



CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS

**EGRESSOS DO COLÉGIO MILITAR DE MANAUS E O ACESSO À
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

MANAUS, 2022

CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS

**EGRESSOS DO COLÉGIO MILITAR DE MANAUS E O ACESSO À
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada para fins de banca de
exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle – Unilasalle –
visando à obtenção do título de mestre em Educação
(Minter).

Orientação: Professora Dra. Vera Lucia Felicetti

MANAUS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F866e Freitas, Clodoaldo Fernandes de.
Egressos do Colégio Militar de Manