a seguir, comentários acerca da atuação do governo do estado de São Paulo, procurando entender suas contribuições para o Ensino Integral, conseqüentemente, para o atendimento da Meta 6 e das estratégias do Governo Federal.

Conforme descreve o documento do PEI (BRASIL, 2012), no sentido de aperfeiçoar a política educacional de São Paulo, em 2011, a Secretaria da Educação estruturou suas prioridades e ações no Programa Educação Compromisso de São Paulo (DECRETO n. 57.571 de 02/12/2011) e lançou as bases de um modelo novo de escola e de um regime mais interessante na carreira do magistério, cujo foco é a melhoria do desempenho dos alunos e da qualidade do ensino, iniciativas que disseminam uma nova cultura de gestão. Nessa direção, foi implantado, no início de 2012, o Programa de Ensino Integral (Lei Complementar n. 1.164 de 04/01/2012, alterada pela Lei Complementar n. 1.191 de 28/12/2012).

O documento evidencia que o PEI iniciou em 16 escolas de Ensino Médio e, em 2013, passou a atender aos anos finais do Ensino Fundamental (EF), abrangendo um número maior de escolas – 22 de EF Anos Finais, 29 de EM e duas híbridas, totalizando 69 escolas. Outra expansão ocorreu em 2014: 39 escolas de EF Anos Finais, 26 escolas de EM e 48 escolas Fundamental e Médio, totalizando 182 unidades. A previsão é que, até o final de 2018, o número total chegue a mil escolas com o Programa Ensino Integral<sup>15</sup>. Esse Programa é uma alternativa para os estudantes, em especial, adolescentes e jovens, que queiram ingressar numa escola que amplia as perspectivas de autorrealização e autonomia e ofereça a formação essencial ao desenvolvimento de suas potencialidades necessárias para esta fase da vida (aulas do currículo regular obrigatório). Com relação aos professores e demais equipes, o PEI fornece condições diferenciadas de trabalho para que, em regime de dedicação integral, os profissionais possam consolidar as diretrizes educacionais do Programa.

Nesse sentido, o objetivo do programa é dar oportunidades para que o aluno aprenda e desenvolva práticas que irão sustentá-lo para buscar a perfeição nos

---

<sup>15</sup> Segundo o *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, até 25/10/2018, 537 escolas estaduais já ofereciam educação em tempo integral, beneficiando 152 mil alunos. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>>.

estudos e, com isso, ser mais autônomo para planejar e executar seu projeto de vida, pontos já destacados em nossa pesquisa. Cabe destacar que, para que se consiga isso junto aos alunos, os professores e as equipes que os apoiam necessitam ir além de suas atividades tradicionais dentro da sala de aula, ou seja, precisam também orientar os alunos em sua evolução pessoal e profissional, assim espera-se dos educadores ações que operacionalizem seu apoio para a elaboração e realização dos projetos, tanto pessoal, quanto profissional do aluno, por meio de ações que o ajudem a resolver suas dificuldades e a executar atividades que o estimulem a buscar o caminho de seus ideais e a elaborar seu Projeto de Vida.

Até o presente momento, observamos que, apesar de um certo atraso na implantação das escolas de tempo integral, pois estamos a menos de dois meses para o fim de 2018 e ainda faltavam 46% do total previsto pela Secretaria da Educação para este ano, o processo estava caminhando e, em linhas gerais, as premissas do PEI estão vinculadas à LDB, a qual é base, inclusive, para a BNCC.

O documento do PEI (BRASIL, 2012, p. 8), determina que:

Essas diretrizes recuperam o papel da escola, como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil, enquanto propõem novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens que possibilitam sua formação como cidadãos. Com essa perspectiva, a partir do que preconiza a LDB, nos artigos 34 e 87, a Secretaria iniciou em 2006 o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade. A Escola de Tempo Integral (ETI) é um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à educação integral dos educandos. E, a partir de 2012, teve início o Programa Ensino Integral reafirmando as habilidades e competências que na sociedade contemporânea devam ser asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa – a da educação para todos, quanto na perspectiva qualitativa – a do desenvolvimento de todas as dimensões na formação integral do educando.

Como vimos, o Programa de Ensino Integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, possui uma abordagem bem ampla na direção de melhor atender os alunos e os agentes que contribuem para o progresso dos estudantes. Nesse sentido, entenderemos a seguir um pouco mais sobre sua estrutura.

O documento relata que algumas experiências foram feitas no Brasil, destacando a de Pernambuco, a qual foi idealizada pelo ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação) e implantada no Ginásio Pernambucano em 2004. Para viabilizar a implantação em São Paulo, o modelo das escolas de Pernambuco passou por ajustes em critérios como: composição e avaliação de desempenho da

equipe escolar, inclusão das escolas, formação, acompanhamento, gestão e avaliação diagnóstica dos alunos com base no conteúdo do Currículo do Estado de São Paulo. Por último, foram incorporadas as condições de sucesso não apenas da experiência de Pernambuco como também do Rio de Janeiro, com o trabalho feito pelo Ginásio Carioca.

Ressaltamos que o objetivo deste subcapítulo não é detalhar o PEI, mas, sim, elucidar seu alinhamento com o Governo Federal em seus objetivos, destacando os itens macro de sua estrutura.

Em sua concepção, o modelo pedagógico do PEI trabalha o protagonismo juvenil utilizando como ferramentas as figuras dos líderes de turma e dos clubes juvenis, papéis fundamentais para essa etapa de formação. Assim, o aluno é acolhido e inserido em um contexto que propicia e favorece um ambiente onde o próprio aluno conduz suas ações, nas quais, simultaneamente, ele é sujeito e objeto das suas aprendizagens e, gradativamente, vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir, tornando-se competente para compreender, aos poucos, as exigências e desafios do mundo do trabalho, o que contribui para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. Cabe dizer que uma fase do Programa voltada para isso é a Orientação aos Estudos, pois o aluno precisa aprender e saber como estudar, maximizando as chances de desenvolver autonomia.

Outro ponto importante do PEI é fazer uma reflexão sobre a avaliação (práticas e processo de nivelamento), pensando-a como elemento qualificador das aprendizagens, ou seja, um instrumento para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, que deve ser um assunto prioritário das políticas educacionais, seja qual for o nível de ensino e, em especial, nos programas destinados a ampliar os tempos e espaços de permanência do aluno na escola.

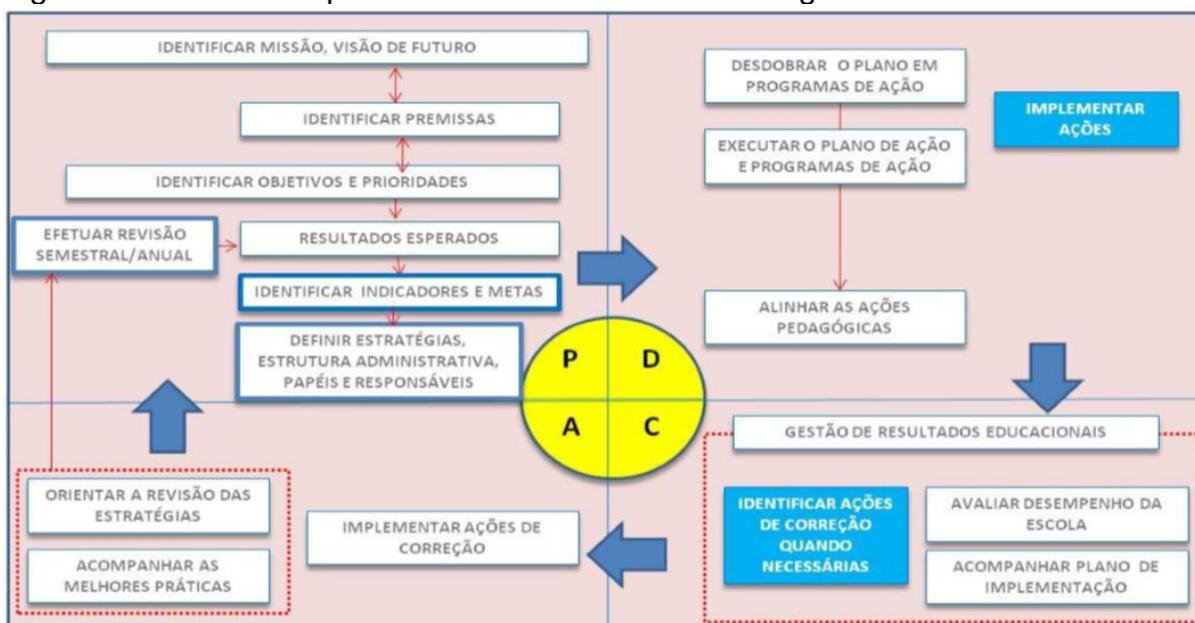
Por sua vez, as disciplinas eletivas foram pensadas e estruturadas em concordância com a LDB (artigo 26º, que propõe uma parte diversificada ao currículo), para favorecer as estratégias de aprendizagem que habilitem o estudante em três domínios: viver em sociedade, exercer atividade produtiva e adquirir experiência pessoal (individual, subjetiva).

Outro ponto relevante do PEI, que não podemos deixar de abordar, é com relação às Atividades Experimentais e Laboratórios, as quais propiciam a construção do conhecimento a partir da investigação com práticas, segundo o programa, eficientes, ou seja, por meio desse espaço, os alunos podem manusear equipamentos

e materiais especializados em laboratório, estabelecendo relação e possíveis comparações entre suas hipóteses, podem ler e interpretar gráficos, possibilidades de construção de tabelas, entre outras habilidades a ser instigadas pelo processo.

Para finalizar esta contextualização macro do PEI, com relação ao Modelo de Gestão, optamos por indicá-lo na figura 2 abaixo, que elucida como os planos de ação do programa são postos em prática. Cabe lembrar que essa fase é crucial para o “fazer acontecer” e compreende os instrumentos de gestão, o plano de ação e os papéis e responsabilidades do Programa.

Figura 2 Ciclo PDCA aplicado às escolas de ensino integral



Fonte: BRASIL, 2012, p. 39.

Por último, como podemos observar na figura 2, o ciclo PDCA (Plan, Do, Control e Act) é a principal metodologia para garantir a correta execução do programa e articula muito bem as ações mencionadas, possibilitando que seus quatro aspectos<sup>16</sup> sejam atendidos.

Diante do contexto estudado até o momento, entendemos que, em teoria, ampliar a permanência na escola é uma forma de propiciar condições para tentar materializar o conceito de formação integral e, conseqüentemente, procurar

<sup>16</sup>1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática; e 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar. (BRASIL, 2012, p. 11)

desenvolver as potencialidades humanas no que tange aos aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. Cabe destacar que, não necessariamente, ampliar o tempo na escola resultará na garantia de uma educação integral, pois estamos nos referindo aqui a dois conceitos distintos: educação integral x escola de tempo integral.

Nessa direção, ainda temos a nítida impressão de que há um enorme desafio para conseguir pôr em prática, mesmo que de forma parcial, as ações determinadas pelo programa de ensino integral de forma a beneficiar, contribuir, ajudar os adolescentes e jovens que não possuem condições, especialmente com relação ao tempo, de cursar o ensino integral. Há de se pensar em como agregar valor na formação dos estudantes que utilizam o período convencional de estudos.

### **3.3 Publicações e artigos relacionados ao Ensino Médio**

A partir deste momento, relatamos comentários acerca de estudos feitos por pesquisadores com temas relacionados ao Ensino Médio, cujo objetivo é respaldar o que descrevemos sobre os documentos oficiais e os nossos pontos de vista até então vinculados aos estudos.

Iniciamos com o artigo “Novo ensino médio: quem conhece aprova! Aprova?”, de Corrêa e Garcia (2018). Os autores relatam que os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) criaram projetos visando uma educação mais democrática, objetivando qualidade com redução das desigualdades sociais, tanto na permanência quanto no acesso dos alunos à educação. Contudo, enfatizam que, com a crise política dos dois últimos anos, presenciamos uma grande ameaça para tais progressos, além da crise econômica que gerou um retrocesso no cenário político e econômico afetando, inclusive, o contexto educacional.

Os autores lembram que o Ensino Médio é a fase que tem mais problemas no processo de ensino-aprendizagem e é a que tem tido mais dificuldades para garantir o direito à Educação, conforme previsto na Constituição Federal, mas lembram também que há grandes esforços para que se concretize a expansão do ensino, tais como os projetos de educação integral, o acesso do jovem a cursos profissionalizantes e investimentos na formação de professores.

Contudo, Corrêa e Garcia (2018) abordam as mudanças recentes no Ensino Médio, que geraram polêmicas e muitas críticas de especialistas e representações públicas em razão do formato impositivo da proposta (MP nº 746/2016) e do conteúdo,

que modifica a estrutura e o funcionamento do atual Ensino Médio. No mesmo caminho, pais e alunos também protestaram contra as mudanças. Como exemplos disso, os autores destacam “o como” a reforma foi proposta, ou seja, por meio de Medida Provisória e sem debates com alunos, professores, com a sociedade e especialistas, gerando expectativas sobre suas consequências, ainda desconhecidas, e acerca do futuro do Ensino Médio e de sua democratização de acesso, sobre a formação profissional dos jovens, sobre o impacto para a (futura) formação de professores, a ampliação do tempo escolar e a organização curricular.

Os autores comentam que o governo, ao lançar o *slogan* “Novo Ensino Médio, quem conhece aprova!”, desconsiderou as discussões amplamente realizadas a partir do movimento que tem o Ensino Médio como questão principal. Eles enfatizam que a anulação das opiniões e posicionamentos de intelectuais, entidades e movimentos, os quais dedicam-se a investigar, analisar, contribuir e efetivar uma educação de qualidade para essa etapa da Educação Básica, levou-os a problematizar esses acontecimentos, questionando, portanto, o *slogan* lançado pelo governo, afirmando, inclusive, que há quem conheça esse novo Ensino Médio e que, ainda assim, não o aprove.

Em suas considerações finais, os autores afirmam que:

As razões que nos fazem acreditar que esse projeto desenvolvido às costas da democracia, pouco contribuirá para a mudança efetiva no ensino médio, ao menos para a grande população de jovens que, muito provavelmente não seguirá seus estudos, pautam-se, também, nas características já vivenciadas quando a função propedêutica e a função profissionalizante estabeleceram dois mundos de oportunidades educacionais distintos para os jovens. O qual foi, por muito tempo, alvo de críticas e combate, mas agora, a partir deste novo projeto, ganha espaço e força. Contudo, cabe reforçar, que nossa crítica às mudanças do atual ensino médio não significa aceitação ou conformismo com a situação da educação brasileira. Reconhecemos a necessidade de reorganização desta etapa frágil, marcada por baixos e persistentes índices. Mas reconhecemos, sobretudo, a necessidade de um projeto que descontinue a segregação e o massacre da grande maioria que vem sendo, historicamente, tolhida do direito de uma educação de qualidade, já que a histórica desigualdade social e o projeto de sociedade excludente é uma das nossas características enquanto país. Por fim, negamos, mais uma vez, a mensagem defendida em horário nobre e lançamos, em nome de tantas vozes, silenciadas ou não, a possibilidade de um novo slogan: “Novo Ensino Médio: quem conhece não aprova”.(CORRÊA e GARCIA, 2018, p. 17)

Destacamos que os autores, em concordância com o foco que estamos dando para este capítulo, corroboram conosco no sentido de relatar as dificuldades que o Ensino Médio tem em garantir o que a Constituição Federal define e no sentido de adotar uma postura crítica acerca das mudanças feitas e as que estão por ocorrer.

Seguimos com a tese de doutorado de Baciano, *Escola e vida: influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do ensino médio* (2015), na qual a autora questiona se o Ensino Médio seria o responsável pela destinação social dos jovens. Baciano (2015) relata que três questões a incomodavam: de um lado, a contradição dos profissionais da educação (acomodados e pessimistas) afirmando que “os jovens não querem nada com nada” e que, por isso, não valia a pena investir neles, e os jovens dizendo que a escola não fazia sentido devido às práticas escolares serem inadequadas, descoladas de sua realidade e por não terem o direito de manifestar suas expectativas, sentindo-se afastados dos processos de tomada de decisão. De outro lado, publicação de um documento oficial sugerindo que o Ensino Médio podia ser considerado responsável pelo destino social dos jovens por constituir a etapa final da Educação Básica.

Baciano (2015) continua relatando que, além da certificação das condições ruins em que muitos dos jovens são escolarizados durante o Ensino Médio, a afirmação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio sobre o destino social deles a incentivou a compreender em que medida a escola influencia suas experiências sociais e, assim, sentiu necessidade de investigar a influência do percurso escolar no Ensino Médio para a construção da visão de mundo dos adolescentes e jovens que passaram por essa etapa e de perceber a forma como esse período da vida escolar se apresenta como definidor do seu modo de estar mundo.

No início de sua pesquisa, a autora definiu a hipótese de que a destinação social dos jovens e suas experiências sociais não dependem somente do percurso escolar durante o Ensino Médio, mas estão inter-relacionadas com fatores econômicos, sociais e culturais, tais como: situação financeira, posição no domicílio, situação ocupacional, estado civil e as próprias crenças e valores, e, ao concluir os estudos, ela constatou que tal hipótese se confirmou parcialmente e, por meio dos dados levantados, ela verificou que a situação financeira (capital econômico) da família interfere nas experiências sociais dos jovens, em conjunto com o capital cultural e o apoio psicossocial que fornecem.

Baciano (2015) continua informando que a situação ocupacional também interfere, mas de forma variável. Ela comentou também que identificou que as crenças e valores indicados após a pesquisa empírica, projetos de vida e subjetividade também são determinantes, permitindo gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver estratégias e buscar a concretização dos projetos.

A autora destaca que não foi escopo de seu trabalho discutir a formação que deveria ser executada no Ensino Médio, mas ela considera que um ensino de qualidade seria ideal para todos os adolescentes e jovens, mas ressalta que essa alternativa não é exequível devido à atual situação do país, economicamente instável e com os jovens e adolescentes vivendo nas mais diversas desigualdades sociais. Ela defende uma cultura comum, pois acredita que, se o MEC estabelecer normas no sentido de que toda escola deve assegurar as mesmas aprendizagens, pode-se caminhar rumo a uma condição educacional um pouco mais justa. Nesse sentido, concebe-se a oferta do Ensino Médio integrado ao Ensino Médio regular em horários distintos e com currículos independentes como uma alternativa viável.

Baciano (2015) relata que percebeu uma forte relação entre o percurso escolar e o percurso social dos adolescentes após o Ensino Médio com relação aos relacionamentos interpessoais. Ela constatou que, nas atitudes de um dos alunos, uma forte influência acadêmica e moral da escola foi consolidada, pois ele explicitou que, pelas aulas de história e filosofia, formou sua visão de mundo e fez sua escolha profissional, ambas voltadas às questões sociais. Já com outro aluno, constatou que a escola contribuiu apenas no sentido de lhe ensinar o trato com as pessoas, não apontando, portanto, contribuições acadêmicas e morais relacionadas à escola, uma vez que estas se embasaram na estrutura familiar, que, por ser limitada em termos econômicos, culturais e sociais, não possibilitou ao jovem uma boa experiência social, em vista de sua inserção social e profissional precárias.

A pesquisa de Baciano (2015) constatou que a construção de projetos de vida e as perspectivas de futuro dos adolescentes dependem do contexto psicossocial da família e da sua condição econômica e cultural. Nesse sentido, o apoio psicossocial das famílias contribui para formar subjetividades mais consistentes, mais preparadas para lidar com a realidade e, diante das múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias e construir seus projetos de vida. A escola influencia na destinação social e nas experiências sociais dos jovens, mas não imediatamente, pois sua ação depende da relação da família com os jovens e da relação destes com os estudos.

A autora conclui sua pesquisa considerando como fatores determinantes sobre as experiências juvenis: os capitais econômico e cultural junto com o apoio psicossocial das famílias, investidos na promoção da autoestima e na aquisição dos capitais educacional e cultural pelos filhos; bem como a subjetividade de cada jovem no sentido de gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias,

construir seus projetos de futuro e buscar realizá-los, além do padrão de inserção ocupacional e posição no domicílio.

Cabe comentar que algumas das variáveis investigadas por Baciano fortalecem as premissas desta pesquisa, pois fazem parte do escopo do nosso questionário, no que tange às perguntas relacionadas ao Ensino Médio bem como a outros assuntos, como o projeto de vida e o foco dado à formação dos adolescentes.

Outro artigo que contribuiu com o contexto deste capítulo foi “A imagem juvenil na perspectiva da prática docente: ação didática na escola como espaço de diversidade” (2015), de Zluhan e Raitz. Nele, as autoras enfatizam que conflitos acontecem quando os docentes e a gestão desconsideram o perfil dos jovens (suas necessidades e sonhos), colaborando assim com a crise no Ensino Médio, afastando muitos jovens da escola, tirando-lhes a única chance de se assumirem como cidadãos, em uma sociedade marcada pela violência e exclusão.

Observemos a citação abaixo de Zluhan e Raitz e notemos que as informações se relacionam com um dos pontos de vista que Baciano indicou como “incômodo que sentia” e que a incentivou a desenvolver sua tese. Elas afirmam:

Existe atualmente um vácuo no cotidiano escolar das escolas de Ensino Médio no Brasil. Entre os inúmeros problemas e dificuldades vivenciados neste nível de ensino, é comum nas formações pedagógicas os professores afirmarem: “os alunos não são mais os mesmos. Eles não querem estudar, eles não se comprometem com as exigências escolares. Só querem estar aqui para encontrar os amigos. Antigamente era tudo diferente!”. Os alunos (as) mudaram, a vida mudou, o mundo se transformou e neste discurso saudosista dos professores podemos encontrar fragmentos de uma representação cristalizada que se formou em relação aos alunos, fundamentando-se nos preceitos de paradigmas tradicionais da educação. Neste sentido, evidencia-se uma série de dificuldades para a implementação de propostas didáticas críticas e inovadoras que venham a contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo favoreçam a aderência do jovem ao projeto educativo escolar, beneficiando, assim, a vivência e o respeito aos princípios básicos dos direitos humanos. (ZLUHAN e RAITZ, 2015, p. 1)

Em seu artigo, as autoras destacam a importância que precisa ser dada no momento de pensar os projetos pedagógicos das escolas e redes de ensino, pois é necessário incluir uma pauta de estudos que viabilize abordar as formações e promover discussões acerca de quem é esse adolescente e esse jovem, que pode ser, em muitos casos, um trabalhador, que chega à escola. Como ele vive? Como ele vê o contexto escolar? Quais suas expectativas? Quais os seus projetos para o futuro? A partir do momento que tais questões fizerem parte do cotidiano escolar, teremos estudantes mais responsáveis com sua aprendizagem, envolvendo-se com mais

afinco nas questões da escola, minimizando, inclusive, os índices de evasão e repetência, e acima de tudo, sendo capazes de prosseguir sua vida após a conclusão do Ensino Médio com cidadania e responsabilidade.

Cabe comentar aqui o vínculo da visão dessas autoras com o foco da nossa pesquisa, tamanha a preocupação em conhecer o aluno, o adolescente, suas expectativas e o preparo para o futuro. Além disso, vincula-se à visão relacionada à possibilidade de redução da evasão escolar, uma das contribuições destacadas pelo nosso trabalho.

Finalizamos com o artigo de Libâneo, “Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar” (2016), no qual é discutido o efeito das políticas educacionais vigentes com relação às concepções de escola e de conhecimento escolar e sua influência na criação de desigualdades educativas. O autor busca identificar orientações curriculares e políticas para a escola, as quais levariam à desfiguração das funções que visam emancipar o conhecimento escolar.

Libâneo (2016) fez uma pergunta importante: Para que servem as escolas? No Brasil, podemos encontrar várias respostas para essa pergunta, fato que indica desacordos entre funcionários de órgãos públicos, pesquisadores da área educacional e ativistas de associações profissionais e científicas acerca dos objetivos e funcionamento da escola pública. Pressupõe-se que esse desacordo repercute na qualidade de ensino, contribuindo para o enfraquecimento das políticas públicas voltadas à escola. O autor comenta que, nos últimos anos, levando em conta os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas trabalhadas em eventos e publicações, bem como as orientações dos cursos de formação de professores, pode-se identificar três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola:

a orientação dos órgãos multilaterais para políticas educativas de proteção à pobreza vinculadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas. (LIBÂNEO, 2016, p. 4)

O autor esclarece que essas orientações resultam em referenciais distintos de qualidade de ensino, os quais influenciam os modos de compreender atividades na esfera das salas de aula e da escola.

Segundo Libâneo (2016), são suficientes os indicativos de que as políticas educacionais estabelecidas por órgãos internacionais desde a década de 1990 comandam as políticas para a escola brasileira, existindo motivos para suspeitar que elas têm afetado de forma negativa o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores. Dessa forma, a educação escolar fica restrita aos objetivos de solução de problemas econômicos e sociais a critério do mercado, comprometendo seu papel em relação a suas finalidades de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento intelectual dos alunos. Sendo assim, essas políticas levam ao enfraquecimento da escola e aos índices ruins de desempenho dos alunos colaborando para a exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social pela sociedade.

O autor destaca ainda que as posições do documento-referência (2014) da Conferência Nacional de Educação (CONAE), sobre a qualidade de ensino que hipoteticamente externa interesses da sociedade, ficam devendo respostas a perguntas como: Para que serve a escola? Quais são os objetivos que contribuem para a extinção das desigualdades sociais? Trata-se de uma escola que deseja ampliar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral dos alunos ou ser apenas um lugar de acolhimento e integração social dos pobres? Libâneo entende que assim:

a par das demandas legítimas por um sistema nacional de educação pública, pela elevação dos índices de financiamento público da educação, pela adoção efetiva de medidas propiciadoras de salário digno, carreira profissional e condições de trabalho dos professores, teria sido mais oportuno que o documento contemplasse mais concretamente os objetivos e as formas de funcionamento pedagógico-didático das escolas que, ao lado de outras questões intraescolares, são os reais propiciadores de qualidade de ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 20)

Libâneo (2016) explica que uma visão de escola democrática acredita na universalidade da cultura escolar na direção de que é responsabilidade da escola transmitir o saber que agregue valor para o desenvolvimento humano e que seja independente de interesses particulares. O autor enfatiza que uma escola que não possui sólidos conteúdos culturais diminui as possibilidades das pessoas mais pobres de chegarem ao mundo cultural e ao desenvolvimento intelectual, não promovendo a justiça social oriunda da educação. Dessa forma, Libâneo (2016) conclui que é urgente a busca consensual entre pesquisadores, sindicatos, educadores, políticos e dirigentes de órgãos públicos, com relação à valorização da escola, de seus agentes e resultados.

Verificamos que as obras citadas deixam claro suas críticas acerca do cenário educacional do Ensino Médio brasileiro e finalizamos entendendo que há caminhos e descaminhos evidentes e que esse descompasso nas camadas educacionais (gestão, professores, alunos, pais, sociedade e demais órgãos), além de prolongar o tempo e esforços (muitas vezes feitos em vão), dificulta o atingimento de bons resultados no sentido de obter reais melhorias para o Ensino Médio.

Destacamos que não basta apenas focar em ideais, defini-los, criar projetos e leis para que sejam implantados. Precisamos de muito mais do que isso, pois, como discutido e evidenciado neste capítulo, seja pelos documentos oficiais, seja pelas pesquisas, faltam análises do que está sendo proposto.

Sem uma análise mais ampla acerca das proposições, corremos o risco de assumir um discurso de uma escola em transformação sem saber qual a transformação que poderia realmente contribuir para uma formação mais qualificada do aluno que está no Ensino Médio.

Consolidando esse olhar crítico, Grosbaum e Falsarella (2016) alertam que:

A articulação entre as políticas públicas é fundamental para tornar mais eficientes as ações dos vários âmbitos envolvidos no atendimento e proteção à população jovem. Não é o que acontece no Brasil. Os problemas observados quanto à juventude e ensino médio podem ser assim resumidos: não temos no país uma política de sucesso com foco na juventude, que integre diferentes setores (esportes, cultura, assistência social e saúde) com centralidade na educação. Os dados quantitativos sobre educação mostram escolas públicas com altos índices de evasão e repetência e baixos níveis de aprendizagem. Por outro lado, os currículos se mostram distantes da realidade dos jovens, dos territórios onde vivem e das questões do mundo contemporâneo. A formação docente deficitária, aliada à falta de professores habilitados nas disciplinas que lecionam, complementa o quadro de desafios a serem superados. Apontamos a necessidade de a escola (re)conhecer sua própria identidade para que possa entender e atender as diversas juventudes que circulam por seus espaços e mantemos, como elemento que ainda demanda estudo e aprofundamento, a velha questão da dicotomia do perfil propedêutico e/ou profissional do ensino médio. (GROSBAUM e FALSARELLA, 2016, p. 292)

Seguindo nesta mesma perspectiva abordada até agora (estudos de documentos e pesquisas, entendimentos e questionamentos), estudamos a seguir, o contexto relacionado ao Ensino Superior.

## 4 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE: ONTEM, HOJE E AMANHÃ

Neste capítulo, apresentamos a história e o contexto atual da universidade brasileira e os documentos oficiais que estabelecem sua atuação. O objetivo foi compreender e refletir sobre o papel da universidade em seus diversos momentos de transformação junto à sociedade e, diante disso, contextualizar assuntos inerentes ao conceito e à função da universidade, perspectivas e desafios, problemas e transformações, considerando também inovação, globalização e o EAD (Ensino a Distância). Por último e não menos importante, abordamos questões sociais, evasão e as competências relacionadas à universidade-empresa.

### 4.1 A universidade: uma breve contextualização

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), as raízes históricas da universidade brasileira são pautadas no modelo jesuítico e nos modelos francês e alemão, os quais possibilitam a discussão das finalidades da universidade e os projetos atuais, comparando-os: universidade operacional e universidade como instituição social.

No que diz respeito ao modelo jesuítico, as autoras relatam que os trabalhos de escolarização foram iniciados com base no cristianismo, cujo contexto partia do ensino das primeiras letras até as escolas superiores. Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que existia um programa básico de estudos, ou seja, um composto pelo *Trivium* e outro pelo *Quadrivium*. O primeiro era voltado aos estudos de gramática, retórica e dialética, enquanto o segundo concentrava-se em aritmética, geometria, astronomia e música. Notoriamente, esses modelos eram regidos pelo latim e tinham como objetivo uma abordagem exata e analítica dos estudos, exigindo ainda que os conceitos e as definições fossem claros, seguidos de uma argumentação precisa.

Havia momentos que delineavam as aulas e, entre eles, o professor fazia a leitura, interpretação e análise do texto, destacando as ideias e comparando-as com outros autores, propondo, a seguir, questionamentos (professor-aluno e aluno-professor). Os alunos anotavam tudo o que era importante para que pudessem rediscutir e debater as ideias em outro momento. Cabe dizer que uma nova aula era iniciada retomando o que foi pedido “como lição de casa” e a cada semana era feita

uma revisão de todo o conteúdo. Os professores eram sacerdotes e sua personalidade e formação eram fundamentais para a eficácia desse método.

Neste ponto dos estudos, faço um comentário particular: creio que muitos de nós vivenciamos situações parecidas nas décadas de 1970 e 1980, época em que eu, enquanto aluno, vivia situações muito semelhantes, e hoje, em 2019, ainda encontramos casos similares em sala de aula, seja em faculdades, seja em universidades, enfim... Entendo que, se partirmos do pressuposto de que o fenômeno educacional não é autônomo e/ou independente da realidade social de um dado momento da nossa história, deveremos analisar o modelo jesuítico considerando o desenvolvimento produtivo e social da época em questão. Nesta perspectiva, podemos até supor que o modelo educacional proposto por eles era coerente com as necessidades e anseios de uma sociedade em franca formação no período colonial brasileiro. Contudo, isso não justifica as tais situações similares em sala de aula que encontramos nos dias de hoje, conforme comentado anteriormente.

Pois bem, com relação aos elementos do sistema universitário francês (franco-napoleônico) e alemão, Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que em 1538 a América Espanhola criou a primeira universidade e somente em 1808, durante o período colonial, o Ensino Superior teve início no Brasil, com a criação de escolas isoladas, como consequência do pacto colonial entre as nações europeias, após a vinda da família real portuguesa para cá (1808). Antes disso, os brasileiros só podiam estudar no continente europeu, especialmente em Portugal, por meio de bolsas de estudo em Coimbra.

As autoras esclarecem que esse modelo de universidade era centralizador e fragmentado em sua organização administrativa. Inclusive, por dificultar e mesmo impossibilitar processos divergentes de pensamento, criou uma unidade impositiva que até nos dias de hoje tem dificuldades para se atualizar. Nesse modelo, constatava-se a preocupação da universidade na formação dos profissionais, atendendo à elite, preferencialmente, e, por influência, valorizava-se muito que os alunos tivessem domínio do francês. Além disso, esse modelo assemelhava-se muito ao modelo dos jesuítas, se comparado ao ambiente de sala de aula. Em suma, o professor transmitia o conhecimento e os alunos aceitavam passivamente os trabalhos e as atividades propostas.

Cabe comentar também que a universidade brasileira foi influenciada pelo modelo alemão, o qual foi criado no final do século XIX. As autoras destacam que

nesse momento a universidade entra num processo de edificação nacional. O avanço da ciência por meio da pesquisa dos assuntos nacionais foi proposto como saída para a renovação tecnológica, num esforço exaustivo para eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional, cenário em que a universidade se comprometeu com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial. Criou-se, então, uma indústria química e metalúrgica altamente desenvolvida, permitindo que o país competisse internacionalmente.

Pimenta e Anastasiou (2002) relatam que essa universidade que utiliza a ciência para resolver os problemas, procura unir os alunos e os professores entre si, em prol da pesquisa. Nessa perspectiva, atua como instituto para a formação profissional e centro de pesquisa, modelo oposto ao francês.

As autoras enfatizam que esses modelos antagônicos ficam claros a partir da perspectiva de que o professor e o aluno, juntos, coexistem para a ciência, estabelecendo uma relação na forma de parceria e para a construção do conhecimento, na qual a figura do professor não prevalece como emissário de uma metodologia tradicional, centrada no saber docente a ser transmitido. Destacam ainda que esses elementos do modelo alemão chegaram ao Brasil no texto da Lei n. 5.540/68, por meio do acordo MEC/Usaid, conduzindo as reformas educacionais na época da ditadura militar.

Essas diretrizes contidas na Lei n. 5.540/68 vigoraram até 1996, ano em que, após vários debates e discussões, foi aprovada a atual LDB e, desde então, a docência no Ensino Superior passou a ser preparada nos programas de pós-graduação *Lato sensu* e *stricto sensu* (preferencialmente por este último). Contudo, a competência dos professores passou a ser medida pelos resultados que os alunos conseguem nas provas de avaliação e, nessa mesma perspectiva, as IES são avaliadas pelo percentual de docentes com título de mestre e doutor.

Pimenta e Anastasiou (2002) relatam que essa situação pode revelar uma preocupação com relação à eficácia do ensino, pois há programas de mestrado e doutorado em diversas outras áreas do conhecimento, além da educacional, formando pesquisadores em campos específicos de atuação e não para a formação de professores propriamente dita e, nesse caso, tais professores permanecem sem condições de se formar na docência. As autoras salientam que, talvez em função dessa situação, ainda predominam nas IES currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdo, tornando-se, muitas

vezes, um professor não significativo para os problemas que a realidade apresenta e, em especial, não significativo para os alunos.

As autoras explicam que:

ao trabalhar os modelos históricos de influência metodológica e organizacional e suas decorrências no ser da universidade brasileira de hoje, aponta as formas de controle em execução pelo atual Estado avaliador, discute a redução dos saberes a competências e apresenta o risco de um novo tecnicismo no fazer docente daí decorrente, bem como suas consequências na atuação docente universitária e nos resultados do ensino e do profissional aí formados. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 26)

Para enfrentar esse desafio, Pimenta e Anastasiou (2002) acreditam em um espaço que propicie a construção coletiva dos projetos pedagógicos institucionais, estabelecendo-os como instância necessária de avaliação institucional, de análise, de reflexão sistemática e síntese, para um redirecionamento das finalidades do Ensino Superior, assumido de forma coletiva pelos professores.

O Ensino Superior está inserido em um contexto social global que determina e também é determinado pela ação dos sujeitos que ali atuam. Em se tratando da discussão das:

finalidades da universidade, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. As alterações que a instituição universitária vem experimentando no decorrer das últimas décadas põem em discussão esses compromissos e a sua relação com a sociedade em que está inserida. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 161)

As autoras explicam que entendem a universidade como instituição educativa, cuja finalidade é o exercício da crítica sustentada pela pesquisa, pelo ensino e pela extensão, ou seja, na produção do conhecimento. Em sua relação com a sociedade, a universidade desempenha um papel duplo, pois, ao mesmo tempo que conserva a história do passado para usar no hoje, também transforma ajudando a mudar o presente e construir o futuro.

Nessa direção, as autoras relatam que dois princípios organizacionais e de funcionamento se impõem: a certeza de que os espaços institucionais, constituídos de forma democrática, por considerarem e expressarem a pluralidade de pensamento e a diversidade, são espaços verdadeiros, aptos para efetivar essa finalidade, ou seja, há convicção de que o processo educativo de qualidade é resultado da participação dos sujeitos nos processos decisórios, que, por sua vez, se traduz no fortalecimento

de práticas colegiadas na condução de projetos e das ações educativas na universidade.

Dessa forma, as funções universitárias podem ser sistematizadas em:

criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício das atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 163)

Nesse contexto, voltamos novamente ao professor, pois tudo isso exige uma ação do docente que vai além da atuação, muitas vezes, tradicionalmente praticada. Em suma, ao prestar um serviço para a sociedade, o professor universitário precisa exercer sua profissão de forma reflexiva, crítica e competente com relação aos assuntos de sua disciplina, bem como estar apto a realizar atividades de pesquisa.

Pensando no contexto atual, Pimenta e Anastasiou (2002) chamam a atenção para o fato de que a universidade vem perdendo sua característica de instituição social e tornando-se, cada vez mais, uma entidade administrativa, atuando mais diretamente num conjunto de regras e normas que estão desarticuladas das manifestações sociais. Elas enfatizam ainda que a universidade tem se transformado numa entidade isolada, cujos sucesso e eficácia são medidos pelos seus desempenho e gestão de recursos. Seu cunho administrativo rege a gestão, o planejamento, a previsão, o controle e o êxito, exatamente, o ciclo administrativo de gestão “esquecendo-se”, assim, de sua função social.

Concordamos com as autoras no sentido de que refletir sobre essas práticas que estão presentes nas IES, de modo geral e pensar em seus vínculos oponentes – social e organizacional – permitirá a exploração de suas contradições.

As autoras concluem que um dos elementos que propiciam o enfrentamento desse desafio, mesmo que possa parecer contraditório, é uma exigência do próprio sistema legal, a:

construção coletiva do *projeto institucional*, recuperando as raízes da instituição social que é a universidade e questionando criticamente as funções que hoje se espera que ela exerça. Esse projeto é pedagógico, porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas da preparação técnica para uma ocupação temporal. E, por isso, também é *político*, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. É, ademais, *coletivo*, possibilitando e exigindo que seus constituintes participem do processo de análise, discussão e tomada de decisão quanto aos rumos que, consciente e criticamente, definem como necessários e

possíveis à instituição universitária. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 171)

## **4.2 Documentos oficiais do Ensino Superior**

Fizemos uma revisão no Portal do MEC e organizamos um quadro (Apêndice B), que consta na parte final do trabalho, cujo objetivo foi elencar os documentos (leis, projetos de lei, decretos, portarias, normas, pareceres e resoluções) que regulamentam as IES brasileiras na direção de identificarmos suas funções e obrigações legais e suas formas de atuação sob a perspectiva governamental. A intenção foi compreender como as políticas públicas no campo do Ensino Superior, no Brasil, aos poucos foi se constituindo.

Como observado, nos 48 anos de publicações governamentais, existem muitos documentos que tratam de assuntos como autonomia da IES, aprovação de cursos e seus regimentos, frequência, carga horária, grade curricular, tipos de cursos (graduação – bacharelado e tecnólogo –, extensão, pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado –, e aperfeiçoamento), cursos presenciais e a distância (EAD), corpo docente, CPA, infraestrutura (sede e *campi*), documentações (históricos, diplomas e declarações), estágios, atividades complementares e disciplinas semipresenciais, Libras, processos de avaliação de aprendizagem, aproveitamento de estudos e comprovação de conhecimentos, sistema de cotas, transferência de alunos, política de prestação de serviços e cobranças, atividades acadêmicas *versus* formação profissional, ou seja, uma ampla cobertura acerca das obrigações legais e funções das IES.

Diante disso, focamos nosso estudo naqueles que estão mais diretamente relacionados à nossa pesquisa. Iniciamos com o que diz a Constituição Federal de 1988, na sequência, abordamos a LDB e os demais documentos que a corroboram, documentos do EAD e publicações que investigaram esse contexto.

### **4.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil**

Se voltarmos nosso olhar aos princípios básicos da Constituição Federal de 1988, mais especificamente à cidadania, à dignidade da pessoa humana, aos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, no sentido de construir uma sociedade livre, justa e solidária com vistas a garantir o desenvolvimento nacional mediante solução

pacífica dos conflitos e de cooperação entre os povos, torna-se imprescindível que as IES, públicas ou privadas, cumpram seu papel a fim de ajudar o povo brasileiro a exercer seus deveres e direitos. Uma formação adequada é essencial para que o cidadão construa uma visão crítica e esclarecida, com discernimento, para que possa contribuir de forma eficaz com o desenvolvimento do país e, simultaneamente, exigir retorno por parte do Estado.

Nesse contexto, a Constituição foi concebida com diretrizes que possibilitam tratar de assuntos relacionados à regulação e supervisão da educação superior, os quais são a base para legitimar os demais documentos oficiais.

Iniciamos destacando o artigo 207, que define que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 123). Além disso, em seu artigo 218, foi definido que “o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação”. Já no artigo 219, fica esclarecido que “o mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e socioeconômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal”.

Finalizamos esta abordagem mencionando os artigos complementares ao artigo 219: os artigos 219-A e 219-B. O primeiro estabeleceu que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades públicos e com entidades privadas, inclusive para o compartilhamento de recursos humanos especializados e capacidade instalada, para a execução de projetos de pesquisa, de desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação, mediante contrapartida financeira ou não financeira assumida pelo ente beneficiário, na forma da lei”. Já o segundo (art. 219-B) define que “o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI) será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação”.

Diante desses cinco artigos da Constituição federal, podemos enfatizar os rumos que foram estabelecidos por meio de ações institucionais visando o desenvolvimento das pessoas e, conseqüentemente, do país. Isso deixa evidente a responsabilidade que as IES têm nesse processo. Estudamos a seguir as informações que os demais documentos agregam a esse contexto.

#### 4.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Com relação às definições da LDB para o Ensino Superior, procuramos contextualizar as ações das IES e o foco dado aos profissionais da educação para essa fase tão importante, na qual o jovem é preparado para ser inserido no mercado de trabalho. O objetivo foi evidenciar e destacar, com base na Lei, os pontos mais relevantes acerca da nossa perspectiva de estudo. Diante disso, verificamos as diretrizes relacionadas ao Ensino Superior como um todo e destacamos aquelas que contribuem de forma mais direta com a perspectiva deste trabalho. A seguir, fazemos um recorte do que descreve o Capítulo IV e o Título VI da LDB.

Inicialmente, esclarecemos que os Decretos, Pareceres, Leis ou Resoluções acerca dos artigos da LDB, que descrevemos a seguir, constam da tabela que organizamos e que está no Apêndice B. Nesse sentido, segundo as definições do artigo 43 da LDB:

A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2017, p. 32)

Atentemos para o vínculo direto que os itens I, III e IV, desta citação, têm com os questionamentos que fizemos anteriormente: “é lugar de intelectuais com o objetivo de esclarecer o pensamento e colocar ordem nas ideias, é lugar de questionamentos constantes e reformulações do pensamento; é um espaço de liberdade no qual o

universitário pode mergulhar em alguns temas para discuti-los e aprofundá-los?”. Cabe enfatizar que os demais itens citados atendem às determinações da Constituição Federal de 1988, artigos 218, 219, 219-A e 219-B.

Com relação ao artigo 44, é definida a abrangência da atuação do Ensino Superior, atendendo aos cursos sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, aperfeiçoamento e outros) e de extensão. Aqui, destacamos que, ao elaborar a LDB, houve a correta percepção acerca da amplitude necessária para a continuidade da construção do conhecimento em suas mais diversas perspectivas e isso consolida alguns dos princípios da Constituição Federal, no sentido de construir uma sociedade livre que garanta o desenvolvimento nacional.

O artigo 45 descreve que o Ensino Superior será ministrado em IES (públicas ou privadas), com variados graus de abrangência ou especialização e o artigo 46 relata que o reconhecimento, a autorização de cursos e o credenciamento de IES, terão prazos limitados e com renovações periódicas, após ter passado regularmente pelo processo de avaliação. Já o artigo 47 rege a correta execução do ano letivo regular de forma independente do ano letivo civil, enquanto o artigo 48 documenta a validade, em abrangência nacional, dos diplomas devidamente registrados.

Segundo o artigo 49, as IES poderão aceitar a transferência de alunos regulares, caso haja vagas, mediante processo seletivo. Ainda com relação a possíveis vagas, o artigo 50 descreve que as IES poderão abrir matrícula nas disciplinas a alunos não regulares que tiverem capacidade de cursá-las, desde que se submetam à seleção por meio de processo seletivo. Já o artigo 51 especifica que as universidades, ao decidir sobre normas e critérios seletivos e admissionais de alunos, considerarão os efeitos de tais critérios sobre a orientação do Ensino Médio, vinculando-se aos órgãos que regulamentam os sistemas de ensino.

Os artigos 52, 53 e 54 descrevem a atuação das universidades. O primeiro aborda a questão pluridisciplinar de formação de professores universitários, de pesquisa e de extensão, bem como define que um terço dos professores precisam ser mestres ou doutores e, por fim, um terço do corpo docente deve trabalhar em tempo integral. O segundo trata da autonomia e das atribuições diferenciadas em função de sua estrutura mais robusta e capacitada se comparada às demais IES. O terceiro (artigo 54) também está relacionado às universidades, porém, às públicas, as quais, de acordo com a lei, usufruirão de estatuto especial para atender às especificidades

de sua estrutura organizacional e de financiamento do governo, assim como dos planos de carreira dos seus colaboradores.

Com relação aos três últimos artigos citados, destacamos a importância das universidades no contexto geral de formação dos jovens, tamanha a sua capacidade de atuação frente às possibilidades oferecidas por meio de sua estrutura física, material e humana, em consonância com a diversidade imposta pelos adolescentes e jovens que nelas ingressam. Este fato elucidada, inclusive, um dos motivos que nos levou a colocar no título deste trabalho palavras como o “papel da universidade”.

Continuamos com o artigo 55, o qual assegura que a União, anualmente, envie recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das IES por ela mantidas. Por fim, os artigos 56 e 57 encerram as definições sobre as instituições públicas, o art. 56 determina que elas deverão obedecer ao princípio da gestão democrática, por meio de órgãos colegiados, e o 57 especifica que os professores estão obrigados a cumprir uma jornada semanal mínima de oito horas aula.

Tratamos do Título VI - Dos profissionais da educação quando estudamos o papel dos professores que atuam no Ensino Médio e, naquele momento, destacamos o artigo 64. Agora, abordaremos os artigos 63 e 66. Segundo o artigo 63 da LDB:

Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2017, p. 43)

Diferentemente do que vimos quando nos concentramos nas características específicas dos profissionais de educação para o Ensino Médio (além das aulas regulares), ao focarmos as capacitações gerais necessárias, percebemos que há ações mais efetivas por parte das IES para a formação dos profissionais, como pudemos entender na citação acima.

Corroborando essa perspectiva, o artigo 66 (BRASIL, 2017, p. 44) define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Além disso, precisamos destacar os objetivos colocados na Meta 13 do PNE (2014-2024), que determina “Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35%

doutores”, bem como da Meta 14, “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores”. No transcorrer deste trabalho, informamos como estava o cumprimento, ou não, dessas metas no momento em que as analisamos.

Findo o tópico relacionado aos profissionais da educação, seguimos nosso caminho acerca da LDB mencionando o artigo 80, que trata de assuntos relacionados ao Ensino a Distância (EAD), papel importante das IES na contemporaneidade. Pois bem, diante dessa perspectiva de ensino, o governo relatou que sempre incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD, independentemente da modalidade dos níveis de ensino. Os parágrafos desse artigo estabelecem que:

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 2017, p. 50)

Cabe complementar que, atestando o descrito acima, outras documentações foram criadas acerca da EAD com o intuito de conciliar todas as especificidades da modalidade, procurando garantir uma correta adequação da estrutura dos cursos bem como do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, destacamos o Decreto n. 9.057/2017, que normatiza o EAD e regulamenta o artigo 80, determinando que, para ofertar essa modalidade de ensino, a instituição deve estar devidamente credenciada para tal, estabelecendo as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância<sup>17</sup>. Por fim, temos o Decreto

---

<sup>17</sup> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

n. 9.235/2017 que, por meio de seus artigos 90, 97 e 98<sup>18</sup>, especifica ações de monitoramento e controle para a oferta de cursos superiores na modalidade EAD.

Notamos uma organização adequada por parte da regulamentação para o emprego dessa modalidade de ensino, contudo, no transcorrer desta pesquisa, entendemos seus desafios na perspectiva de manter um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Agora, vamos analisar o artigo 81 (BRASIL, 2017, p. 51), que determina que: “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei”, incluindo o tratamento de assuntos relacionados às disciplinas semipresenciais. Entendemos ser importante considerá-las devido à conotação dada à EAD e, assim, esclarecer que o semipresencial não é similar ao a distância, pois a oferta desse tipo de disciplina está associada aos cursos autorizados na modalidade presencial, regulamentados pela Portaria MEC n. 4.059.

Por último, encerramos a abordagem acerca das determinações da LDB mencionando o artigo 82 (BRASIL, 2017, p. 51): “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria”. O destaque se justifica em razão da importância desse assunto diante da formação adequada dos alunos, um dos papéis fundamentais das IES. De acordo com o disposto na Lei n. 11.788/2008, em seu artigo 1º (BRASIL, 2008), o estágio é uma ação escolar supervisionada, desenvolvida no ambiente profissional, com vistas à preparação de estudantes que estejam frequentando instituições de ensino autorizadas, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos para o mercado de trabalho.

A seguir, estudamos brevemente outros documentos oficiais que normatizam as IES com o objetivo de finalizar a abordagem de caráter legal acerca de sua atuação,

---

<sup>18</sup> Art. 90 O Ministério da Educação poderá, a qualquer tempo e motivadamente, realizar ações de monitoramento e supervisão de instituições, cursos e polos de educação a distância, observada a legislação.

Art. 97 O Decreto nº 9.057, de 2017, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. § 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino. § 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação a distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação.” (NR)

Art. 98 Os cursos a distância poderão aceitar transferência, aproveitamento de estudos e certificações totais ou parciais realizadas ou obtidas pelos estudantes em cursos presenciais, da mesma forma que os cursos presenciais em relação aos cursos a distância, conforme legislação.

lembrando que os programas abaixo mencionados estão direcionados à formação das pessoas, ou seja, não nos ativemos aos programas de financiamento e correlatos.

Entre eles, destacamos o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que apresenta ações que visam garantir a entrada de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Seu objetivo principal é promover a criação e a consolidação de eixos que promovam condições adequadas de acessibilidade nessas instituições, respondendo pela organização de ações institucionais com vistas a garantir a integração dessas pessoas à vida acadêmica, por meio da eliminação de obstáculos comportamentais, pedagógicos, de comunicação e arquitetônicos. Cabe destacar que, conforme relatado na página do programa no Portal do MEC<sup>19</sup>, ele atende ao disposto pelo Decreto n. 5.296/2004, que prevê prioridade de atendimento e define normas e critérios de acessibilidade para beneficiar as pessoas com mobilidade reduzida ou com deficiência, e pelo Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002 relativa à Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, bem como o edital Incluir 04/2008, publicado no DOU n. 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 05/05/2008.

A partir de 2005, os eixos de acessibilidade das Ifes vêm sendo ajudados por meio desse programa, que tem publicado editais e as propostas recebidas das universidades brasileiras, que atendem aos requisitos do programa Incluir, são selecionadas e passam a receber o apoio financeiro do MEC.

Outro programa voltado ao estudante é o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a continuidade de alunos de baixa renda matriculados em cursos presenciais de graduação das Ifes, cujo objetivo é possibilitar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do desempenho educacional, por meio de ações que visam combater situações de evasão e de repetência. Atentemos para o fato de que, mesmo que esse programa seja de caráter federal, seus princípios de tentar combater a evasão estão de acordo com uma das principais contribuições da nossa pesquisa, a de “minimizar os riscos da evasão dos alunos devido à IES não compreender, entender as expectativas

---

<sup>19</sup> Portal do MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

dos alunos ao ingressar no Ensino Superior, bem como pelo fato de o aluno não ter a devida ciência de seu papel e do que o espera”.

Esse programa oferece transporte, alimentação, assistência à moradia estudantil e à saúde, cultura, inclusão digital, creche, esporte e apoio pedagógico. Tais ações são executadas pela própria IES, a qual deve acompanhar e avaliar a evolução do programa. Quanto aos critérios de seleção, são considerados o perfil socioeconômico dos estudantes e os critérios estabelecidos para cada instituição de ensino. Por fim, o PNAES foi criado em 2008 e regulamentado pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.

Finalizamos comentando o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que propicia oportunidades de Ensino Superior a cidadãos de países com os quais o Brasil mantém acordos culturais e educacionais. Esse programa foi desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em conjunto com universidades públicas (federais e estaduais) e particulares. O critério base para seleção de estudante estrangeiro é que ele tenha entre 18 e 23 anos, Ensino Médio concluído e certificado. Caso seja selecionado, o estudante cursará gratuitamente a graduação, contudo, ele precisa comprovar que consegue custear suas despesas no Brasil e ter proficiência em língua portuguesa.

O PEC-G é regulamentado pelo Decreto n. 7.948/2013 e privilegia o ingresso de pessoas que participem de programas de desenvolvimento socioeconômico estabelecidos entre seus países de origem e o Brasil. Tais acordos estipulam a adoção, por parte do aluno, da responsabilidade e do compromisso de regressar ao seu país e, assim, contribuir com a área de conhecimento na qual se formou.

Diante de todo o contexto abordado, cabe destacar que a Secretaria de Educação Superior (SESu)<sup>20</sup> é a unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a LDB, também são de responsabilidade da SESu.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

Ratificando os documentos oficiais, citamos Cavalcante (2000), em “Educação superior: conceitos, definições e classificações”. Joseneide Franklin Cavalcante<sup>21</sup> explicou que seu trabalho nasceu da necessidade de executar um levantamento sobre a fundamentação legal que deveria dar suporte ao desenvolvimento do SIED-SUP (Sistema Integrado de Informações Educacionais – Educação Superior), do Inep.

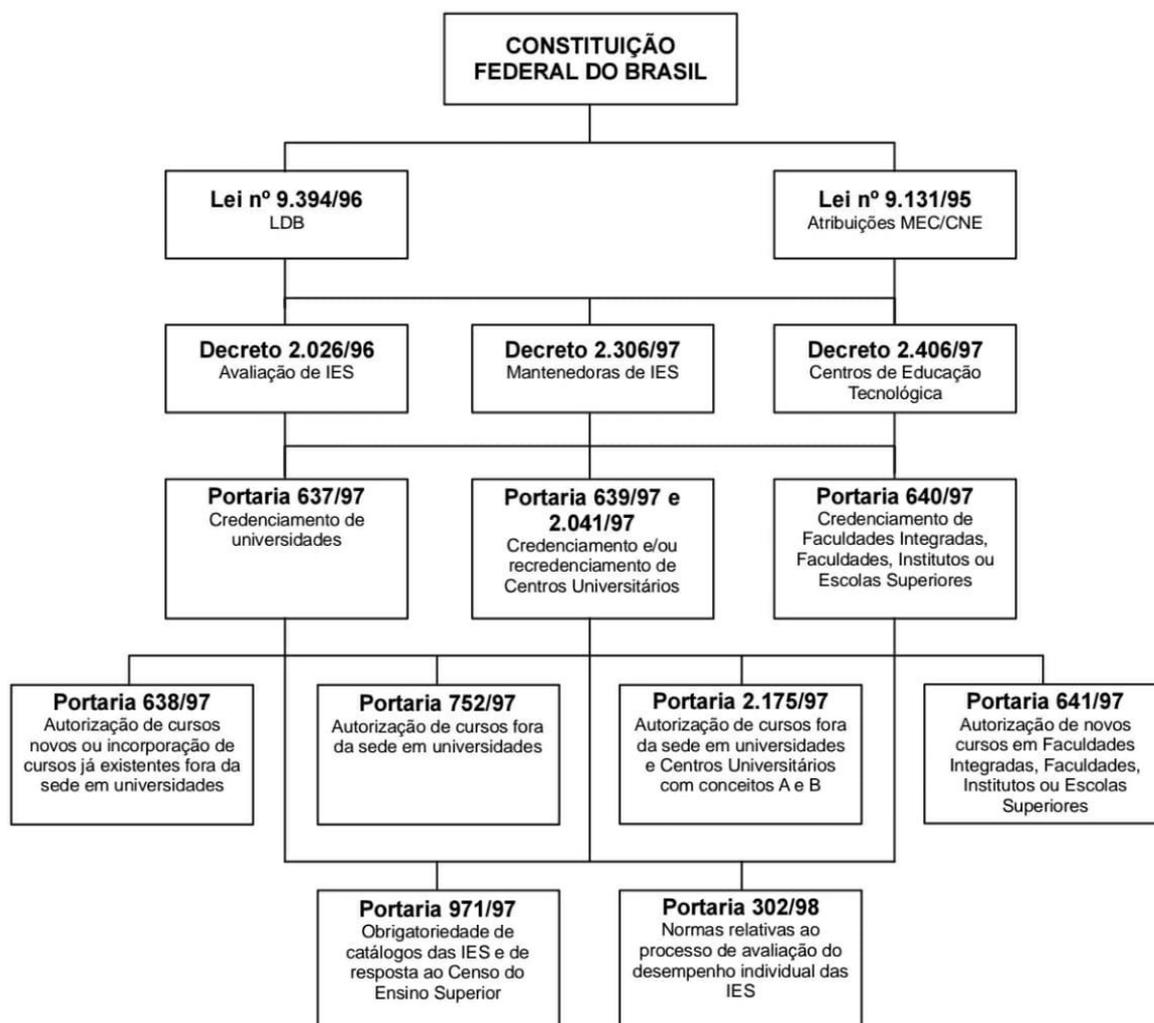
A autora discorreu sobre muitos assuntos já abordados neste trabalho por meio dos documentos oficiais que descrevemos. Diferentemente da autora, nosso foco não é catalogar e organizar toda a documentação existente que regulamenta o Ensino Superior, mas, sim, criar uma base sustentável sobre o papel da universidade.

Do trabalho de Cavalcante, destacamos a organização descrita na figura a seguir, que corrobora de forma significativa, o entendimento do Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no Ministério da Educação – 2018, que organizamos no Apêndice B deste trabalho.

---

<sup>21</sup> Professora aposentada da Universidade Federal do Ceará e consultora do Inep.

Figura 3 Árvore de níveis hierárquicos de decisões (legislação do Ensino Superior)



Fonte: Cavalcante, 2000, p. 47.

Com relação à figura 3, acima, fizemos uma atualização referente a alguns decretos e portarias. O Decreto n. 9.235/2017 substituiu os Decretos n. 2.026/96 e 2.306/97. Além disso, as demais portarias citadas por Cavalcante também foram substituídas pelo mesmo Decreto, o qual consta no Quadro 24. Cabe-nos esclarecer que, independentemente da unificação da normatização pelo decreto citado, a estrutura permanece tal como organizada por Cavalcante.

De acordo com o que estudamos até o momento, vimos que, sob a perspectiva dos documentos oficiais, há uma ampla gama de regulamentações acerca das IES, definindo claramente quais são seus direitos, suas obrigações e suas funções base, com uma cobertura bem abrangente dos objetivos, garantindo assim sua continuidade e contribuição à sociedade.

Ficaram claras também as regulamentações para ingresso de estudantes bem como os programas de inclusão. No entanto, questionamos se, e somente se, o amparo jurídico e a definição de sua forma de atuação, por mais abrangente que seja, são suficientes para sua permanência. Ao pensarmos sobre o papel da universidade, parece-nos ser importante ir além das questões regimentais e seus documentos. Diante disso, fizemos um levantamento e buscamos pesquisas e publicações recentes, ou seja, procuramos entender outras variáveis propostas por pesquisadores com temas associados ao nosso, as quais são tão importantes quanto os documentos, pois sabemos que a realidade brasileira desafia as IES a se reinventarem no sentido de, cada vez mais, atuarem de forma mais assertiva, prática, objetiva, formando cidadãos mais preparados, críticos, autônomos, éticos e responsáveis, cidadãos capazes de atuar como agentes transformadores.

#### **4.3 Publicações e artigos relacionados ao Ensino Superior**

Iniciamos aqui nosso processo de reflexão sobre o papel da universidade por meio da tentativa de conciliação entre o que é oficialmente definido e o que é pesquisado empiricamente. Começamos esta seção com a publicação do livro *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, escrito por Boaventura Santos (2011). O autor inicia a obra retomando a discussão acerca do papel da universidade, identificando as três crises com que ela se confrontava.

A primeira, Santos (2011) nomeou como a crise de hegemonia, que era resultado das contradições entre as funções convencionas e as que, no transcorrer do século XX, foram atribuídas às universidades, ou seja, por um lado, a produção de pensamento crítico, de cultura elevada e conhecimentos essenciais para a formação das classes mais elitizadas (ocupação da universidade desde o período da Idade Média europeia) e, de outro, a produção mediana com relação aos padrões culturais e de conhecimentos úteis para a formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista – inclusive, segundo Libâneo (2016), isso é o que está sendo proposto nos documentos oficiais. Santos (2011) ainda enfatizou que a falta de capacidade da universidade de desempenhar funções contraditórias conduziu o Estado e seus agentes a procurar alternativas para atingir esses objetivos e isso se deu, inclusive, fora da universidade. Diante disso, a universidade, ao deixar de ser a

única instituição na produção de pesquisa e no domínio do Ensino Superior, entrou na chamada crise de hegemonia.

O autor continuou lembrando que a questão da legitimidade foi a segunda crise, desencadeada, por um lado, pelo fato de a universidade desistir de ser uma instituição que resolvia a contradição em busca do consenso entre a hierarquização dos saberes especializados por meio da efetivação das competências e das restrições do acesso e, por outro, pelas exigências políticas e sociais da popularização da universidade e da igualdade de direitos e de oportunidades para as classes populares.

Por último, Santos (2011) abordou a crise institucional, que resultou da contradição entre a solicitação por autonomia na definição dos objetivos e valores da universidade e a alta pressão para submetê-la a critérios de produtividade e de eficácia empresariais e/ou de responsabilidade social. Em suma, problemas de hegemonia, de legitimidade e institucionais. Em seu trabalho, Santos mostrou que a universidade estava distante de conseguir resolver todas as suas crises e, então, passou a administrá-las, de forma a evitar a perda de controle sobre suas funções.

Uma vez resgatado esse contexto, Santos (2011) desenvolveu outra pesquisa, que complementou a que acabamos de citar, na qual ele relatou que a universidade da contemporaneidade será menos hegemônica, mas tão necessária como as dos séculos passados. O autor explicou que há duas razões que a tornam um bem público. A primeira razão é sua especificidade, pois, enquanto bem público, a universidade é o que liga o hoje ao médio e ao longo prazo, por meio do conhecimento, enquanto a segunda razão é a formação que produz e o espaço público de discussão, por vezes, privilegiado.

Para o autor, a universidade pública é um bem constantemente ameaçado, cujas ameaças são oriundas não somente de fatores externos, mas também de seu ambiente interno. O autor explicou que está cada vez mais consciente de que uma universidade socialmente desconexa, às margens de suas funções, situação provocada pelo corporativismo e/ou elitismo e, não menos importante, estagnada pela sua incapacidade de se questionar da mesma forma que questiona a sociedade, torna-se presa fácil dos adeptos da globalização.

O autor destacou que a conciliação entre os fatores de ameaças externa e interna estão latentes na avaliação da capacidade que a universidade possui para pensar o longo prazo e que isso pode ser a sua característica mais representativa. Atualmente, as tarefas das IES estão controladas pelo curto prazo, ou seja, pelas

urgências orçamentárias, pela concorrência que o mercado impõe, dentre várias outras questões e, diante disso, durante a gerência dessas urgências, nascem tipos de condutas profissionais, pelos professores, as quais não teriam relevância se, ao invés de urgências, fosse necessário identificar e potencializar as emergências que explicitam as questões de longo prazo.

Santos (2011, p. 87) afirma que:

Este estado de coisas, que se deve certamente a uma pluralidade de factores, não pode, contudo deixar de ser pensado em conjunção com os sinais que poderosos actores sociais vão dando do exterior à universidade. Qual é o retorno social de pensar o longo prazo, de dispor de espaços públicos de pensamento crítico ou mesmo de produção de conhecimento para além daquele que é exigido pelo mercado? Na lógica do Banco Mundial, a resposta é óbvia: o retorno é nulo, se existisse, seria perigoso e, se não fosse perigoso, não seria sustentável, pois estaria sujeito à concorrência dos países centrais que têm neste domínio vantagens comparativas inequívocas. Se esta lógica global e externa não encontrasse o terreno propício para ser apropriada local e internamente, não seria por certo tão perigosa.

De acordo com o que já estudamos até o momento, fica visível que apenas os regimentos legais não são suficientes para a eficiência dos processos das IES e nossas abordagens, enquanto premissas deste trabalho, se sustentam na perspectiva de nos apropriarmos, da melhor forma possível, das informações e constatações das pesquisas acerca do tema.

Notamos uma contribuição importante de Boaventura Santos em seus dois trabalhos aqui citados e continuamos com seu artigo em que ele afirma que a universidade é um bem público diretamente ligado ao projeto de país. Santos (2011) destaca que o sentido cultural e político desse projeto bem como sua viabilidade dependem da capacidade, em âmbito nacional, para negociar a inserção da universidade nos contextos de globalização, sendo essa a condição essencial para não transformar a negociação em ato de submissão e, com ela, o fim das IES tal como as conhecemos. Só não haverá submissão se houver condições para uma globalização cooperativa da universidade.

Ainda na perspectiva de estudos que pesquisaram as universidades e seus professores, Simões (2013) fez uma análise acerca da origem das universidades, de sua história, de seu papel social e da formação do professor universitário utilizando como suporte a LDB, entre outros documentos.

Destacamos a visão convergente de Santos e Simões, pois ambos se mostraram enfáticos e preocupados com a realidade da universidade em relação à

perspectiva das ações adequadas para enfrentar o novo século, fato que nos levou a desenvolver este capítulo para refletir sobre o papel da universidade no contexto atual.

Da abordagem feita por Simões, salientamos alguns pontos referentes ao papel social da universidade, à formação docente e à visão da sociedade que provoca mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Simões (2013, p. 14) explicou que:

as universidades estão cumprindo, cada uma a seu modo, as três finalidades que lhes são inerentes: pesquisa, ensino e extensão, embora não tenham um sistemático e necessário apoio do poder público, com políticas públicas realmente eficazes. Eis a questão: De que forma as políticas públicas direcionadas às IES têm colaborado para a melhoria da docência dos professores deste nível de ensino? Acreditamos que, no momento em que as políticas públicas educacionais incentivam a formação de cidadãos autônomos na construção de seu conhecimento, possibilitando que estes possam ingressar nas universidades sem a necessidade de políticas assistencialistas, estaremos formando professores da educação básica, como também do ensino superior, tendo como base a qualidade da pesquisa, do ensino e da extensão e, conseqüentemente, do profissional que as desenvolve. As políticas públicas das IES visam ao desenvolvimento das mesmas com o objetivo de acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e de atender às suas demandas. Investir na formação do professor do ensino superior é uma forma de contribuir para o contínuo processo de aperfeiçoamento da própria universidade. Dar condições de trabalho para o docente do ensino superior é fazer com que o mesmo possa realizar e desenvolver um trabalho voltado à sociedade através dos programas de ensino, de pesquisa, de extensão.

A autora propõe uma integração, que deveria ocorrer eficientemente, entre o poder público, as IES, os professores e a sociedade, chamando a atenção, inclusive, para a formação do professor da educação básica e conseqüentemente ao preparo que eles propiciam aos seus alunos do Ensino Médio para o ingresso na universidade de forma mais autônoma. Dessa forma, Simões (2013, p. 15) reafirma a importância do Ensino Superior para o crescimento de uma nação:

uma vez que são as IES que transmitem às pessoas os conhecimentos e os saberes necessários, gerando assim uma sociedade pluralista. Compreender as políticas públicas sob o olhar da teoria e da prática é fundamental para aqueles (docentes e discentes) que estão no ensino superior. Afinal, são os professores universitários que educam, formam, deformam, desconstruem e constroem os saberes necessários para que um ser humano possa assim ser considerado um cidadão.

Neto e De Almeida (2017), ao analisarem os documentos oficiais, desenvolveram uma crítica acerca da educação brasileira e do Estado, pois entenderam que o acesso à educação apresenta uma dependência em relação aos interesses do Estado, devido à existência de forças que direcionam o caminho que nosso país deve seguir, forças cujos interesses estão voltados à manutenção e

manipulação de um Estado neoliberal e capitalista, no qual o poder dita as regras para o acesso à educação, pois esta é importantíssima no processo de submissão entre as nações, e é por meio dela que se consegue aprisionar ou libertar a sociedade.

Os autores continuam enfatizando que, nesse processo, fica nítido que o interesse é o de educar para o mercado de trabalho e, assim, construir um futuro de mão de obra especializada para as indústrias, por meio de programas sociais direcionados à escolarização com enfoque técnico. Os autores questionaram firmemente a relação entre os documentos legais e a prática institucional das IES, ou seja, foco da reflexão proposta neste capítulo da nossa pesquisa. Neste sentido, os autores afirmam que:

estas orientações são construídas por entidades que “auxiliam” o financiamento das nações, dentro de ações que direcionam esta nação para o que é de interesse da entidade, como o auxílio do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Estas instituições são “parceiras” do Brasil e “auxiliam” a organizar a educação brasileira, por meio de documentos orientadores referentes à educação. Neste sentido, a educação não é construída pelos envolvidos no processo, por meio de várias visões e necessidades, exemplos e vivências, mas, sim, por regras impostas, excluindo o debate na educação. Os mecanismos utilizados para tais atos são propostos por leis, fundos, diretrizes e planos nacionais, que organizam o sistema de controle do processo. Um exemplo é a Ementa Constitucional 14/96, Artigo 60 da Lei 9394 de 20/12/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde é interessante observar a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais. Outro exemplo é a criação de fundos com porcentagens mínimas preestabelecidas de investimento das várias esferas de governo. (NETO e De ALMEIRA, 2017, p. 92)

Concordamos com os autores quando indicam que é preciso estudar essas relações, expondo as ações irregulares que, muitas vezes, são impostas à sociedade, com o objetivo de controlar e manipular as nações. Eles destacam que as políticas e as pesquisas em políticas educacionais precisam ser independentes, pois não podem sofrer influências de órgãos de interesse. Tais pesquisas precisam construir conhecimentos que ajudem a sociedade a crescer, servindo de aporte, ajudando nas formulações e/ou defrontando legislações educacionais, e não direcionarem resultados manipulados para tomadas de decisão preestabelecidas conforme algum interesse.

Identificamos uma colaboração significativa de Neto e de Almeida com os dois trabalhos anteriores, de Santos e de Simões, pois a crítica exposta por eles ajuda no constructo lógico das ações necessárias para a correta aplicação do papel da universidade nos dias contemporâneos. Ratificamos nossa concordância com Neto e Almeida (2017) quando afirmam que as IES devem desempenhar um papel ético na

construção de conhecimentos, de forma a dar condições para uma discussão adequada entre todas as partes envolvidas e interessadas e que contribuam com conhecimentos que sejam independentes, sem interesses e sem tendências de mercado.

Tão importante quanto falarmos das origens, classificações das universidades, reformas e formação de seus professores, é pensarmos nos desafios presentes e, em especial, para o futuro e, diante disso, seguimos com o estudo de Speller, Robl e Meneghel, (2012). Os autores relatam que os debates acerca da educação superior brasileira têm como eixo duas questões centrais: Quais são o sentido e a pertinência social da universidade diante dos desafios que a sociedade brasileira enfrenta no cenário do início do século XXI? Alguns eventos como o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES, 2009), a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e a oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década, promovida pela CES/CNE em 2010, reuniram especialistas que abordaram essas questões. Esses eventos têm gerado reflexões sobre as principais demandas e desafios da política de educação superior para a próxima década, especialmente à luz da elaboração de um novo PNE (2014-2024).

Destacamos a seção nomeada pelos autores como “Principais desafios para a melhoria da educação superior no Brasil”. Speller, Robl e Meneghel (2012, p. 155) enfatizaram os principais desafios e lembraram as três metas vinculadas ao Ensino Superior, as quais foram definidas no último PNE:

i. democratização do acesso, da permanência e do sucesso; ii. ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; iii. redução das desigualdades regionais; iv. formação com qualidade; v. inclusão social; vi. qualificação dos profissionais docentes; vii. garantia de financiamento, especialmente para o setor público; viii. relevância social dos programas oferecidos; ix. estímulo à pesquisa científica e tecnológica. Em linhas gerais, pode-se dizer que esses desafios foram, em maior ou menor grau, contemplados no projeto de lei do novo PNE 2014-2024. No tocante à ES, o projeto estabelece pelo menos três metas especificamente vinculadas a esse nível. A meta 12 define a necessidade de elevação da taxa bruta e líquida de matrícula da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. A meta 13 estabelece a elevação da qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior. A meta 14 estabelece que seja elevado gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

Na perspectiva dos nove desafios elencados pelos autores, podemos dizer que todos já foram abordados no transcorrer deste trabalho, seja pelas definições dos documentos oficiais, seja pelas abordagens das pesquisas referenciadas, lembrando

que, em todos os casos, encontramos críticas e sugestões acerca desses assuntos tanto por parte dos autores, quanto pela nossa perspectiva de estudo. Contudo, cabe-nos expor algumas informações acerca das três metas enfatizadas pelos autores.

Com relação à Meta 12, que se encontra abaixo do esperado, a utilizamos na relevância da nossa pesquisa e depois a atualizamos quando tratamos do capítulo do Ensino Médio, no momento em que abordávamos os números do Censo Escolar da Educação Básica 2017 e dissemos que a Meta 6, educação de tempo integral na educação básica, contribuía com a Meta 12. Relembrado isso, seguimos com as atualizações referente às Metas 13 e 14.

De acordo com as informações contidas no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018), a Meta 13 busca “[...] ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores”. Essa meta está próxima de seu objetivo, pois, em 2013, o percentual de professores mestres ou doutores era de 71,8% e o percentual de professores doutores era de 33,8%. O relatório destaca que o atingimento dessa meta será impactado pelo andamento dos indicadores das Metas 12 e 14 devido à expansão da educação superior (Meta 12) e, conseqüentemente, terá um aumento na demanda por docentes qualificados para esse nível de ensino (Meta 13), dependendo, para isso, da capacidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação em expandir a titulação anual de mestres e doutores (Meta 14).

Sobre a Meta 14, “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores”, o relatório apontou que o Brasil tituló 50.141 mestres e 15.287 doutores, alcançando, 83,6% e 61,1%, respectivamente, dos objetivos estipulados e ainda destaca que, na análise histórica desses indicadores (1998-2013), houve um crescimento constante do número de mestres e doutores, sendo que o número de mestres titulados aumentou mais de quatro vezes ao ano, passando de 12,4 mil para 50,1 mil, ao passo que o número de doutores titulados aumentou aproximadamente quatro vezes, passando de 3,9 mil para 15,3 mil.

Observemos que, apesar do avanço apontado pelo relatório, nenhuma das metas foi atingida na totalidade.

Seguimos na perspectiva dos principais desafios, Speller, Robl e Meneghel (2012) afirmam que, para que possamos encarar os desafios de uma expansão

devidamente qualificada do Ensino Superior para os próximos anos, precisamos reconhecer particularmente a capacidade e o papel das IES públicas de se reinventar por meio da reflexão coletiva e do debate qualificado e complementam que isso não cabe apenas às IES, mas também às instituições que regulamentam o Ensino Superior no Brasil.

Novamente, cumpre-nos destacar que esse último parágrafo está de acordo com as premissas que estamos abordando ao longo deste capítulo, ou seja, precisamos articular uma comunicação adequada entre todas as partes envolvidas e interessadas, pois, sem isso, os regimentos e as práticas dificilmente se conciliarão de forma eficiente.

Os autores continuam reafirmando que a reinvenção abordada linhas atrás também representa a declaração da função social e do papel estratégico das IES para a construção da ética necessária à cidadania e ao convívio social.

Fechamos a contribuição desses autores com a nossa pesquisa com a seguinte conclusão:

Por fim, consideramos que é preciso pensar os desafios da ES para os próximos dez anos, tendo em vista que a principal característica do mundo atual é a mudança constante e ininterrupta, acelerada pelas novas tecnologias, e cujos efeitos afetam todo o planeta e praticamente todas as áreas e condições da atividade e da vida do homem e da sociedade. Assim, é preciso pensar o futuro do ES, assumindo valores e princípios e articulando ações e estratégias que permitam cumprir sua missão num mundo em constante mudança. (SPELLER, ROBL e MENEGHEL, 2012, p. 162)

Demonstrando a perspectiva dos desafios, continuamos nossos estudos com o texto “Conferencistas problematizam transformações do Ensino Superior. seminário internacional”, publicado pelo MEC/Capes (2015), que traz várias contribuições de especialistas nacionais e internacionais para nossa reflexão. Destacamos, primeiro, a do professor e pesquisador Robert Cowen, do Instituto de Educação de Londres, que participou do “Painel Pós-modernidade? Repensando a universidade comparativamente”. De acordo com ele, não podemos afirmar que comparar a educação entre os países se resume em numerar as diferenças e as semelhanças e, muito menos, apenas olhar para o mundo e selecionar contribuições, pois tudo isso faz parte de um ambiente mais complexo, que se inicia no esforço de tentar transferir conceitos educacionais de um lugar para outro. O professor inglês continua enfatizando que o processo da educação comparada se dá por meio de três etapas: transferência, tradução e transformação. Inclusive, para ilustrar, ele lembra a

significativa presença dos franceses na USP (Universidade de São Paulo) no início do século XX e sua respectiva transformação durante as décadas posteriores.

Com o objetivo de traçar um cenário atual do Ensino Superior no mundo, Robert Cowen fez inicialmente uma recuperação histórica e uma genealogia das mais relevantes universidades contemporâneas, as quais segundo ele, definiram os parâmetros atuais das IES, que serviram de laboratórios para a democracia das instituições. O professor continua sua abordagem acerca do quadro atual criticando o papel das universidades na nova sociedade do conhecimento, lembrando que, no momento, as universidades são classificadas e ranqueadas (World Class University), além de competirem em um mercado globalizado, conceito criado pelo Banco Mundial resultando numa diminuição da autonomia universitária. Robert nomeia o atual período de capitalismo acadêmico e afirma “não temos uma universidade pós-moderna, o que temos é uma universidade da modernidade tardia, afastada do trabalho intelectual e cultural para a tarefa de produzir conhecimento útil para a esfera econômica. O que é uma perigosa visão de curto prazo”<sup>22</sup>.

Destacamos que a citação do professor inglês valida a perspectiva de curto, médio e longos prazos explicada anteriormente por Santos (2011) em seu trabalho “A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade”.

Em prosseguimento ao seminário, o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Luiz Bevilacqua, aborda a perspectiva brasileira apontando diferenças com relação ao sistema nacional. Ele ressaltou que, no contexto brasileiro, existem grandes esforços no sentido de elaborar um novo conceito de universidade, com autonomia e, conseqüentemente, mais liberdade de escolha, e complementou dizendo que, na qualidade de cientista, há mais liberdade para fazer escolhas por meio de um caminho menos imposto pelas fontes de financiamento, incluindo, a militar. O professor também defendeu a excelência pela qualidade na avaliação da produção científica e que o melhor caminho para o desenvolvimento da educação é por meio do diálogo interuniversitário.

Bevilacqua concluiu sua participação com críticas relacionadas à estrutura disciplinar dos programas de ensino do Brasil. Segundo ele, que também é criador da área interdisciplinar da Capes, “Os cursos de graduação ainda são totalmente

---

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7525-conferencistas-estrangeiros-problematizam-transformacoes-do-ensino-superior>>. Acesso em: 18 out. 2018.

disciplinares. Sessenta anos depois e ainda temos as mesmas disciplinas da minha formação. O que aprendi não foi ruim, mas precisa ser reorganizado. Há necessidade de um diálogo internacional sobre o assunto”<sup>23</sup>.

O professor Marcos Formiga da Universidade de Brasília (UnB) apontou suas crenças para solucionar o futuro das universidades brasileiras. Ele afirmou que:

é preciso investir em qualidade de gestão. O problema da gestão universitária é maior que a falta de recursos. Precisamos também realizar reforma educacional radical, da pré-escola à pós-graduação. Frear o crescimento desordenado, desburocratizar e evitar o cipoal legislativo: a educação brasileira conta hoje com 80 mil leis [federais, estaduais e municipais]. Além disso, buscar sempre a internacionalização da ciência, da tecnologia e da inovação<sup>24</sup>.

Continuamos com Andreas Kazamias, da University of Wisconsin Madison, que participou da mesa “Redefinindo a universidade: qualidade e *ranking* internacional” e fez severas críticas ao contexto universitário da atualidade. Ele articulou uma crítica ao neoliberalismo na perspectiva hegemônica, com base em uma reflexão sobre as relações entre virtualidade e realidade no mundo contemporâneo. Kazamias definiu que:

o admirável mundo novo da globalização é o mundo da erosão do domínio público e da cidadania democrática. O mundo do individualismo possessivo. Nele, a educação é predominantemente um treinamento e a ênfase está simplesmente em conhecimento tecnocientífico, em competências mais instrumentais e não no desenvolvimento da alma<sup>25</sup>.

O pesquisador grego, reconhecido pelos estudos de Educação Comparada desde a década de 1970, sentenciou a visão do conhecimento como um serviço ou mera mercadoria com vistas apenas para o mercado de trabalho e disse que a solução está na reinvenção, ou seja, que precisamos de um novo tipo de pedagogia, de educação e de conhecimento. Ele concluiu defendendo o que nomeia de epistemologia estética na direção de que muitas vezes acabamos por subestimar a capacidade de aprendizado por meio da arte, da ficção e da música e que esses caminhos são interessantes para o aprendizado, pois a educação, além de intelecto, também é coração.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7525-conferencistas-estrangeiros-problematizam-transformacoes-do-ensino-superior>>. Acesso em: 18 out. 2018.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7525-conferencistas-estrangeiros-problematizam-transformacoes-do-ensino-superior>>. Acesso em: 18 out. 2018.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7525-conferencistas-estrangeiros-problematizam-transformacoes-do-ensino-superior>>. Acesso em: 18 out. 2018.

Neste ponto, entendemos ser importante destacar essa visão epistemológica estética, pois, ao associar essa perspectiva com as expectativas e dilemas dos alunos do Ensino Médio acerca do papel da universidade, podemos encontrar variáveis com relação ao sonho dos alunos, seus ideais de vida e suas relações com o mundo, pois, enquanto professores, sabemos que, ao aproximar a realidade da teoria, maximizamos a possibilidade de êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Voltando ao seminário, o professor Renato Hyuda Pedrosa, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), defendeu que os sistemas de Ensino Superior mais abrangentes são os que têm mais diversidade em processos e cursos. Ele afirmou que existem muitos modelos possíveis para a reinvenção do Ensino Superior, mas que precisamos ter muita disposição para pensar nas alternativas viáveis. O professor concluiu citando o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) como exemplos de possíveis caminhos para repensar formas de organização para o Ensino Superior. De acordo com Renato:

a Embraer, um dos frutos do ITA, recolhe à Receita Federal em um ano o equivalente a 20 anos dos custos do ITA. O Impa é a única instituição que possui um brasileiro com Medalha Fields (Artur Ávila). Uma das razões para isso talvez seja a liberdade e autonomia que o instituto tem por atuar na modalidade de organização social. Isso permite ao Impa participar da competição de ponta na produção da ciência mundial<sup>26</sup>.

Apesar da visão positiva relatada pelo professor da Unicamp, e com quem concordamos, notamos ser crucial repensar, refletir e reinventar a educação superior, mas o que mais se abordou nessa publicação foram as críticas, ou seja, críticas acerca do papel da universidade na nova sociedade do conhecimento, críticas sobre não termos uma universidade pós-moderna e, sim, uma universidade tardia, críticas sobre os programas de ensino no Brasil, críticas à gestão universitária, críticas à hegemonia e até mesmo a certo foco da globalização. Em suma, críticas, críticas e mais críticas. Ressaltamos a importância da visão do professor Renato Hyuda Pedrosa (UNICAMP), precisamos urgentemente repensar a educação superior tomando como base os exemplos de sucesso, mas não nos limitando a isso.

A partir deste momento, e após estudarmos publicações e artigos que, de certa forma, contribuíram mais especificamente com as temáticas relacionadas aos documentos oficiais e às suas aproximações com a prática, direcionamos nossos

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7525-conferencistas-estrangeiros-problematizam-transformacoes-do-ensino-superior>>. Acesso em: 18 out. 2018.

estudos para pesquisas que abordaram o papel da universidade em assuntos relacionados diretamente ao EAD e à evasão de alunos.

Diante disso e como os últimos trabalhos abordados, entre outros assuntos, discutiram a inovação, a globalização, a integração universidade e empresa, em uma perspectiva em que o tempo é escasso para os profissionais das mais diversas empresas e organizações, identificamos a contribuição da tese de doutorado *Por uma reinvenção do diálogo na educação*, de Cleonildi Tibiriçá (2015), cujo trabalho teve início com uma investigação de resultados do EAD (Ensino a Distância) como estratégia para ampliação do acesso ao Ensino Superior e de formação de professores para a educação básica.

Tibiriçá (2015) relatou que, durante o percurso do seu trabalho, notou que não poderia criticar os resultados quantitativos favoráveis e os resultados qualitativos desfavoráveis no contexto específico do EAD mediado pelas tecnologias, até porque tais resultados reproduziam o desempenho da educação brasileira como um todo, independentemente de ser presencial ou a distância, e se inseriam num contexto mais complexo do que a falsa polêmica relacionada entre a virtualidade e a presencialidade. A autora continuou informando que identificou, nas dualidades estruturais do sistema educacional do Brasil, a aceitação de um projeto de educação direcionado às necessidades do mercado (conforme já abordado em outros trabalhos) e a ausência de diálogo objetivo e subjetivo entre a universidade e o Ensino Básico, dimensões importantes do problema educacional do país. Diante dessa perspectiva, ela propõe uma urgente reinvenção do diálogo sobre e na educação.

Ressaltamos a importância do trabalho de Tibiriçá, pois, além de colaborar com a reflexão sobre o papel da universidade à luz da formação dos professores da educação básica, agregando valor ao contexto geral da nossa pesquisa, a autora aborda a questão de se estabelecer uma correta comunicação entre a universidade e o Ensino Básico, um dos objetivos do nosso trabalho.

Entre todas as abordagens realizadas pela autora, selecionamos um trecho de sua tese voltado à questão do foco no processo de ensino-aprendizagem no qual, para esclarecer os desafios desse processo, ela utiliza o EAD como referência, deixando nítido que o problema do ensinar e do aprender não está diretamente relacionado à tecnologia do EAD, mas, sim, ao processo como um todo, isto é, comunicação centrada em um modelo comunicativo e não de interação, portanto, ineficiente perante as expectativas e interesses dos alunos. Pelo fato de acreditarmos

que o EAD é um bom meio de construção do conhecimento no Ensino Superior, desde que bem contextualizado e utilizado, compartilhamos esse mesmo entendimento:

O que se vê, por exemplo, no ensino a distância, e está dentro das expectativas de alunos e professores, é a abordagem comunicacional transmissiva. A tecnologia é só um suporte e sua natureza interativa, que faz dela tecnologia de construção de conhecimento, é reduzida a um instrumental básico de interações mínimas já previstas no menu da plataforma de aprendizagem. A participação no fórum de discussões, que poderia ser o momento dialógico por excelência, é uma tarefa penosa e burocrática tanto para o estudante quanto para o professor/tutor. A “interatividade” inclusive está prevista em um cardápio de respostas e participações previamente elaboradas para o professor/tutor, que garante inócuos *feedbacks* aos alunos que se aventuram a problematizar os temas discutidos. A cultura reprodutivista e produtivista, que vigora em nossa educação, contamina todas as nossas “educações”. O ensino a distância não é ruim porque é a distância, mas porque se constrói a partir de uma visão mercantilista e instrumental que se sustenta no modelo de comunicação transmissiva. (TIBIRIÇÁ, 2015, p. 32)

Nessa mesma perspectiva, a autora enfatizou que o ensino tecnológico não é ruim pelo fato de ser tecnológico, mas porque também está sob o modelo tradicional (comunicativo-pedagógico, autoritário e vertical) e, assim, acaba por desprezar o ambiente propício para o ensino problematizador a partir de projetos de pesquisa aplicada, por exemplo.

Conforme relatamos anteriormente, uma das contribuições científicas do nosso estudo é colaborar com reflexões que visam minimizar os riscos de evasão dos alunos e, diante desta perspectiva, verificamos o artigo de Bueno (1993), cujo título é “A evasão de alunos”. O autor examinou o assunto levando em consideração questões vinculadas às expectativas de sucesso profissional e de realização pessoal geradas pelos cursos bem como a escolha da profissão. Além disso, levou em conta as dificuldades de adaptação ao ambiente universitário e à estrutura curricular.

Cumpre-nos lembrar que as variáveis elencadas no artigo de Bueno também foram consideradas como parte do escopo do nosso trabalho por meio dos questionários que foram aplicados durante a pesquisa de campo.

Bueno (1993) esclareceu que, se existe evasão, há também alunos que, apesar de continuar no curso, ficam insatisfeitos e, uma vez formados, sentem-se desalinhados em relação à atividade profissional e que, se levarmos em conta todos esses casos como diferentes possibilidades de afastamento ou, até mesmo, de desligamento, os números de evasão universitária crescem exponencialmente.

O autor continuou sua pesquisa buscando respostas para encarar tais problemas e diante disso questionou se estava diante de um fenômeno de evasão ou

um caso de exclusão de alunos. A primeira situação pode estar associada a uma postura do aluno que, por sua conta e risco, decide se desligar. O segundo caso pode implicar a admissão de uma responsabilidade da escola pelo fato de não ter mecanismos de direcionamento e aproveitamento voltados ao adolescente que se vê em uma condição de formação profissionalizante.

Após investigar tal contexto, Bueno (1993, p. 13) define algumas recomendações gerais que ajudam a estruturar ações com vistas a reduzir a evasão:

1. Elaborar projetos de aprimoramento dos cursos, levando-se em conta as expectativas de abrangência, eficiência e integração de currículos (cf. M. Japur, 1992) [...]
2. Facilitar a flexibilidade de currículo que permita adaptações e maiores alternativas na escolha da carreira para o aluno já matriculado [...]
3. Executar um projeto de ampliação de Centros de Vivência e de promoção cultural nos *campi*. As condições de vivência universitária para o estudante brasileiro são bastante deficientes [...]
4. Instalar, ampliar ou tornar mais eficientes os serviços de orientação do estudante, abrangendo os aspectos pessoais, didático-científicos, culturais e profissionais.
5. Dar maior atenção ao mercado profissional para os estudantes [...]
6. Incentivar a formação de núcleos de pesquisa sobre orientação vocacional, profissional e educacional na universidade, promovendo o conhecimento e desenvolvimento de experiências neste sentido, seja na Escola de Aplicação como em outras unidades de ensino ligadas às atividades da universidade.
7. Valorizar a função docente na universidade. Não se pode esperar grandes avanços na graduação se o ensino não for valorizado, pelo reconhecimento de suas atividades em concursos de progressão na carreira. Professor produtivo deve ser aquele que, além de suas atividades de pesquisa, é competente na produção do trabalho docente, diagnosticando, avaliando e promovendo a formação do estudante.

Não podíamos deixar de enfatizar as questões sociais das universidades e, diante disso, fechamos nossa contextualização com o artigo “A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações”, de Paini e Da Costa (2016). As autoras teceram considerações acerca da função social da universidade, ou seja, da universidade que temos para a universidade que queremos. Elas estudaram e apresentaram autores que procuraram explicitar e questionar a identidade da universidade e verificar se ela contribui na construção de novos saberes, com o propósito de socializar a produção do conhecimento histórico da humanidade para analisar se a universidade vem cumprindo sua função social.

Paini e Da Costa (2016), após verificarem o contexto histórico da universidade brasileira, estudarem a universidade no contexto de redemocratização do país e se debruçarem sobre os rumos das discussões a respeito da universidade nos dias de hoje, compreenderam que a universidade brasileira é produto de sua história, pois,

em diversos momentos, ela foi chamada a atender às necessidades da sociedade, o que resultou em uma visão dúbia sobre sua função frente aos interesses políticos e econômicos. Nesse contexto, os desafios para a universidade são enormes, pois o dilema consiste entre formar para o mercado de trabalho *versus* construir conhecimento científico *versus* ensino. Inclusive, as autoras enfatizam que o “famoso” desenvolvimento tecnológico, o qual deveria trazer o bem-estar ao homem, trouxe também o desemprego, culminando com a contradição capital e trabalho.

As autoras concluíram que vivemos um momento de crise profunda e, nesse contexto, a universidade oscila entre dois nortes: o de responder à perspectiva mercadológica e o de criar, prover conhecimento científico e essa é uma das maiores contradições sociais com que a universidade se depara atualmente.

Por último e, diante de todos os assuntos discutidos neste capítulo, relembramos que o objetivo foi contribuir com as reflexões acerca do papel da universidade na contemporaneidade, por meio dos relatos organizados das diversas fontes de informação, oriundas de documentos e de pesquisas científicas, as quais possibilitaram pensar e criticar as estratégias atuais, bem como deixar o desafio para pensarmos em futuras estratégias e, conseqüentemente, em possíveis ações por parte das IES, que de fato contribuam com a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem no ciclo final de formação de nossos jovens.

Como visto, há muitos desafios e muito trabalho a ser feito até conseguirmos equilibrar todas as ações, principalmente, de forma articulada entre todas as partes envolvidas e interessadas, fatos que, muitas vezes, ocorrem isoladamente, infelizmente.

Finalizamos chamando a atenção para o seguinte fato: até este momento, nosso trabalho mostrou que, seja por meio das pesquisas correlatas, seja pelos estudos realizados com foco no Ensino Médio, bem como por tudo o que vimos neste capítulo sobre as universidades, há muito trabalho a ser feito para que seja possível articular as ações em todas as esferas do ensino, seja do ponto de vista individual, seja pelo coletivo, principalmente. Nossos alunos merecem e precisam de um ensino de qualidade desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

## 5 O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a escolha do método, dos procedimentos utilizados e o contexto da pesquisa, classificando-a quanto à sua natureza e abordagem, bem como identificamos o universo e a amostra. Além disso, são apresentadas as técnicas de coleta e tratamento das informações.

### 5.1 O método e a classificação da pesquisa

De acordo com Gil (2002), as pesquisas podem ser classificadas em exploratórias, descritivas e explicativas. A pesquisa exploratória tem como objetivo tornar o problema mais claro, conhecendo-o profundamente, possibilitando, assim, um aprimoramento das ideias. A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever um fenômeno ou uma característica, configurando uma espécie de classificação mista, pois em alguns casos se assemelha à explicativa e, em outros, à exploratória. Por último, a pesquisa explicativa se preocupa com os fatores determinantes de um fenômeno, procurando explicar sua causa.

Corroborando Gil, no que se refere à pesquisa descritiva, Cervo, Bervian e Silva (2007) afirmam que esse tipo de pesquisa permite a observação, o registro, a análise e a correlação de fatos ou variáveis (fenômenos) sem manipulá-los. Além disso, considerando o maior nível de precisão possível, procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Por último, busca conhecer as diversas relações e situações que possam ocorrer na vida social e demais aspectos do comportamento humano, seja na perspectiva do indivíduo tomado isoladamente, seja de grupos e comunidades mais complexas.

Portanto, diante da perspectiva de conhecer as expectativas e os dilemas dos alunos do Ensino Médio acerca do papel da universidade, de forma a favorecer um diálogo mais adequado entre a universidade e suas escolas, optamos por uma investigação descritivo-analítica, de natureza quantitativa e qualitativa.

Bardin (1977, p. 115) esclarece essas referidas naturezas de forma que:

A abordagem quantitativa e a qualitativa não tem o mesmo campo de acção. A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objectiva, mais fiel e mais exacta, visto que a observação é mais bem controlada. Sendo rígida, esta

análise é, no entanto, útil, nas fases de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. Este tipo de análise deve ser então utilizado nas fases de lançamento das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou várias variáveis do locutor (ou da situação de comunicação).

Para a análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo como procedimento metodológico. Bardin conceitua a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (1977, p. 42)

Nesse contexto, é importante enfatizar a exposição histórica da análise de conteúdo, pois abordá-la é, em essência, fazer referência às realizações que marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise das comunicações, seguindo, passo a passo, o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos da vida cotidiana, observando posteriormente os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações de uma prática que funciona há quase um século. Trata-se de um instrumento único, porém, abrangente e passível de várias formas de aplicação, as quais dão condições para investigar esse grande campo: as comunicações (BARDIN, 1977).

Fechando nossa contextualização sobre o método, entendemos ser importante frisar ainda que Cervo, Bervian e Silva (2007) propõem que, em diferentes momentos históricos, o conhecimento e as teorias são elaborados de acordo com o nível de evolução da sociedade. Segundo os autores, a ciência começa com descobertas ocasionais e evolui ao longo do tempo para elaborações crescentemente mais rígidas e metódicas.

O método, de maneira ampla e generalista, significa a sequência pela qual deve-se submeter os diferentes procedimentos necessários para chegar a certo fim ou resultado esperado, não configurando um modelo, fórmula ou receita para alcançar resultados desejados (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007).

## **5.2 Universo e amostra**

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do segundo ano do Ensino Médio de um colégio municipal da cidade de São Caetano do Sul. Cabe explicar que a definição desse perfil de sujeito deu-se pela interpretação de que, naquele momento, eles tendiam a sofrer menos pressão se comparados aos alunos do 3º ano do Ensino Médio e, assim, procuramos conhecer o que realmente esses alunos pensam sobre tais assuntos, que são vitais para a transição sadia à universidade e à vida profissional.

## **5.3 Técnicas de coleta de dados**

Inicialmente, fizemos um estudo bibliográfico sobre autores que discutem o papel da universidade brasileira e estudos da legislação (UNESCO/CNE/MEC, MEC/CAPES), que orientam tanto o exercício do trabalho da universidade quanto do Ensino Médio. Essa fase contemplou investigações sobre o Ensino Médio no que tange ao desenvolvimento do adolescente (referência à teoria de Lev Vygotsky, pesquisas atuais e o ECA) e aos documentos oficiais da LDB, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, BNCC, do PEI e do Programa Mais Educação. Abordamos também pesquisas sobre o papel da universidade no contexto atual e estudos que tratam da inserção do aluno do Ensino Médio na universidade. Para finalizar, mapeamos trabalhos e pesquisas que tivessem como perspectiva a inserção do aluno do Ensino Médio no Ensino Superior. Cabe esclarecer que, apesar de esses estudos, pesquisas e investigações não constituírem uma técnica explícita de coleta de dados, optamos por contextualizá-los porque nos ajudou a estabelecer as técnicas.

Na sequência, e com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos, as opiniões dos estudantes sobre como se percebem na escola, como se veem em relação à ida para a universidade e suas ideias sobre o futuro profissional, partimos para uma pesquisa de campo, de cunho quantitativo e qualitativo. A metodologia de pesquisa de análise do conteúdo trabalha com o que é dito e como é dito. Além disso, não podemos desconsiderar as condições contextuais nas quais os sujeitos se dizem inseridos.

Diante disso, aplicamos 96 questionários em adolescentes e jovens do 2º ano do Ensino Médio, abrangendo um total de cinco salas de aula de uma mesma

instituição de ensino situada em São Caetano do Sul, SP. Cabe destacar que entendemos ser suficiente essa quantidade, porque aumentamos a abordagem das diversas visões com relação à vivência dos alunos, suas expectativas e dilemas acerca da transição para a universidade. Outro ponto importante foi que, de um total de vinte questões em cada questionário, dezesseis foram objetivas e quatro dissertativas. Isso criou um contexto de coleta abrangente, pois a quantificação total foi de um 1920 respostas.

Acerca do questionário, este se caracteriza como:

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador (hoje se pode fazer por *e-mail*); depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma forma que o recebeu (se for usado *e-mail*, maiores chances de retorno sobretudo pela praticidade). (MARCONI e LAKATOS, 2017, p. 219)

Nessa perspectiva, entendemos que, por ser a forma mais comum de se proceder à coleta de dados, pressupondo que todas as pessoas, em algum momento da vida, já preencheram algum questionário (CERVO; BERVIAN, 2007) e buscando obter um maior número de informações acerca do fenômeno investigado, optamos por utilizar tal técnica. Para a sua elaboração (Apêndice C) e disponibilização aos sujeitos da pesquisa, decidimos construí-lo pelos meios convencionais, utilizando o Microsoft Word, em seguida, fizemos as impressões e, mediante agenda programada com a colaboração da diretora acadêmica do colégio pesquisado, procedemos à sua aplicação manual e presencial, a qual ocorreu em 7 de maio de 2019, com uma duração aproximada de cinco horas de trabalho, esse contexto contribuiu para a eficácia do processo.

Inicialmente, acreditávamos que aplicaríamos 150 questionários em três turmas (salas de aula), mas o montante real foi 36% menor em relação à quantidade de alunos, mesmo com um número maior de salas trabalhadas (cinco turmas), coletando as respostas de 100% dos alunos presentes naquele dia. Apesar de o número de respondentes ter sido menor que o imaginado na fase de planejamento, ressaltamos que essa quantidade foi suficiente para continuar com a elaboração do nosso trabalho de pesquisa, pois, além do contingente, todas as respostas foram devidamente preenchidas.

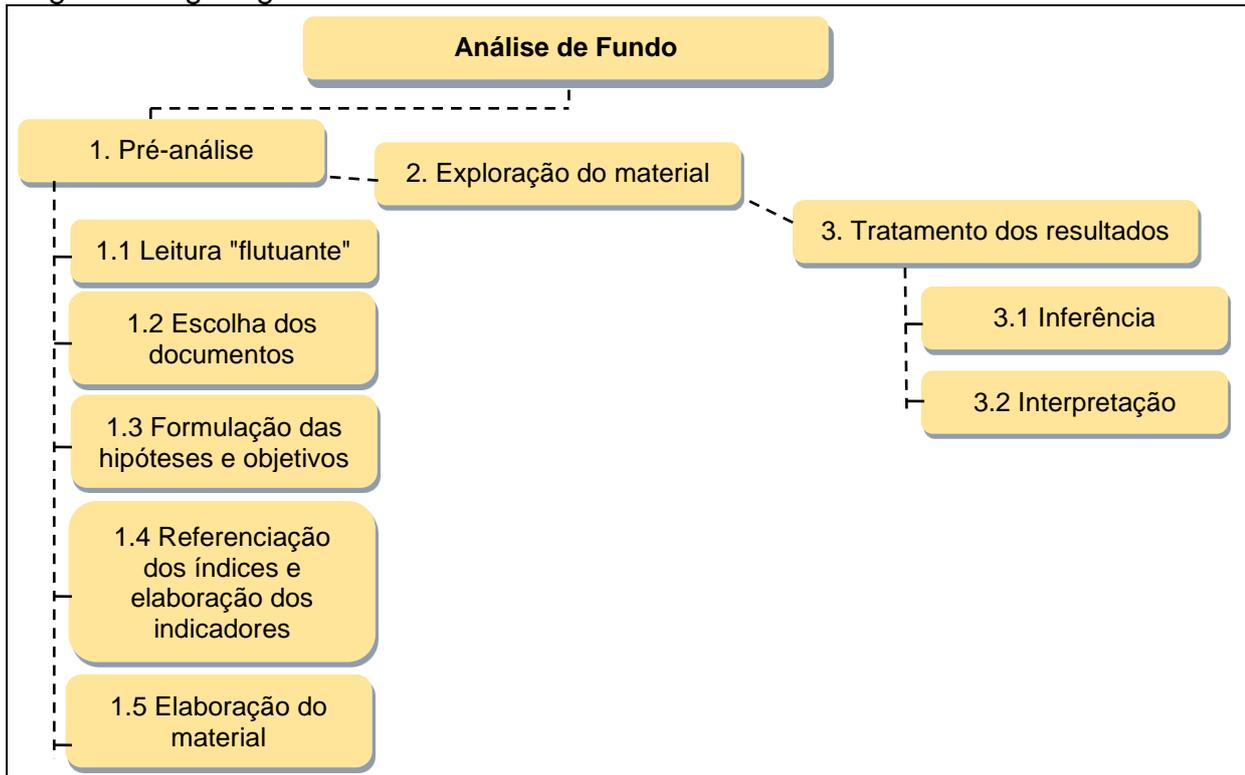
Importante salientar que foi tomado todo o cuidado para esclarecer aos participantes que sua identificação não seria solicitada durante a pesquisa, garantindo

o anonimato das respostas. Nesse sentido, antes de iniciar a aplicação dos questionários, expusemos aos alunos pesquisados informações a respeito do trabalho de pesquisa, ou seja: apresentação pessoal; apresentação do programa de pós-graduação ao qual está vinculada a pesquisa; exposição dos objetivos da pesquisa; e a possibilidade de desistência de participação. Após essa apresentação, enfatizamos que a opinião deles era muito importante para o sucesso da pesquisa e que, com isso, esperávamos conhecer o que eles realmente pensam sobre o assunto e, portanto, não existiam respostas certas ou erradas. Agradecemos a colaboração, solicitamos a assinatura do termo de consentimento e pedimos atenção ao responder às perguntas.

#### **5.4 Análise de dados**

O material reunido na aplicação dos questionários passou por um processo de organização e análise até a obtenção de variáveis, processo denominado análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Cabe destacar que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A figura 4, a seguir, demonstra a hierarquização dos procedimentos que devem ser adotados para a realização da análise de conteúdo.

Figura 4 Organograma da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

A pré-análise pode ser identificada como uma fase de organização, na qual se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis.

Já a fase de exploração do material corresponde ao primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, seguida da seleção do material, da formulação das hipóteses e/ ou objetivos, bem como da elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Após a coleta de dados, o material foi amplamente explorado e, como considera Bardin (1977), foi uma fase desgastante e longa, pois consistiu essencialmente de operações de codificação, eliminação e/ou enumeração em função de regras formuladas previamente, ou seja, são as informações tratadas com base nas observações diretas das respostas obtidas dos questionários.

Os resultados dessa fase foram condensados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Ressaltamos que essa interpretação vai além do conteúdo manifesto dos documentos, pois os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos.

O enfoque da interpretação, no caso específico desta pesquisa descritivo-analítica, de natureza quantitativa e qualitativa, se baseia, além da quantificação das questões objetivas, em unidades temáticas determinadas e obtidas por meio de indicadores capazes de permitir interferências. Para tanto, utilizou-se a categorização, definida por Bardin (1977, p. 117) como:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Nessa direção, o processo de categorização segue princípios apontados por Bardin (1977): (a) exclusão mútua, em que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; (b) homogeneidade; (c) pertinência, em que a categoria corresponde ao material de análise escolhido; (d) objetividade e fidelidade decorrentes da clareza dos índices de categorização; (e) produtividade, decorrente da riqueza da categoria em inferências, hipóteses novas e dados exatos.

## 5.5 Caracterização da unidade escolar

Este subcapítulo foi elaborado com base em informações contidas no *site* institucional do Colégio Universitário USCS<sup>27</sup>, o qual cedeu espaço e nos deu condições para efetuar a pesquisa de campo. Essa instituição é uma escola de educação básica, que oferece formação no Ensino Médio. Como parte integrante da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, dedica-se não apenas ao ensino, mas também à pesquisa e à extensão, procurando aproximar estudantes e docentes, tanto da educação básica quanto dos cursos do Ensino Superior (graduação e pós-graduação), dos projetos e pesquisas realizadas pelos estudantes da universidade e os docentes. Isto posto, cabe destacar que por ser uma escola de natureza pública, diferenciada em virtude de ser uma escola de aplicação, por ter um vínculo entre os dois contextos escolares e pela disponibilidade da instituição em nos receber, optamos por sua escolha.

Como objetivos, o colégio visa ofertar educação e ensino que primam pela qualidade, por meio de um currículo que integra as dimensões da formação humana,

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://uscs.edu.br/colégio/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

ou seja: tecnologia e cultura, trabalho, ciência, destacando a educação tecnológica, a compreensão do significado das ciências e sua contribuição para a vida prática.

Portanto, o processo pedagógico visa não somente o ensino e a inserção no mercado de trabalho, mas também o envolvimento do aluno com a ciência e sua aplicabilidade para a vida.

O colégio elegeu a pesquisa como princípio educativo e assumiu o compromisso com a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelo estudante na educação básica, possibilitando o prosseguimento dos estudos no nível superior. Nessa perspectiva, a pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Outro ponto de destaque adotado pela instituição é que a pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os alunos. Se a pesquisa e os projetos objetivarem também conhecimentos para a atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. Orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum, a pesquisa pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto no relacionamento entre a escola e a comunidade.

Sua missão<sup>28</sup> é estimular os estudantes a desenvolverem a curiosidade e aplicá-la ao mundo que os cerca, gerar inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, sejam do senso comum, escolares, sejam científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://uscs.edu.br/colégio/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

Como metodologia, procura valorizar o protagonismo do aluno e, diante disso, são propostos:

- Atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social.
- Problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo.
- A aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização.
- Valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber.
- Comportamento ético como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos, da cidadania, da responsabilidade socioambiental e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade.
- Articulação teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais.
- Utilização de diferentes recursos tecnológicos como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes.
- Desenvolvimento de projetos.

Isto posto, cabe comentar que, mesmo dentro de um plano muito bem contextualizado do processo de ensino-aprendizagem da instituição, as respostas dos alunos aos questionários mostraram pontos que podem ser trabalhados com vistas à melhoria desse processo. Para isso, pretendemos disponibilizar os resultados desta pesquisa.

## **5.6 Metodologia: etapas da pesquisa**

1ª etapa: pesquisa bibliográfica.

2ª etapa: levantamento das escolas públicas da rede estadual do Ensino Médio localizadas em São Caetano do Sul.

3ª etapa: Ida a campo.

- Contato com as escolas.
- Trabalhamos com uma escola (Colégio Universitário USCS).
- Aplicação dos questionários.

4ª etapa: Organização dos dados.

- Exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.
- Verificação e análise para avaliar se os questionários foram respondidos na totalidade e com qualidade.

- Verificação das questões abertas. Cabe destacar que todos os questionários foram devidamente preenchidos.

#### 5ª etapa: organização e análise dos dados

- Execução da transcrição dos dados por meio da análise de conteúdo (de dados brutos para dados transcritos). Observações, registros, análises, correlações de fatos ou variáveis (fenômenos) e frequência de ocorrências. Análises quantitativa e qualitativa. Categorização (conjuntos / indexação). Inferência.

- Ajuste estatístico dos dados. Criação de 22 gráficos.

- Tabulação final e criação de indicadores. Criação de nove quadros (19 ao 27) e dezesseis tabelas, registrando e transcrevendo, na íntegra, todas as informações dos questionários, garantindo a veracidade das informações sem que fosse necessário recorrer aos questionários físicos. Todas essas informações constam do Apêndice E.

#### 6ª etapa: elaboração final dos documentos

- Finalização da dissertação e do documento com a proposta de intervenção/produto educacional, elaboração de um documento com proposições tanto para a escola quanto para universidade.

## 6 APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo, abordamos os pontos discutidos, os posicionamentos dos sujeitos participantes da aplicação do questionário, com relação às expectativas e aos dilemas dos alunos do Ensino Médio acerca do papel da universidade, lembrando que um dos grandes desafios que as universidades vêm enfrentando é o de estabelecer um canal de comunicação mais próximo com a escola de Ensino Médio. Diante disso, procuramos responder ao seguinte problema: Quais as expectativas e os dilemas dos alunos do Ensino Médio acerca do papel da universidade?

Sabemos que, embora o rigor científico exija neutralidade e distanciamento entre pesquisador e objeto de estudo, o fato de sermos seres sociais e históricos por si só indica que a toda análise feita por um ser humano, cabe outra perspectiva de enfrentamento e interpretação da questão, fato este tratado por meio da metodologia utilizada neste estudo.

No transcorrer das análises, foram apresentados e discutidos 22 gráficos, elaborados a partir de dezesseis tabelas e nove quadros resultantes da tabulação detalhada dos questionários (vide Apêndice E). Do total de gráficos, vinte são oriundos das dezesseis questões objetivas e dois das quatro dissertativas.

Além disso, cabe lembrar que trabalhamos as respostas dissertativas considerando a análise de conteúdo, organizando-as e classificando-as, a fim de obter, por meio das categorizações, as semelhanças, as similaridades e os pontos em comum discutidos entre os sujeitos da pesquisa. Todas as questões do questionário foram amarradas com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico, com vistas a ter uma precisão, um caminho lógico e coerente a ser seguido mediante o que discutimos no embasamento teórico *versus* o que temos na prática/vida real, interposto por nossos alunos e, assim, compreender as ações a serem melhoradas para o atendimento adequado desse público que representa o futuro da nação.

### 6.1 Caracterização dos participantes

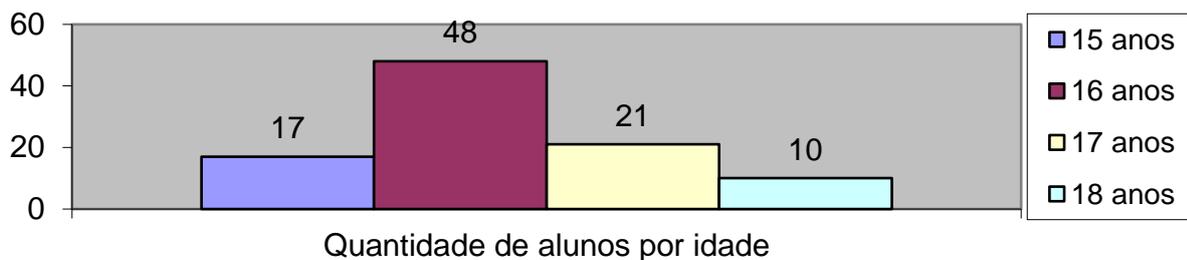
Conforme descrito no item 5.3 deste trabalho, a coleta de dados aconteceu por meio de aplicação de questionários. Ao todo, colaboraram 96 alunos do 2º ano do

Ensino Médio, estudantes de cinco turmas diferentes, permitindo, assim, obter inicialmente um perfil bem apurado deles.

A fim de identificar anonimamente esses participantes, optamos por nomeá-los com a letra “A” de aluno, seguida de um número correspondente à ordem de preenchimento do questionário. Dessa forma, os sujeitos A1 ao A96 da pesquisa são aqueles que responderam ao questionário de forma presencial.

Pois bem, como podemos constatar no gráfico 1, a seguir, 50% dos alunos pesquisados têm 16 anos, 22% têm 17 anos, 18%, 15 anos e 10%, 18 anos. Temos assim um contexto em que a grande maioria dos alunos pesquisados está na faixa de 16 a 17 anos, que representam 72% do total, um bom número que fica mais representativo se considerarmos os outros 18% de 15 anos, totalizando 90% dos alunos dentro no ano previsto de estudos, contra apenas 10% de 18 anos, que se encontram atrasados. Contudo, mesmo que esses 10% representem uma minoria, não podemos desprezá-los, pois, como dito, encontram-se atrasados em sua formação e deveriam estar na universidade. Cabe lembrar nossos questionamentos feitos no capítulo referente ao papel do Ensino Médio como agente de transformação dos nossos jovens: ainda precisamos melhorar nossos índices de formação. Observemos:

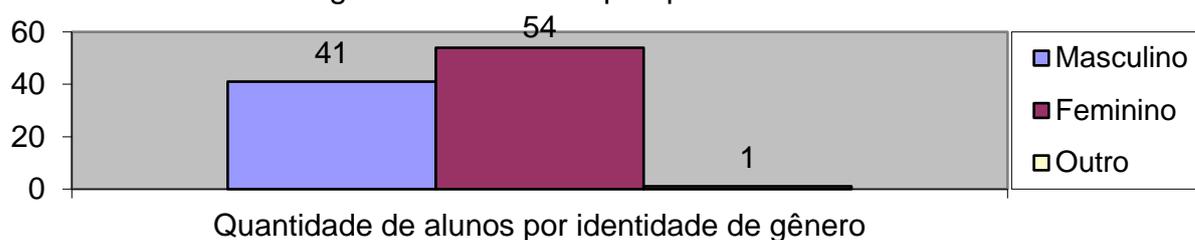
Gráfico 1 Idade dos alunos pesquisados



Fonte: Próprio Autor.

Seguindo na abordagem para conhecer os alunos pesquisados, vejamos demais informações acerca de seu perfil.

Gráfico 2 Identidade de gênero dos alunos pesquisados



Fonte: Próprio Autor.

Percebemos ainda que, desse público total, a grande maioria é de meninas, representando 56,3% do universo pesquisado, e um fato interessante observado na dinâmica da aplicação dos questionários foi que elas também se destacaram em relação ao interesse por responder às perguntas, pois estavam mais atentas e curiosas por saber qual seria o desfecho desse trabalho de pesquisa junto às instituições de ensino. Perguntaram se teria algum resultado prático junto aos diretores, tanto no âmbito do Ensino Médio quanto no do Ensino Superior. Nessa mesma perspectiva, apenas dois alunos do sexo masculino demonstraram tais preocupações contra oito meninas que me procuraram para conversar a respeito da pesquisa e suas contribuições.

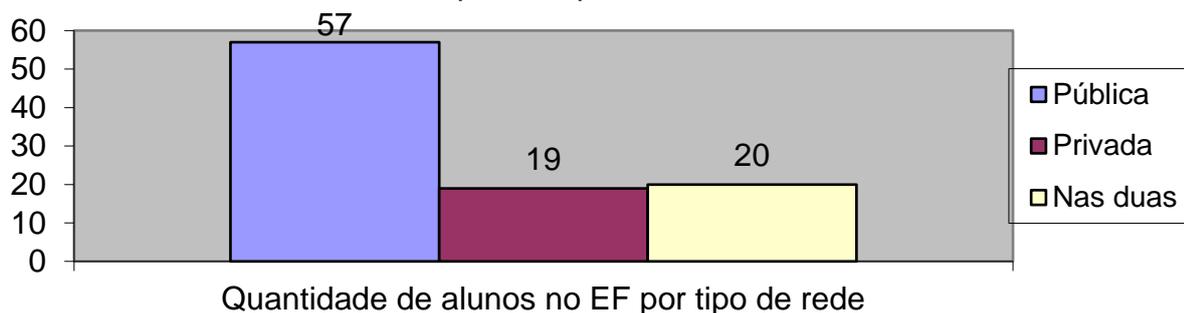
Como exemplo do que foi dito acima, citamos abaixo a resposta de uma aluna de 17 anos, cuja opinião sobre a serventia do Ensino Médio é:

Atualmente, serve apenas para colocar uma pressão nos alunos de que precisamos estudar o dia todo sem descanso para assim podermos ser alguém na vida, para podermos ter dinheiro e sucesso. Deveria ser uma instituição que fosse mais acessível aos alunos, que trabalhasse a nossa educação junto com o mental, que nos ensinassem as matérias dentro do limite de cada um (A43).

Entendemos com isso que ela é uma das meninas que certamente gostaria que sua opinião chegasse à direção, para que com isso provocasse uma reflexão acerca do atual trabalho em execução pelos profissionais da instituição. Isso posto, seguimos.

Conforme poderá ser visto no gráfico abaixo e, diferentemente do que imaginávamos, 59,4% dos alunos cursaram o Ensino Fundamental na rede pública, contra 19,8% na rede privada e 20,8% em ambas as redes. Inicialmente, acreditávamos que a maioria viria de escolas da rede privada em função da USCS ser uma instituição paga, mesmo sendo uma autarquia municipal.

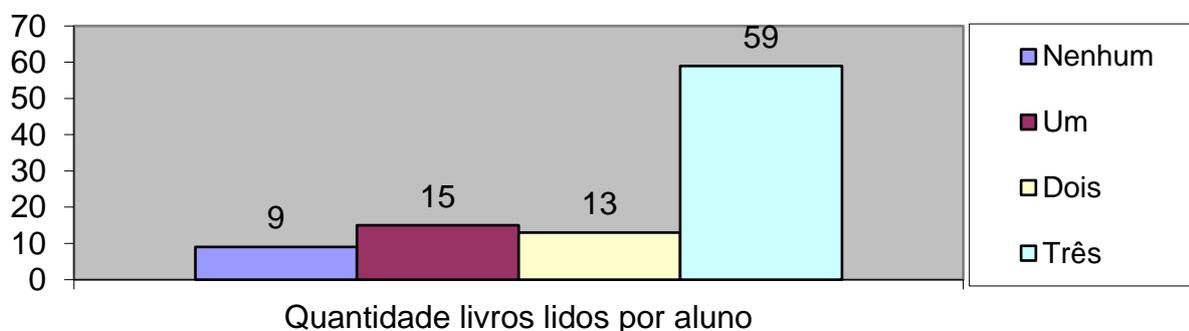
Gráfico 3 EF cursado em escola: pública, privada ou ambas



Fonte: Próprio Autor.

De acordo com os assuntos investigados nos próximos cinco gráficos, buscamos conhecer um pouco mais sobre o gosto dos alunos pela leitura, por meio dos livros lidos nos últimos anos, da estrutura familiar na qual estão inseridos, no sentido de entender o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis e saber a escolaridade das pessoas que moram com eles, como fatores contributivos para a formação do seu perfil e, conseqüentemente, influenciar na continuidade, ou não, dos estudos.

Gráfico 4 Livros lidos pelos alunos nos últimos dois anos



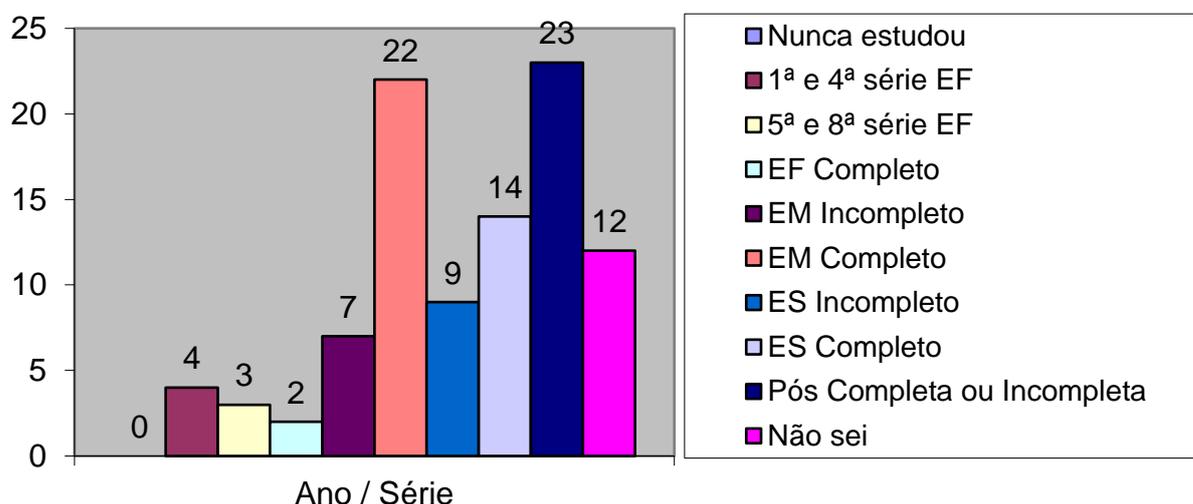
Fonte: Próprio Autor.

Identificamos que oito dos 96 alunos não responderam a essa questão e, portanto, não conseguimos identificar se leram e quantos livros foram lidos no período. Contudo, observamos que a grande maioria leu três livros, representando 61,5% do público pesquisado. Nessa questão, perguntamos também quem indicou o livro a ser lido pelo aluno. Registramos que 54% das respostas foram por indicação da escola, 26,7% por indicação de amigos e a menor parcela, 19,3%, por indicação da família.

Concluimos que esses números são bons, primeiro, por demonstrarem que o maior índice de indicação é das escolas, verificando-se, com isso, que elas vêm incentivando a leitura, quesito importante para a construção de um ser mais crítico e esclarecido, e, segundo, por apontarem que tanto os amigos quanto a família incentivam a leitura. Os detalhes dessa informação, inclusive, com o título do livro lido, podem ser consultados na Tabela 9 (vide Apêndice E).

Chamou-nos a atenção o último percentual, mais baixo de todos, relacionado às indicações de leitura pela família. Vejamos abaixo o grau de instrução dos pais e responsáveis para entendermos se há, ou não, alguma relação com esse baixo índice registrado. Observemos os dois gráficos a seguir.

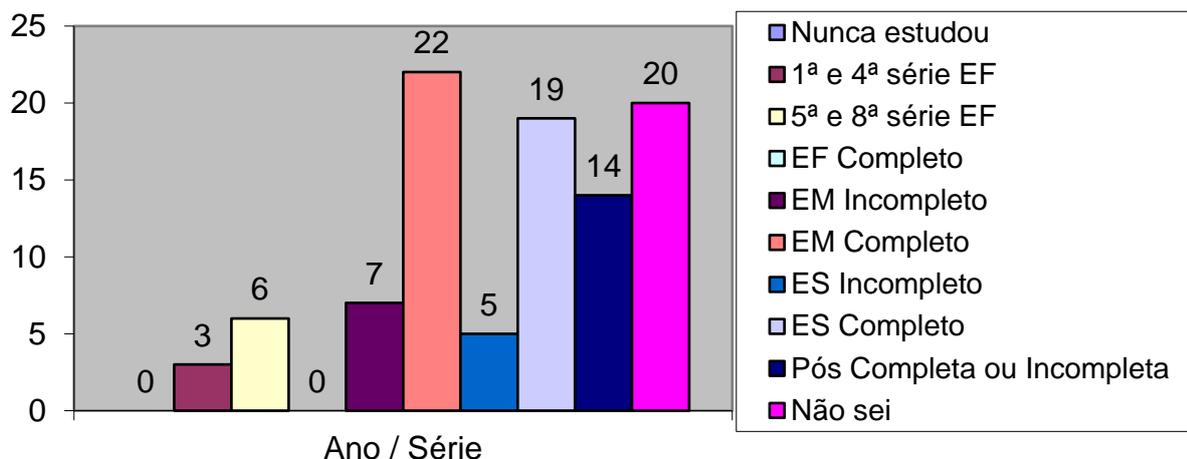
Gráfico 5 Nível de escolaridade da mãe/madrasta



Fonte: Próprio Autor.

Ao analisar o gráfico acima, percebemos que 61,6% das mães/madrastas correspondem ao contexto da nossa pesquisa, ou seja, voltado para o Ensino Médio e a universidade, pois dos 61,6%, 38,6% cursaram o nível superior, sendo que 14,6% delas respondem pelo Ensino Superior completo (1ª graduação) e 24% pela pós-graduação. Além disso, 23% das mães/madrastas cursaram o Ensino Médio completo. Vejamos abaixo os pais.

Gráfico 6 Nível de escolaridade do pai/padrasto



Fonte: Próprio Autor.

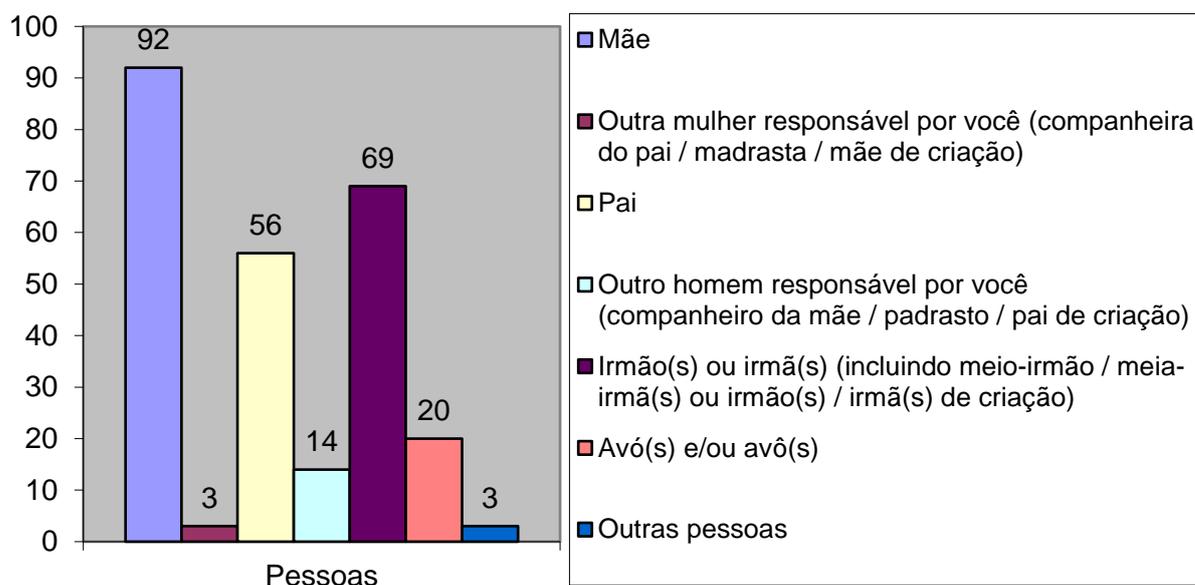
Na mesma perspectiva de análise feita para as mães/madrastas, percebemos que 57,4% dos pais/padrastos correspondem ao contexto da nossa pesquisa, ou seja, voltado para o Ensino Médio e a universidade, pois dos 57,4%, 34,4% cursaram o nível superior, sendo que 19,8% deles respondem pelo Ensino Superior completo (1ª graduação) e 14,6% pela pós-graduação. Além disso, 23% dos pais/padrastos cursaram o Ensino Médio completo.

Identificamos que, no índice geral, o grau de instrução das mães/madrastas é 4,2% maior que o dos pais/padrastos. Com relação ao Ensino Médio, ambos detêm 23%, mas, ao compararmos o Ensino Superior entre eles, o índice delas é 9,4% maior no nível de pós-graduação e 5,2% menor no nível de graduação (1ª graduação).

Portanto, ao analisar as informações de escolaridade considerando apenas o nível superior como um todo, 38,6% (elas) e 34,4% (eles), compreendemos que ambos os percentuais são relativamente baixos e isso pode ser um indicador que justifique o baixo índice de indicação de leitura de livros aos filhos, conforme registrado anteriormente.

Perguntamos também com quem os alunos moram, apenas para que entendêssemos um pouco mais a relação familiar, pois sabemos que a participação dos pais e familiares na vida escolar de um indivíduo influencia, de forma positiva, no processo de aprendizagem, até porque a aprendizagem está diretamente ligada às influências sociais. Diante disso, conforme poderá ser visto no gráfico 7, a seguir, a maior parte dos alunos moram com a mãe (36%), irmãos (27%) e pai (22%), concomitantemente. Portanto, uma relação familiar usual de 85%. Observemos:

Gráfico 7 Pessoas que moram com o aluno



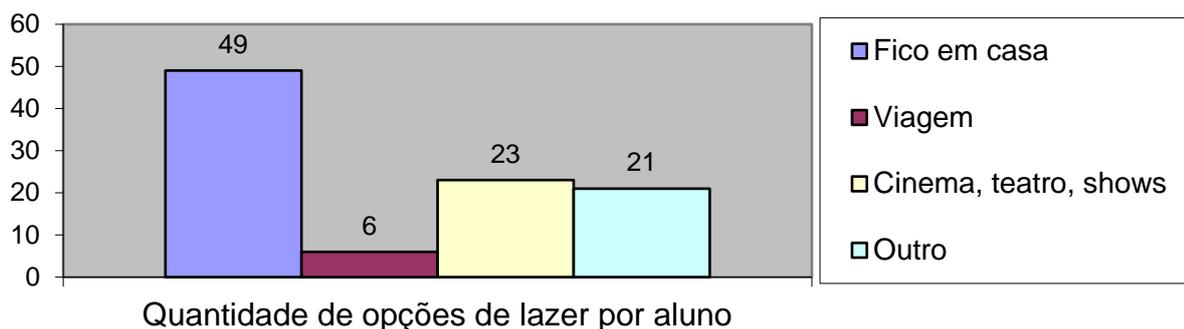
Fonte: Próprio Autor.

Finalizando a abordagem relacionada ao perfil dos alunos, buscamos entender o que eles fazem como “válvula de escape”, ou seja, como procuram se distrair e relaxar um pouco, “deixando de lado” a pressão imposta pelo ambiente escolar e os estudos. Para isso, pedimos a eles que escolhessem uma entre as seguintes opções: fico em casa; viagem; vou ao cinema, teatro, *shows*. Além disso, deixamos a opção “Outros”, para que o aluno indicasse outro motivo. Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

- 49,5% - Fico em casa
- 23,5% - Cinema, teatro, *shows*
- 21% - Outros
- 6% - Viagem

Com relação aos 21% coletados na opção Outros, 33,4% dos alunos informaram que ficam com os amigos, 28,6% que praticam esportes, 23,8% jogam *videogame* e o totalizou 14,2%. Vejamos os números abaixo.

Gráfico 8 Opções de lazer prioritárias escolhidas pelos alunos



Fonte: Próprio Autor.

Esses valores indicam que os jovens, de fato, buscam, e realmente precisam buscar, alguma alternativa para ter uma melhor qualidade de vida e fugir um pouco do estresse causado pelos estudos e, muitas vezes, das tensões ocasionadas pelos próprios colegas dentro do ambiente escolar. Comprovando essa afirmativa relacionada à pressão, ao ambiente e até mesmo aos profissionais de ensino e correlatos, temos exemplos de dois alunos, um é o aluno A52, de 16 anos e de sexo masculino, que nos ajuda a entender esse contexto dizendo:

Na minha opinião o ensino médio serve apenas para os alunos tirarem nota nas provas, pois poucos estudam para aprender de verdade e isso acaba atrapalhando o processo de aprendizagem do aluno. Eles estudam apenas para tirar nota e passar, eles tiram notas boas mas logo depois esquecem as coisas que estudaram e quando vão fazer alguma avaliação Enem ou vestibulares no caso fracassam, pois não aprenderam de verdade. Claro existem várias soluções para isso, apenas nós mudarmos nossa mentalidade e conceitos estabelecidos (A52).

Além dele, temos também a contribuição da aluna A61 informando que:

O ensino médio serve para uma pré preparação como apoio para se ingressar em uma universidade, claro que com o seu jeito, o que eu acho que dependendo da forma que os profissionais lidam acaba, em vez de apoiar, fazer o aluno se sentir recuado (A61).

Seguindo no caminho de conhecermos melhor os alunos pesquisados e corroborando o que comentamos no início deste capítulo sobre o tempo disponível para estudar, mapeamos no subcapítulo a seguir os alunos que, no momento, trabalham e não trabalham, bem como registramos aqueles que em algum momento já trabalharam e, por último, os alunos que nunca trabalharam. Dentro de cada uma dessas variáveis / perspectivas, buscamos entender os motivos pelos quais alguns trabalham e outros não.

## **6.2 Categorização dos dados da pesquisa**

Com base nas orientações metodológicas apresentadas anteriormente, relembramos que as respostas foram organizadas, classificadas e categorizadas considerando a semelhança entre elas (BARDIN, 1977). Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o procedimento de categorização diz respeito a colocar cada elemento em um grupo comum a ele, nesta pesquisa, os nomes atribuídos às categorias e suas definições foram escolhidos a partir dos questionamentos propostos por meio do instrumento de coleta de dados utilizado, tendo em vista que foram construídos com base nos objetivos desta pesquisa.

### **6.2.1 Categoria 1: Mercado de trabalho e emprego**

No transcorrer deste trabalho, quando apresentamos o capítulo referente ao Ensino Médio e suas estruturas para a formação dos jovens e adolescentes para a vida (pessoal, acadêmica e profissional), entre as proposições previstas no novo Ensino Médio, prega-se a possibilidade do ensino de tempo integral.

Nesse contexto, relembramos que no PNE vigente temos a Meta 6, que visa oferecer educação em tempo integral minimamente em 50% das escolas públicas e com isso atender, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica, pois, como já discutido neste trabalho, a BNCC do Ensino Médio reafirma seu compromisso com o Ensino Integral. Pois bem, para que seja possível cumprir essa meta, o Governo Federal utilizou, como principal ação, o Programa Mais Educação (§ 1º do Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010), o qual define a educação em tempo integral com uma jornada com duração igual ou superior a 7 horas diárias, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades em outros espaços educacionais, se for o caso.

Isso posto, destacamos que os números coletados em nossa pesquisa de campo embasam e sustentam uma realidade que criticamos em razão do tempo determinado para o ensino integral, pois vimos que uma parcela de nossos jovens, de fato, não possuem tempo suficiente para passar o dia todo na escola e, diante disso, uma das reflexões que fizemos anteriormente vem à tona neste instante, ou seja, como fazer para que as premissas do ensino integral consigam ser colocadas e trabalhadas para aqueles jovens que não dispõem de tempo?

Pensando nesse contexto, elaboramos um quadro que organiza os atributos, as variáveis e suas ocorrências (frequências) obtidos por meio dos questionários que os alunos responderam sobre o que pensam, como vivem ou viveram em relação ao trabalho nessa etapa da vida, que, teoricamente, deveria ser exclusiva para os estudos. Observemos o quadro 19 a seguir.

Quadro 19 Categoria 1 – Mercado de trabalho e emprego

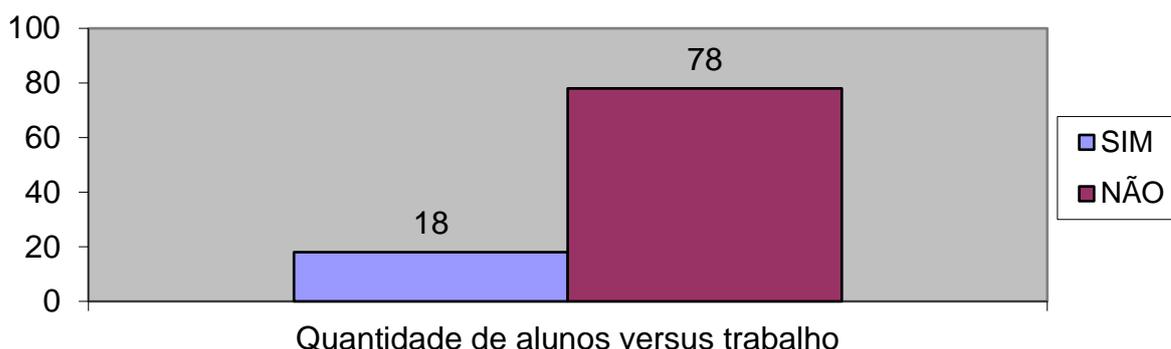
Índice: EXPECTATIVAS E DILEMAS DOS ALUNOS		
Níveis de ensino	Atributos	Frequência (quantidade)
Ensino Médio	Não trabalham atualmente	78
	Nunca trabalharam no passado	69
	Trabalham por necessidade de ter o próprio dinheiro	31
	Já trabalharam no passado	27
	Estudo é prioridade no momento	27
	Tentaram, mas não conseguiram uma oportunidade no mercado de trabalho	23
	Trabalham atualmente	18
	Trabalham por necessidade de ajudar nos negócios da família/ajudar a sustentar família	14
	Não trabalham, pois não precisam ajudar a sustentar a família/ter o próprio dinheiro	7
	Pretende começar a trabalhar em breve	2
	Trabalham porque querem seguir um sonho	1
Ensino Superior	Não há registros pesquisados	-

Fonte: Próprio Autor.

Identificamos que, do total de 297 ocorrências apontadas no quadro 19, 39% delas (116) estão vinculadas aos atributos relacionados ao “estar trabalhando, ter ou não ter conseguido trabalhar” e 61% (181) não têm preocupação com relação a isso. Assim, chamamos a atenção para o alto percentual de ocorrências voltadas ao trabalho em um momento que, repetimos, deveria ser exclusivo aos estudos.

Os gráficos 9 e 10 a seguir mostram algumas particularidades dessa realidade:

Gráfico 9 Identificação dos alunos que trabalham, ou não, atualmente



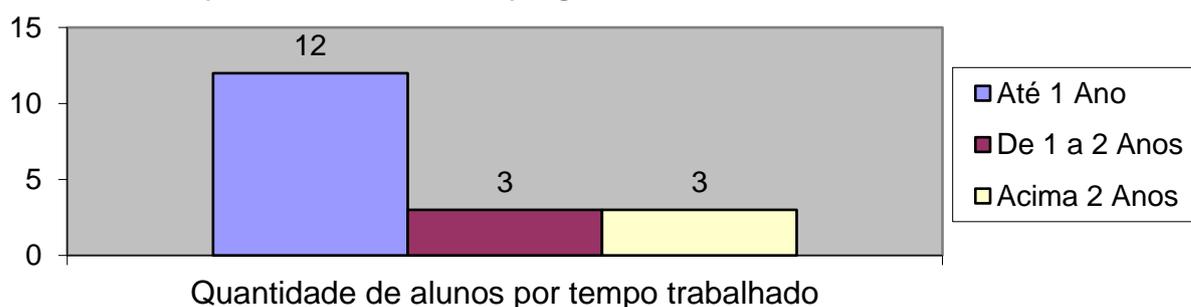
Fonte: Próprio Autor.

Mesmo sendo um percentual menor, não podemos desprezar os 18,8% de alunos que trabalham no momento contra 81,2% que somente estudam, pois vimos que mesmo entre aqueles que não trabalham, em algum momento, parte deles já tentou e não conseguiu trabalhar, outra parte não trabalha agora, mas já trabalhou no passado e, se pensarmos nesse contexto, o número de alunos que concilia trabalho e estudo aumenta consideravelmente.

Nessa perspectiva, conforme registrado nas tabelas 4 e 5 (vide Apêndice E), temos 41 alunos que trabalham ou já trabalharam, sendo 87,8% deles (36) no setor de serviço, como banco e comércio, 7,32% (3) com esportes e 4,88% (2) com atividades relacionadas à internet. Mostraremos outros números mais à frente.

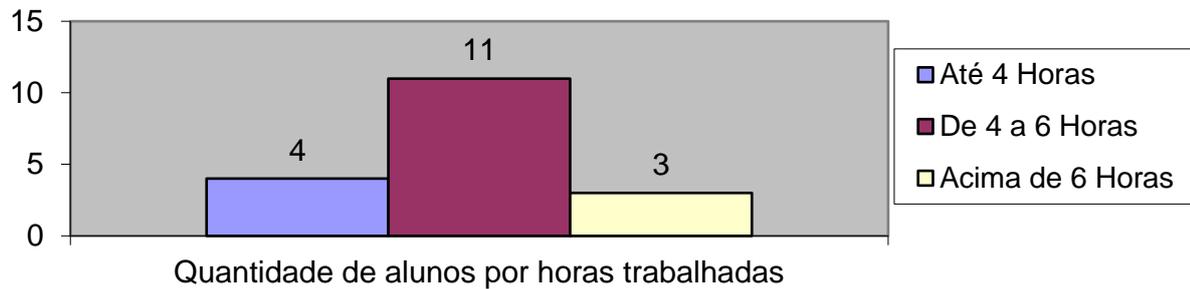
Voltando nos alunos que trabalham, 18,8%, 66,7% deles estão no trabalho atual há aproximadamente um ano e os outros 33,3% há um ou dois anos e acima de dois anos (16,65% para cada caso). Isso demonstra uma certa estabilidade no trabalho e uma demanda crescente pela procura de emprego. Entendemos que nossos jovens estão começando cada vez mais cedo sua jornada profissional. Vejamos os números a seguir.

Gráfico 10 Tempo de trabalho no emprego atual



Fonte: Próprio Autor.

Gráfico 11 Horas trabalhadas por dia no emprego atual

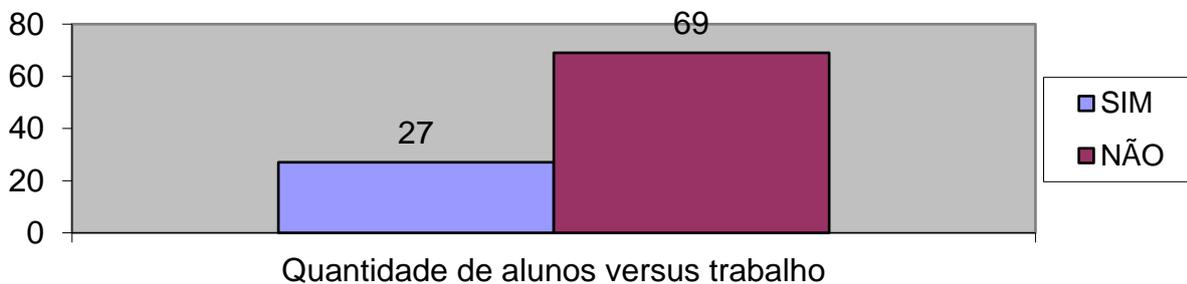


Fonte: Próprio Autor.

Importante destacar que dos 18,8%, 61,1% dos alunos trabalham de 4 a 6 horas por dia contra 22,2% que trabalham até 4 horas e outros 16,7% que trabalham acima de 6 horas diárias. Atentemos para esse último percentual, pois abrange um público que certamente teria o tempo de estudo muito comprometido e, conseqüentemente, com baixo nível de aprendizado em função do cansaço e correlatos.

Observemos o gráfico a seguir.

Gráfico 12 Identificação dos alunos que já trabalharam, ou não, no passado

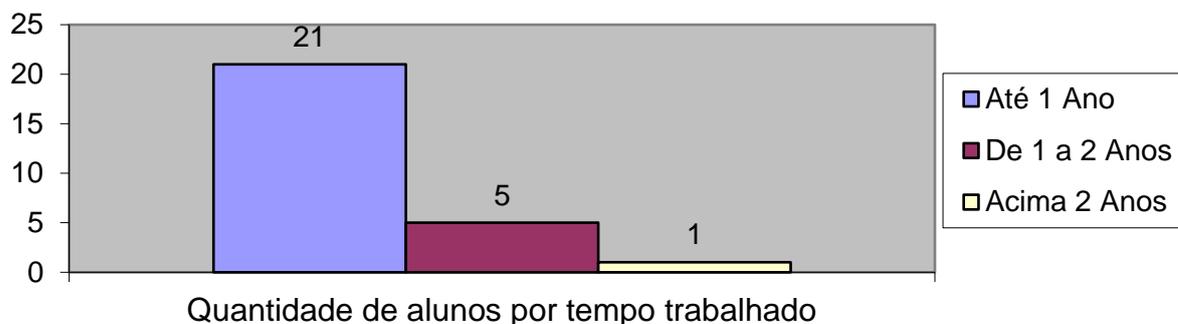


Fonte: Próprio Autor.

Temos aqui uma situação importante a ser considerada, pois 28,1% dos alunos já trabalharam, independentemente de estar trabalhando no momento da pesquisa. Se somarmos esse percentual com o relacionado aos que trabalham hoje, temos 46,9% de alunos que já interagiram com o mercado de trabalho e isso reflete uma realidade preocupante, se considerarmos que são adolescentes e jovens entre 15 e 18 anos. Relembramos que estamos nos referindo a pessoas que deveriam estar, na essência e exclusivamente, dentro de uma sala de aula.

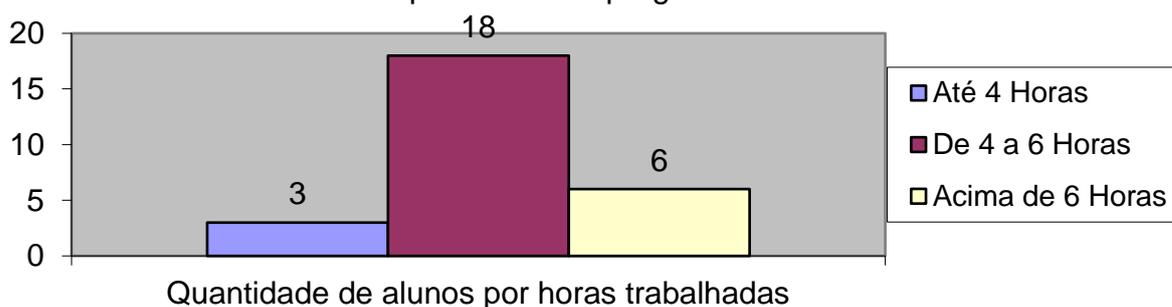
Ademais, como veremos no gráfico 13 abaixo, 22,2% desses alunos trabalharam por um período de um a dois anos e 77,8% trabalharam por um período de até um ano, ou seja, começaram na tenra idade. Vejamos os números absolutos.

Gráfico 13 Tempo de trabalho no emprego anterior



Fonte: Próprio Autor.

Gráfico 14 Horas trabalhadas por dia no emprego anterior



Fonte: Próprio Autor.

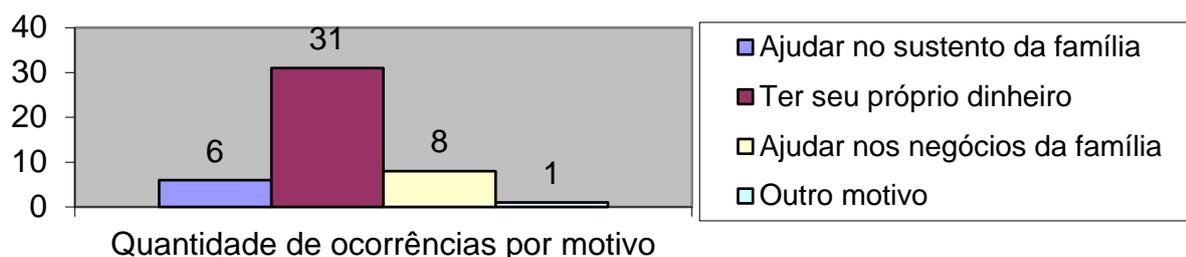
Cabe destacar que 66,7% dos alunos trabalharam por um período de 4 a 6 horas diárias, 22,2% acima de 6 horas/dia e apenas 11,1% trabalharam até 4 horas por dia. Estamos diante de uma realidade que contrapõe, mais uma vez, a ideologia dos estudos de tempo integral, pois, nesse ponto das análises e discussões, podemos fazer a seguinte analogia em relação às horas trabalhadas por dia:

- Até 4 horas dia: 22,2% trabalham e 11,1% já trabalharam.
- De 4 a 6 horas dia: 61,1% trabalham e 66,7% já trabalharam.
- Acima de 6 horas dia: 16,7% trabalham e 22,2% já trabalharam.

Entendemos que grande parte dos nossos alunos está concentrada na maior jornada diária de trabalho, uma vez que 77,8% dos estudantes trabalham acima de 4 horas/dia e 88,9% já trabalharam acima dessa jornada. Enfatizamos aqui que a falta de tempo para os estudos certamente acarretará a má qualidade do aprendizado que,

associada a outras variáveis citadas nas questões dissertativas (que veremos mais adiante), torna o cenário bastante crítico, um fato na realidade do Brasil. Dentro do mapeamento do trabalho dos jovens, procuramos entender os motivos pelos quais eles trabalham ou já trabalharam, com o objetivo de traçar os pontos mais relevantes de seus perfis. Vejamos abaixo.

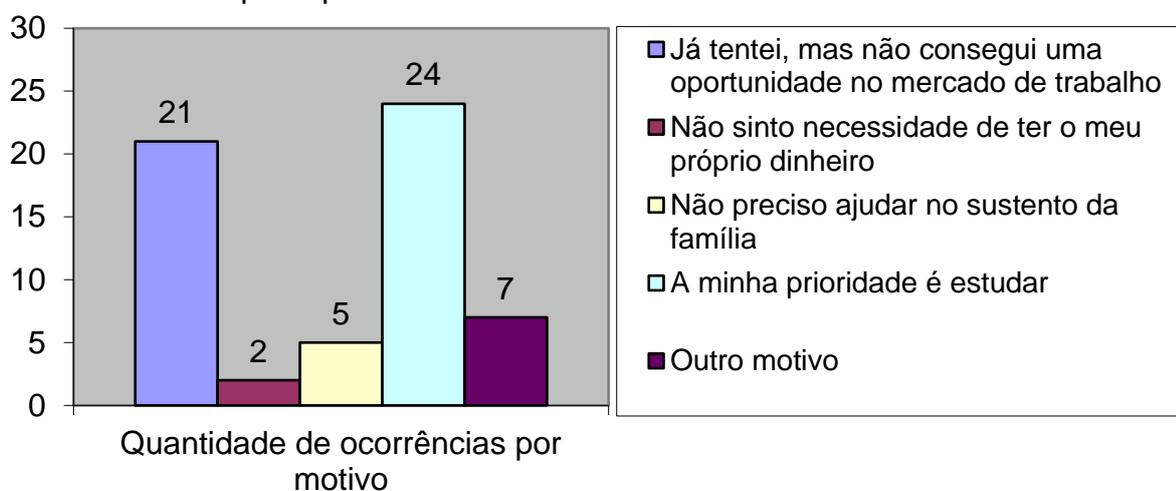
Gráfico 15 Motivo pelo qual os alunos trabalham e/ou já trabalharam



Fonte: Próprio Autor.

Nota-se um grande destaque para o motivo “ter seu próprio dinheiro”, que confirma o princípio de autonomia, refletindo que os alunos da contemporaneidade primam por essa característica. Atentemos que esse motivo representa 67,4% dos motivos pesquisados. Da mesma forma que procuramos entender os motivos que levaram os alunos, tão jovens, a trabalhar, investigamos o outro lado dessa decisão, pois sabemos que muitos priorizam os estudos e, portanto, precisávamos entender o quão representativo é esse contexto. Vejamos o gráfico abaixo.

Gráfico 16 Motivo pelo qual os alunos nunca trabalharam



Fonte: Próprio Autor.

Lembrando que 71,9% dos alunos nunca trabalharam, temos uma representatividade bastante interessante para os motivos “a minha prioridade é

estudar” e “já tentei, mas não consegui uma oportunidade no mercado de trabalho”. Portanto, temos 40,7% e 35,6%, respectivamente.

Apesar de o maior índice das ocorrências ser voltado à prioridade nos estudos, chamou-nos muito a atenção o alto percentual (35,6%) do motivo relacionado como “não conseguir uma oportunidade no mercado”.

Como exemplos desse último percentual, há mais indícios que merecem atenção em relação ao trabalho, pois, como diz a aluna A29 de 16 anos, “Sempre quis começar a trabalhar para conseguir minhas coisas, porém nunca fui a fundo para procurar um trabalho”. Numa linha de raciocínio parecida, temos a aluna A40, também de 16 anos, que deixa claro que “Quero trabalhar, mas ainda não tive uma oportunidade em questão de tempo”. E, para finalizar, temos o aluno A51 que comenta “nunca busquei um emprego, mas tenho interesse. Seria bom para mim e minha família”. Esses três últimos exemplos ressaltam a tendência ao trabalho.

Durante o percurso da nossa pesquisa, comentamos que há lacunas importantes a serem trabalhadas na educação e, inclusive, ilustramos esse fato quando mencionamos a desconexão temporal das diretrizes formativas do Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental e, corroborando esse contexto, lembramos que o documento “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” enfatiza que:

A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil. Para isso, é preciso adotar uma nova atitude: construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para a cooperação federativa tenham sido ainda regulamentadas. (BRASIL, 2014, p. 5)

Além disso, a base do Ensino Médio (BRASIL, 2018) relata que é preciso organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores sobre o processo ensino-aprendizagem. Indica também que é preciso assegurar aos estudantes uma formação que lhes permita definir seus projetos, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Diante desse contexto complexo, é importante lembrar que, durante a elaboração do referencial teórico, ao abordarmos a SEÇÃO IV-A – Da educação profissional técnica de nível médio – da LDB, explicamos que nosso objeto de

pesquisa é o aluno de Ensino Médio dos cursos regulares, os quais não usufruem diretamente dos recursos adicionais previstos pela seção.

Contudo, como nossa pesquisa de campo evidenciou uma parcela considerável de jovens voltados ao mercado de trabalho, independentemente das necessidades de cada um apontadas pela pesquisa, entendemos que o descrito no artigo 36-A dessa seção, no sentido de que o Ensino Médio poderá preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas, acreditamos que esse é um ponto importante que a escola precisa considerar em todos os âmbitos, independentemente do tipo de ensino em que o aluno esteja matriculado, e, dessa forma, ajudar na orientação dos jovens com vistas a direcioná-los ao melhor contexto de ensino, seja o regular, seja o técnico.

Por último, concluímos que, provavelmente, como alternativa para aqueles que não dispõem de tempo para o ensino integral, uma parcela dos alunos, seja pela escola, seja pelos pais, amigos ou qualquer ente ou entidade que os tenha auxiliado, poderá, certamente, se apropriar dessa modalidade de ensino e se preparar adequadamente para o ingresso no mercado de trabalho possibilitando, inclusive, a obtenção de recursos financeiros para que, em um futuro próximo, possa ingressar na universidade.

No tópico a seguir falamos de Zluhan e Raitz (2015), pois cabe comentar aqui o vínculo da visão dessas autoras com o foco da nossa pesquisa, tamanha a preocupação com relação a procurar conhecer o aluno, o adolescente, suas expectativas e preparo para o futuro.

### **6.2.2 Categoria 2: Ações dos profissionais para melhorar o ensino**

Seguindo no raciocínio lógico, na relação entre o trabalho e a escola, neste ponto dos nossos estudos, cabe resgatar um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013, p. 146:

a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais. É preciso que, além de reconhecimento, esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as

necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais.

Favorecendo essa perspectiva, o artigo “A imagem juvenil na perspectiva da prática docente: ação didática na escola como espaço de diversidade” (2015), de Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz, destacado em nossas pesquisas correlatas, deixa claro que, a partir do momento em que as expectativas docentes e a gestão escolar não consideram o perfil dos jovens, suas necessidades e anseios, muitos conflitos são gerados, constituindo elementos que mantêm a crise no Ensino Médio e que é responsável por afastar milhares de jovens da escola, tirando-lhes a única possibilidade de se assumirem dignamente como cidadãos, numa sociedade marcada pela exclusão e pela violência. As autoras evidenciam que:

Existe atualmente um vácuo no cotidiano escolar das escolas de Ensino Médio no Brasil. Entre os inúmeros problemas e dificuldades vivenciados neste nível de ensino, é comum nas formações pedagógicas os professores afirmarem: “os alunos não são mais os mesmos. Eles não querem estudar, eles não se comprometem com as exigências escolares. Só querem estar aqui para encontrar os amigos. Antigamente era tudo diferente!”. Os alunos (as) mudaram, a vida mudou, o mundo se transformou e neste discurso saudosista dos professores podemos encontrar fragmentos de uma representação cristalizada que se formou em relação aos alunos, fundamentando-se nos preceitos de paradigmas tradicionais da educação. Neste sentido, evidencia-se uma série de dificuldades para a implementação de propostas didáticas críticas e inovadoras que venham a contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que favoreçam a aderência do jovem ao projeto educativo escolar, beneficiando, assim, a vivência e o respeito aos princípios básicos dos direitos humanos. (ZLUHAN e RAITZ, 2015, p. 1)

Relembramos que as autoras destacam a importância que precisa ser dada no momento de pensar os projetos pedagógicos, incluindo estudos que abordem as formações e promovam discussões acerca de quem é esse adolescente e esse jovem, o qual pode ser, em muitos casos, um trabalhador, que chega à escola. Como ele vive? Como ele vê o contexto escolar? Quais suas expectativas? Quais os seus projetos para o futuro? A partir do momento que tais questões fizerem parte do cotidiano escolar, teremos estudantes mais responsáveis com sua aprendizagem, envolvendo-se com mais afinco nas questões da escola, minimizando, inclusive, os índices de evasão e repetência, e, acima de tudo, sendo capazes de prosseguir sua vida após a conclusão do Ensino Médio com cidadania e responsabilidade.

Grosbaum e Falsarella, 2016, p. 307, concordam com as autoras informando que, em sua pesquisa, os jovens disseram que os professores têm um papel importante para uma escola de qualidade e afirmam que, neste ponto, surge uma queixa com relação a alguns professores, ou seja, os alunos disseram “que deveriam explicar melhor e falar para todos, não só para alguns alunos; não ficar apenas passando lição, mandando copiar e exigindo na prova o que não ensinaram”.

De acordo com o objetivo do nosso trabalho, elaboramos um quadro que organiza os atributos, as variáveis e suas ocorrências (frequências) obtidas por meio dos questionários respondidos acerca das ações que os alunos esperam dos profissionais para melhorar o ensino. Observemos o quadro a seguir.

Quadro 20 Categoria 2 – Ações dos profissionais para melhorar o ensino

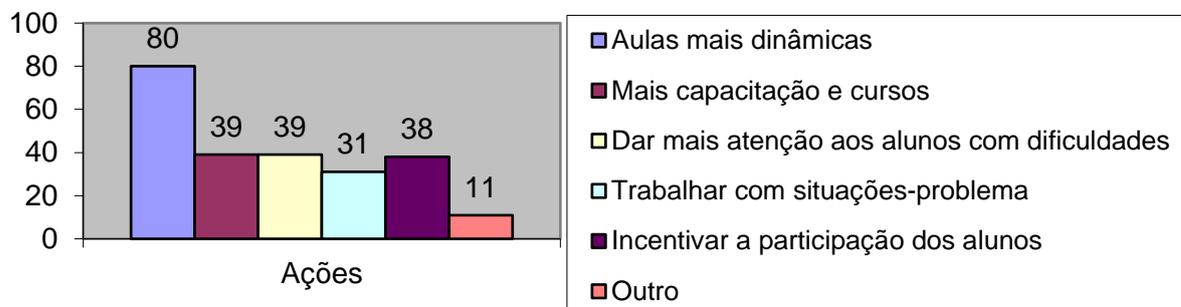
Índice: EXPECTATIVAS E DILEMAS DOS ALUNOS		
Níveis de ensino	Atributos	Frequência (quantidade)
Ensino Médio	Aulas mais dinâmicas	81
	Mais capacitação e cursos	41
	Mais atenção aos alunos com dificuldade	40
	Incentivar a participação e ouvir mais os alunos	39
	Trabalhar situações-problema	31
	Pressão menor nos alunos/dar mais liberdade	6
	Flexibilizar a forma de ensino, pois cada um aprende de uma forma diferente	3
	Evitar ensino padronizado, diminuir teoria, torná-la mais interessante, associando-a com a prática	3
	Promover a autonomia do aluno, não acorrentar gênios em potencial	3
	Preparar os alunos para lidar com colegas que apresentam doenças psicológicas	1
Ensino Superior	Não há registros pesquisados	-

Fonte: Próprio Autor.

Identificamos que, de um total de 297 ocorrências apontadas no quadro acima, a maior parcela das ações de melhoria esperada pelos alunos está relacionada às aulas mais dinâmicas, respondendo por 33% delas (81). Em um segundo quadrante, temos os atributos “mais capacitação e cursos”, “mais atenção aos alunos com dificuldade”, “incentivar a participação e ouvir mais os alunos” e “trabalhar situações-problema” com 16,5%, 16,1%, 15,7% e 12,4%, respectivamente. O restante dos atributos totaliza 6,3%. Assim, os números que coletamos corroboram e validam as citações que acabamos de descrever no início deste subcapítulo.

O gráfico a seguir mostra algumas particularidades dessa realidade.

Gráfico 17 Principais ações que os profissionais da escola atual do aluno deveriam realizar para melhorar o Ensino Médio



Fonte: Próprio Autor.

Desse modo, além do que está explicitado no gráfico acima, colocamos abaixo alguns relatos de alunos (opção “Outros” no gráfico) com vistas a contribuir com as reflexões acerca das necessidades de mudança no contexto escolar:

Aluno A1, 18 anos – “Flexibilidade na forma de ensino, pois cada um aprende de forma diferente, fazendo o padrão ser prejudicial”.

Aluna A2, 16 anos – “Menos pressão”.

Aluno A21, 17 anos – “Ensinar coisas básicas como cálculo de IPVA, impostos e etc.”.

Aluna A32, 16 anos – “Ouvir mais os alunos”.

Aluno A51, 17 anos – “Dar-nos liberdade”.

Aluno A52, 16 anos – “Liberdade para escolhas”.

Aluna A58, 16 anos – “Pressionar menos em questão ao futuro”.

Aluna A61, 16 anos – “O fato da gente não sair da escola com excursão por exemplo (falta dinamismo). Não pressionar.”.

Aluna A65, 16 anos – “Melhorar o planejamento de aulas e notas, cada professor dá um trabalho e eu acabo me confundindo.”.

De acordo com as falas dos alunos acima pesquisados, fica nítido que nós, professores, muitas vezes, não agimos da forma como eles esperam e, eventualmente, deixamos de contribuir de uma forma mais eficaz. Atentemos para o fato de que eles apontam ações básicas, como falta de dinamismo, falta de flexibilidade, muita pressão, falta de liberdade, de serem ouvidos melhor e, até mesmo, questionam o planejamento de nossas aulas. Isso tudo pode até parecer óbvio, básico, mas não é. O que os alunos querem é uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem.

Por último, concluímos esta parte dos nossos estudos lembrando as necessidades urgentes para a formação de professores, de forma que possam, além de cumprir com as responsabilidades básicas da formação do aluno, de acordo com a grade regular das disciplinas, ter competências para ajudar a esclarecer as mais

diversas dúvidas dos alunos que estão finalizando o Ensino Médio. Diante disso, relembremos o artigo 64 da LBD, o qual define que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2017, p. 43)

### **6.2.3 Categoria 3: Expectativas, benefícios e contribuições**

De agora em diante, as categorizações passam a considerar tanto o Ensino Médio quanto o Ensino Superior e, nessa direção, é faremos correlações mais diretas acerca dos assuntos que envolvem esses dois contextos.

No tópico em que tratamos da relevância do tema, comentamos que o desinteresse dos alunos do Ensino Médio em continuar seus estudos merecia nossa atenção, pois imaginávamos que o desconhecimento das expectativas e dos dilemas dos estudantes que cursam o penúltimo ano do Ensino Médio acerca da função da universidade, faz com eles não queiram ingressar no Ensino Superior, no entanto, vai além, pois esse desconhecimento pode gerar abandono do Ensino Médio, conforme já dissemos anteriormente.

Nesse sentido, é importante lembrar que o aluno que irá ingressar na universidade, recém-saído do Ensino Médio, é aquele jovem, com idade entre 15 e 19 anos, aproximadamente, que está em plena adolescência, característica que configura o perfil de um ser que está buscando respostas às suas transformações, sofrendo com o peso das escolhas e, ao mesmo tempo, ansioso por mais autonomia. Esses dilemas merecem atenção e precisam ser melhor compreendidos.

Refletir sobre as expectativas e dilemas dos alunos em relação ao papel da universidade é pensar numa série de fatores que possam ser influenciadores ou decisivos no estabelecimento de uma proposta mais consistente, real e produtiva para o Ensino Superior. O desconhecimento das diversas profissões e das alternativas existentes em relação ao mercado de trabalho, ao término do Ensino Médio, faz com que os alunos, muitas vezes, acabem optando por algum caminho que julguem mais cômodo, sem refletir sobre as possíveis variáveis. Parece-nos que o que eles conhecem ou pensam sobre a universidade é relevante para que possam fazer escolhas mais acertadas, construindo uma visão real e objetiva para seu projeto de vida. Afinal, pensar na universidade ou na educação como esperança de futuro

melhor, em vidas significativas e realizadoras, assim como em ser construtor do seu conhecimento, pode ser um dos fatores na sua tomada de decisão.

Diante disso, por meio dessa categorização, pudemos observar e nos certificar de que as variáveis (atributos) aqui citadas estão nos dois contextos e não apenas no Ensino Médio. Cabe destacar que o quadro 21 a seguir foi elaborado com informações oriundas das questões objetivas e das dissertativas, vejamos:

Quadro 21 Categoria 3 – Expectativas, benefícios e contribuições para os alunos

Índice: EXPECTATIVAS E DILEMAS DOS ALUNOS		
Níveis de Ensino	Atributos	Frequência (quantidade)
Ensino Médio	Ser preparado para no futuro ter uma profissão / conhecimento para o futuro	184
	Ser preparado para a universidade / vestibular / Enem	125
	Ser preparado para ter visão crítica e ser mais independente / vida adulta / amadurecimento / Responsabilidade / ingressar na sociedade	114
	Usar conhecimentos atuais para entender o dia a dia e aprender mais/aprender coisas práticas/cotidiano	87
	Relacionamentos	54
	Oportunidade para continuar estudando	50
	Melhor qualidade de vida	4
	Não vê benefícios	4
	Ter o diploma	1
Ensino Superior	Conhecimentos para a profissão / área / especialização / capacitação	119
	Ser preparado para o dia a dia / futuro / vida / responsabilidade/maturidade/independência/visão crítica	97
	Mais chances de emprego/emprego melhor/salário maior/estabilidade financeira	51
	Melhor qualidade de vida/dignidade	30
	Relacionamentos e experiências	19
	Oportunidade e incentivo para estudar/pesquisas acadêmicas	14
	Certificar se é realmente o curso que quero fazer	6
	Viver e contribuir com a sociedade	6
	Realização de um sonho/plano	2
	Cursos decadentes e com fins políticos	2
Serve para atrapalhar o desenvolvimento dos jovens/Aprisionar os alunos no ensino padronizado	2	

Fonte: Próprio Autor.

Ao analisar o quadro 21 acima, identificamos 623 ocorrências para o contexto do Ensino Médio, distribuídos em nove atributos e 348 ocorrências relacionadas ao Ensino Superior, distribuídos em 11 atributos.

Em um primeiro momento, chamou-nos a atenção o atributo “Ser preparado para no futuro ter uma profissão/conhecimento para o futuro” do Ensino Médio com 29,5% (184) das ocorrências e o atributo “Conhecimentos para a profissão/área/especialização/capacitação” do Ensino Superior com 34,2% (119), pois a proximidade que ambos possuem entre si é norteadora. Nesse sentido, fica claro que os alunos estão ansiosos e com grandes expectativas com relação à aquisição, internalização de informações e construção de conhecimentos necessários para o “hoje” que os ajudarão no “amanhã”.

Como exemplo disso, no Ensino Médio, temos a aluna A15 dizendo que o “Ensino Médio serve para lembrar as matérias do Ensino Fundamental e preparar para entrar em uma universidade e ensinar como passar em um vestibulinho e Enem, é nos preparar para um futuro”. Ainda no âmbito do Ensino Médio, temos a opinião da aluna A58 que nos faz refletir, pois ela afirma que:

O ensino médio ajuda com situações mais “reais” da vida, a pensar no que fazer na faculdade e ajudar a escolher o que cursar. Sinceramente o ensino médio me causou várias coisas ruins como boas também, eu passo mais tempo nervosa e preocupada com escola do que fazendo algo que eu realmente me divirta e fique tranquila.

Já no Ensino Superior, o aluno A51 diz que :

Ela é semelhante a escola no geral, com suas diferenças claro. Existem cursos no Brasil que têm uma boa qualidade e são boas instituições, porém, a maioria delas são decadentes. Com fins políticos e certos leques de coisas aceitáveis à instituição e que também não trazem benefícios ao mundo (que dirá à própria Pátria). Exemplo disso é o curso de filosofia no qual não se formam filósofos, mas apenas se forma cultura filosófica, quer dizer, daí que você sabe cultura filosófica, mas não sabe praticar a filosofia? Isso é um exemplo, existem faculdades para formar verdadeiros idiotas úteis. Não é de todo ruim porque algumas servem para algo no mundo real: medicina, engenharia, botânica e etc.

No sentido oposto de pensamento, temos o aluno A54 relatando que:

Para mim, a universidade é um processo de profissionalização da minha escolha do futuro, e além de eu conseguir focar no que eu gosto, posso ter uma visão de como eu irei trabalhar, rotina e os processos sobre a profissão, e posso ver se é exatamente o que eu quero para meu futuro.

Certificando os dados que coletamos e a linha de raciocínio aqui exposta, destacamos a relação com a hipótese H1 da nossa pesquisa, ou seja, “No momento de fazer uma escolha profissional, os alunos têm muitas dificuldades para definir e conciliar o curso apropriado com o seu sonho/ideal de vida / autorrealização / independência financeira”. Também corrobora esse contexto o artigo de Souza et al.

(2015), que analisou os fatores que influenciam os estudantes na escolha da formação profissional. Os autores verificaram que os alunos, ao fazer as suas escolhas, estão sob uma carga maior de influência dos aspectos relacionados à realização do sonho, ao ideal de vida, aos valores e estilos pessoais e à autorrealização, seguidos por fatores de ordem objetiva e prática e por aqueles ligados aos aspectos cognitivos. Além disso, Borghi et al. (2017) ressaltam que as IES estão cada vez mais interessadas no desenvolvimento de ferramentas que possibilitem avaliar e gerenciar as expectativas dos discentes, com o propósito de atraí-los e mantê-los satisfeitos. Isso explica os motivos pelos quais os dois atributos destacados e evidenciados pelos alunos são vitais e precisam ser corretamente trabalhados nos dois contextos, para que ocorra uma transição segura do Ensino Médio para a universidade.

Continuando na análise do quadro 21, identificamos que os alunos do Ensino Médio entendem que “Ser preparado para a universidade/vestibular/Enem”, com 20% das ocorrências (125), é o segundo atributo mais importante. Observamos aqui que, mesmo tendo pesquisado os alunos do 2º ano, eles já percebem e/ou sentem a pressão com relação à ida para a universidade e com os vestibulares.

Como exemplo, temos a aluna A34 afirmando que “o Ensino Médio, para mim, serve para que você reveja tudo o que você aprendeu no Ensino Fundamental e começar a ver coisas que caíram em vestibulares como Enem, Vunesp, etc.”.

Na sequência, temos os atributos “Ser preparado para ter visão crítica e ser mais independente/vida adulta/amadurecimento/responsabilidade/ingressar na sociedade” do Ensino Médio e o atributo “Ser preparado para o dia a dia/para o futuro/vida/responsabilidade/maturidade/independência/visão crítica” do Ensino superior, com 18,3% (114) e 27,9% (97) das ocorrências, respectivamente. Em ambos os casos e, independentemente se cursarão ou não a universidade, os alunos pesquisados esperam ser preparados, em ambos os contextos, para a vida em geral e em todos os seus aspectos.

Esses dados nos remetem ao fato de que o aluno que provavelmente ingressará na universidade, saído do Ensino Médio, é aquele jovem que está em plena adolescência, característica essa que configura o perfil de um ser que está buscando respostas às suas transformações, sofrendo com o peso das escolhas e, ao mesmo tempo ansioso por mais autonomia, preocupações que constituem dilemas que merecem atenção e precisam ser melhor compreendidos.

Corroborando o exposto acima, o aluno A59 diz que espera “aprender lições/ensinamentos e experiências para a vida”. Já a aluna A61 comenta “me fazer pensar de modo diferente, ter mais autonomia”, e a aluna A72 espera “conseguir ser estável psicologicamente e economicamente”.

O aluno A65 nos faz refletir um pouco mais, pois ele nos diz o que está acontecendo aos seus olhos e que, certamente, ele gostaria que não fosse assim, pois sua fala deixa claro que “Não tenho notado muito benefício sem ser colocar o 2º ano do Ensino Médio no histórico escolar”. Nesta mesma direção, o aluno A51 relata que:

Exclusivamente para mim, somente para o diploma. Devido as exigências do mercado. Isso é o máximo que a escola tem me oferecido, o necessário para o sistema burocrático ser preenchido. Não tem me educado, de maneira alguma, é um sistema “educacional” apenas teórico e, ainda assim, não educando ninguém. Mais que isso, a teoria oferecida não nos é interessante, nem prática, mas sim para servir a um sistema burocrático e claramente falido. E, posso dizer que é muito mais algo que aprisiona e cega do que liberta e ilumina (não podendo justificar as afirmações devido do espaço limitado). É uma instituição que acorrenta gênios em potencial. E, nem precisarei dizer, ela não cumpre o que se propõe a cumprir.

Outro exemplo negativo é o do aluno A62, afirmando que, “no atual momento, o Ensino Médio apenas te prepara para o sistema mega seletivo que é o vestibular”.

Já na perspectiva do Ensino Superior, estes três últimos alunos, dizem que:

A51 – “Na minha vida, eu sinceramente não sei. Eu nem desejo fazer faculdade porque para meus propósitos ela é desnecessária”.

A62 – “Talvez uma melhor oportunidade de trabalho, conhecer novas pessoas, novas ideias”.

A65 – “Um aproveitamento maior do estudo desejado”.

Notamos que, nestes dois últimos atributos analisados, há pontos e contrapontos acerca dos benefícios em ambos os contextos. Sim, existem pontos positivos pelo fato de alguns alunos terem uma expectativa otimista tanto no que diz respeito à conclusão dos seus estudos no Ensino Médio quanto ao que enxerga para seu futuro próximo no Ensino Superior. Contudo, a descrença e/ou falta de esperança dos outros alunos que teceram opiniões mais críticas confirmam os questionamentos que temos proposto nesta pesquisa, seja pelo Ensino Médio, quando abordamos a desconexão entre a teoria e a prática (documentos oficiais em todo o percurso do ensino básico), seja pelo Ensino Superior, quando também questionamos as universidades no sentido de que elas precisam ser menos administrativas e mais

transformadoras, lugares de produção de conhecimento para a transformação do ser humano em prol de uma sociedade mais justa.

Seguindo na análise do quadro, vimos os atributos “Relacionamentos” (Ensino Médio) e “Relacionamentos e experiências” (Ensino Superior), os quais também aparecem de forma associada nos dois contextos. O primeiro representa 8,7% (54) das ocorrências e o segundo, 5,5% (19).

Nesse aspecto, temos a aluna A31 que diz que o Ensino Médio:

Serve para preparar nós para o futuro, tendo uma boa qualidade de estudo e também para termos uma profissão, assim melhorando nossa qualidade de vida. Também vale lembrar que a escola estimula a interação com pessoas, ensinando a respeitar e se relacionar com pessoas diferentes.

A fala da aluna A31 corrobora não apenas o atributo relacionamento mas, também, outros atributos já citados e o próximo.

Ainda nos referindo aos relacionamentos, o aluno A10, numa fala que mistura crítica com ponto positivo, diz que “apesar de pressionar demais o aluno, fazendo ele ficar perdido com tanta coisa acumulada, a escola do Ensino Médio serve, além de nos socializar, serve atualmente como preparatório para o Enem, sendo ele o único foco”.

Tivemos, ainda, atributos vinculados à possibilidade de continuar estudando e à qualidade de vida e dignidade, em ambos os contextos, conforme indicado abaixo:

Oportunidade para continuar estudando = 8% (50) no Ensino Médio e 4% (14) no Ensino Superior.  
Qualidade de vida e dignidade = 0,65% (4) no Ensino Médio e 8,6% (30) no Ensino superior.

Como exemplo para o atributo “Oportunidade para continuar estudando”, temos o aluno A24 dizendo que “em minha opinião o Ensino Médio serve tanto para estudar para vestibulares, quanto aprender a lidar com diversas situações diferentes” e, na perspectiva do Ensino Superior, o mesmo aluno diz que espera “conseguir oportunidade de estudar o que você realmente gosta e ter oportunidades de empregos”.

Em relação ao atributo “Qualidade de vida e dignidade”, destacamos a fala da aluna A68, que diz que o Ensino Médio contribui:

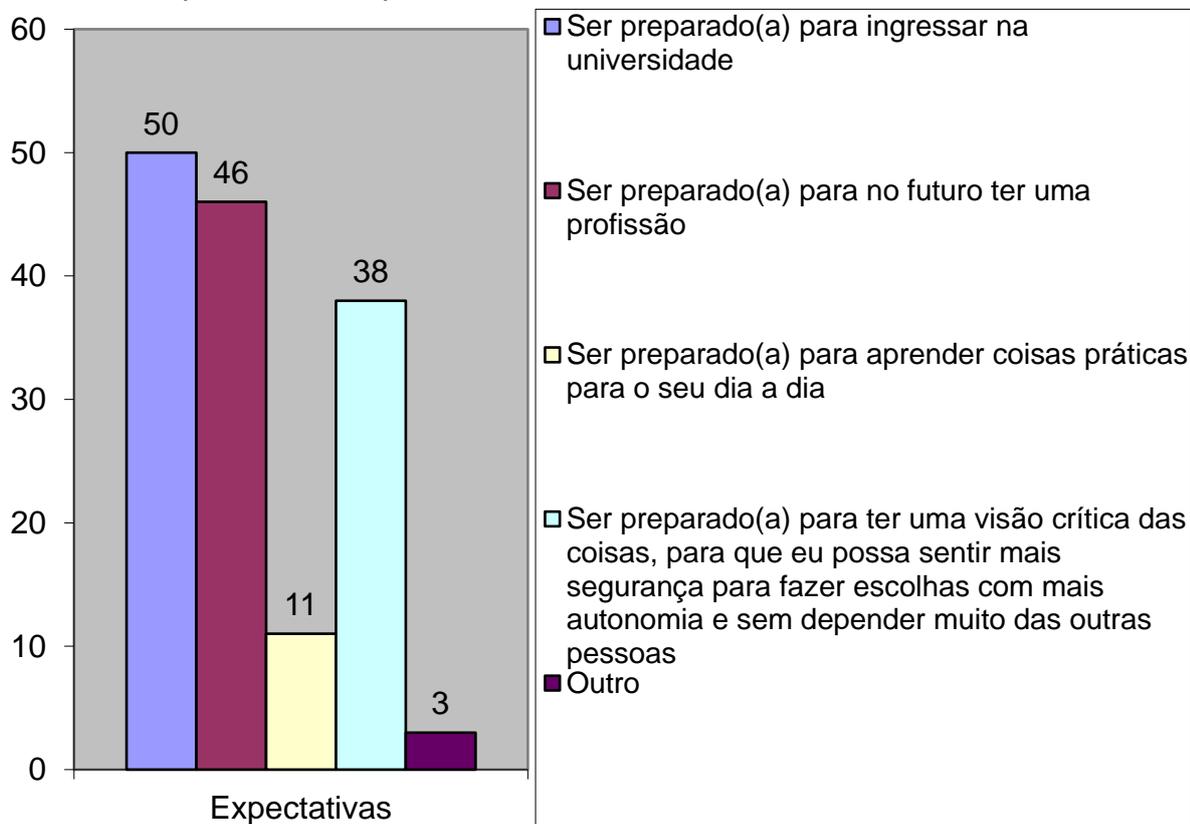
Para melhorar a convivência das pessoas na vida e principalmente o conhecimento (não só no dia a dia, mas no futuro também). Ensino Médio é prioridade para o adolescente, então ele não deve focar só no ensino e no aprendizado do aluno, mas sim nas convivências e na saúde mental do aluno.

Essa mesma aluna entende que o Ensino Superior pode “trazer mais conhecimento e experiências para melhor convívio em sociedade”. Os demais atributos foram expostos de forma isolada em cada um dos contextos citados, representando 14,8% para o Ensino Médio e 19,8% para o Ensino Superior.

Os dois gráficos a seguir mostram informações acerca das expectativas e benefícios que os alunos esperam na perspectiva do Ensino Médio. Cabe enfatizar que estas mesmas variáveis com relação ao Ensino Superior foram obtidas e já expostas por meio das perguntas/respostas abertas.

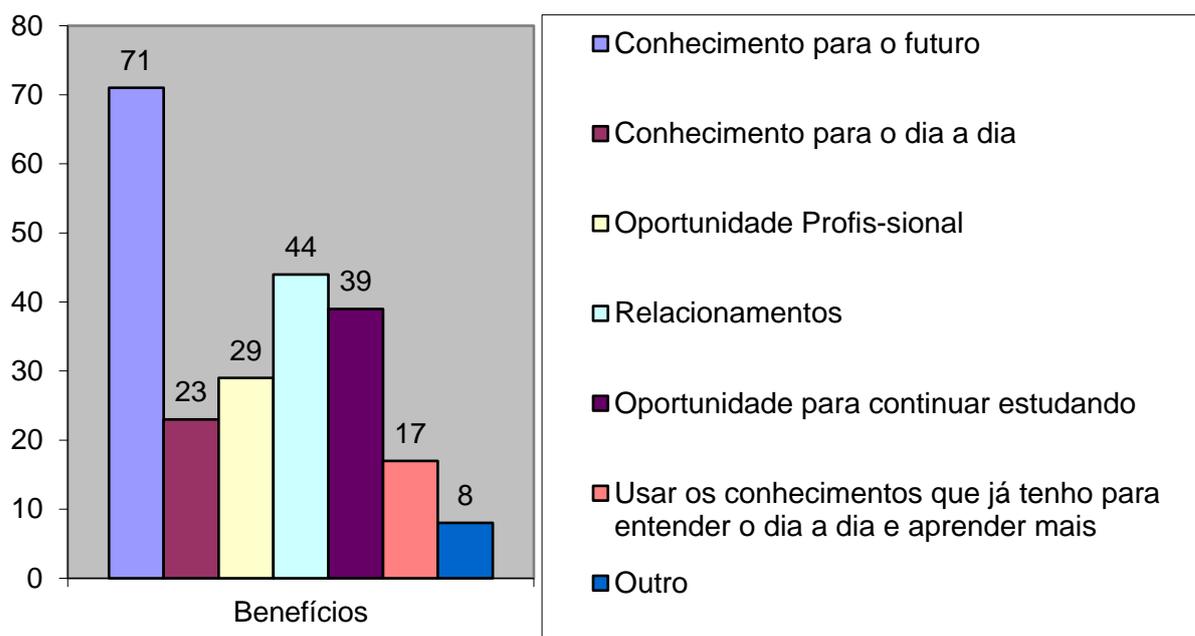
Observemos os gráficos:

Gráfico 18 O que o aluno espera da escola do Ensino Médio



Fonte: Próprio Autor.

Gráfico 19 Maiores benefícios que a escola do EM tem dado ao aluno



Fonte: Próprio Autor.

Diante de tudo o que discutimos neste subcapítulo, entendemos que muitos dos atributos analisados validam a Hipótese H2, ou seja, os alunos não compreendem adequadamente o contexto universitário, pois finaliza-se um ciclo de formação básica e sequencial da criança e do adolescente nos ensinos fundamental e médio e inicia-se um ciclo profissional e adulto na universidade (rompem-se limites), momento que exige melhor preparo e orientação em curto espaço de tempo.

Feçaremos este momento dos estudos lembrando que, no início deste subcapítulo, os atributos mais citados pelos alunos, tanto no Ensino Médio quanto na universidade, foram as questões relacionadas ao conhecimento para o futuro e à preparação para a vida profissional.

Diante disso, lembramos o trabalho de Pimenta e Anastasiou (2002). As autoras entendem a universidade como instituição educativa, cuja finalidade é o exercício da crítica sustentada pela pesquisa, pelo ensino e pela extensão, ou seja, na produção do conhecimento. Em sua relação com a sociedade, a universidade desempenha um papel duplo, pois ao mesmo tempo em que conserva (história do passado para usar no hoje), também transforma (ajudando a mudar o presente e construir o futuro).

Dessa forma, as funções universitárias podem ser sistematizadas em:

criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício das atividades profissionais que exijam

a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 163)

Nesse contexto, apesar de sabermos que a responsabilidade não é unicamente do docente, mas também do discente em ser protagonista do seu próprio crescimento e desenvolvimento, bem como dos governantes e das próprias instituições no sentido de prover todos os subsídios necessários para a evolução adequada do processo de aprendizagem, cabe um destaque ao professor, pois, sua função, além de fazer dele ser um espelho, um agente formador de opinião, exige uma ação que ultrapasse sua atuação, muitas vezes, tradicionalmente praticada. Em suma, ao prestar um serviço para a sociedade, o professor universitário precisa exercer sua profissão de forma reflexiva, crítica e competente com relação aos assuntos de sua disciplina, e estar apto a realizar atividades de pesquisa.

#### **6.2.4 Categoria 4: Pretensão dos alunos ao terminar os estudos**

No transcorrer deste trabalho, apresentamos alguns questionamentos e reflexões sob a perspectiva de uma formação adequada dos jovens, concentrando, não apenas a questão da transição para a universidade, mas também sua preparação para lidar com os desafios que os assolam diariamente.

Neste momento dos estudos, precisamos resgatar os objetivos relacionados à Meta 12 do PNE vigente, ou seja, elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e da expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.

Cumpre lembrar que o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2018 (BRASIL, 2018) esclarece que a TBM (taxa bruta de matrícula) cresceu 4,8% na educação superior no período de 2012 a 2016, mas caiu em 2017 (-1,4%), registrando a taxa de 34,6%. O documento enfatiza que, para que se consiga alcançar a meta de 50% até 2024, será necessário um crescimento de 15,4%. Outro fator importante destacado foi com relação à abrangência territorial, pois as desigualdades na TBM se mantêm ao longo do período apurado, em que, em 2017, as regiões Nordeste (27,7%) e Norte (29,9%) apresentaram taxas inferiores quando comparadas às regiões Sul (42,7%), Sudeste (36,5%) e Centro-Oeste (42,7%).

A universidade, entre muitas funções, promove o conhecimento, colabora na profissionalização e na possibilidade de ascensão social. São funções defendidas em muitos contextos de Ensino Superior e, constatamos, no subcapítulo anterior, que os alunos pesquisados têm uma visão acerca dessas funções, mas fazem alguns questionamentos contrários. Contudo, veremos a seguir o que os adolescentes que pesquisamos pensam sobre o que farão ao terminar seus estudos no Ensino Médio.

Ao analisar o quadro abaixo, identificamos que, de um total de 96 ocorrências apontadas no âmbito do Ensino Médio, a maior parcela dos alunos está relacionada ao atributo de continuar a “Estudar e trabalhar” após terminar seus estudos, respondendo por 80,2% delas (77). Em um segundo quadrante, temos os atributos “ainda não sei o que fazer”, “somente trabalhar”, “somente estudar” e “seguir um sonho” com 8,4%, 6,3%, 4,1% e 1%, respectivamente.

Além disso, de um total de 132 ocorrências voltadas ao Ensino Superior, as quais estão distribuídas em dez atributos, temos 81% (107) delas considerando que cursarão o ES, 16,7% (22) registrando que não têm certeza se cursarão e apenas 2,3% (3) informando que não cursarão o ES.

Identificamos ainda que os maiores percentuais de cada atributo em seu respectivo contexto, ou seja, as intenções dos alunos em continuar estudando e passar a trabalhar ao concluir seus estudos no Ensino Médio (80,2%) se associam às intenções voltadas para cursar o Ensino Superior (81%). Esse fato, registrado pela nossa pesquisa, corrobora a Meta 12 do PNE citada anteriormente. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 22 Categoria 4 – Pretensão dos alunos ao terminar os estudos

Índice: EXPECTATIVAS E DILEMAS DOS ALUNOS		
Níveis de ensino	Atributos	Frequência (quantidade)
Ensino Médio	Estudar e trabalhar	77
	Ainda não sabe o que fazer	8
	Somente trabalhar	6
	Somente estudar	4
	Seguir um sonho	1
Ensino Superior	Cursará o ES, está se preparando, estudando muito e se informando sobre os cursos, faculdades e Enem	38
	Cursará o ES, mas tem dificuldades em exatas e/ou sente estresse e pressão psicológica	26
	Cursará o ES, mas está inseguro quanto ao curso a fazer/se sente pouco preparado/sente medo da concorrência em uma IES Pública/medo de não conseguir pagar a mensalidade em uma IES particular	19
	Cursará o ES, mas ainda não se preocupa/prepara	18
	Não tem certeza se cursará o ES, porque não sabe como será o futuro	14
	Cursará o ES, mas tem dificuldades com leitura e concentração	5
	Não tem certeza se cursará o ES porque fará cursos técnicos/porque precisa trabalhar	5
	Não tem certeza se cursará o ES porque não acredita na eficácia dos cursos	3
	Não cursará o ES porque trabalhará em uma profissão que não exige curso superior	3
Cursará o ES e está decidido no curso que fará	1	

Fonte: Próprio Autor.

O alto índice de respostas positivas nos dois atributos anteriores, frente aos coletados nas questões antecedentes, não nos causou surpresa, pois justificam o sentido lógico dos horizontes pensados pelos estudantes.

Como exemplo dessa situação, temos a aluna A53 que, no contexto do Ensino Médio, diz que seu objetivo ao terminar os estudos é “fazer intercâmbio, então continuar estudar e trabalhar”. Esta mesma aluna, no contexto do Ensino Superior, comentou que “ainda não comecei a me preparar para a transição, pois quero me dedicar, no momento, em meu Ensino Médio, para atingir meus objetivos” e, dessa forma, conseguir entrar em uma universidade.

Ainda na perspectiva do “estudar e trabalhar”, mesmo que os alunos tenham a intenção de cursar o Ensino Superior, registramos alguns pontos relevantes a serem considerados, que precisam ser trabalhados para que tais perspectivas não sejam

frustradas com o passar do tempo. O principal é que eles dizem que precisam pagar os seus estudos. A maioria está ciente de que terá que trabalhar para cursar o Ensino Superior, mas, independentemente disso, a maioria tem a expectativa de continuar estudando. Afirmaram ainda que o Ensino Médio tem propiciado que a relação deles com o conhecimento não se limite à expectativa de entrar na universidade, pois os tem preparado para viver em sociedade e para a vida adulta.

Seguindo, registramos que 35,5% dos estudantes (38) estão se preparando, estudando muito e se informando sobre os cursos, faculdades e o Enem. Exemplificando essa situação, temos a Aluna A17 que afirma estar “estudando, tentando ter uma visão mais ampla das coisas, indo em cursos sobre outras áreas diferentes da qual eu quero fazer. Tenho dificuldade em tirar dúvidas, em me expressar melhor”.

Outro percentual relevante, 24,3% (26) dos alunos têm dificuldades em exatas e/ou sente estresse e pressão psicológica. Ratificando esse caso, a aluna A7 nos diz que “estou me esforçando para ter conhecimento e boas notas e tenho dificuldade com exatas, especificamente em química. Estou no 2º ano e desde o 1º não compreendo muito bem a matéria, acho bem complicada”.

O atributo relacionado ao estar inseguro quanto ao curso a fazer/se sente pouco preparado/sente medo da concorrência em uma IES Pública/medo de não conseguir pagar a mensalidade em uma IES particular representa 17,8% (19) das ocorrências apontadas. Nesse caso, podemos citar a aluna A31, que diz querer cursar o ES, mas que sente medo e/ou dificuldade: “Sim, acho que pode ser a dificuldade de não poder pagar uma ou o medo da concorrência numa pública”.

Um ponto preocupante apresentado pela pesquisa é que 16,8% (18) das ocorrências apontam para o atributo “ainda não se preocupa/prepara” para o ingresso na universidade. Nesse sentido, a aluna A11 relata que “eu ainda não estou me preparando, acho que não tenho nenhuma dificuldade tão grande assim”. Essa afirmação é contraditória no sentido de que é difícil determinar dificuldades se ainda não “encaramos” o problema.

Por fim, encontramos 4,7% (5) de alunos que têm dificuldades com leitura e concentração e apenas 0,9% (um aluno) que cursará o ES e está certo do curso que fará. Atenemos para este percentual: 0,9% está seguro e preparado.

Portanto, identificamos aqui um universo considerável que precisa ser trabalhado para maximizar as chances de sucesso desses alunos – entrar na

universidade mais seguros de seus objetivos e/ou conseguir um trabalho adequado que possibilite conciliar o tempo com os estudos e um melhor preparo para a vida em sociedade, enfim.

Seguindo nas análises do quadro, chegamos à amostra de ocorrências relacionadas ao “não ter certeza se cursará o Ensino Superior”. Nessa direção, temos um total de 22 ocorrências registradas, sendo que 14 delas (63,7%) correspondem ao atributo “não tem certeza se cursará o ES, porque não sabe como será o futuro”.

As outras 5 (22,8%) relacionam-se ao atributo “não tem certeza se cursará o ES porque fará cursos técnicos/porque precisa trabalhar”. Diante disso, pensando em uma possibilidade de estudos para os alunos que não vão fazer curso superior, porque precisam trabalhar e, numa perspectiva em que o tempo é escasso para os profissionais das mais diversas empresas e organizações, identificamos a contribuição da tese de doutorado *Por uma reinvenção do diálogo na educação*, de Tibiriçá (2015), cujo trabalho teve início com uma investigação de resultados do EAD (ensino a distância) como estratégia para ampliação do acesso ao Ensino Superior e de formação de professores para a Educação Básica.

Dentre todas as abordagens feitas pela autora, selecionamos um trecho de sua tese voltado à questão do foco no processo de ensino-aprendizagem. Para esclarecer os desafios desse processo, ela utilizou o EAD como referência e ficou nítido que o problema do ensinar e do aprender não está diretamente relacionado à tecnologia do EAD, mas, sim, ao processo como um todo: comunicação centrada em um modelo comunicativo e não de interação, portanto, ineficiente perante as expectativas e interesses dos alunos.

Conforme já abordado na nossa pesquisa e pelo fato de acreditarmos que o EAD é um bom meio de construção do conhecimento no Ensino Superior, desde que bem contextualizado e utilizado, compartilhamos o entendimento de Tibiriçá:

O que se vê, por exemplo, no ensino a distância, e está dentro das expectativas de alunos e professores, é a abordagem comunicacional transmissiva. A tecnologia é só um suporte e sua natureza interativa, que faz dela tecnologia de construção de conhecimento, é reduzida a um instrumental básico de interações mínimas já previstas no menu da plataforma de aprendizagem. A participação no fórum de discussões, que poderia ser o momento dialógico por excelência, é uma tarefa penosa e burocrática tanto para o estudante quanto para o professor/tutor. A “interatividade” inclusive está prevista em um cardápio de respostas e participações previamente elaboradas para o professor/tutor, que garante inócuos *feedbacks* aos alunos que se aventuram a problematizar os temas discutidos. A cultura reprodutivista e produtivista, que vigora em nossa educação, contamina todas as nossas “educações”. O ensino a distância não é ruim porque é a distância,

mas porque se constrói a partir de uma visão mercantilista e instrumental que se sustenta no modelo de comunicação transmissiva. (TIBIRIÇÁ, 2015, p. 32)

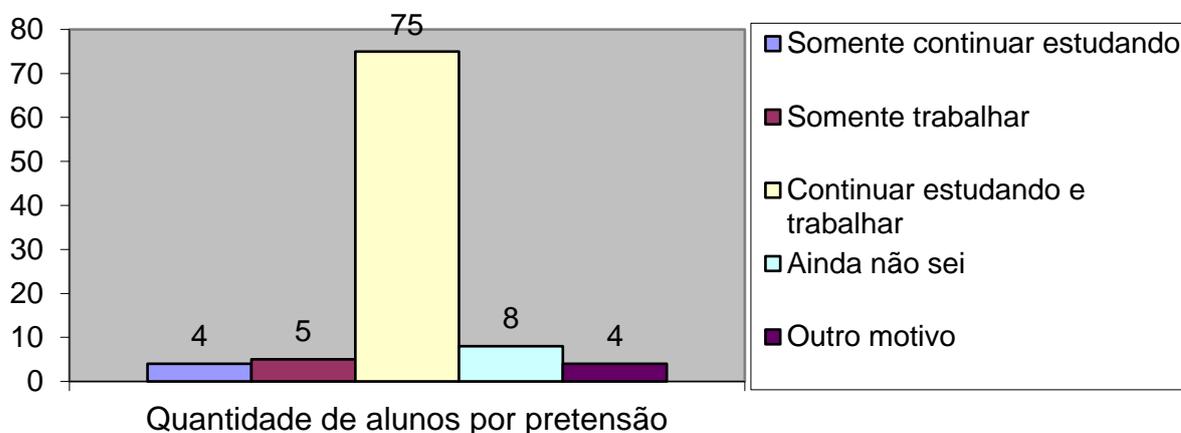
Nessa mesma perspectiva, a autora enfatiza que o ensino tecnológico não é ruim pelo fato de ser tecnológico, mas porque também está sob o modelo tradicional (comunicativo-pedagógico, autoritário e vertical) e, assim, acaba por desprezar o ambiente propício para o ensino problematizador a partir de projetos de pesquisa aplicada, por exemplo.

Por último, as três ocorrências restantes (13,7%) vinculam-se ao atributo “não tem certeza se cursará o ES porque não acredita na eficácia dos cursos”. Neste último caso, relacionado ao não acreditar na eficácia dos cursos, destacamos a fala do aluno A51 que questiona a utilidade do curso, ou seja, se:

A sua utilidade real, se é benefício de fato. Pena que poucos cursos hoje sejam estritamente necessários, creio que medicina e talvez arquitetura. As outras (que não envolvem questões vitais) podem ser aprendidas de outra maneira, como o autodidatismo e etc. E em meu caso eu poderia aprender de outras formas, de modo mais eficaz e rápido. O mundo mudou muito e os sistemas e modos também estão. Permanecer em um modelo obsoleto, creio que seja loucura.

Finalizamos a discussão do quadro observando o contexto dos 2,3% (3) dos alunos que não cursarão o Ensino Superior e, diante disso, temos o exemplo do aluno A59 que, no âmbito do Ensino Médio, respondeu que “treino sério” e, no âmbito do Ensino Superior, justificou dizendo que: “Pretendo seguir minha carreira, minha vida, sendo goleiro”. Abaixo, apresentamos os gráficos que serviram de subsídio para a contextualização na categoria em questão.

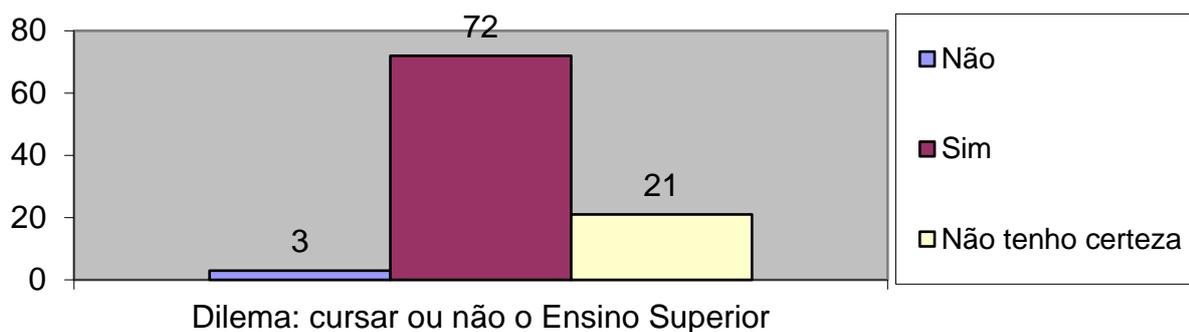
Gráfico 20 Pretensão dos alunos ao terminar o Ensino Médio



Fonte: Próprio Autor.

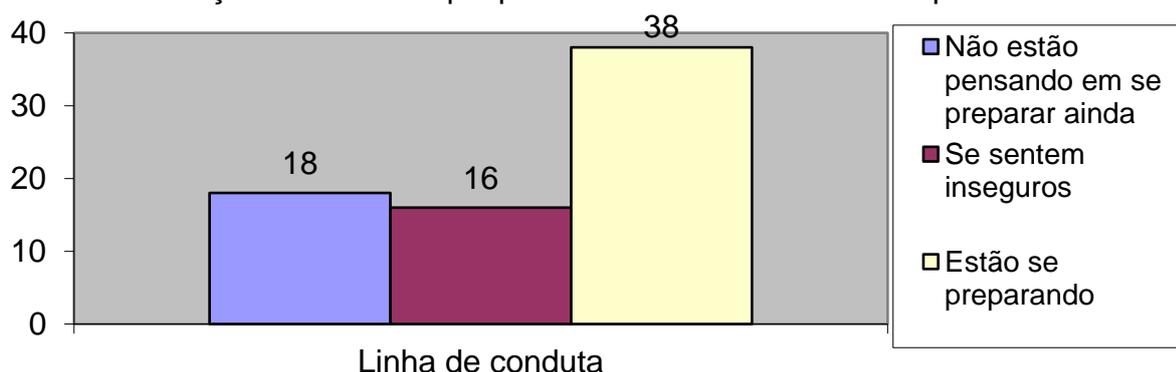
Observemos o fato, tanto na análise do gráfico 16 quanto no gráfico 20, de que, mais uma vez, aparecem iniciativas voltadas a “buscar trabalho”, o que nos remete à característica de autonomia do aluno e na contramão do tempo de ensino integral. Conciliar estudo e trabalho permanece como um desafio a ser considerado.

Gráfico 21 Pretensão de cursar o ES: não, sim ou não tem certeza



Fonte: Próprio Autor.

Gráfico 22 Situação dos alunos que pretendem cursar o Ensino Superior



Fonte: Próprio Autor.

Cabe destacar que, ao final de todas as apurações, análises e discussões, não encontramos fatos oriundos da pesquisa de campo que validassem a Hipótese H3, ou seja, existe dúvida por parte dos alunos em relação ao currículo atualizado das disciplinas *versus* o mercado de trabalho, conhecimento prático dos professores, aulas práticas, eventos de mercado relacionados ao curso, parceria da IES com empresas e consequente colocação no mercado que possibilite ascensão profissional e pessoal.

Lendo as respostas dos alunos, vimos como relevante o fato de que eles estão atribuindo, essencialmente, à universidade o local de profissionalização, de busca de uma colocação no mercado de trabalho. A expectativa que os alunos têm do Ensino Médio é a mesma que eles têm do Ensino Superior, ou seja, a escola que prepara

para o futuro. Entendemos com isso, que esse é o dado mais importante da nossa pesquisa. Portanto, concluímos que deveríamos rever tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior o papel da escola e o que consideramos mais importante, a função do conhecimento, pois uma escola projetada para o futuro não consegue “enxergar” o aluno no presente e, nessa perspectiva, o aluno não é tratado como sujeito presente, mas como alguém que será sujeito no futuro.

Destacamos que os alunos reclamaram disso e gostariam de ser ouvidos. A escola de EM oferece algo que provavelmente não conseguirá cumprir: um sonho (um emprego). O único fato real, possível de ser negociado com os alunos no presente é a relação que está sendo estabelecida com o conhecimento.

Por último, fechamos este subcapítulo resgatando o que Pimenta e Anastasiou (2002) dizem acerca do papel da universidade no contexto atual. As autoras chamam a atenção para o fato de que a universidade vem perdendo sua característica de instituição social e tornando-se, cada vez mais, uma entidade administrativa, atuando mais diretamente num conjunto de regras e normas que estão desarticuladas em relação às manifestações sociais. Elas enfatizam ainda que a universidade tem se transformado numa entidade isolada, cujo sucesso e eficácia são medidos pelo seu desempenho e pela gestão de seus recursos; seu cunho administrativo rege a gestão, o planejamento, a previsão, o controle e o êxito, exatamente, o ciclo administrativo de gestão “esquecendo-se”, assim, de sua função social, ou seja, ser uma instituição educativa, exercitando a crítica sustentada pela pesquisa, pelo ensino e, por extensão, a produção do conhecimento.

Em sua relação com a sociedade, a universidade desempenha um papel duplo, pois ao mesmo tempo que conserva a história do passado para usar no hoje, também transforma, ajudando a mudar o presente e construir o futuro.

Concordamos com as autoras no sentido de que refletir sobre essas práticas que estão presentes nas IES, de modo geral, pensar em seus vínculos oponentes – social e organizacional – permitirá a exploração de suas contradições.

Isto posto, não correríamos o risco de ouvir certas abordagens como as registradas em nossa pesquisa de campo pelos alunos A1 e A52. Segundo o aluno A1, “a universidade é como os pregos de um caixão feito pelo Ensino Médio, serve para te colocar mais a fundo naquele padrão, sendo o único jeito de talvez conseguir ser um contribuidor da sociedade, o que é lastimável que o mundo funcione assim”. Já o aluno A52 enfatiza que:

Na minha opinião as universidades só servem para atrapalhar o desenvolvimento dos jovens na grande maioria. Principalmente as de humanas onde basicamente é um ninho de criação de militância esquerdista, com uso de filosofias marxistas e o multiculturalismo acaba impregnando as ideias desses jovens que acabam sendo atraídos pelo idealismo dessa filosofia nojenta. Claro não estou generalizando mas grande parte das universidades estão realmente em estado de calamidade.

Afinal, para que serve a universidade? Qual a função da universidade? Vimos nesta pesquisa que, para os alunos do Ensino Médio, em sua grande maioria, que ela se resume a um espaço para buscar uma profissão e o Ensino Médio teria que dar subsídios para que essa busca fosse exitosa.

Pensemos nisso!

## 7 PRODUTO

O curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) prevê em seu regimento que, ao término do curso, o mestrando elabore dois documentos, um referente à Dissertação (trabalho final de curso) e outro, nomeado de Produto, que se concretizará como elo entre a pesquisa e o objeto investigado.

Essa estrutura documental está fundamentada no artigo 4º da Portaria Normativa n. 17/2009 (BRASIL, 2009), que regulamenta o objetivo primeiro do mestrado profissional, que, em síntese, busca “[...] capacitar os profissionais qualificados para o exercício da prática profissional [...]” (BRASIL, 2009, p. 21).

Independentemente das críticas acerca da divisão entre teoria e prática, cujo pressuposto está na afirmação de que, enquanto o mestrado acadêmico promove a formação de pesquisadores e docentes, o mestrado profissional forme profissionais para o mercado de trabalho (OSTERMANN; REZENDE, 2009), nossa pesquisa entende que, além da qualificação profissional, o egresso do curso de mestrado profissional retribui à sociedade não apenas um produto, que poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mas também um profissional comprometido com a transformação social. Nessa perspectiva, para Chisté (2016), é necessário que rompamos com a dicotomia que sustenta a ideia de que, de um lado, estarão aqueles que raciocinam (mestrado acadêmico) e, de outro, os que executam (mestrado profissional).

Isto posto e, não fugindo à regra, nossa pesquisa se propôs a construir um produto, além deste texto que se configura como o trabalho final de curso, que estivesse em consonância com os achados obtidos pela pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Por isso, para que esse segundo documento não ficasse desconexo da realidade enfrentada pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio, em nossa coleta de dados, procuramos responder ao seguinte problema: Quais as expectativas e os dilemas dos alunos do Ensino Médio acerca do papel da universidade?

As respostas obtidas foram, assim como nas demais categorias, analisadas e submetidas à etapa de inferência (BARDIN, 1977). Além disso, elaboramos um roteiro com a reunião dos dados já anteriormente tratados, acrescidos dos dados extraídos

dos questionamentos sobre as expectativas e os dilemas dos alunos. O resultado pode ser visto na estrutura macro de um roteiro, o qual configura um documento, um material de apoio (com propostas) para que as escolas de Ensino Médio e as IES tenham uma relação mais próxima, mais produtiva e comprometida com o conhecimento, em especial, por meio da atuação do professor.

Nesse sentido, entendemos que essa aproximação é essencial para o aprimoramento dos resultados obtidos pelos alunos e o estabelecimento de um relacionamento que fomente a construção de conhecimento, não só para e entre as instituições por meio da troca de informações e alinhamento de objetivos, mas principalmente para o aluno, aumentando suas chances de conseguir fazer uma transição mais tranquila para a universidade e, conseqüentemente, para a vida adulta.

Ainda nessa perspectiva, enfatizamos que a construção de uma vida escolar pautada no conhecimento e em características pessoais importantes para o crescimento intelectual e pessoal do aluno (respeito, disciplina, paciência, socialização e responsabilidade) resultará em altos índices de aprovação em um vestibular, bem como em futuros bons profissionais que citarão suas escolas como aquelas que deram base para toda a instrução e formação adquiridas e, provavelmente, serão os locais escolhidos para matricular seus filhos.

Pois bem, agora que sabemos os motivos para estreitar o relacionamento entre escola e universidade, apresentamos a seguir, 19 propostas que, conforme os resultados da pesquisa indicam, são muito úteis, valiosas e se constituem de ações que as nossas escolas podem fazer para promover a conexão/interação acima explicada e, com isso, perceber que os benefícios vão além da construção de uma boa imagem para as instituições. Distribuimos as ações de acordo com o contexto: para o Ensino Médio, para a universidade e para ambos os casos. Vejamos.

### **Ações em comum – Escola de Ensino Médio e Universidade**

- Discutir a função da universidade e a relação que estamos estabelecendo com o conhecimento, pois ficou claro na pesquisa que, na visão da maioria dos alunos, a universidade resume-se em preparar para o mercado de trabalho e, como já amplamente abordado, possui muitas outras funções. Em um primeiro momento, a discussão e o alinhamento das ações precisam ser realizados entre os gestores das instituições e, no segundo momento, amplamente debatidos com os alunos.

- Os responsáveis pela escola do Ensino Médio e pelas IES precisam estabelecer, no início de cada ano letivo, um mecanismo que garanta uma relação próxima e eficaz entre si, com interesses e objetivos em comum e, a partir disso, criar uma agenda anual de encontros, os quais precisam ocorrer com periodicidade semestral (reuniões pontuais). O objetivo principal desses encontros é discutir os fatos colhidos junto aos alunos e promover um processo de melhoria contínua das ações feitas junto a eles, sempre na perspectiva de melhor prepará-los para o futuro e em tempo hábil; isso justifica a periodicidade sugerida. Isto posto, entendemos que precisamos conhecer melhor o aluno do Ensino Médio e, sem dúvida, a maneira mais adequada para construir uma relação mais próxima entre a escola e a universidade é por meio do diálogo. Logo, o aluno terá de ser ouvido. Por fim, entendemos que as diretorias e as coordenações pedagógicas, com base nos subsídios passados pelos professores, são os membros responsáveis por viabilizar esse diálogo. Importante ainda não perder de vista que o sujeito é o aluno e sua transição, e não meramente a captação de alunos para a universidade, lembrando que a captação é consequência do trabalho correto aqui definido.

- Criar ambientes adequados tanto para a escola do Ensino Médio quanto para a universidade, para que os profissionais da universidade possam atuar junto aos alunos, por meio de conversas individuais, rodas de conversa, palestras e debates, salas de reunião e/ou encontros na própria sala de aula, auditórios e correlatos.

- Pensar e desenvolver ferramentas que possibilitem avaliar e gerenciar as expectativas dos seus discentes, com o propósito de atraí-los e mantê-los satisfeitos. O fato de mantê-los bem maximiza as chances de conclusão do curso, diminuindo, assim, a taxa de evasão. Importante lembrar que, hoje em dia, temos a tecnologia como uma grande aliada das instituições, pois podemos utilizar *softwares* de gestão escolar, ferramenta fundamental para que o contato entre família, alunos e escolas aconteça de forma natural e diária e não apenas nas atividades promovidas pelas instituições.

- Uma vez realizadas as ações principais aqui propostas, os alunos estarão melhor preparados para que possamos pensar em visitas aos *campi* das universidades (visitas guiadas, eventos acadêmicos e culturais, exposições e feiras, entre outras possibilidades). Dessa forma, eles estarão orientados e aproveitarão melhor todas as informações que receberão no futuro ambiente escolar, evitando, assim, que sejam “jogados” em uma estrutura não trabalhada previamente.

Certamente, isso melhorará a comunicação em todos os aspectos, proporcionará troca de experiências, construirá e/ou aumentará a relação de confiança entre os envolvidos, bem como fortalecerá o nome das instituições.

- Utilizar as redes sociais também pode ser interessante, no sentido de divulgar suas ações (individuais e comuns) e estabelecer, assim, mais uma forma de se comunicar com os alunos, pais e responsáveis.

### **Ações específicas para o roteiro sobre a escola de Ensino Médio**

Dos itens descritos neste tópico, alguns corroboram as políticas do Novo Ensino Médio e outros contradizem tais políticas, assim como contrapõem a totalidade de tempo pregada pelo Ensino Integral mediante a necessidade de trabalho por alguns alunos. Contudo, são pontos factíveis de serem empregados visando a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. São eles:

- Maximizar o uso das metodologias ativas para dinamizar as aulas e trabalhar situações-problema, itens muito citados pelos alunos. Pediram, inclusive, aulas práticas que lhes ensinem as coisas básicas do cotidiano relacionado à vida em sociedade, como calcular impostos, por exemplo.

- Estar mais próximo dos alunos no sentido de prestar mais atenção às suas expectativas e dilemas, em seus interesses e, inclusive, ouvi-los mais. Não podemos nos esquecer de que, nesta etapa, todos precisam de mais atenção, orientação e direcionamento. Cabe comentar que, dependendo da forma como for melhorada essa relação, os alunos podem e devem se ajudar, criando uma dinâmica saudável e enriquecedora entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, em um ciclo virtuoso.

- Pensar em aulas ou atividades complementares de reforço que não exijam presença integral na escola: assuntos relacionados às exatas, à leitura e interpretação de textos foram pontos de destaque nas falas dos alunos com dificuldades. Importante considerar que problemas como esses podem acabar por influenciar negativamente as escolhas futuras dos estudantes e, portanto, precisam ser tratados em tempo.

- Estimular os alunos a pensar na transição para a universidade, suas possíveis dificuldades e expectativas, uma vez que identificamos na pesquisa que muitos deles ainda não estão sequer preocupados com isso. Importante lembrar que estudar para prestar o Enem e/ou vestibular apenas (como vários alunos responderam) não

significa se preparar para a transição como um todo. Há uma lacuna importante que precisamos, como professores, estar atentos e procurar ajudá-los.

• Entre as dez competências gerais e essenciais definidas na BNCC e que estão associadas às três etapas da Educação Básica dos nossos alunos, desde o ensino infantil até o Ensino Médio, sugerimos uma atenção especial no desenvolvimento efetivo de cinco delas, a saber: competências 1, 2, 5, 6 e 10. A primeira competência define que é importante:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

A segunda enfatiza que é preciso:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 9)

A quinta competência é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

A sexta competência orienta para:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9)

Por último, temos a décima competência que valoriza o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10). Com isso, será possível haver uma contribuição importante na direção da transição do Ensino Médio para a universidade, ou seja, “tranquila”.

## **Ações específicas para o roteiro sobre a universidade**

Importante destacar que os itens abaixo, preferencialmente, devem ser executados no ambiente atual do aluno, ou seja, na escola do Ensino Médio, pois o fato de respeitarmos o momento atual dos estudantes e trabalhá-los dentro de seus espaços físicos do Ensino Médio, promove uma abordagem isenta de interesses puramente mercadológicos por parte das IES e promove uma aproximação entre os dois contextos – escola e universidade – estabelecendo um contato mais direto, não apenas com os alunos, mas também entre os profissionais responsáveis nessas instituições. Diante disso, podemos indicar que:

- Identificar e tentar se certificar de que o curso que o aluno pretende fazer é realmente o que ele quer fazer. Importante esclarecer que não estamos nos referindo à orientação vocacional. Este item baseia-se numa conversa franca e aberta, norteadora, promovendo um espaço de troca (entre aluno e professor) e estimulando o aluno a expor seus medos, receios, interesses e expectativas, sua visão, seus sonhos e ideal de vida, criando, assim, um contexto que possibilite ao professor oferecer caminhos voltados ao que de fato esse aluno goste e/ou se sinta mais seguro para seguir. Importante destacar que essas ações podem ser tanto em grupo, quanto individuais. Podemos iniciar com uma seção grupal (palestras e/ou rodas de conversa) e evoluir para um atendimento individual dos jovens, conforme as necessidades específicas de cada um.

- Explicar como serão criadas oportunidades e incentivos para estudar e, até mesmo, evoluir para a participação em pesquisas acadêmicas, contribuindo para o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Nesse sentido, é importante deixar claro para o aluno que a universidade tem um papel ético, pois precisa propiciar a construção de conhecimentos que deem condições para uma discussão adequada entre todos os envolvidos e contribua com os conhecimentos que sejam independentes, sem interesses específicos de classes, sem tendências de mercado e sem manipular as nações e, sim, ajudar a sociedade a crescer.

- Esclarecer para os alunos como serão providos os conhecimentos para a profissão que ele escolherá, com informações práticas sobre a área (prós e contras), opções de especialização que aumentam as chances de um futuro melhor, promovendo uma capacitação adequada e uma visão crítica acerca da realidade.

- Mostrar chances reais de emprego, possibilidades e meios para a ascensão profissional e conseqüentemente obter uma certa estabilidade financeira. Caso exista, esclarecer o processo de parceria da IES com o mercado de trabalho e empresas conveniadas e/ou central de estágios e intercâmbios.

- Mostrar aderência dos cursos com a realidade do mercado de trabalho, evitando que o aluno tenha uma visão de que os cursos possam estar desatualizados; por vezes, a simples leitura da grade curricular de um determinado curso não é suficiente para que o aluno entenda esse contexto.

- Mostrar as formas possíveis para a criação de novos relacionamentos e experiências dentro do ambiente universitário.

- Expor possibilidades de projetos para contribuir com a sociedade.

- Apresentar condições reais, factíveis, de financiamento estudantil que garantam a formação do aluno e que não sejam um problema para o futuro. Este ponto também foi citado como fator de preocupação pelos alunos.

Por último, acreditamos que os gestores e os professores das instituições certamente conseguiram compreender, ao longo deste trabalho, que promover a interação entre escola e universidade pode trazer mais que os benefícios aqui apontados. As propostas podem, inclusive, auxiliar na resolução de problemas pontuais das suas escolas e, conseqüentemente, ajudar seus alunos, sujeitos desta pesquisa.

Para obter o documento completo, solicitamos que acesse o endereço: <https://drive.google.com/drive/folders/1A7ADITFKJofmUOMvaaQ306jwDtRFr1DB?usp=sharing>

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo ser importante lembrar que adolescentes e jovens me procuram para conversar sobre o futuro profissional relacionado a um determinado curso que pretendem fazer, ou ao curso que estão fazendo e, até mesmo, para indagar se fizeram a melhor escolha. Nesse sentido, durante anos, carreguei uma enorme preocupação com aqueles que não têm oportunidade para dialogar e buscar esclarecimentos para suas dúvidas; questionava-me como poderia contribuir com mais pessoas e, diante disso, decidi investir nesta pesquisa. Reconheço que não foi fácil, mas acredito que conseguimos entregar informações suficientemente claras para que, ao serem utilizadas pelas instituições de ensino, tomando como base o produto proposto, possam atingir e contribuir com um número maior de pessoas.

Portanto, para darmos conta desse desafio, demos um enfoque especial em nossa pesquisa de campo, pois, conforme relatado na dissertação de Cunha (2015), poucos trabalhos acadêmicos consideram os alunos que ainda estão cursando o Ensino Médio, verificando-se que a grande maioria deles concentra-se nos egressos desse ciclo ou nos ingressos ao Ensino Superior. Nessa direção, ratificamos que esse ponto foi o fator norteador desta pesquisa e fomos além, pois investigamos os alunos do 2º ano do Ensino Médio, os quais ainda não estão sofrendo fortes influências do Enem ou do vestibular se comparados aos alunos que estão finalizando o 3º ano. Com isso, conseguimos colher informações menos “contaminadas” em função da pressão do último ano, pré-vestibular e obrigatoriedade da tomada de alguma decisão por parte dos alunos pesquisados.

Foram muitos os desafios enfrentados e consequentes aprendizados, pois, no transcorrer das análises e discussões, encontramos fragilidades no processo de ensino-aprendizagem, bem como no preparo dos alunos para a transição para a universidade e/ou vida adulta. Seja no Ensino Médio, seja no Ensino Superior, a análise dos dados permitiu afirmar que ainda há uma distância significativa entre o contido nas diretrizes da LDB (Ensino Médio e Ensino Superior), da BNCC (Ensino Médio) e dos demais documentos que regem o Ensino Superior *versus* a realidade dos fatos vigentes no dia a dia e que assolam nossos adolescentes e jovens. Embora essas questões, segundo o MEC, estejam alicerçadas pelos referidos documentos oficiais, na prática, não é bem isso que de fato ocorre. Verifica-se, inclusive, o

descompasso – na linha do tempo – que já citamos, entre a publicação dos documentos oficiais, configurando uma das origens da crise na execução prática do que está escrito.

Isso se reflete, por exemplo, na fala do aluno A82, que, ao ser questionado para o que serve a escola do Ensino Médio, respondeu que “para os alunos que pretendem fazer o vestibular a escola os prepara, mas para os alunos que não têm essa intenção é apenas uma perda de tempo”. Numa visão sobre para o que serve a universidade, a aluna A79 diz que a universidade “serve para ter conhecimento e ter um emprego razoável nos padrões de vida no Brasil”. Esses dois exemplos, somados aos outros tantos evidenciados no decorrer deste trabalho, nos chamam a atenção para as ações em prol da formação dos nossos alunos.

Nessa direção, cabe resgatar que a universidade, entre muitas funções, promove o conhecimento, colabora na profissionalização e na possibilidade de ascensão social, funções defendidas em muitos contextos do Ensino Superior. Contudo, em que medida elas são expectativas dos alunos que estão terminando o Ensino Médio? Importante frisar que a maioria das falas dos sujeitos da pesquisa fixou suas repostas na perspectiva puramente profissional, sendo que a universidade possui várias outras funções além dessa. Relembramos que nosso produto procurou ajudar, inclusive, nesse contexto.

Pois bem, como explicitado desde o início dos trabalhos, nossos esforços foram voltados para os alunos do 2º ano do Ensino Médio, e ratificamos nossas críticas acerca do cenário educacional do Ensino Médio brasileiro e compreendemos que há caminhos e descaminhos evidentes e que esse descompasso nas camadas educacionais (gestão, professores, alunos, pais, sociedade e demais órgãos), além de prolongar o tempo e esforços (muitas vezes feitos em vão), dificulta o atingimento de bons resultados no sentido de obter reais melhorias para o Ensino Médio.

Aprendemos e, portanto, destacamos, que não basta apenas focar em ideais, defini-los, criar projetos e leis para que sejam implantados. Precisamos de muito mais do que isso, pois, como discutido e evidenciado neste trabalho, seja pelos documentos oficiais, seja pelas pesquisas, faltam análises mais amplas e realistas do que está sendo proposto em âmbito nacional e, principalmente, falta compreender as expectativas dos jovens. Sem isso, corremos o risco de assumir o discurso de uma escola em transformação sem saber qual transformação poderia realmente contribuir para uma formação mais qualificada do aluno que está no Ensino Médio.

Nesse sentido, um dos pontos mais importantes que nosso trabalho mostrou que, infelizmente, ainda tratamos o adolescente ou jovem como simples objeto, ou seja, ele é tratado como um vir a ser. Assim, preparamos o jovem para o futuro, mas desconhecemos quem ele é. Cumpre lembrar que, nas respostas obtidas, eles nos disseram que querem, precisam, ser ouvidos. Sabemos que temos um futuro que é incerto, mas achamos que temos todas as certezas e isso é um enorme erro. Diante disso, precisamos resgatar – acreditamos inclusive que, nunca tivemos – a relação com o conhecimento. Precisamos entender, compreender que mais importante que preparar o jovem para o trabalho, é fazer com que ele tenha uma curiosidade epistemológica, ou seja, vontade de conhecer, de aprender. Cabe lembrar que a maioria das respostas justificam esse contexto, pois muitos deles falaram em emprego, em profissão e, repetimos, não se trata apenas disso.

No entanto, sabemos que a tão prometida inserção no mercado pode não acontecer. Logo, a nosso ver, o mais importante que deveríamos ensinar, mesmo quando estamos preparando o aluno para o mercado de trabalho, é uma relação mais significativa com o conhecimento. Como manter a curiosidade do aluno? Como transformá-la em curiosidade epistemológica? Destacamos que esse é um desafio tanto para a escola do Ensino Médio quanto para a universidade. Aqui, entendemos, mais uma vez, que o produto apresenta propostas que poderiam ajudar, por exemplo, oferecendo a possibilidade de maximizar o uso das metodologias ativas para dinamizar as aulas e trabalhar situações-problema, itens muito citados pelos alunos. Pediram, inclusive, aulas práticas que lhes ensinem as coisas básicas do cotidiano relacionado à vida em sociedade, como calcular impostos, por exemplo. Atentemos para o fato: eles pediram, portanto, estão com vontade de aprender!

Por conseguinte, promovemos reflexões acerca do papel da universidade na contemporaneidade, as quais possibilitaram pensar e criticar as estratégias atuais, bem como deixar o desafio para pensarmos em futuras estratégias e conseqüentemente em possíveis ações por parte das IES, tendo o professor como principal instrumento, e que de fato contribuam com a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem no ciclo final de formação de nossos jovens.

Como visto, há muitos desafios e muito trabalho a ser feito até conseguirmos equilibrar todas as ações de forma articulada entre todas as partes envolvidas e interessadas, fato que, muitas vezes, ocorre isoladamente, infelizmente.

Isto posto, acreditamos que o produto, resultado desta pesquisa, possa contribuir, ao propor tanto aos profissionais do EM quanto aos do ES que retomem, em seus âmbitos a função da escola. Além disso, que utilizem este documento como objeto de melhoria na aproximação das instituições, em ações que possam ser criadas (por exemplo, aulas mais dinâmicas...) e procurem observar as reflexões propostas por este trabalho em seus respectivos espaços de ensino. Certamente, isso trará algum resultado, por menor que seja, para nossos adolescentes e jovens.

Por último, defendemos a aproximação entre a escola e a universidade, pois, nesse encontro, o termo “construindo a relação com o conhecimento” começa a tomar forma, uma vez que as propostas sugeridas no produto foram construídas não apenas com os estudos e críticas acerca do referencial teórico, mas, principalmente, por meio das respostas obtidas pelos questionários, os quais deram voz aos alunos sobre suas expectativas e dilemas com relação não apenas à universidade, mas também ao momento atual vivido no Ensino Médio, ao futuro e à vida adulta. Permitiu-nos, assim, conhecer melhor nossos sujeitos da pesquisa e nos deram subsídios que propiciam mudanças. Ficou nítido neste trabalho que os alunos estão com vontade de aprender e, em especial, querem ser ouvidos. Neste contexto, o professor é a chave principal para que este processo aconteça e os resultados sejam eficazes.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire).*

## REFERÊNCIAS

BACIANO, G. M. **Escola e vida: influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do ensino médio**. 2015. 283f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.uninove.br/handle/tede/1259>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

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

BORGHI, S. C. M.; MAINARDES, E. W.; SILVA, E. R. T. O *gap* entre as expectativas do serviço esperado pelos alunos e as expectativas dos alunos na visão do corpo docente. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 10(2), p. 249-27301. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n2p249>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ycwza8jx>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. **Censo Escolar – Resultados e Resumos**. Brasília: Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Estágio de Estudantes**. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. **Portaria normativa 17**, de 28 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa\\_17\\_MP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17_MP.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. **Programa Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034)>. Acesso em: 22 out.2018.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, Issue 5, p. 9-16. Ribeirão Preto, 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CAMPOS, D. F.; PINHEIRO, C. S. M. Padrões de expectativas dos alunos sobre o serviço na educação superior: um estudo nos contextos público e privado. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 7(2), p. 1-23. Florianópolis, 2014.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n2p1>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CARNEIRO, C.; RIBEIRO, L. M. A.; IPPOLITO, R. Adolescência, modernidade e a cultura dos direitos. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 176-191, jul. 2015. ISSN 1807-1384. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2015v12n1p176>>. Acesso em: 30 out. 2018.

CASTRO, N. S. E. **Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação?** 2013. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3776>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações.** Brasília: MEC; Inep, 2000. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486167](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486167)>. Acesso em: 17 fev. 2018.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A., DA SILVA, R. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORREIA, S. S.; GARCIA, S. R. O. Novo ensino médio: quem conhece aprova! Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 604-622, mar. 2018. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469/7359>>. Acesso em: 28 out. 2018.

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CUNHA, M. A. **Expectativas de estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas estaduais de Campina Grande: trajetória e perspectiva.** 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10502>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

DEMO, P. Ensino superior no século XXI: direito de aprender. **Conferência Reflexões**, Bento Gonçalves, 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/>

172800989/03-Ensino-Superior-No-Seculo-XXI-Pedro-Demo>. Acesso em: 28 jan. 2018.

GIL, A. C. [1946]. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GROSBAUM, M. W.; FALSARELLA, A. M. Condição jovem: juventude e ensino médio no Brasil. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 2, jun. 2017. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/368>>. Acesso em: 12 maio 2019.

JACÓ, P. C. C. **Do ensino médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da Escola de Educação Básica São João Batista, SC, 2009 a 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128631>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

KOSHINO, I. L. A. **Vygotsky: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético**. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000162263>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

LIBANEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 3 fev. 2018.

MALKI, Y. **A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP**. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-29092015-172047/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MEC/CAPES – Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Conferencistas problematizam transformações do ensino**

**superior. Seminário Internacional.** Sala de Imprensa. Brasília. 13 maio 2015. Disponível em: <<http://capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7525-conferencistas-estrangeiros-problematizam-transformaões-do-ensino-superior>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, Canoas, n. 45, p. 114-127, dez. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942014000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 out. 2018.

MORHY, L. Universidade em questão. In: MORHY, L. (Org.). **Universidade em questão**, Brasília, 2003, v. 1, p. 15-31. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9420>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

NETO, W. DE ALMEIRA, M. Formação de professores e políticas curriculares na educação superior: um debate sobre a delimitação do campo de conhecimento. **Holos**, 2017, v. 33(1), p. 91-103. Santa Catarina, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15628/holos.2017.4353>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

OLIVEIRA, M. S. D. **Integração universidade-escola: um estudo com egressos do ensino médio**. TCC, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9717/1/2014\\_MariaDoSocorroDiasDeOliveira.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9717/1/2014_MariaDoSocorroDiasDeOliveira.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2018.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

PAINI, L. D.; DA COSTA, L. P. A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações. **REP's – Revista Eventos Pedagógicos**. Edição especial temática: universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Sinop, v. 7, n. 1(18), p. 59-72, jan./maio 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2077/1701>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

PESSOA, K. S. B. **Fatores de sucesso/insucesso na trajetória entre o ensino médio e o ensino superior na UFRN**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em

Demografia) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19740>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez. 2002. v. 1.

PINHO, A. P. M.; BASTOS, A. V. B.; DOURADO, L. C.; RIBEIRO, J. L. L. S. A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6 n. 1, p. 33-47, jan./jun. 2015. Disponível em: <[www.periodicos.ufc.br](http://www.periodicos.ufc.br)>. Acesso em: 3 fev. 2018.

REIS, R.; SOUZA, E.; SANTOS, J. M. C. T. Identidades juvenis e experiência escolar no ensino médio. **Holos**, v. 4, p. 3-17. Natal, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547287002>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez. 2011.

SEMIS, L. Como anda o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. **Associação Nova Escola**, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3369/relatorio-monitoramento-metas-do-plano-nacional-de-educacao-pne>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, jul./dez.2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/17783/10148>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

SOUSA, A. M. R.; NETO, A. R.; FONTENELE, R. E. S. Determinantes da intenção da escolha do ensino superior privado: uma perspectiva da teoria do comportamento planejado. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 12(3), p. 367-378, Paraná, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/1661>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

SOUZA, A. C. B.; GUIMARÃES, E. H. R.; JEUNON, E. E. Comportamento de consumo de serviços educacionais: fatores influenciadores na escolha de formação profissional. **Revista Inovação, Projetos e Tecnologias**, v. 3(2), p. 168-183. São Paulo, 2015.

Disponível em: <<https://singep.org.br/4singep/resultado/720.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: Unesco; CNE; MEC, 2012.

TIBIRIÇÁ, C. **Por uma reinvenção do diálogo na educação. Interfaces sociais da comunicação**. Dissertação (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-26062015-155843/>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

VYGOTSKY, L. S. Paidologia del adolescente. In: **Obras Escogidas: Psicologia infantil**. Madrid: Visor, 1928-1931. v. IV.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. **A imagem juvenil na perspectiva da prática docente: ação didática na escola como espaço de diversidade**. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/48%20A%20IMAGEM%20JUVENIL%20NA%20PERSPECTIVA%20DA%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. Um estudo com jovens: transição do ensino médio ao ensino superior. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/325-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/325-0.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2018.

ZLUHAN, M. R.; VANZUITA, A.; RAITZ, T. R. Da modernidade à pós-modernidade: experiências e significados juvenis. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 198-217, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7436/0>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

Quadro 23 – Legislações vigentes para o Ensino Médio – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
1990	Lei nº 8.069, criada em 13 de julho de 1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ela dispõe sobre a proteção integral para a criança e para o adolescente e é conhecida em âmbito mundial, devido à forma como protege nossas crianças e pela amplitude de seus preceitos; é considerado um pacto nacional em defesa dos direitos da infância e adolescência no Brasil.
1996	Lei nº 9.394 (LDB) 3664/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Considerando o contexto da Educação Brasileira, seja no sistema público ou privado, a LDB é a legislação que, além de definir, faz a regulamentação de como as instituições e redes de ensino deveriam atuar sob a perspectiva da Constituição Federal, a qual reafirma o direito à educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.
2010	§ 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010	Programa Mais Educação, o qual define a educação em tempo integral com uma jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades em outros espaços educacionais, se for o caso.
2011	Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011	Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Um dos pilares desse Programa foi lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério.
2012	Lei Compl. nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Compl. nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.	Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.
2013	Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. O documento com as Diretrizes Curriculares Nacionais abrange as definições de todos os níveis de ensino e no que se refere à Educação Básica é importante destacar que, entre as responsabilidades prescritas pela LDB ao Distrito Federal e aos Estados, está em garantir o Ensino Fundamental e oferecer, em caráter prioritário, o Ensino Médio a todos que o demandarem.
2016	Portaria no - 1.144, de 10 de Outubro de 2016	Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

(continua)

(continuação)

## Quadro 23 – Legislações vigentes para o Ensino Médio – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
2017	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, Dezembro 2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).
2018	Parecer homologado portaria nº 1.210, publicada no D.O.U. de 21/11/2018, seção 1, pág. 49.	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.
2018	Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018	A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.
2018	<a href="http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211218175739/72011etapa-do-ensino-medio-ehomologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-com-pleta">http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211218175739/72011etapa-do-ensino-medio-ehomologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-com-pleta</a>	BNCC do ENSINO MÉDIO, cujo parecer favorável foi aprovado em 08/11/2018 pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 14/12/18, foi homologada pelo ministro da educação.

Fonte: Organizado pelo Autor

## APÊNDICE B

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
1969	Decreto-Lei nº 715/69	<b>Frequência alunos reservistas:</b> assegura o abono de faltas para todo convocado matriculado em órgão de formação de reserva ou reservista que seja obrigado a faltar às atividades civis por força de exercício ou manobra, exercício de apresentação das reservas ou cerimônias cívicas, e o <b>Decreto nº 85.587/80</b> estende essa justificativa para o oficial ou aspirante-a-oficial da reserva, convocado para o serviço ativo, desde que apresente o devido comprovante (a lei não ampara o militar de carreira; portanto suas faltas, mesmo que independentes de sua vontade, não terão direito a abono)
1969	Decreto-Lei nº 1.044/69	<b>Frequência - exercícios domiciliares:</b> o interessado deve protocolar requerimento junto à instituição, apresentando os documentos comprobatórios (laudo médico com indicação do período previsto e outros) para avaliação da instituição. A sua aplicação deverá ser considerada institucionalmente, caso a caso, de modo que qualquer distorção, por parte do aluno ou da instituição de ensino, possa ser corrigida com a adoção de medidas judiciais pertinentes.
1975	Lei nº 6.202	Frequência estudantes grávidas: são amparadas pela referida lei, a qual dispõe que a partir do oitavo mês de gestação, e durante três meses, a estudante ficará assistida por regime de exercícios domiciliares.
1979	Resolução CFE nº 05/79, alterada pela CFE nº 1/94	<b>Aproveitamento de estudos.</b> Regulamentado pelo Art. 47 da LDB e pelo Parecer CNE/CES nº 282/2002.
1988	Constituição Federal	Constituição da república federativa do Brasil Capítulo III e art. 242 trata da regulação e supervisão da educação superior
1988	Constituição Federal	<b>Atividade acadêmica x formação profissional:</b> Nos termos do Art. 5º, inciso XIII, “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”.
1990	Lei nº 8.078/90	<b>Contrato de prestação de serviços educacionais:</b> é regido pelo Código de Defesa do Consumidor, firmado entre o aluno e a instituição de ensino, quando do ato da matrícula e por ocasião de sua renovação. Em cada período letivo, o prestador dos serviços (instituição) só pode cobrar do consumidor (aluno) a importância ou taxa que esteja contemplada no contrato.

(continua)

(continuação)

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	<b>Comprovação de conhecimentos:</b> regulamentada pelo parágrafo 2º do artigo 47 da LDB.
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	<b>Corpo docente de instituições:</b> é determinada pela LDB, e no caso dos centros universitários, pelo Decreto nº 5.786/2006
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	<b>Crítérios balizadores das avaliações do processo de ensino-aprendizagem:</b> deverão ser estabelecidos conforme preconiza o art. 47, § 1º, da LDB
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	<b>Cursos de extensão:</b> são considerados como nível superior de acordo com o artigo 44 da LDB: A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. Entretanto, o artigo 48, da referida lei, aponta que os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. Assim, somente o diploma evidencia a formação e depende de entendimento do órgão aceitar ou não os certificados de extensão como requisito para o ingresso na carreira.
1997	Decreto nº 2.406	Regulamenta a Lei nº 8.948 de 08/12/1994, e dá outras providências. Centros de Educação Tecnológica.
1999	Lei nº 9.870	<b>Mensalidades em atraso:</b> a instituição de ensino não pode impedir que o estudante tenha acesso a todos os seus direitos acadêmicos, no semestre ou ano letivos, sob a alegação de inadimplência. Entretanto, o aluno inadimplente não poderá renovar sua matrícula e poderá perder o vínculo com a instituição, garantia essa dada à IES para recorrer judicialmente no intuito de executar o contrato e exigir o pagamento das mensalidades e o adimplemento das cláusulas estabelecidas, bem como a inclusão nos serviços de proteção de crédito do devedor. A instituição não é obrigada a ofertar novas condições de pagamento para os alunos inadimplentes. Em seu artigo 6º, estabelece que são proibidas a suspensão de provas escolares, a retenção de documentos escolares, bem como o diploma de conclusão, ou a aplicação de quaisquer outras penalidades pedagógicas por motivo de inadimplemento, sujeitando-se o contratante, no que couber, às sanções legais e administrativas, compatíveis com o Código de Defesa do Consumidor, e com os Arts. 177 e 1.092 do Código Civil brasileiro, caso a inadimplência perdure por mais de 90 dias.

(continua)

(continuação)

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
1999	Resolução nº 1	Art. 1º Os <b> cursos sequenciais por campos de saber</b> , conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação, caracterizados no inciso I do art. 44 da LDB, são regulamentados nos termos da presente Resolução. <b>Esta resolução foi revogada e substituída pela RESOLUÇÃO Nº 1, DE 22 DE MAIO DE 2017.</b>
2001	Parecer do CNE/CES nº 492	<b>Atividades complementares:</b> o Parecer nº 67 do CNE/CES, estabelece um referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. A Resolução CNE/CES nº 2/2007, dispõe sobre a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.
2002	Parecer CNE/CES nº 282/2002	Definir <b>Autonomia Regimental</b> de Universidades, Centros Universitários e demais IES, respeitando a LDB, o Decreto nº 5.786/2006 e a Lei nº 9.131/1995
2002	Lei nº 10.436	<b>LIBRAS:</b> O Decreto nº 5.626/2005, regulamenta a referida Lei, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000
2002	Resolução CNE/CP nº 2	Institui a <b>duração e a carga horária</b> dos cursos de licenciatura
2002	Resolução CNE/CP nº 3	<b>Cursos superiores de tecnologia:</b> conforme a referida resolução, “os cursos superiores de tecnologia são de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo”. O <b>Decreto nº 5.154/2004</b> que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, dispõe: Art.5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE.
2003	Decreto nº 4.875 / 2003 Edital de nº 011/ 2005 Portaria nº 745/2012	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisões)

(continua)

(continuação)

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
2003	Parecer CNE/CES nº 365	Uma vez realizada a matrícula, o aluno pode cancelá-la, trancá-la ou transferi-la de imediato, sem que tenha chegado a cursar qualquer disciplina.
2004	Lei nº 10.861	<b>Comissão permanente de avaliação (CPA):</b> Nos termos do 11º artigo do SINAES, toda IES terá uma CPA, com atribuições de conduzir processos de avaliação internos, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo INEP
2004	Lei nº 10.861	<b>Frequência aluno com representação na CONAES:</b> de acordo com a lei que instituiu o SINAES, as IES devem abonar as faltas do estudante que tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.
2004	Portaria MEC nº 4.059	<b>Disciplinas semipresenciais:</b> a oferta de disciplinas nesta modalidade, no âmbito de um curso autorizado na modalidade presencial, é possível legalmente de acordo com a LDB, em seu artigo 81, que foi regulamentado pela referida portaria.
2004	Parecer CNE/CES nº 379	<b>Informações do histórico escolar:</b> As informações que deverão constar do Histórico Escolar são: 1. nome do estabelecimento, com endereço completo; 2. nome completo do diplomado; 3. nacionalidade; 4. número do RG ou RNE e estado emissor (somente o estado); 5. data e local de nascimento (somente o estado); 6. nome do curso e da habilitação (se for o caso); 7. portaria de reconhecimento, constando o número e a data da publicação no DO ou DOU; 8. processo seletivo: mês e ano, classificação; 9. disciplinas cursadas: período, relação, notas ou conceitos; 10. carga horária de cada disciplina e a soma destas; 11. data da realização do Exame Nacional de Curso; 12. data da colação de grau e expedição do diploma; 13. assinaturas (de acordo com o regimento de cada instituição)
2004	Decretos 5.296/2004 e 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008	<b>O PROGRAMA INCLUIR</b> cumpre o disposto nos referidos decretos e no edital, publicado no DOU nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior

(continua)

(continuação)

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
2004	Portaria MEC nº 4.361	Processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, desc credenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC.
2005	Decreto nº 5.622 revogado pelo Decreto nº 9.057/2017	<b>Educação a distância:</b> para ofertar ensino a distância, a instituição deve estar devidamente credenciada para tal. O ensino a distância está normatizado por este decreto, que regulamenta o art. 80 LDB.
2006	Decreto nº 5.773/2006, alterado pelo Decreto nº 6.303/2007, ambos revogados pelo Decreto nº 9.235/2017	<b>Campus fora de sede e cursos fora de sede:</b> ambos necessitam de regulação pelo MEC. Somente as universidades podem pedir credenciamento de campus fora de sede, em município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento, desde que no mesmo estado e autorizado pelo poder público
2006	Decreto nº 5.773/2006, alterado pelo Decreto nº 6.303/2007, ambos revogados pelo Decreto nº 9.235/2017	<b>Credenciamento como universidade:</b> o parágrafo único, do artigo 53, da LDB, determina a possibilidade de “criação de universidades especializadas por campo do saber”. Contudo, este mesmo dispositivo exige alguns atributos que devem ser atendidos no caso das universidades, como aqueles referentes à composição de corpo docente e à produção intelectual institucionalizada
2006	Decreto nº 5.773 / 2006, alterado pelo Decreto 6.303/2007, ambos revogados pelo Decreto nº 9.235/2017	<b>Cursos não autorizados:</b> os referidos decretos determinam que o funcionamento de IES ou a oferta de cursos superiores sem o devido ato autorizativo configura irregularidade administrativa, nos termos deste decreto, sem prejuízo dos efeitos da legislação civil e penal.

(continua)

(continuação)

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
2006	Decreto 5.773/2006, alterado pelo Decreto 6.303/2007, revogados pelo Decreto 9.235/2017	<b>Reconhecimento de curso:</b> a instituição deverá protocolar pedido de reconhecimento de curso conforme estabelecido.
2007	Decreto nº 6.096	A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais ( <b>Reuni</b> ), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior
2007	Portaria Normativa nº 40	<b>Condições de oferta do curso:</b> de acordo com o Art. 32, após a autorização do curso, a IES compromete-se a observar o padrão de qualidade e as condições em que se deu a autorização, as quais serão verificadas por ocasião do reconhecimento e das renovações.
2007	Portaria Normativa nº 40	<b>Grade curricular:</b> a instituição tem autonomia para alterar a grade curricular do curso, devendo esta alteração ser aprovada pelo colegiado da instituição, observando alguns critérios, de acordo com a Portaria Normativa nº 40/2007: 1 – A grade curricular deve atender às orientações das diretrizes curriculares do curso; 2 – A instituição deve observar, no mínimo, o padrão de qualidade e as condições em que se deu a autorização do curso; 3 – A instituição deve afixar em local visível junto à Secretaria de alunos a matriz curricular do curso; 4 – As alterações devem ser informadas ao público, de modo a preservar os interesses dos estudantes e da comunidade universitária, e apresentadas ao MEC, na forma de atualização, por ocasião da renovação do ato autorizado em vigor (Port. MEC 40/2006, artigo 32); 5 – A instituição deve informar aos interessados, antes de cada período letivo, os programas do curso e demais componentes curriculares, duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições (Lei 9.394/96, artigo 47). Ressalte-se que o aluno não tem direito adquirido no que tange à grade curricular, ou seja, não é obrigatório que a grade curricular inicialmente proposta não se altere ao longo do curso.

(continua)

(continuação)

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
2007	Portaria Normativa nº 40	<b>Expedição do diploma:</b> conforme o artigo 32, “A expedição do diploma considera-se incluída nos serviços educacionais prestados pela instituição, não ensejando a cobrança de qualquer valor, ressalvada a hipótese de apresentação decorativa, com a utilização de papel ou tratamento gráfico especiais, por opção do aluno”
2007	Portaria Normativa nº 40	<b>Registro de diplomas de cursos os quais possuam processos de renovação de reconhecimento em trâmite no MEC:</b> Os cursos em questão são amparados pelos dispositivos da Portaria MEC nº 2.413/2006, a qual prorroga o reconhecimento dos cursos até o resultado do processo de renovação de reconhecimento decorrente do ciclo avaliativo
2007	Resolução CNE/CES nº 1	<p><b>Os cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu presenciais</b> (nos quais se incluem os cursos designados como MBA) oferecidos por IES credenciadas ou por entidades especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta resolução.</p> <p><b>As instituições de pesquisa científica e tecnológica, pública ou privada, só poderão ofertar lato sensu presencial e a distância</b> mediante solicitação de credenciamento específico, nos termos da <b>Resolução nº 5, de 25 de setembro de 2008</b>, a qual consolida as normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais.</p> <p><b>A exigência mínima para ingresso em curso de pós-graduação lato sensu</b> é a apresentação de diploma de curso de graduação ou demais cursos superiores, atendidos os requisitos específicos estabelecidos no edital do curso.</p> <p><b>Exclui-se os Cursos de Aperfeiçoamento</b> que destinam-se a profissionais que estejam no exercício de uma determinada ocupação (correlacionada com a formação acadêmica de origem na graduação), que pode até não significar uma profissão, mas cargo ou função (<b>Parecer CNE/CES nº 263/2006 e Parecer CNE/CES nº 254/2002</b>).</p>

(continua)

(continuação)

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
2007	Resolução CNE/CES nº 2	Dispõe sobre a <b>carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração</b> dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial
2007	Resolução CNE/CES nº 12	<b>Diploma:</b> de acordo com o artigo 48 da LDB, os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas registrados e aqueles conferidos por instituições não universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo CNE. Os centros universitários poderão registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, conforme disposto no <b>Decreto nº 5.786/2006.</b>
2007	Parecer CNE/CES nº 195 Parecer CNE/CES nº 197	Diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos <b>instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância</b> , nos termos do art. 6o, inciso IV, do Decreto no 5.773/2006. <b>Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância</b> , nos termos do art. 6o, inciso V, do Decreto no 5.773/2006.
2008	Lei nº 11.788	Dispõe sobre o <b>estágio</b> de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.
2008	Projeto de Lei nº 3.913/2008	<b>Cotas:</b> iniciativa de cunho institucional incentivada pelo governo federal. As universidades possuem autonomia para a definição de suas políticas afirmativas, inclusive em relação à adoção de sistemas de cotas. O Projeto de Lei nº 3.913/2008, que institui o sistema de cotas nas instituições federais de educação profissional, tecnológica e superior, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional

(continua)

(continuação)

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
2008	Lei nº 11.892	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
2008	Resolução do CNE nº 7	<b>Denominação indevida de mantida:</b> a denominação deve expressar a organização acadêmica da instituição, são elas: universidade, centro universitário e faculdade. De acordo com a referida resolução só serão credenciadas e reconhecidas pelo MEC IES cujas denominações adotadas expressem com legitimidade a organização acadêmica, a missão e os objetivos da mantida, conforme estabelecidos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Estatuto e Regimento.
2010	Decreto nº 7.234	O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).
2013	Decreto nº 7.948	O <b>Programa de Estudantes-Convênio de Graduação</b> (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.
2013	Lei nº 12.881	Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.
2015	Parecer CNE/CES nº 564	Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
2016	Resolução CNE/CES nº 1	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
2017	Resolução CNE/CES nº 7	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu.
2017	Decreto 9.057 que revoga o Decreto 5622 de 2005	Regulamenta o art. 80 da LDB que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2017	Decreto 9.235 que revoga os decretos nº 5.773/2006 e 6.303/2007	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.

(continua)

(continuação)

Quadro 24 – Legislações vigentes para IES no MEC – 2018

<b>ANO</b>	<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
2018	Resolução CNE / CES nº 4, de 11 de dezembro de 2018	Altera o inciso I do artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018, que estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9394/1996, e dá outras providências.
2018	Resolução CNE / CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.
2018	Resolução CNE / CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.
2018	Resolução CNE / CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

Fonte: Organizado pelo Autor

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Caro estudante, você está sendo convidado para participar da pesquisa “**AS EXPECTATIVAS E DILEMAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ACERCA DO PAPEL DA UNIVERSIDADE**”. Queremos conhecer o perfil dos alunos, as opiniões de como os estudantes se percebem na escola e, como se veem em relação à ida para a Universidade. Inclusive, serão investigadas as ideias que vocês têm sobre o futuro profissional. Sua opinião é muito importante para nós. Esperamos conhecer o que realmente você pensa sobre o assunto e, portanto, não existem respostas certas ou erradas. Note que não pedimos seu nome para que se sinta bem à vontade para responder ao questionário.

Obrigado pela colaboração e pedimos a sua atenção ao responder as perguntas.

### I. PERFIL DO ALUNO

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Identidade de Gênero:

Masculino     Feminino     Outro: \_\_\_\_\_

3. Você cursou o Ensino Fundamental na escola:

Pública             Privada     Nas duas.

4. Você trabalha?     Não                       Sim.

**SE SIM**, qual tipo de atividade? \_\_\_\_\_ Horas diárias: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha? \_\_\_\_\_

5. Já trabalhou?     Não                       Sim.

**SE SIM**, qual tipo de atividade? \_\_\_\_\_ Horas diárias: \_\_\_\_\_

Por quanto tempo você trabalhou? \_\_\_\_\_

6. Se **você trabalha** ou já **trabalhou**, conte-nos o motivo. Selecione uma opção:

<input type="checkbox"/> Ajudar no sustento da família	<input type="checkbox"/> Ter seu próprio dinheiro	<input type="checkbox"/> Ajudar nos negócios da família
<input type="checkbox"/> Outro motivo. Qual?		

7. Se **você nunca trabalhou**, conte-nos o motivo. Selecione uma opção:

<input type="checkbox"/> Já tentei, mas não consegui uma oportunidade no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/> Não sinto necessidade de ter o meu próprio dinheiro
<input type="checkbox"/> Não preciso ajudar no sustento da família	<input type="checkbox"/> A minha prioridade é estudar
<input type="checkbox"/> Outro motivo. Qual?	

8. Quando **terminar o ensino médio**, o que **você pretende**? Escolha uma opção:

<input type="checkbox"/> Somente continuar estudando	<input type="checkbox"/> Somente trabalhar	<input type="checkbox"/> Continuar estudando e trabalhar
<input type="checkbox"/> Ainda não sei	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?	

9. Nos **últimos dois anos**, cite **três livros** que você **leu e mais gostou** e aponte **quem indicou** (escola, amigos ou família):

TÍTULO DO LIVRO	QUEM INDICOU
<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	

10. Com relação ao **lazer**, o que **você faz prioritariamente**? Escolha uma opção:

<input type="checkbox"/> Fico em casa	<input type="checkbox"/> Viagem	<input type="checkbox"/> Vou ao cinema, teatro, shows
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?		

11. Até que **ano/série** sua **mãe/madrasta** estudou? Escolha uma opção:

<input type="checkbox"/> Nunca estudou
<input type="checkbox"/> Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
<input type="checkbox"/> Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
<input type="checkbox"/> Começou, mas não concluiu o Ensino Superior
<input type="checkbox"/> Completou o Ensino Superior
<input type="checkbox"/> Pós-graduação completa ou incompleta
<input type="checkbox"/> Não sei

12. Até que **ano/série** que seu **pai/padrasto** estudou? Escolha uma opção:

<input type="checkbox"/> Nunca estudou
<input type="checkbox"/> Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
<input type="checkbox"/> Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
<input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto
<input type="checkbox"/> Ensino Superior completo
<input type="checkbox"/> Pós-graduação completa ou incompleta
<input type="checkbox"/> Não sei

13. Quem <b>mora com você</b> ?	SIM	NÃO
Mãe	( )	( )
Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)	( )	( )
Pai	( )	( )
Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)	( )	( )
Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)	( )	( )
Avó(s) e/ou avô(s)	( )	( )
Outras pessoas, quais?		

## II. VOCÊ E O ENSINO MÉDIO

14. O que **você espera da escola** do ensino médio? Assinale apenas as duas opções mais importantes para você:

<input type="checkbox"/> Ser preparado(a) para ingressar na universidade
<input type="checkbox"/> Ser preparado(a) para no futuro ter uma profissão
<input type="checkbox"/> Ser preparado(a) para aprender coisas práticas para o seu dia a dia
<input type="checkbox"/> Ser preparado(a) para ter uma visão crítica das coisas, para que eu possa sentir mais segurança para fazer escolhas com mais autonomia e sem depender muito das outras pessoas
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?

15. Quais os **maiores benefícios** que a **sua escola tem dado para você**? Assinale apenas três opções:

<input type="checkbox"/> Conhecimento para o futuro	<input type="checkbox"/> Relacionamentos
<input type="checkbox"/> Conhecimento para o dia a dia	<input type="checkbox"/> Oportunidade para continuar estudando
<input type="checkbox"/> Oportunidade Profissional	<input type="checkbox"/> Usar os conhecimentos que já tenho para entender o dia a dia e aprender mais
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?	

16. **Ações** mais importantes que os **profissionais da sua escola deveriam realizar para melhorar a escola no Ensino Médio**. Assinale apenas três opções.

<input type="checkbox"/> Aulas mais dinâmicas	<input type="checkbox"/> Mais capacitação e cursos
<input type="checkbox"/> Dar mais atenção aos alunos com dificuldades	<input type="checkbox"/> Trabalhar com situações-problema
<input type="checkbox"/> Incentivar a participação dos alunos	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?

17. Para você, para que **serve a escola do Ensino Médio**?

---



---



---



---

### III. VOCÊ E O ENSINO SUPERIOR

18. Para você, para que **serve a Universidade**?

---

---

---

---

19. Quais as **contribuições** que a **Universidade** pode **trazer para a sua vida**?

---

---

---

---

---

20. Você pretende cursar o Ensino Superior? ( ) Não ( ) Sim ( ) Não tenho certeza.  
**SE NÃO**, quais os motivos?

---

---

---

---

---

**SE SIM**, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades?

---

---

---

---

---

**SE NÃO TEM CERTEZA** em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caros pais e responsáveis:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário da pesquisa intitulada *As expectativas e dilemas dos alunos do ensino médio acerca do papel da universidade: construindo a relação com o conhecimento*, que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Educação.

O estudo tem como objetivo investigar e conhecer as expectativas e os dilemas dos alunos do 2º ano do ensino médio acerca do papel da universidade.

A forma de contribuição consiste em participar da resolução de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

O nome dos participantes não será utilizado em qualquer fase da pesquisa e, inclusive, não será solicitado o nome do aluno no questionário, o que garante o anonimato e serão considerados estritamente confidenciais os registros.

Os participantes e responsáveis não terão despesa, nem compensação financeira relacionada à participação nessa pesquisa.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que o(a) aluno(a) poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e participação. Colocamo-nos à disposição para mais informações.

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, e minhas dúvidas foram satisfatoriamente respondidas.

Tive tempo suficiente para decidir sobre a participação do menor e concordo em permitir a sua participação nesta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades nem prejuízos.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

São Caetano do Sul/SP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Responsável

Rubens Zampar Junior

Pesquisador responsável  
(Universidade Municipal de  
São Caetano do Sul)

## APÊNDICE E – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Tabela 1 – Idade dos alunos pesquisados.

Aluno	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
A1				X
A2		X		
A3				X
A4	X			
A5		X		
A6				X
A7		X		
A8		X		
A9			X	
A10			X	
A11	X			
A12		X		
A13		X		
A14	X			
A15			X	
A16	X			
A17		X		
A18			X	
A19		X		
A20			X	
A21			X	
A22			X	
A23		X		
A24		X		
A25		X		
A26	X			
A27			X	
A28		X		
A29		X		
A30		X		
A31			X	
A32		X		
A33				X
A34		X		
A35		X		
A36	X			
A37		X		
A38		X		
A39			X	
A40		X		
A41		X		
A42	X			

(continua)

(continuação)

Tabela 1 – Idade dos alunos pesquisados.

Aluno	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
A43			X	
A44		X		
A45				X
A46		X		
A47			X	
A48			X	
A49		X		
A50	X			
A51			X	
A52		X		
A53	X			
A54	X			
A55	X			
A56	X			
A57				X
A58		X		
A59	X			
A60		X		
A61		X		
A62		X		
A63			X	
A64			X	
A65		X		
A66		X		
A67		X		
A68	X			
A69			X	
A70			X	
A71		X		
A72		X		
A73		X		
A74		X		
A75		X		
A76	X			
A77			X	
A78		X		
A79		X		
A80		X		
A81				X
A82		X		
A83				X
A84	X			
A85		X		
A86				X

(continua)

(continuação)

Tabela 1 – Idade dos alunos pesquisados.

Aluno	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
A87			X	
A88		X		
A89			X	
A90				X
A91		X		
A92	X			
A93		X		
A94		X		
A95		X		
A96		X		
Total	17	48	21	10

Fonte: Próprio Autor

Tabela 2 – Identidade de gênero dos alunos pesquisados.

Aluno	Masculino	Feminino	Outro
A1	X		
A2		X	
A3		X	
A4			Alien
A5		X	
A6	X		
A7		X	
A8		X	
A9	X		
A10	X		
A11		X	
A12		X	
A13		X	
A14		X	
A15		X	
A16		X	
A17		X	
A18	X		
A19	X		
A20	X		
A21	X		
A22		X	
A23	X		
A24	X		
A25		X	
A26		X	
A27		X	

(continua)

(continuação)

Tabela 2 – Identidade de gênero dos alunos pesquisados.

Aluno	Masculino	Feminino	Outro
A28	X		
A29		X	
A30	X		
A31		X	
A32		X	
A33	X		
A34		X	
A35		X	
A36	X		
A37		X	
A38		X	
A39		X	
A40		X	
A41		X	
A42		X	
A43		X	
A44		X	
A45	X		
A46	X		
A47	X		
A48		X	
A49		X	
A50	X		
A51	X		
A52	X		
A53		X	
A54	X		
A55	X		
A56	X		
A57	X		
A58		X	
A59	X		
A60		X	
A61		X	
A62		X	
A63	X		
A64		X	
A65		X	
A66		X	
A67	X		
A68		X	
A69	X		
A70		X	
A71		X	

(continua)

(continuação)

Tabela 2 – Identidade de gênero dos alunos pesquisados.

Aluno	Masculino	Feminino	Outro
A72		X	
A73		X	
A74		X	
A75	X		
A76	X		
A77	X		
A78	X		
A79		X	
A80		X	
A81	X		
A82	X		
A83		X	
A84	X		
A85	X		
A86	X		
A87		X	
A88		X	
A89	X		
A90		X	
A91	X		
A92		X	
A93	X		
A94		X	
A95		X	
A96	X		
Total	41	54	1

Fonte: Próprio Autor

Tabela 3 – EF cursado em escola: pública, privada ou ambas.

Aluno	Publica	Privada	Nas duas
A1			X
A2	X		
A3	X		
A4	X		
A5	X		
A6			X
A7	X		
A8	X		
A9	X		
A10	X		
A11		X	
A12		X	

(continua)

(continuação)

Tabela 3 – EF cursado em escola: pública, privada ou ambas.

Aluno	Publica	Privada	Nas duas
A13	X		
A14		X	
A15	X		
A16	X		
A17	X		
A18	X		
A19	X		
A20		X	
A21			X
A22		X	
A23	X		
A24	X		
A25	X		
A26		X	
A27	X		
A28			X
A29		X	
A30	X		
A31	X		
A32	X		
A33	X		
A34		X	
A35	X		
A36	X		
A37			X
A38	X		
A39	X		
A40			X
A41		X	
A42			X
A43	X		
A44	X		
A45	X		
A46	X		
A47	X		
A48		X	
A49	X		
A50			X
A51	X		
A52	X		
A53	X		
A54		X	
A55	X		
A56			X

(continua)

(continuação)

Tabela 3 – EF cursado em escola: pública, privada ou ambas.

Aluno	Publica	Privada	Nas duas
A57	X		
A58			X
A59		X	
A60	X		
A61			X
A62		X	
A63	X		
A64			X
A65		X	
A66			X
A67			X
A68	X		
A69		X	
A70			X
A71	X		
A72			X
A73		X	
A74	X		
A75	X		
A76	X		
A77	X		
A78		X	
A79			X
A80		X	
A81	X		
A82	X		
A83	X		
A84	X		
A85	X		
A86			X
A87	X		
A88	X		
A89			X
A90	X		
A91		X	
A92	X		
A93	X		
A94	X		
A95			X
A96	X		
Total	57	19	20

Fonte: Próprio Autor

Tabela 4 – Identificação dos alunos que trabalham, ou não, atualmente.

Aluno	Trabalha	Não trabalha	Atividade	Horas	Tempo
A1		X			
A2		X			
A3	X		Free lancer	6	2 anos
A4		X			
A5		X			
A6		X			
A7		X			
A8		X			
A9	X		Estagiário	6	6 meses
A10	X		Trade Bitcoin	3	1,5 anos
A11		X			
A12		X			
A13		X			
A14		X			
A15		X			
A16		X			
A17	X		Recepção de salão	5	1 ano
A18		X			
A19	X		Arco bancário	4	1 mês
A20	X		Atleta de handbol / monitor de passeio	3,5	1 ano
A21	X		Garçom	6	5 anos
A22		X			
A23		X			
A24		X			
A25		X			
A26		X			
A27		X			
A28		X			
A29		X			
A30		X			
A31		X			
A32		X			
A33	X		Trabalha com crianças	6	2 anos
A34	X		Comércio	5	4,5 anos
A35		X			
A36	X		Não informado (NI)	NI	NI
A37	X		Copiadora	7	4 meses
A38		X			
A39	X		Restaurante	5	1 mês
A40		X			
A41		X			
A42		X			
A43		X			
A44	X		Administrativa	4	10 meses

(continua)

(continuação)

Tabela 4 – Identificação dos alunos que trabalham, ou não, atualmente.

Aluno	Trabalha	Não trabalha	Atividade	Horas	Tempo
A45	X		Buffet	6	8 meses
A46		X			
A47		X			
A48		X			
A49		X			
A50		X			
A51		X			
A52		X			
A53		X			
A54		X			
A55	X		Jogos online	7	6 meses
A56		X			
A57		X			
A58		X			
A59		X			
A60		X			
A61		X			
A62		X			
A63	X		Administrador clube esporte	5	8 meses
A64		X			
A65		X			
A66		X			
A67		X			
A68		X			
A69		X			
A70		X			
A71		X			
A72		X			
A73		X			
A74		X			
A75		X			
A76		X			
A77		X			
A78		X			
A79		X			
A80	X		Auxiliar de escritório	5	7 meses
A81		X			
A82		X			
A83		X			
A84		X			
A85		X			
A86		X			
A87		X			
A88		X			

(continua)

(continuação)

Tabela 4 – Identificação dos alunos que trabalham, ou não, atualmente.

Aluno	Trabalha	Não trabalha	Atividade	Horas	Tempo
A89		X			
A90		X			
A91		X			
A92		X			
A93		X			
A94		X			
A95		X			
A96	X		Escritório empresarial	5	4 meses
Total	18	78			

Fonte: Próprio Autor

Tabela 5 – Identificação dos alunos que já trabalharam, ou não, no passado.

Aluno	Trabalhou	Não trabalhou	Atividade	Horas	Tempo
A1		X			
A2		X			
A3	X		Free lancer	6	2 anos
A4		X			
A5	X		Monitora em Buffet	8	2 dias
A6	X		Eventos	6	2 meses
A7		X			
A8		X			
A9		X			
A10		X			
A11		X			
A12	X		Secretária de academia	5	8 meses
A13	X		Buffet infantil	6	2 anos
A14		X			
A15		X			
A16		X			
A17		X			
A18	X		Administrava rede social de uma loja	6	3 meses
A19		X			
A20		X			
A21		X			
A22		X			
A23		X			
A24	X		Montagem de autoramas	6	1 ano
A25		X			
A26		X			
A27		X			
A28	X		Vendedor	5	2 anos

(continua)

(continuação)

Tabela 5 – Identificação dos alunos que já trabalharam, ou não, no passado.

Aluno	Trabalhou	Não trabalhou	Atividade	Horas	Tempo
A29		X			
A30		X			
A31		X			
A32		X			
A33	X		Atendente Cinemark	8	1 mês
A34		X			
A35		X			
A36		X			
A37	X		Copiadora	4,5	2 meses
A38		X			
A39		X			
A40		X			
A41	X		Pizzaria	5	1,5 anos
A42		X			
A43	X		Confecção de Roupas	4	2 anos
A44		X			
A45		X			
A46		X			
A47		X			
A48		X			
A49		X			
A50		X			
A51		X			
A52		X			
A53		X			
A54		X			
A55	X		Jogos online	7	6 meses
A56		X			
A57	X		Secretário	6	6 meses
A58		X			
A59		X			
A60	X		Festa infantil	5	2 meses
A61	X		Buffet	6	1 mês
A62		X			
A63		X			
A64		X			
A65		X			
A66		X			
A67		X			
A68		X			
A69	X		Organizador de Estoque	4	3 meses
A70		X			
A71	X		Buffet	6	1 ano
A72		X			

(continua)

(continuação)

Tabela 5 – Identificação dos alunos que já trabalharam, ou não, no passado.

Aluno	Trabalhou	Não trabalhou	Atividade	Horas	Tempo
A73	X		Buffet e secretária	6	1 ano
A74		X			
A75	X		Mercearia	6	5 meses
A76	X		Monitor de Buffet	7	2,5 anos
A77	X		Garçom	6	1 ano
A78		X			
A79		X			
A80		X			
A81	X		Comércio	5	2 meses
A82		X			
A83		X			
A84		X			
A85		X			
A86		X			
A87	X		Produção pesos de porta	5	2 meses
A88		X			
A89	X		Pinturas residenciais	8	3 meses
A90	X		Recepcionista	6	7 meses
A91		X			
A92		X			
A93		X			
A94	X		Buffet	7	2,5 meses
A95		X			
A96		X			
Total	27	69			

Fonte: Próprio Autor

Tabela 6 – Motivo pelo qual os alunos trabalham e/ou já trabalharam.

Aluno	Ajudar no sustento da família	Ter seu próprio dinheiro	Ajudar nos negócios da família	Outro motivo
A1				
A2				
A3		X		
A4				
A5		X		
A6		X		
A7				
A8				
A9			X	
A10		X		
A11				

(continua)

(continuação)

Tabela 6 – Motivo pelo qual os alunos trabalham e/ou já trabalharam.

Aluno	Ajudar no sustento da família	Ter seu próprio dinheiro	Ajudar nos negócios da família	Outro motivo
A12		X		
A13		X		
A14				
A15				
A16				
A17		X		
A18		X		
A19	X			
A20		X	X	
A21		X		
A22				
A23				
A24		X		
A25				
A26				
A27				
A28	X			
A29				
A30	X			
A31				
A32				
A33		X		
A34			X	
A35				
A36				
A37		X		
A38				
A39	X	X		
A40				
A41			X	
A42				
A43			X	
A44			X	
A45	X	X		
A46				
A47				
A48				
A49				
A50				
A51				
A52				
A53				

(continua)

(continuação)

Tabela 6 – Motivo pelo qual os alunos trabalham e/ou já trabalharam.

Aluno	Ajudar no sustento da família	Ter seu próprio dinheiro	Ajudar nos negócios da família	Outro motivo
A54				
A55				Para seguir um sonho meu
A56				
A57		X		
A58				
A59				
A60		X		
A61		X		
A62				
A63		X		
A64				
A65				
A66				
A67				
A68				
A69		X		
A70				
A71		X		
A72				
A73		X		
A74		X	X	
A75				
A76		X		
A77		X		
A78				
A79				
A80			X	
A81		X		
A82				
A83				
A84				
A85				
A86				
A87	X	X		
A88				
A89		X		
A90		X		
A91				
A92				
A93				
A94		X		
A95				

(continua)

(continuação)

Tabela 6 – Motivo pelo qual os alunos trabalham e/ou já trabalharam.

Aluno	Ajudar no sustento da família	Ter seu próprio dinheiro	Ajudar nos negócios da família	Outro motivo
A96		X		
Total	6	31	8	1

Fonte: Próprio Autor

Tabela 7 – Motivo pelo qual os alunos nunca trabalharam.

Aluno	Já tentei, mas não consegui uma oportunidade no mercado de trabalho	Não sinto necessidade de ter o meu próprio dinheiro	Não preciso ajudar no sustento da família	A minha prioridade é estudar	Outro motivo
A1	X				
A2				X	
A3					
A4		X			
A5				X	
A6				X	
A7				X	
A8				X	
A9					
A10					
A11	X				
A12					
A13					
A14				X	
A15	X				
A16	X				
A17					
A18					
A19					
A20					
A21					
A22	X		X		
A23				X	
A24					
A25				X	
A26				X	
A27	X				
A28					

(continua)

(continuação)

Tabela 7 – Motivo pelo qual os alunos nunca trabalharam.

Aluno	Já tentei, mas não consegui uma oportunidade no mercado de trabalho	Não sinto necessidade de ter o meu próprio dinheiro	Não preciso ajudar no sustento da família	A minha prioridade é estudar	Outro motivo
A29					Sempre quis começar a trabalhar para conseguir minhas coisas, porém nunca fui a fundo para procurar um trabalho
A30	X				
A31				X	
A32				X	
A33					
A34					
A35				X	
A36					Nunca procurei
A37					
A38	X				
A39					
A40					Quero trabalhar, mas ainda não tive uma oportunidade em questão de tempo
A41					
A42	X				
A43					
A44					
A45					
A46				X	
A47					Pretendo começar em breve
A48		X			
A49				X	
A50			X		
A51					Nunca busquei um emprego, mas tenho interesse. Seria bom para mim e minha família

(continua)

(continuação)

Tabela 7 – Motivo pelo qual os alunos nunca trabalharam.

Aluno	Já tentei, mas não consegui uma oportunidade no mercado de trabalho	Não sinto necessidade de ter o meu próprio dinheiro	Não preciso ajudar no sustento da família	A minha prioridade é estudar	Outro motivo
A52				X	
A53				X	
A54				X	
A55					
A56					No momento não penso em trabalhar
A57					
A58				X	
A59					Treino sério
A60					
A61					
A62	X				
A63					
A64	X				
A65	X				
A66	X				
A67			X		
A68				X	
A69					
A70				X	
A71					
A72	X				
A73					
A74				X	
A75					
A76					
A77					
A78			X		
A79				X	
A80					
A81					
A82			X		
A83	X				
A84	X				
A85	X				
A86				X	
A87					
A88	X				

(continua)

(continuação)

Tabela 7 – Motivo pelo qual os alunos nunca trabalharam.

Aluno	Já tentei, mas não consegui uma oportunidade no mercado de trabalho	Não sinto necessidade de ter o meu próprio dinheiro	Não preciso ajudar no sustento da família	A minha prioridade é estudar	Outro motivo
A89					
A90					
A91	X				
A92	X				
A93	X				
A94					
A95				X	
A96					
Total	21	2	5	24	7

Fonte: Próprio Autor

Tabela 8 – Pretensão dos alunos ao terminar o ensino médio.

Aluno	Somente continuar estudando	Somente trabalhar	Continuar estudando e trabalhar	Ainda não sei	Outro motivo
A1				X	
A2			X		
A3			X		
A4			X		
A5			X		
A6		X			
A7			X		
A8			X		
A9			X		
A10			X		
A11			X		
A12			X		
A13			X		
A14			X		
A15			X		
A16	X				
A17			X		
A18			X		
A19				X	
A20			X		
A21			X		

(continua)

(continuação)

Tabela 8 – Pretensão dos alunos ao terminar o ensino médio.

Aluno	Somente continuar estudando	Somente trabalhar	Continuar estudando e trabalhar	Ainda não sei	Outro motivo
A22			X		
A23			X		
A24			X		
A25			X		
A26			X		
A27			X		
A28				X	
A29			X		
A30			X		
A31			X		
A32			X		
A33			X		
A34			X		
A35			X		
A36				X	
A37			X		
A38			X		
A39			X		
A40			X		
A41			X		
A42			X		
A43			X		
A44			X		
A45			X		
A46			X		
A47			X		
A48	X				
A49			X		
A50			X		
A51			X		
A52				X	
A53					Pretendo fazer intercâmbio, então continuar estudar e trabalhar
A54			X		
A55					Continuar segundo meu sonho do jogo
A56					Jogar futebol, estudar e trabalhar
A57		X			

(continua)

(continuação)

Tabela 8 – Pretensão dos alunos ao terminar o ensino médio.

Aluno	Somente continuar estudando	Somente trabalhar	Continuar estudando e trabalhar	Ainda não sei	Outro motivo
A58			X		
A59					Trabalhar e viver bem
A60			X		
A61	X				
A62			X		
A63			X		
A64			X		
A65			X		
A66			X		
A67			X		
A68			X		
A69			X		
A70			X		
A71			X		
A72			X		
A73			X		
A74			X		
A75			X		
A76			X		
A77			X		
A78		X			
A79			X		
A80	X				
A81			X		
A82		X			
A83			X		
A84			X		
A85			X		
A86		X			
A87				X	
A88			X		
A89			X		
A90				X	
A91				X	
A92			X		
A93			X		
A94			X		
A95			X		
A96			X		
Total	4	5	75	8	4

Fonte: Próprio Autor

Tabela 9 – Livros lidos pelos alunos nos últimos dois anos.

Aluno	Livro1	Indicação	Livro 2	Indicação	Livro 3	Indicação
A1	Warcrght - Durotan	Não informado	Lissassinis Ereed Black Flag	Não informado	Reino dos Dinossauros	Amigos
A2	Frankenstein	Escola	Dois Irmãos	Família	A filha do louco	Amigos
A3	Harry Potter	Família	-	-	-	-
A4	Queima teu celular	Família	1984	Família	Manual de persuasão do FBI	Família
A5	Caixa de pássaros	Amigos	Por isso que a gente acabou	Amigos	Terra de histórias	Família
A6	-	-	-	-	-	-
A7	Frankenstein	Escola	-	-	-	-
A8	Frankenstein	Escola	A culpa é das estrelas	Amigos	Harry Potter (Saga)	Amigos
A9	1 ILEGÍVEL	Não Informado	1 ILEGÍVEL	Não informado	-	-
A10	Pai rico pai pobre	Amigos	-	-	-	-
A11	Pequeno Príncipe	Família	-	-	-	-
A12	Frankenstein	Escola	Fazendo meu filme	Família	Pretty Little Liars	Amigos
A13	Frankenstein	Escola	Percy Jackson	Família	Querido John	Família
A14	Milk and Honey	Amigos	PS: ainda amo você	Família	Lolita	Amigos
A15	Auto da barca do inferno	Escola	A escolha	Amigos	Frankenstein	Escola
A16	Frankenstein	Escola	-	-	-	-
A17	A barca do inferno (adaptação)	Escola	Fala sério	Amigos	O milagre da vida	Escola
A18	-	-	-	-	-	-
A19	Don Quixote	Escola	Diário de 1 banana	Família	-	-
A20	-	-	-	-	-	-
A21	Frankenstein	Escola	Do mil ao milhão	Família	-	-
A22	Diário de um mago	Não informado	Alquimista	Não informado	-	-
A23	-	-	-	-	-	-
A24	Novos tempo	Família	-	-	-	-

(continua)

(continuação)

Tabela 9 – Livros lidos pelos alunos nos últimos dois anos.

Aluno	Livro1	Indicação	Livro 2	Indicação	Livro 3	Indicação
A25	A menina que roubava livros	Escola	O extraordinário	-	Irmão negro	-
A26	Diário de um banana	Família	Frankenstein	Escola	A culpa é das estrelas	-
A27	Call me by your name	Ninguém	A revolução das mulheres	Ninguém	Os 13 porquês	Ninguém
A28	Frankenstein	Escola	George Orwell	Amigos	A menina que roubava livros	Escola
A29	Iracema	Escola	O alto da barca do inferno	Escola	-	-
A30	A menina que roubava livros	Escola	Diário de um banana	Escola	Frankenstein	Escola
A31	Os lusíadas	-	Frankenstein	Escola	-	-
A32	Frankenstein	Escola	-	-	-	-
A33	O alto da barca do inferno	Escola	-	-	-	-
A34	Frankenstein	Escola	-	-	-	-
A35	Tartarugas até lá embaixo	Não informado	A playlist de Hayden	Não informado	Em algum lugar nas estrelas	Não Informado
A36	Frankenstein	Escola	Diário de um banana	Escola	Litro Luccas no to	Família
A37	Frankenstein	Escola	O auto da barca do inferno	Escola	Pão nosso para 365 dias	Amigos
A38	Dom Casmurro	Família	Todos os livros de Percy Jackson	Família	Frankenstein	Escola
A39	A escolha	Amigos	Frankenstein	Escola	As garotas da cidade atômica	Amigos
A40	Memórias póstumas de Brás Cubas	Escola	Frankenstein	Escola	-	-
A41	Frankenstein	Escola	Ponte para Terabicha	Família	Harry Potter	Amigos
A42	Eu e você no fim do mundo	Amigos	Inventei você?	Amigos	Como eu era antes de você	Amigos

(continua)

(continuação)

Tabela 9 – Livros lidos pelos alunos nos últimos dois anos.

Aluno	Livro1	Indicação	Livro 2	Indicação	Livro 3	Indicação
A43	O menino do pijama listrado	Escola	Quem é você Alaska	Não informado	-	-
A44	Jogos vorazes	Família	Percy Jackson	Família	A culpa é das estrelas	Família
A45	A barca do inferno	Escola	Frankenstein	Escola	-	-
A46	O menino do pijama listrado	Amigos	Frankenstein	Escola	Entende o que lê	Família
A47	O auto da barca do inferno	Escola	-	-	-	-
A48	-	-	-	-	-	-
A49	A menina que roubava os livros	Escola	Um estudo em vermelho	Ninguém	-	-
A50	Frankenstein	Escola	-	-	-	-
A51	O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota	Ninguém	Bíblia	Ninguém	O morro dos ventos uivantes	Ninguém
A52	O príncipe	O próprio	48 leis do poder	O próprio	O poder do subconscient e	Ninguém
A53	O menino no espelho	Escola	Gênio do crime	O próprio	Frankenstein	Escola
A54	Runner – a perseguição	Amigos	Percy Jackson e o ladrão raios	Amigos	Frankenstein	Escola
A55	Adeus China	Escola	Frankenstein	Escola	O auto do barco do inferno	Escola
A56	Frankenstein	Escola	-	-	-	-
A57	O auto da barca do inferno	Escola	Frankenstein	Escola	Os lusíadas	Escola
A58	Garota online	Amigos	Minha vida fora de série	Amigos	O alto da barca do inferno	Escola
A59	Neto – Biografia “Xodó de uma nação”	O próprio	-	-	-	-

(continua)

(continuação)

Tabela 9 – Livros lidos pelos alunos nos últimos dois anos.

Aluno	Livro1	Indicação	Livro 2	Indicação	Livro 3	Indicação
A60	Instrumentos mortais	Amigos	-	-	-	-
A61	A sereia	Família	A marca de uma lágrima	O próprio	Fãs do impossível	O próprio
A62	O conto do dia	O próprio	Maus	O próprio	Perdão, Leonard Deac	O próprio
A63	Introdução à programação neurolinguística	O próprio	Lugares escuros	O próprio	Seja foda!	O próprio
A64	-	-	-	-	-	-
A65	De primatas a astronautas	O próprio	Eu sou Malala	O próprio	Duas vidas – Fabien Toulmé	O próprio
A66	Bíblia	Ninguém	Sabedoria e obediência	Ninguém	Deus está no controle	Ninguém
A67	-	-	-	-	-	-
A68	-	-	-	-	-	-
A69	O anticristo	Amigos	-	-	-	-
A70	O amor existe	Amigos	Violetas na Janela	Família	-	-
A71	Luna clara e Apolo onze	Não informado	Querido John	Não informado	A cabana	Não informado
A72	O garoto do sonho	O próprio	Extraordinário	Amigos	O menino pijama listrado	Escola
A73	Com amor, Simon	Não informado	The duff	Não informado	Como eu era antes de você	Não informado
A74	O auto da barca do inferno	Escola	It a coisa	Ninguém	Olhos famintos	Ninguém
A75	O grande fora da lei	Ninguém	Naruto	Ninguém	Pequeno príncipe	Escola
A76	Percy Jackson o ladrão de raios	Família	Percy Jackson e o mar de monstros	Escola	Harry Potter	Escola
A77	Black sad	Não informado	Elric	Não informado	Hallboy	Não informado
A78	Iracema	Escola	Memórias de um sargento de milícias	Escola	Frankenstein	Escola

(continua)

(continuação)

Tabela 9 – Livros lidos pelos alunos nos últimos dois anos.

Aluno	Livro1	Indicação	Livro 2	Indicação	Livro 3	Indicação
A79	Trono de vidro	O próprio	Corte de espinhos e rosas	O próprio	Razão e sensibilidade e monstros marinhos	O próprio
A80	O segredo da mente milionária	O próprio	As vantagens de ser invisível	Amigos	Iracema	Escola
A81	Luna clara e apolo 11	Escola	Os meninos da rua Paulo	Escola	A cabana	Não informado
A82	Frankenstein	Escola	A menina que roubava livros	Escola	-	-
A83	Frankenstein	Escola	Médico e o Monstro	Escola	A divina comédia	Escola
A84	George Orweel 1984	Amigos	George Orweel a revolução dos bichos	Amigos	Frankenstein	Escola
A85	Frankenstein	Escola	Os meninos da rua Paulo	Escola	A história do mundo	Família
A86	O anexo – A incrível história do garoto que amava AnneF	Escola	Ranger ordem dos arqueiros	Escola	A menina que roubava livros	Escola
A87	A menina que roubava livros	Escola	Até o fim do mundo	Amigos	Corte de espinhos e rosas	Amigos
A88	Cartas de amor aos mortos	Amigos	Frankenstein	Escola	Os elefantes não esquecem	Escola
A89	A culpa é das estrelas	Amigos	A cabana	Família	-	-
A90	Diário de um banana	Amigos	Iracema	Escola	A cabana	Amigos
A91	Herry Potter	O próprio	Quem é você, Alaska?	O próprio	A cabana	Amigos
A92	Extraordinário	Ninguém	Encruzilhada	Ninguém	A droga da obediência	Escola
A93	O alto da barca do inferno	Escola	-	-	-	-

(continua)

(continuação)

Tabela 9 – Livros lidos pelos alunos nos últimos dois anos.

Aluno	Livro1	Indicação	Livro 2	Indicação	Livro 3	Indicação
A94	Os lusíadas	Escola	O menino do espelho	Amigos	Frankenstein	Escola
A95	Assassinato no expresso do oriente	Família	Vocação para o Mal	Ninguém	Sherlock Holmes: O cão dos Baskerville	Ninguém
A96	Frankenstein	Escola	A essência do mal	Não informado	Ilegível	Ilegível

Fonte: Próprio Autor

Tabela 10 – Opções de lazer, prioritárias, escolhidas pelos alunos.

Aluno	Fico em casa	Viagem	Cinema, teatro, shows	Outro
A1	X			
A2			X	
A3				Vídeo game
A4	X			
A5			X	
A6	X			
A7	X			
A8			X	
A9		X		
A10	X			
A11	X			
A12	X			
A13			X	
A14	X			
A15	X			
A16			X	
A17		X		
A18			X	
A19	X			
A20				Curtir com meus amigos
A21			X	
A22	X	X	X	
A23	X			
A24				Pratico esportes
A25			X	
A26	X			
A27	X			
A28				Vídeo game
A29				Faço ballet e saio com os amigos

(continua)

(continuação)

Tabela 10 – Opções de lazer, prioritárias, escolhidas pelos alunos.

Aluno	Fico em casa	Viagem	Cinema, teatro, shows	Outro
A30	X			
A31	X			
A32			X	
A33			X	
A34			X	
A35	X			
A36			X	
A37				Estar com pessoas que me fazem sentir bem, em paz, e isso independente do lugar
A38	X			
A39	X			
A40			X	
A41	X			
A42		X		
A43	X			
A44				Assisto séries
A45	X			
A46	X			
A47	X			
A48			X	
A49	X			
A50				SKATE
A51	X			
A52	X			
A53	X			
A54	X			
A55	X			
A56	X			Além de ficar em casa, jogo futebol, corro e faço academia
A57				Vou a festas e saio com amigos
A58				Ouçó músicas e passo o tempo com a família
A59				Treino / viagem
A60				Comer com amigos
A61	X			
A62	X			
A63			X	
A64				Fico direto na casa da minha amiga
A65	X			

(continua)

(continuação)

Tabela 10 – Opções de lazer, prioritárias, escolhidas pelos alunos.

Aluno	Fico em casa	Viagem	Cinema, teatro, shows	Outro
A66	X			
A67			X	
A68			X	
A69	X			
A70			X	
A71	X			
A72	X			
A73			X	
A74	X			
A75				Vídeo game
A76				Baile, festas, shows, sair com amigos
A77				Desenho
A78				Basquete e vídeo game
A79	X			
A80			X	
A81	X			
A82	X			
A83			X	
A84				Ler e jogar vídeo game
A85	X			
A86	X			
A87	X			
A88	X			
A89			X	
A90		X		
A91		X		
A92				Ler, ir para parques, festas, etc...
A93	X			
A94	X			
A95	X			
A96				Andar de Skate
Total	49	6	23	21

Fonte: Próprio Autor

Tabela 11 – Nível de escolaridade da mãe/madrasta.

Aluno	Nunca estudou	1ª e 4ª série EF	5ª e 8ª série EF	EF Completo	EM Incompleto	EM Completo	ES Incompleto	ES Completo	PÓS Completa ou Incompleta	Não sei
A1							X			

(continua)

(continuação)

Tabela 11 – Nível de escolaridade da mãe/madrasta.

Aluno	Nunca estudou	1ª e 4ª série EF	5ª e 8ª série EF	EF Completo	EM Incompleto	EM Completo	ES Incompleto	ES Completo	PÓS Completa ou Incompleta	Não sei
A2									X	
A3						X				
A4					X					
A5									X	
A6					X					
A7						X				
A8										X
A9							X			
A10							X			
A11									X	
A12									X	
A13					X					
A14								X		
A15						X				
A16					X					
A17						X				
A18								X		
A19			X							
A20								X		
A21									X	
A22									X	
A23					X					
A24								X		
A25		X								
A26										X
A27									X	
A28									X	
A29									X	
A30						X				
A31						X				
A32						X				
A33										X
A34								X		
A35								X		
A36										X
A37							X			
A38						X				
A39			X							
A40						X				

(continua)

(continuação)

Tabela 11 – Nível de escolaridade da mãe/madrasta.

Aluno	Nunca estudou	1ª e 4ª série EF	5ª e 8ª série EF	EF Completo	EM Incompleto	EM Completo	ES Incompleto	ES Completo	PÓS Completa ou Incompleta	Não sei
A41								X		
A42								X		
A43						X				
A44						X				
A45										X
A46						X				
A47						X				
A48									X	
A49										X
A50							X			
A51									X	
A52							X			
A53							X			
A54								X		
A55									X	
A56									X	
A57				X						
A58									X	
A59									X	
A60								X		
A61									X	
A62							X			
A63						X				
A64										X
A65									X	
A66						X				
A67								X		
A68								X		
A69										X
A70								X		
A71						X				
A72									X	
A73									X	
A74										X
A75						X				
A76										X
A77					X					
A78					X					
A79										X

(continua)

(continuação)

Tabela 11 – Nível de escolaridade da mãe/madrasta.

Aluno	Nunca estudou	1ª e 4ª série EF	5ª e 8ª série EF	EF Completo	EM Incompleto	EM Completo	ES Incompleto	ES Completo	PÓS Completa ou Incompleta	Não sei
A80								X		
A81			X							
A82						X				
A83		X								
A84									X	
A85						X				
A86		X								
A87						X				
A88						X				
A89							X			
A90									X	
A91									X	
A92									X	
A93		X								
A94				X						
A95										X
A96						X				
Total	0	4	3	2	7	22	9	14	23	12

Fonte: Próprio Autor

Tabela 12 – Nível de escolaridade do pai/padrasto.

Aluno	Nunca estudou	1ª e 4ª série EF	5ª e 8ª série EF	EF Completo	EM Incompleto	EM Completo	ES Incompleto	ES Completo	PÓS Completa ou Incompleta	Não sei
A1										X
A2						X				
A3										X
A4							X			
A5									X	
A6								X		
A7						X				
A8										X
A9					X					
A10						X				

(continua)

(continuação)

Tabela 12 – Nível de escolaridade do pai/padrasto.

Aluno	Nunca estudou	1ª e 4ª série EF	5ª e 8ª série EF	EF Completo	EM Incompleto	EM Completo	ES Incompleto	ES Completo	PÓS Completa ou Incompleta	Não sei
A11										X
A12									X	
A13								X		
A14										X
A15						X				
A16								X		
A17						X				
A18							X			
A19										X
A20								X		
A21									X	
A22						X				
A23			X							
A24								X		
A25			X							
A26										X
A27		X								
A28									X	
A29									X	
A30						X				
A31						X				
A32						X				
A33										X
A34					X					
A35								X		
A36										X
A37								X		
A38								X		
A39					X					
A40							X			
A41								X		
A42								X		
A43								X		
A44								X		
A45										X
A46			X							
A47						X				
A48									X	
A49		X								

(continua)

(continuação)

Tabela 12 – Nível de escolaridade do pai/padrasto.

Aluno	Nunca estudou	1ª e 4ª série EF	5ª e 8ª série EF	EF Completo	EM Incompleto	EM Completo	ES Incompleto	ES Completo	PÓS Completa ou Incompleta	Não sei
A50					X					
A51								X		
A52										X
A53									X	
A54									X	
A55										X
A56								X		
A57			X							
A58								X		
A59					X					
A60									X	
A61										X
A62								X		
A63										X
A64										X
A65									X	
A66										X
A67						X				
A68							X			
A69								X		
A70					X					
A71						X				
A72									X	
A73						X				
A74										X
A75						X				
A76										X
A77								X		
A78						X				
A79									X	
A80										X
A81			X							
A82						X				
A83		X								
A84									X	
A85						X				
A86							X			
A87			X							
A88						X				

(continua)

(continuação)

Tabela 12 – Nível de escolaridade do pai/padrasto.

Aluno	Nunca estudou	1ª e 4ª série EF	5ª e 8ª série EF	EF Completo	EM Incompleto	EM Completo	ES Incompleto	ES Completo	PÓS Completa ou Incompleta	Não sei
A89						X				
A90					X					
A91								X		
A92										X
A93						X				
A94						X				
A95									X	
A96						X				
Total	0	3	6	0	7	22	5	19	14	20

Fonte: Próprio Autor

Tabela 13 – Pessoas que moram com o aluno.

Aluno	Mãe	Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)	Pai	Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)	Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)	Avó(s) e/ou avô(s)	Outras pessoas, quais?
A1	X				X	X	
A2	X		X				
A3	X				X		
A4	X		X		X		
A5	X		X		X		
A6	X		X		X	X	
A7	X		X		X		
A8	X		X		X		
A9	X		X		X		
A10	X				X	X	
A11	X				X	X	
A12	X					X	

(continua)

(continuação)

Tabela 13 – Pessoas que moram com o aluno.

Alu- no	Mãe	Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)	Pai	Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)	Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio- irmão / meia- irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)	Avó(s) e/ou avô(s)	Outras pessoas, quais?
A13	X		X		X		
A14	X			X			
A15	X		X		X	X	
A16	X		X				
A17	X		X		X		
A18	X				X	X	
A19	X					X	
A20	X		X		X		
A21	X		X		X		
A22	X		X				
A23	X		X				
A24	X		X		X		
A25	X		X		X		
A26	X		X		X		
A27	X				X		
A28	X					X	TIOS
A29	X					X	
A30	X		X		X		
A31	X		X		X		
A32	X				X		
A33	X				X		
A34	X		X				
A35	X		X				
A36		X		X	X	X	
A37	X		X		X		
A38	X				X		
A39	X			X	X	X	
A40	X		X		X		
A41	X		X		X		
A42	X		X		X		
A43	X		X		X		
A44	X				X	X	

(continua)

(continuação)

Tabela 13 – Pessoas que moram com o aluno.

Alu- no	Mãe	Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)	Pai	Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)	Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio- irmão / meia- irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)	Avó(s) e/ou avô(s)	Outras pessoas, quais?
A45	X				X		
A46	X		X		X	X	
A47	X			X	X		
A48	X			X	X		
A49	X		X		X		
A50	X			X			
A51	X		X		X		
A52		X		X		X	
A53	X		X				
A54	X		X		X		
A55	X						
A56	X			X	X		
A57	X		X		X		
A58	X			X	X		Minha ca- chorra, zara, é como filha
A59	X		X		X		
A60	X		X				
A61	X						Minha gata (ela é da família)
A62	X				X		
A63	X						
A64	X		X				
A65	X		X		X		
A66	X			X	X		
A67	X		X		X	X	
A68	X		X		X		
A69	X		X				
A70	X		X		X	X	
A71	X		X		X		
A72			X				

(continua)

(continuação)

Tabela 13 – Pessoas que moram com o aluno.

Alu- no	Mãe	Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)	Pai	Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)	Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio- irmão / meia- irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)	Avó(s) e/ou avô(s)	Outras pessoas, quais?
A73	X						
A74	X		X				
A75	X		X		X		
A76	X		X		X		
A77	X		X		X		
A78	X		X		X		
A79	X		X		X		
A80	X		X		X		
A81	X			X			
A82	X		X		X		
A83	X				X		
A84	X		X		X		
A85		X	X		X	X	
A86	X		X		X		
A87	X		X		X		
A88	X					X	
A89	X		X		X		
A90	X			X	X		
A91	X			X	X		
A92	X			X	X		
A93	X						
A94	X				X		
A95	X		X		X	X	
A96	X				X		
Total	92	3	56	14	69	20	3

Fonte: Próprio Autor

Tabela 14 – O que o aluno espera da escola do ensino médio.

Aluno	Ser preparado(a) para ingressar na universidade	Ser preparado(a) para no futuro ter uma profissão	Ser preparado(a) para aprender coisas práticas para o seu dia a dia	Ser preparado(a) para ter uma visão crítica das coisas, para que eu possa sentir mais segurança para fazer escolhas com mais autonomia e sem depender muito das outras pessoas	Outro
A1		X		X	
A2		X		X	
A3			X	X	
A4		X			
A5	X				
A6			X	X	
A7				X	
A8	X	X			
A9	X				
A10	X			X	
A11		X		X	
A12	X				
A13	X	X		X	
A14	X			X	
A15	X				
A16	X	X			
A17	X				
A18	X	X			
A19		X	X		
A20	X				
A21		X		X	
A22		X		X	
A23	X				
A24	X				
A25	X				
A26		X		X	
A27				X	
A28		X			
A29	X			X	
A30	X				
A31	X	X			
A32	X				
A33		X		X	
A34	X	X			

(continua)

(continuação)

Tabela 14 – O que o aluno espera da escola do ensino médio.

Aluno	Ser preparado(a) para ingressar na universidade	Ser preparado(a) para no futuro ter uma profissão	Ser preparado(a) para aprender coisas práticas para o seu dia a dia	Ser preparado(a) para ter uma visão crítica das coisas, para que eu possa sentir mais segurança para fazer escolhas com mais autonomia e sem depender muito das outras pessoas	Outro
A35	X			X	
A36	X	X			
A37				X	
A38		X		X	
A39	X	X			
A40		X		X	
A41	X			X	
A42			X	X	
A43				X	
A44	X	X			
A45			X	X	
A46				X	
A47	X	X			
A48	X	X			
A49				X	
A50		X			
A51					Diploma
A52		X			
A53		X		X	
A54	X			X	
A55		X		X	
A56		X			
A57		X		X	
A58	X			X	
A59					Aprender lições / ensinamentos e experiências para a vida
A60	X	X		X	
A61				X	
A62	X			X	
A63			X		
A64	X	X		X	

(continua)

(continuação)

Tabela 14 – O que o aluno espera da escola do ensino médio.

Aluno	Ser preparado(a) para ingressar na universidade	Ser preparado(a) para no futuro ter uma profissão	Ser preparado(a) para aprender coisas práticas para o seu dia a dia	Ser preparado(a) para ter uma visão crítica das coisas, para que eu possa sentir mais segurança para fazer escolhas com mais autonomia e sem depender muito das outras pessoas	Outro
A65			X	X	
A66		X		X	
A67	X				
A68	X			X	
A69		X			
A70	X				
A71		X		X	
A72	X	X	X	X	Conseguir ser estável psicologicamente e economicamente
A73	X				
A74	X		X		
A75	X			X	
A76		X			
A77	X			X	
A78	X			X	
A79				X	
A80	X	X			
A81		X			
A82			X		
A83	X			X	
A84		X			
A85	X	X			
A86		X		X	
A87		X		X	
A88	X			X	
A89	X			X	
A90		X		X	
A91	X			X	
A92	X	X	X	X	
A93					
A94	X	X			

(continua)

(continuação)

Tabela 14 – O que o aluno espera da escola do ensino médio.

Aluno	Ser preparado(a) para ingressar na universidade	Ser preparado(a) para no futuro ter uma profissão	Ser preparado(a) para aprender coisas práticas para o seu dia a dia	Ser preparado(a) para ter uma visão crítica das coisas, para que eu possa sentir mais segurança para fazer escolhas com mais autonomia e sem depender muito das outras pessoas	Outro
A95		X		X	
A96				X	
Total	50	46	11	38	3

Fonte: Próprio Autor

Tabela 15 – Maiores benefícios que a escola do EM tem dado ao aluno.

Aluno	Conhecimento para o futuro	Conhecimento para o dia a dia	Oportunidade Profissional	Relacionamentos	Oportunidade para continuar estudando	Usar os conhecimentos que já tenho para entender o dia a dia e aprender mais	Outro
A1		X	X	X			
A2			X	X	X		
A3						X	
A4	X	X	X				
A5	X						
A6		X		X			
A7					X		
A8	X		X	X			
A9	X	X		X			
A10	X		X	X			
A11	X						
A12	X	X	X		X		
A13	X	X	X		X		
A14	X		X		X		
A15	X		X		X		

(continua)

(continuação)

Tabela 15 – Maiores benefícios que a escola do EM tem dado ao aluno.

Alu- no	Conhe- cimento para o futuro	Conhe- cimento para o dia a dia	Oportu- nidade Profis- sional	Relacio- namentos	Oportu- nidade para continuar estudando	Usar os conheci- mentos que já tenho para entender o dia a dia e aprender mais	Outro
A16	X		X				
A17	X						
A18	X	X				X	
A19	X	X				X	
A20	X						
A21	X		X			X	
A22	X		X		X		
A23	X		X		X		
A24			X	X			
A25		X					
A26	X						
A27	X				X		
A28			X				
A29	X		X	X			
A30	X						
A31	X	X			X		
A32	X		X		X		
A33		X		X	X		
A34	X			X		X	
A35	X			X	X		
A36				X			
A37	X						
A38	X			X		X	
A39	X		X			X	
A40	X		X			X	
A41	X			X	X		
A42		X		X	X		
A43	X	X		X			
A44	X			X	X		
A45	X	X				X	
A46					X		
A47	X				X		
A48			X	X			
A49			X				

(continua)

(continuação)

Tabela 15 – Maiores benefícios que a escola do EM tem dado ao aluno.

Alu- no	Conhe- cimento para o futuro	Conhe- cimento para o dia a dia	Oportu- nidade Profis- sional	Relacio- namentos	Oportu- nidade para continuar estudando	Usar os conheci- mentos que já tenho para entender o dia a dia e aprender mais	Outro
A50	X						
A51				X			Não tem.
A52		X					
A53	X			X	X		
A54	X				X	X	
A55	X		X	X			
A56	X	X				X	
A57	X			X	X		
A58	X			X			Chance de aprender c/ professores maravilhosos
A59		X		X		X	
A60	X			X	X		
A61	X			X			Me fazer pensar de modo diferente, ter mais autonomia
A62			X	X			Pressão psicológica
A63				X			
A64					X	X	
A65					X		Não tenho notado muito benefício sem ser colocar o 2º ano do EM no histórico escolar
A66	X	X	X				
A67	X	X		X			

(continua)

(continuação)

Tabela 15 – Maiores benefícios que a escola do EM tem dado ao aluno.

Aluno	Conhecimento para o futuro	Conhecimento para o dia a dia	Oportunidade Profissional	Relacionamentos	Oportunidade para continuar estudando	Usar os conhecimentos que já tenho para entender o dia a dia e aprender mais	Outro
A68	X			X	X		
A69	X			X	X		
A70	X						
A71	X				X		
A72	X			X	X	X	
A73	X	X		X			
A74	X				X	X	
A75	X	X	X	X			
A76					X		
A77	X			X	X		
A78			X	X	X		
A79	X		X	X			
A80	X				X		
A81	X		X	X			
A82							
A83	X			X	X		
A84	X			X	X		
A85	X		X	X			
A86	X			X	X		
A87	X	X			X		
A88	X					X	Cursos no geral
A89	X					X	Cursos
A90					X		
A91				X			
A92	X				X		
A93	X						
A94	X			X	X		
A95	X	X			X		
A96	X						
Total	71	23	29	44	39	17	8

Fonte: Próprio Autor

Tabela 16 – Ações mais importantes que os profissionais da escola atual do aluno deveriam realizar para melhorar a escola no Ensino Médio.

Aluno	Aulas mais dinâmicas	Mais capacitação e cursos	Dar mais atenção aos alunos com dificuldades	Trabalhar com situações-problema	Incentivar a participação dos alunos	Outro
A1	X					Flexibilidade na forma de ensino pois cada um aprende de forma diferente, fazendo o padrão ser prejudicial
A2	X		X			Menos pressão
A3	X			X	X	
A4		X		X	X	
A5	X		X			Ser preparados para alunos com doenças psicológicas
A6	X		X			
A7	X	X			X	
A8	X		X	X		
A9	X		X	X		
A10	X		X		X	
A11				X		
A12	X	X			X	
A13	X	X			X	
A14	X		X	X		
A15	X		X		X	
A16	X	X			X	
A17	X	X	X			
A18	X	X			X	
A19	X		X		X	
A20	X					
A21	X			X		Ensinar coisas básicas como cálculo de IPVA, imposto e etc.
A22	X					
A23	X	X		X		
A24				X	X	
A25	X					
A26	X					
A27	X	X			X	
A28	X	X	X			
A29	X		X			
A30	X					
A31	X		X		X	

(continua)

(continuação)

Tabela 16 – Ações mais importantes que os profissionais da escola atual do aluno deveriam realizar para melhorar a escola no Ensino Médio.

Aluno	Aulas mais dinâmicas	Mais capacitação e cursos	Dar mais atenção aos alunos com dificuldades	Trabalhar com situações-problema	Incentivar a participação dos alunos	Outro
A32	X	X				Ouvir mais os alunos
A33	X	X		X		
A34	X			X	X	
A35	X		X		X	
A36	X	X			X	
A37	X					
A38	X	X	X			
A39	X	X	X			
A40	X					
A41	X		X		X	
A42	X	X		X		
A43	X		X	X	X	
A44	X	X			X	
A45	X	X		X		
A46			X			
A47	X			X	X	
A48	X	X		X		
A49					X	
A50		X				
A51		X				Dar-nos liberdade
A52	X					Liberdade para escolhas
A53	X	X		X		
A54	X		X	X		
A55	X					
A56	X		X			
A57	X					
A58	X			X		Pressionar menos em questão ao futuro.
A59					X	
A60	X	X			X	
A61	X				X	O fato da gente não sair da escola com excursão por exemplo (falta dinamismo). Não pressionar.
A62	X	X				Problemas do dia a dia
A63	X					

(continua)

(continuação)

Tabela 16 – Ações mais importantes que os profissionais da escola atual do aluno deveriam realizar para melhorar a escola no Ensino Médio.

Aluno	Aulas mais dinâmicas	Mais capacitação e cursos	Dar mais atenção aos alunos com dificuldades	Trabalhar com situações-problema	Incentivar a participação dos alunos	Outro
A64						
A65	X		X			Melhorar o planejamento de aulas e notas, cada professor da um trabalho e eu acabo me confundindo
A66	X		X		X	
A67		X				
A68	X			X	X	
A69	X	X	X			
A70	X			X		
A71	X		X		X	
A72	X				X	
A73	X	X			X	
A74			X		X	
A75	X		X			
A76			X			
A77	X			X	X	
A78	X	X		X		
A79	X		X	X		
A80	X	X	X	X	X	
A81	X			X		
A82	X			X		
A83	X		X	X	X	
A84	X	X	X			
A85	X	X				
A86	X	X			X	
A87	X	X	X			
A88	X			X	X	
A89	X			X	X	
A90	X	X	X			
A91	X	X	X			
A92		X	X		X	
A93		X	X		X	
A94		X	X	X		
A95	X	X	X			
A96	X					
Total	80	39	39	31	38	11

Fonte: Próprio Autor

Quadro 25 - Para você, para que serve a escola do Ensino Médio?

Aluno	Resposta
A1	Claramente uma forma de criar pessoas aptas a ingressar na sociedade, mas, com um grave problema. A escola trata alunos como máquinas que devem absorver o máximo de conhecimento possível e vomitá-lo em provas de testes inflexíveis tendo coragem de chamar isso de aprendizagem. E ainda por cima aqueles que não vestem os sapatos de máquina são prejudicados por aprenderem ou pensarem de forma desigual ao padrão empurrado a ele.
A2	Me preparar para o vestibular.
A3	Aprender e incentivar o estudo.
A4	Para te instruir a ter um trabalho no futuro e ter conhecimento para o futuro.
A5	Nos capacitar para a universidade e vestibulares.
A6	Testar nossas habilidades para entrar em uma faculdade.
A7	Bom, um complemento para ajudar as pessoas (jovens) e preparar para fazer vestibulares, ENEM, dar capacidade aos adolescentes, com plantões, exercícios de vestibulares.
A8	Preparar os alunos para a vida for da escola, tanto quanto profissionais em alguma área, tanto quanto pessoas.
A9	Para nos preparar para provas futuras como a faculdade e até mesmo que a vida nos exige a fazer.
A10	Apesar de pressionar demais o aluno, fazendo ele ficar perdido com tanta coisa acumulada, a escola do ensino médio serve, além de nos socializar, serve atualmente como preparatório para o ENEM, sendo ele o único foco.
A11	É o caminho da vida, ter conhecimento, aprender para no futuro ter uma boa condição.
A12	Para nos preparar para o mundo “lá fora”, nos preparar para vestibulares e nos dar conhecimento para viver e entrarmos em boas faculdades.
A13	Para ajudar no futuro, ter oportunidade de emprego, descobrir o que vamos fazer no futuro.
A14	Para nos preparar socialmente para a vida e nos preparar para a faculdade.
A15	Ensino médio serve para relembrar as matérias do ensino fundamental e preparar para entrar em uma universidade e ensinar como passar em um vestibulinho e ENEM, é nos preparar para um futuro.
A16	É o caminho para a vida cheia de responsabilidades.
A17	Para nos dar preparação para um ensino superior e conhecimento.
A18	Preparação para ingressar em uma faculdade.
A19	Ensinar mais do dia a dia, nos prepararmos para a faculdade e trabalho.
A20	Para preparar a gente para os vestibulares.
A21	Para mim serve como uma conclusão de tudo que você aprendeu, uma passagem para a vida adulta.
A22	Para aprendizado, conhecimentos e preparar para o futuro, universidades, faculdades e para o futuro.
A23	Ser preparado para ingressar na faculdade.
A24	Em minha opinião o ensino médio serve tanto para estudar para vestibulares, quanto aprender a lidar com diversas situações diferentes.

(continua)

(continuação)

Quadro 25 - Para você, para que serve a escola do Ensino Médio?

Aluno	Resposta
A25	Serve para me preparar para fazer vestibular, me tornar mais independente e me preparar para trabalhar também.
A26	Dar conhecimento para o futuro.
A27	Para nos preparar para o mercado de trabalho e nos auxiliar na resolução de problemas futuros.
A28	Para quem pretende prestar o vestibular, é prepará-los para isso. Para quem não pretende é apenas uma perda de tempo.
A29	O ensino médio serve como preparação para o mercado de trabalho, para universidades e para que nos sintamos mais confiáveis em nossas decisões, pois teremos que escolher o que fazer e que profissão seguir.
A30	Para ajudar a se preparar para concorrer a Universidades e outros vestibulinhos.
A31	Serve para preparar nós para o futuro, tendo uma boa qualidade de estudo e também para termos uma profissão, assim melhorando nossa qualidade de vida. Também vale lembrar que a escola estimula a interação com pessoas, ensinando a respeitar e se relacionar com pessoas diferentes.
A32	Para revisar os nossos conhecimentos, se aprofundar em conteúdos não vistos, preparar para vestibulares e para universidades, ajuda também no amadurecimento.
A33	Serve para preparar para a vida, como lidar com as pessoas, como agir em certas ocasiões e além do fato de fortalecer sua opinião para poder fazer escolhas.
A34	O Ensino Médio, para mim, serve para que você reveja tudo o que você aprendeu no ensino fundamental e começar a ver coisas que caíram em vestibulares como ENEM, VUNESP, etc.
A35	Serve como uma preparação para a vida adulta, onde temos amostras de algumas dificuldades que enfrentaremos.
A36	Para ingressar na faculdade.
A37	Para nos preparar para o futuro, para sabermos ter opinião sobre o que vão nos impor daqui alguns anos.
A38	Serve para nos ajudar a lidar com situações do dia a dia e para aprender mais sobre tudo.
A39	Serve como 3 fases, para decidir o que queremos ser no futuro e darmos o nosso melhor.
A40	A escola do Ensino Médio me trás uma visão de como já é a dificuldade da faculdade e começar a saber o que eu quero no meu futuro. Me ajuda a ser mais calma, pois sei que na faculdade é bem mais difícil.
A41	Para ensinar o básico que você precisa saber para entrar em uma universidade boa, e que mais para frente na faculdade você vai usar e algumas coisas que vamos usar no dia a dia.
A42	É uma preparação para a faculdade, onde convivemos com diversas situações que nos preparam para um futuro. Também influencia muito na personalidade.

(continua)

(continuação)

Quadro 25 - Para você, para que serve a escola do Ensino Médio?

Aluno	Resposta
A43	Atualmente, serve apenas para colocar uma pressão nos alunos de que precisamos estudar o dia todo sem descanso para assim podermos ser alguém na vida, para podermos ter dinheiro e sucesso. Deveria ser uma instituição que fosse mais acessível aos alunos, que trabalhasse a nossa educação junto com o mental, que nos ensinasse as matérias dentro do limite de cada um.
A44	Serve para nos auxiliar no futuro e nos direcionar para faculdade.
A45	Adquirir conhecimento Básico para exercer uma profissão, desenvolver pensamento crítico, interagir tanto com alunos, professores, a escola em si.
A46	Serve para capacitar, nos preparar para uma vida lá fora da escola.
A47	Nos preparar para ingressar na universidade
A48	Estudar e estar preparado para a faculdade.
A49	Para preparar o aluno para a faculdade.
A50	Preparar, ensinar para a universidade e empregos.
A51	Exclusivamente para mim, somente para o diploma. Devido as exigências do mercado. Isso é o máximo que a escola tem me oferecido, o necessário para o sistema burocrático ser preenchido. Não tem me educado, de maneira alguma, é um sistema “educacional” apenas teórico e, ainda assim, não educando ninguém. Mais que isso, a teoria oferecida não nos é interessante, nem prática mas sim para servir a um sistema burocrático e claramente falido. E, posso dizer que é muito mais algo que aprisiona e cega do que liberta e ilumina (não podendo justificar as afirmações devido do espaço limitado). É uma instituição que acorrenta gênios em potencial. E, nem precisarei dizer, ela não cumpre o que se propõe a cumprir.
A52	Na minha opinião o ensino médio serve apenas para os alunos tirarem nota nas provas, pois poucos estudam para aprender de verdade e isso acaba atrapalhando o processo de aprendizagem do aluno. Eles estudam apenas para tirar nota e passar, eles tiram notas boas mas logo depois esquecem as coisas que estudaram e quando vão fazer alguma avaliação ENEM ou vestibulares no caso fracassam pois não aprenderam de verdade. Claro existem várias soluções para isso, apenas nós mudarmos nossa mentalidade e conceitos estabelecidos.
A53	O ensino médio serve para nos dar uma base em relação a faculdade e/ou nossa vida profissional. Também serve para nos ajudar em relacionamentos e nos formar como seres humanos.
A54	Para mim, a escola do Ensino Médio serve para eu ter um conhecimento um pouco mais avançado, para que eu possa me dar bem em provas de vestibular no futuro. O Ensino Médio também me ensina a como trabalhar em equipe, a socialização perante as tarefas e a como conviver em ambiente de trabalho sério.
A55	É um lugar que prepara a cabeça das pessoas, para as escolhas da sua vida, como uma faculdade e um futuro emprego, e se socializar com outras pessoas.

(continua)

(continuação)

Quadro 25 - Para você, para que serve a escola do Ensino Médio?

Aluno	Resposta
A56	Para nos tornarmos mais responsáveis, aprender a como viver no nosso dia a dia, estudar coisas importantes para passar no ENEM e fazer uma boa faculdade.
A57	Preparar os alunos para uma futura faculdade, universidade, emprego entre outras. Além de preparar a cabeça da maioria dos alunos para encarar o futuro.
A58	O ensino médio ajuda com situações mais “reais” da vida, a pensar no que fazer na faculdade e ajudar a escolher o que cursar. Sinceramente o ensino médio me causou várias coisas ruins como boas também, eu passo mais tempo nervosa e preocupada com escola, do que fazendo algo que eu realmente me divirta e fique tranquila.
A59	A escola possui várias funções, mas para mim, serve para aprender lições, ensinamentos, experiências e relacionamentos para a vida. Isso para formar uma boa pessoa / pessoa de bem para a sociedade, que tenham por si só maturidade para saber o que quer da vida.
A60	Nos preparar para a faculdade, aprender a nos relacionar com as pessoas.
A61	O ensino médio serve para uma pré preparação como apoio para se ingressar em uma universidade, claro que com o seu jeito, o que eu acho que dependendo da forma que os profissionais lidam acaba, em vez de apoiar, fazer o aluno se sentir recuado.
A62	No atual momento, o ensino médio apenas te prepara para o sistema mega seletivo que é o vestibular.
A63	Para aprofundar os conhecimentos já antes adquiridos possibilitando que o estudo continue e que tenha uma preparação para o trabalho.
A64	Para nos preparar para a Universidade.
A65	Serve para nos preparar mais para vestibulares, aprofundando matérias que aprendemos anteriormente.
A66	Para me preparar para o futuro, ter uma vida profissional, melhorar relacionamentos, dar mais conhecimento e etc.
A67	Um preparatório para vestibulares.
A68	Para melhorar a convivência das pessoas na vida e principalmente o conhecimento (não só no dia a dia, mas no futuro também). Ensino Médio é prioridade para o adolescente, então ele não deve focar só no ensino e no aprendizado do aluno, mas sim nas convivências e na saúde mental do aluno.
A69	Para nos preparar para o ENEM.
A70	Uma base de ensino para preparar, para a faculdade.
A71	A escola serve para saber o que eu quero para o meu futuro e para faculdade. Me ensinar para que eu passe em uma faculdade boa.
A72	Preparar para a vida adulta, para vestibulares e outros concursos.
A73	Para nos preparar para a faculdade e para a vida.
A74	Ela serve para nos preparar para a faculdade e para termos mais responsabilidade nas nossas ações.

(continua)

(continuação)

Quadro 25 - Para você, para que serve a escola do Ensino Médio?

Aluno	Resposta
A75	Para mim a escola é um lugar muito importante para desenvolver as habilidades cognitivas e desenvolver amizades, além de preparar os alunos para futuros vestibulares e desenvolver o senso crítico.
A76	Para ter um aprendizado, existir referências, testes, para lá na frente não ir mas, e ter um bom futuro e uma vida boa.
A77	O Ensino Médio serve para fazer um preparo para os alunos para Universidades, vestibulares e exercer um ensino maior.
A78	Para nos preparar para a faculdade e conseqüentemente para a vida.
A79	Para desenvolver o seu conhecimento e te preparar para o futuro.
A80	A escola serve para auxiliar nos estudos, para que consigamos chegar na faculdade.
A81	Para formar os estudantes em um grande profissional no futuro e dar oportunidades.
A82	Para os alunos que pretendem fazer o vestibular a escola os prepara, mas para os alunos que não tem essa intenção é apenas uma perda de tempo.
A83	Um conhecimento maior do que aprendemos no fundamental, para podermos ter um preparo para universidade em relação as apresentações e ter mais aprendizado e relacionamento com pessoas.
A84	Para preparar os alunos para vestibulares.
A85	Para estar preparado mentalmente e socialmente, para ter uma boa convivência, estar preparado para tudo.
A86	Para os alunos que querem fazer um vestibular a escola prepara os alunos e para os que não querem é apenas para aprimorar os conhecimentos.
A87	Para preparar os alunos para a vida adulta.
A88	Serve para nos preparar para ingressar na universidade e dar conhecimento no geral.
A89	Serve para preparar os alunos para ingressar em uma faculdade.
A90	Preparar os alunos para a universidade e para ter uma vida de boa qualidade de vida, dar conhecimentos gerais.
A91	Para aprimorar e preparar os alunos para vestibulares / ENEM e melhorar a convivência em sociedade, relacionamentos, etc. Encontrar a profissão na qual passaremos o resto de nossas vidas.
A92	Nos preparar para a universidade, para o futuro e para nos preparar para um emprego.
A93	Serve para você já se preparar para a faculdade, trabalho e para você já começar a ter responsabilidade.
A94	Para aprendermos mais e mais e termos oportunidade de passar em uma faculdade, para termos um futuro melhor.
A95	Serve para revisar e incrementar nossos conhecimentos, nos preparando para estudar mais definidos e dando noção de como é a Universidade.
A96	Para preparar a gente para o futuro, ter conhecimento, autonomia própria, visão crítica.

Fonte: Próprio Autor

Quadro 26 - Para você, para que serve a Universidade?

Aluno	Resposta
A1	Pegando gancho da anterior ela é como os pregos de um caixão feito pelo ensino médio, serve para te colocar mais a fundo naquele padrão, sendo o único jeito de talvez conseguir ser um contribuidor da sociedade, o que é lastimável que o mundo funcione assim.
A2	Para obter conhecimentos específicos sobre o que quero seguir na carreira e preparar-me para a mesma.
A3	Profissionalizante.
A4	Para mim é um lugar que te ajuda a escolher uma opção de trabalho.
A5	Nos capacitar para algum emprego.
A6	Preparar para o mercado de trabalho e para os desafios do dia a dia.
A7	Para capacitar os adolescentes, para ter um bom emprego e ajudar o próximo no futuro, mudar o mundo.
A8	Para poder se preparar para atuar em alguma área específica.
A9	Para nos graduar e adquirir o conhecimento sobre o que queremos seguir na nossa vida.
A10	Preparar o indivíduo para uma profissão.
A11	Para você se especializar naquilo que escolheu para trabalhar.
A12	Para termos conhecimento e capacidade de seguir em algum ramo profissional.
A13	Um sonho a se realizar, pelo menos pra mim é, fazer uma faculdade, evoluir e trabalhar com o que eu gosto.
A14	Para ter uma profissão e entrar no mercado de trabalho.
A15	Universidade serve para aprender daquilo que você quer levar para a vida inteira e trabalhar também. Universidade é a profissão que você quer seguir, aquilo que você gosta.
A16	Para se especializar naquilo que gosto.
A17	Para nos preparar para uma profissão ou para saber mais sobre determinada função.
A18	Serve para arrumar um emprego.
A19	Para entender um curso da área de trabalho específica.
A20	Para especializar as pessoas e suas profissões.
A21	Serve para você atuar melhor e com mais conhecimento na área que você gosta, ajudando na sua vida profissional.
A22	Para me preparar para a minha carreira.
A23	Melhorar o conhecimento.
A24	Conseguir oportunidade de estudar o que você gosta e ter oportunidades de empregos.
A25	A universidade serve para eu ser profissional em uma profissão além de me especificar nisso.
A26	Para o futuro trabalhar com o que eu cursei.
A27	Para especializar-se em algo que você gosta e poder viver disso.
A28	Para formar bons profissionais em todas as áreas.
A29	Serve para aprimorar os conhecimentos que absorvemos durante o Ensino Médio sobre uma área específica que nos agrada.
A30	Para se formar e seguir a área de trabalho que desejou.

(continua)

(continuação)

Quadro 26 - Para você, para que serve a Universidade?

Aluno	Resposta
A31	Para que eu possa ter a oportunidade de trabalhar e aprender algo que eu realmente goste, e assim podendo ter uma boa qualidade de vida.
A32	Para dar conhecimentos sobre um assunto que você gosta, dar oportunidade de emprego.
A33	Especialização e conhecimento para um emprego.
A34	Para você se aprofundar na profissão que você quer para a sua vida, e entender melhor os assuntos da atualidade.
A35	Serve como uma grande porta para incríveis possibilidades, é onde temos um aprofundamento maior para a vida profissional.
A36	Ingressar para o futuro.
A37	Nos dar uma qualidade de vida melhor ao ter uma profissão, nos dar conhecimento em uma profissão que escolhemos, e maturidade também.
A38	Para podermos nos especializar em área que realmente gostamos.
A39	Para se aprimorar e aprender muito mais na área em que você escolheu.
A40	A Universidade serve para você se aprimorar mais na profissão que quer fazer, mais conhecimento para não errar nada, ver se é aquilo mesmo que quer fazer e muito mais.
A41	Serve para me preparar para a profissão que escolher e me aprofundar em assuntos que vi na escola.
A42	Aprendizados para se profissionalizar na área em que deseja seguir uma carreira, e como conviver com situações do dia a dia.
A43	A universidade serve para termos uma especificação profissional na área que escolhemos, como objetivo a princípio de ter mais chances em um emprego.
A44	Para conseguirmos uma vida digna e para exercer a profissão que sempre sonhamos.
A45	Para me especializar em alguma área para que no futuro eu tenha a oportunidade de ganhar algum emprego e ter uma função na sociedade.
A46	Serve para nos especializar na área em que desejamos.
A47	Para se especializar em uma profissão.
A48	Para ter uma profissão.
A49	Para preparar o aluno ao emprego que ele estuda.
A50	Aprimorar e muito um conhecimento quase específico que a gente aprendeu na escola.
A51	Ela é semelhante a escola no geral, com suas diferenças claro. Existem cursos no Brasil que tem uma boa qualidade e são boas instituições, porém, a maioria delas são decadentes. Com fins políticos e certos leques de coisas aceitáveis a instituição e que também não trazem benefícios ao mundo (que dirá a própria Pátria). Exemplo disso é o curso de filosofia no qual não se formam filósofos mas apenas se forma cultura filosófica, quer dizer, idáí que você sabe cultura filosófica mas não sabe praticar a filosofia? Isso é um exemplo, existem faculdades para formar verdadeiros idiotas úteis. Não é de todo ruim porque algumas servem para algo no mundo real: medicina, engenharia, botânica e etc.

(continua)

(continuação)

Quadro 26 - Para você, para que serve a Universidade?

Aluno	Resposta
A52	Na minha opinião as universidades só servem para atrapalhar o desenvolvimento dos jovens na grande maioria. Principalmente as de humanas onde basicamente é um ninho de criação de militância esquerdista, com uso de filosofias marxistas e o multiculturalismo acaba impregnando as ideias desses jovens que acabam sendo atraídos pelo idealismo dessa filosofia nojenta. Claro não estou generalizando mas grande parte das universidades estão realmente em estado de calamidade.
A53	Para especificarmos a base que tivemos no ensino médio e nos aprofundarmos em um assunto de nossa preferência. Assim, estaremos prontos para embarcar na vida profissional.
A54	Para mim, a Universidade é um processo de profissionalização da minha escolha do futuro, e além de eu conseguir focar no que eu gosto, posso ter uma visão de como eu irei trabalhar, rotina e os processos sobre a profissão, e posso ver se é exatamente o que eu quero para meu futuro.
A55	Para se especializar em alguma área profissional na sua vida.
A56	Garantir um bom emprego, me tornar um bom adulto, ser mais responsável.
A57	Para me aprofundar em uma determinada área do meu interesse.
A58	Para que eu tenha uma profissão e me torne alguém de prestígio, para que lá eu conheça pessoas que serão colegas de profissão e amigos para a vida.
A59	A Universidade, creio eu, que serve para preparar a pessoa para uma profissão ou carreira para a vida e prepará-la para terem um trabalho profissional sério, sendo assim, possui várias áreas para o estudo, sendo bem dinâmicas.
A60	Estudar profundamente algo que goste, e conseguir um emprego bom.
A61	A universidade serve para a gente ter uma formação de acordo com o que escolhemos.
A62	A universidade, diferentemente de uma faculdade, trabalha com pesquisas, portanto, pra mim, serve para formar estudantes com pesquisas sobre sua determinada área;
A63	Para capacitar as pessoas para uma área específica.
A64	Para crescermos na futura carreira.
A65	(Não entendo e nunca parei para saber de Universidades). Mas para mim, Universidade é um lugar onde as pessoas estudam e convivem em um determinado assunto, há lugares para dormir, fazer lição etc... Mas há um prédio de estudos tipo um colégio.
A66	Para poder me formar em uma profissão que eu escolher e poder ter uma vida profissional boa no futuro fazendo algo que eu gosto.
A67	Para completar meu currículo e para me preparar para a empresa que vou desempenhar.
A68	Para o aprimoramento do conhecimento do curso desejado.
A69	Para nos capacitar para a profissão que escolhemos.
A70	Para ter uma profissão.
A71	Nos incentivar a estudar para passar em faculdade boa.
A72	Para preparar para a vida adulta e profissional.

(continua)

(continuação)

Quadro 26 - Para você, para que serve a Universidade?

Aluno	Resposta
A73	Para uma capacitação profissional sobre o que eu quero exercer para o resto da vida.
A74	Para mim serve para você ampliar seus conhecimentos em uma área que mais goste, e começar a pensar no futuro (no trabalho em que a sua área te proporcionou).
A75	Para profissionalizar seus alunos e formá-los para suas futuras profissões e desenvolver amizades.
A76	Para ter uma vida boa, chance de ter um currículo bom e ser feliz.
A77	A Universidade tem a função de preparar a pessoa para tal profissão que irá exercer.
A78	Para que nos ensine o necessário para exercer no futuro minha profissão.
A79	Serve para ter conhecimento e ter um emprego razoável nos padrões de vida no Brasil.
A80	A Universidade serve, para que futuramente ao terminar o curso planejado, consiga ingressar em um emprego e aumentar o currículo.
A81	Ter mais oportunidade e mais especialização no mercado de trabalho, já que ele usa os profissionais mais capacitados.
A82	Para formar bons profissionais em todas as áreas.
A83	Uma oportunidade de você estudar o que realmente quer fazer ou ser.
A84	Para conseguir emprego e para formar profissionais melhores.
A85	Para ter uma preparação profissional e ter uma profissão.
A86	Para que nos ensine como exercer a profissão desejada.
A87	Para especificação da determinada área escolhida.
A88	A universidade determinará nosso futuro, quem você vai ser como profissional, qual área atuará, etc.
A89	Serve para determinar o futuro de quem está ingressando.
A90	Para te dar conhecimentos novos de assuntos que você gosta e curte.
A91	Para melhorar nossas habilidades e entrar no mercado de trabalho trabalhando com o que amamos.
A92	Nos deixar mais experientes na carreira que desejamos ingressar.
A93	Serve para você obter conhecimento em alguma área que queira trabalhar futuramente.
A94	Para se prepararmos para a nossa profissão e termos o conhecimento.
A95	Serve para nos preparar para o mercado de trabalho e para nos proporcionar mais noções sobre a vida.
A96	Para as pessoas ter um curso superior para ter um salário maior e uma boa qualidade de vida.

Fonte: Próprio Autor

Quadro 27 - Contribuições que a Universidade pode trazer para vida do aluno.

Aluno	Resposta
A1	Além de ter a <u>possibilidade</u> de um emprego decente e certo conhecimento que muito provavelmente não agregará no dia a dia fora deste possível emprego? Nada.
A2	Relações pessoais e profissionais.
A3	Profissão, outra visão (opinião crítica).
A4	Conhecimento que pode fazer diferença na vida adulta.
A5	Nos capacitar para ter um emprego e assim garantir um salário.
A6	Benefícios no currículo e preparação para o mercado de trabalho.
A7	Muitas aprendizagens para o futuro.
A8	Dar a chance de conhecer um novo lugar, novas pessoas, novas culturas e dar mais responsabilidade.
A9	Conhecimento para ingressar na profissão que eu quero seguir.
A10	Facilitar uma boa vaga de emprego, dentro do “padrão”, claro.
A11	Ganhar conhecimento, preparação pro mercado de trabalho.
A12	Conhecimento, independência, amadurecimento, entre outros.
A13	Oportunidade de emprego, uma vida melhor, conhecimento, trabalhar com o que gosta e estudar com o que gosta também.
A14	Sabedoria.
A15	A ter um bom futuro, a ser alguém na vida.
A16	Melhoria de salário, melhor qualidade de vida.
A17	Um pouco mais de certeza sobre o trabalho, se é aquilo que você quer fazer, se você realmente gosta do que você pensa.
A18	Crescimento, preparação para um emprego.
A19	Conhecimento.
A20	Na universidade você a ser uma pessoa melhor, melhora o seu conhecimento.
A21	Melhor emprego, respeito, conhecimento, salário maior.
A22	Conhecimentos.
A23	Emprego e conhecimento.
A24	Aprender a lidar com seus problemas e ter maturidade.
A25	Uma vida profissional boa.
A26	Ir atrás ao que eu quero fazer e poder trabalhar.
A27	Aprendizado específico em uma área e no relacionamento interpessoal.
A28	Capacitação profissional.
A29	A Universidade pode trazer experiências, amizades e conhecimentos aprofundados sobre a profissão que queremos seguir.
A30	Uma profissão melhor, salário melhor ... condições melhores de vida.
A31	Boa qualidade de vida, pois com um curso superior as chances de encontrar um emprego melhor é maior.
A32	Amadurecimento, sucesso no mercado de trabalho.
A33	Conhecimento, histórico.
A34	Uma profissão do seu curso e um conhecimento muito mais avançado.
A35	Irá me trazer um conhecimento maior, é algo que pode mudar minha perspectiva para algumas coisas.
A36	Um passo a frente para a universidade.

(continua)

(continuação)

Quadro 27 - Contribuições que a Universidade pode trazer para vida do aluno.

Aluno	Resposta
A37	Estabilidade financeira.
A38	Uma amplitude no mercado de trabalho e trabalhar com o que gostamos.
A39	Cursos, bolsas de estudos ...
A40	Ter mais conhecimento sobre a sua profissão e te preparar pra tudo.
A41	Pode me contribuir em mais conhecimento para o dia a dia, me garantir um bom emprego no futuro, um bom currículo, etc.
A42	Conhecimentos mais profundos, emprego, oportunidades para uma boa vida e trabalhar com o que gosta.
A43	Pode trazer um conhecimento muito grande sobre diversos assuntos independente do curso, pode trazer relacionamentos verdadeiros.
A44	A realização de muitos sonhos e planos.
A45	Me especializar na área, para que eu tenha um trabalho e ganhar conhecimento.
A46	Disciplina, conhecimento e experiência.
A47	A oportunidade de conseguir um bom emprego.
A48	Ter um futuro e condição financeira.
A49	Ser mais responsável.
A50	Emprego, conhecimento.
A51	Na minha vida eu sinceramente não sei. Eu nem desejo fazer faculdade porque para meus propósitos ela é desnecessária.
A52	Conhecer novas pessoas, talvez algo que não tenha visto sobre determinado assunto ou conhecimentos sobre alguma área da vida. Como não tenho conhecimento suficiente sobre as universidades não posso dizer as contribuições que a universidade pode trazer para a minha vida.
A53	Os conhecimentos, relacionamentos, base para a vida profissional e, por fim, dinheiro.
A54	Ela me permite ter uma experiência sobre a profissão, e também me dá um ponta pé inicial sobre minha carreira no futuro, também permite a pluralidade de opções que eu não possa conhecer.
A55	Te preparar para um trabalho específico que você escolher.
A56	Um trabalho bom, ter dinheiro entre outras coisas.
A57	Um conhecimento melhor para me deixar melhor em minha área de trabalho.
A58	Um futuro melhor, conhecimentos, relacionamentos, possibilidades de descobrir novas coisas.
A59	A universidade pode trazer várias contribuições como experiências, ensinamentos para a vida, mas a maior contribuição são os conhecimentos para uma carreira profissional de trabalho.
A60	Um bom emprego, ter realização profissional.
A61	O conhecimento específico e da diversidade.
A62	Talvez uma melhor oportunidade de trabalho, conhecer novas pessoas, novas ideias.
A63	Além do conhecimento, acho que uma preparação mais intensa para a "vida".
A64	Já estão me ajudando... com minhas dificuldades.

(continua)

(continuação)

Quadro 27 - Contribuições que a Universidade pode trazer para vida do aluno.

Aluno	Resposta
A65	Um aproveitamento maior do estudo desejado.
A66	Boa qualidade de vida e bons relacionamentos, etc.
A67	Ela aumenta as chances de arranjar um emprego, além de conhecer várias pessoas e ter várias novas experiências.
A68	Trazer mais conhecimento e experiências para melhor convívio na sociedade.
A69	Oportunidades de emprego.
A70	Emprego, conhecimento e maturidade.
A71	Oportunidades melhores.
A72	Conhecimento e todo tipo de oportunidades.
A73	Melhores oportunidades de emprego e conhecimento.
A74	Amplitude nos conhecimentos e aprofundar mais.
A75	Amizades e a formação profissional em si,
A76	Aprendizado, novas chances.
A77	As contribuições que a Universidade pode trazer seria me preparar, ou seja, me focar na minha profissão.
A78	Novos relacionamentos e os conhecimentos necessários para a profissão desejada.
A79	Conhecimento, mérito e emprego.
A80	A Universidade pode contribuir para conseguir um bom currículo e ter um bom emprego e estabilidade financeira.
A81	Ser mais especializado para garantir um bom emprego, visando a competitividade que é o mercado de trabalho.
A82	Conhecimento e uma profissão.
A83	Além de conseguir aprender o que escolheu, ter uma boa condição de vida na maioria das vezes, ter “real” chances no mercado de trabalho.
A84	Conseguir trabalho e aprender mais sobre algum emprego.
A85	Um bom futuro e uma carreira promissora.
A86	Para o conhecimento de uma profissão.
A87	Oportunidade profissional.
A88	Conhecimento, ajudar a encontrar um emprego, dinheiro, e especialização em uma área escolhida.
A89	Especialização em uma área de trabalho desejado pelo aluno e bastante conhecimento para a vida.
A90	Trazer novos conhecimentos para ingressar no mercado de trabalho que eu goste.
A91	Conhecimentos para ingressar no mercado de trabalho, melhorar os relacionamentos, com o que gostamos, etc.
A92	Aumentar nosso conhecimento e nos dar mais oportunidade no campo de trabalho.
A93	Pode me ajudar a ter um conhecimento melhor não só no trabalho mas sim com a vida.
A94	Conhecimento, futuro melhor, e a nossa sonhada profissão.
A95	Pode nos colocar mais facilmente no mercado de trabalho.
A96	Me ajudar a ter um bom emprego e uma vida com mais qualidade.

Fonte: Próprio Autor

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A1			Motivos escritos na questão acima.
A2		Estudando. Dificuldades incluem exatas e pressão psicológica e estresse.	
A3		Estou me inscrevendo para cursos técnicos para saber se é isso que eu quero.	
A4		Ainda não estou me preocupando.	
A5		Estudando. Minhas dificuldades são exatas e ter que lidar com a pressão psicológica.	
A6		Ainda não, pois logo que terminar o ensino médio, darei um tempo da escola para trabalhar.	
A7		Estou me esforçando para ter conhecimento e boas notas e tenho dificuldade com exatas, especificamente em química. Estou no 2º ano e desde o 1º não compreendo muito bem a matéria, acho bem complicada.	
A8		Minhas dificuldades são nas áreas de exatas, por ser uma pessoa muito nervosa em certas partes, acabo não me concentrando em coisas mais complexas.	
A9		Minha dificuldade é que sou meio distraído.	
A10		Estou, a dificuldade é me sentir afogado pela pressão.	
A11		Eu ainda não estou me preparando, acho que não tenho nenhuma dificuldade tão grande assim.	
A12		Estou estudando e tentando cada vez mais ser independente.	
A13		Estou procurando onde tem o curso que eu quero, as faculdades, tendo conhecimento sobre a matéria.	
A14		Me preparo me esforçando para ir bem nas matérias e adquirir conhecimento. Minhas dificuldades são as matérias de exatas, alguns professores e a pressão que a escola e eu coloco em mim.	

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A15		Estou estudando mais, quero tirar uma boa nota no ENEM para passar em uma faculdade boa. As dificuldades são se vou conseguir tirar uma nota no ENEM para pagar pouco a faculdade.	
A16		Medo de não passar nos vestibulares.	
A17		Estudando, tentando ter uma visão mais ampla das coisas, indo em cursos sobre outras áreas diferentes da qual eu quero fazer. Tenho dificuldade em tirar dúvidas, em me expressar melhor.	
A18		Estou me esforçando e buscando cursos para me aprimorar mais.	
A19			Não sei o que esperar do meu futuro.
A20		Minhas dificuldades é focar em alguma coisa pois sou muito disperso e preguiçoso.	
A21		A minha dificuldade é a motivação, pois não sei o que fazer ainda, e ficar fazendo várias faculdades sem gostar é perda de tempo.	
A22		Minhas dificuldades é a pressão.	
A23		Escolheu SIM, mas não justificou.	
A24		Estou aproveitando a oportunidade que consegui de estudar na USCS e estou me esforçando para conseguir uma bolsa em uma faculdade boa. Tenho dificuldade em decidir uma faculdade.	
A25		Vou fazer o ENEM para me preparar e vou começar a estudar mais.	
A26		Não estou muito preparada para a transição, para mim a maior dificuldade seria colocar em prática	

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A27			O corte de verbas nos cursos de humanas. Um dos meus interesses é ciências sociais, mas o curso está em risco. Eu tenho inglês quase fluente e assim que me formar eu pensei em investir na área de linguagens, apesar de eu gostar muito de psicologia e ciências sociais 😞
A28			Não me interessei por nenhum curso ainda.
A29		Este ano pela primeira vez farei ENEM como preparatório para o ano que vem, para ter noção de como é a prova. As sextas-feiras estou fazendo aulas de Atualidades, que explica como funciona o ENEM e os conteúdos que mais caem. Estou com dificuldade nos conteúdos / atividades.	
A30		Se preparando no modo psicológico para que ocorra tudo certo.	
A31		Sim, acho que pode ser a dificuldade de não poder pagar uma ou o medo da concorrência numa pública.	
A32		Estudando, em algumas matérias que eu não me dou bem no ensino médio.	
A33			Trabalho.
A34		Estou tentando ao máximo me esforçar para começar a estudar para as provas e vestibulares. A minha dificuldade são algumas matérias e o meu nervosismo na hora da prova.	

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A35		Eu ando procurando diversos cursos, diversas universidades, que se encaixem nos meus interesses. As minhas maiores dificuldades são as matérias exatas.	
A36			Ainda não sei.
A37		Estudando e querendo saber sobre a profissão que quero ingressar. Tenho certeza que quero fazer, quero ter um bom futuro e dar condição para meus futuros filhos, que planejo ter em alguns anos.	
A38		Eu ainda estou em dúvida do que eu realmente quero cursar, são tantas opções, mas eu estudo bastante para que eu possa dar um futuro melhor para minha mãe.	
A39		Tenho que melhorar o meu tempo para os estudos e me organizar melhor.	
A40		Estou tentando ficar mais calma durante as provas para não ficar nervosa na faculdade e estudando mais o curso que quero fazer. Minha dificuldade é exatas e também minha ansiedade e nervosismo que atrapalha na hora do estudo e na prova.	
A41		Estou me preparando estudando muito, fazendo o que se pede em aula, que vai me ajudar muito a aprender. Fazendo resumos, entre outras coisas. Minhas dificuldades são em gravar as matérias, e matérias de exatas.	
A42		Eu pretendo fazer uma faculdade onde envolva arte. Por isso, faço cursos onde me preparo melhor para isso.	

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A43			Me vejo na necessidade de explorar as áreas que me interessam em cursos técnicos e cursos profissionalizantes para adquirir “bagagem” e depois fazer uma universidade.
A44		Quando sobra um tempinho eu tento estudar. Afinal o curso que eu pretendo cursar não é nada fácil. Minha maior dificuldade é o tempo pois sair da escola e ir trabalhar logo em seguida é bem puxado então chego em casa exausta.	
A45			Porque eu tenho que me organizar e ajudar o máximo minha família. Se possível gostaria de estudar e trabalhar mas esta é uma decisão que pretendo decidir mais para frente para ver como as coisas andão.
A46		Estou estudando e buscando conhecer mais da minha área desejada para ver se é isso mesmo que quero, a minha dificuldade é se preparar para os vestibulares de forma correta.	
A47		Prestando o máximo de atenção nas aulas e nos conselhos dos professores. Minha dificuldade é estudar em casa.	

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A48			Se não for necessário, não. Acho que se torna uma questão de cursar qualquer coisa só pelo dinheiro e eu não acho certo. Se eu não me interessar por nada deveria esperar ter esse interesse.
A49		Estudando bastante, e a dificuldade em organizar as matérias.	
A50		Dificuldades são as matérias e acompanhar o ritmo da pré universidade.	
A51			A sua utilidade real, se é benefício de fato. Pena que poucos cursos hoje sejam estritamente necessários, creio que medicina e talvez arquitetura. As outras (que não envolvem questões vitais) podem ser aprendidas de outra maneira, como o autodidatismo e etc. E em meu caso eu poderia aprender de outras formas, de modo mais eficaz e rápido. O mundo mudou muito e os sistemas e modos também estão. Permanecer em um modelo obsoleto, creio que seja, loucura.

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A52			Bom não tenho motivos, mas não me sinto atraído pelo ensino superior. Caso eu venha a cursar, o maior problema talvez seja na questão da mobilidade e na adaptação com um novo ambiente. Talvez algum sonho que apareça no caminho.
A53		Ainda não comecei a me preparar para a transição, pois quero me dedicar, no momento, em meu ensino médio, para atingir meus objetivos.	
A54		Eu estou me dedicando sobre o que vou escolher prestar, então eu ando pesquisando, procurando alguns cursos e treinando para me preparar, tenho ainda dificuldades porém sei que vou superá-las com o tempo e aprender mais coisas.	
A55			Eu ainda não sei se vou fazer faculdade, mas se for fazer, provavelmente vou cursar engenharia civil. Eu sempre quis ser um jogador profissional de um jogo do computador e acredito que vou conseguir seguir esse sonho.

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A56			Quero fazer uma carreira que envolva esporte, de preferência futebol. Caso eu faça, estou mal preparado e minhas dificuldades é estudar e entender a matéria. A carreira nos esportes pode colocar em risco a Universidade.
A57		Não pensei em como chegar lá ainda, pensei apenas depois que eu já tivesse ingressado nela.	
A58		Eu faço testes vocacionais para poder resolver e ter certeza do que quero, mas, ainda me sinto muito insegura em relação a faculdade, as mudanças, a fase de adaptação e pensar que serei responsável por mim mesma.	
A59	Pretendo seguir minha carreira, minha vida, sendo goleiro.		
A60		Estou fazendo curso técnico, me dedicando em tirar boa nota no ENEM, porém tenho dificuldade em colocar em forma de texto minhas opiniões e escrever, calcular.	
A61		No momento não estou me preparando, porém eu faço algo que preciso ter.	
A62		Estou tentando criar o hábito de estudar todos os dias e estou tendo acompanhamento psicológico.	

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A63			O principal motivo é a dúvida pois não sei qual universidade fazer ou qual área fazer.
A64		Não entender algumas coisas... mas a USCS está me ajudando e sou muito grata.	
A65			No momento estou muito focado em cursos (ETEC) e vestibulares para o ano que vem, não tive muito tempo em pensar nisso.
A66		Ainda não estou completamente preparada, porém já estou providenciando. Tenho mais dificuldade na parte de exatas.	
A67		Não tenho me preparado muito, mas vou começar a guardar um tempo do dia para estudar.	
A68		No momento não estou me preparando, mas espero me preparar no futuro. Eu já tenho ideia do curso mas ainda estou em dúvida em qual faculdade eu quero. Minha dificuldade é começar a estudar para o ENEM e para outras provas, mas espero que consiga.	
A69			Não tenho certeza do curso que irei fazer.
A70		Estou me preparando para o vestibular, minhas dificuldades é prestar atenção nas aulas e não conversar com os meus amigos na hora da explicação.	
A71		Sinto que ainda não estou muito preparada mas pretendo estar ao chegar para a universidade.	

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A72		Estou pesquisando sobre as matérias que há no curso que quero fazer, estudando e pensando mais como um profissional desta área.	
A73		SIM.	
A74		No momento não estou me preparando para a universidade mas brevemente eu irei começar. Minha maior dificuldade para a universidade é a pressão e o fato de que eu gostaria de começar a trabalhar.	
A75		Vou me preparar estudando a fundo o curso ou profissão que pretendo entrar (que é TI) para assim passar sem dificuldades e conseguir desenvolver minhas habilidades cognitivas.	
A76		Estou me preparando, indo atrás do progresso, ter um bom futuro e um bom emprego.	
A77	O meu motivo seria por causa da profissão que quero exercer, que seria tatuação e não é preciso cursar Ensino Superior para exercê-la.		
A78		Me esforçando na escola principalmente na matéria mais importante para meu curso.	

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A79		Estudando, fazendo cursos. Dificuldade é encaixar o tempo certinho com tudo. Mesmo que eu entre em uma universidade específica, eu quero fazer o que eu quero.	
A80		Tenho tentado criar um cronograma de estudos, mas tenho medo de não conseguir entrar na faculdade que eu almejo e venho tentando procrastinar cada vez menos.	
A81		Estudando bastante e vendo em quais áreas mais me identifico.	
A82	Quero ser cabelereiro.		
A83		Preparada totalmente não estou, preciso me esforçar muito ainda para ter ou conseguir entrar em uma boa faculdade, pois tenho dificuldade em relação a leitura de livros, quero estudar muito mais em relação a hoje.	
A84		Se identificar com alguma profissão.	
A85		Ter uma preparação específica e melhorada. Indo para projetos da escola e fazendo outros cursos. Tenho dúvidas pela dificuldade e complexidade de estar na universidade por diversos fatores.	
A86			Pois pretendo fazer um curso, mas não tenho nenhum interesse nos cursos.
A87			Só não tenho vontade de fazer, mas ainda estou pensando.
A88		Estou estudando muito, fazendo cursos preparatórios para o ENEM, fazendo provas e lições pela internet...	
A89		Sim estou preparado, pode ser difícil mas estou determinado a cursar medicina.	

(continua)

(continuação)

Quadro 28 - Você pretende cursar o Ensino Superior? SE NÃO, quais os motivos? SE SIM, como você está se preparando para a transição para a universidade e quais são as suas dificuldades? SE NÃO TEM CERTEZA em entrar para a Universidade, quais os motivos que podem colocar em risco o seu interesse pelo Ensino Superior?

Aluno	Resposta: Não	Resposta: Sim	Resposta: Não tenho certeza
A90			Não sei que curso devo fazer para ingressar na faculdade que gosto.
A91			Ainda não descobri o curso, porém assim que descobrir (espero que não demore).
A92		Estudando e fazendo vestibulinhos online, minha dificuldade é me concentrar nos estudos.	
A93		Eu estou com um pouco de insegurança porque não sei como vai ser, se vai ser puxado ou se eu não vou gostar daquela área etc. Eu pretendo cursar, mas não sei se vou por motivos financeiros.	
A94		Fazendo o ensino médio. A prática.	
A95			Estou fazendo um curso com a mesma duração e com diploma que vale como de Universidade e ainda estou pensando sobre fazer mais cursos mas na Universidade como letras e pedagogia.
A96		Não estou me preparando tanto e minhas dificuldades são acreditar em mim.	

Fonte: Próprio Autor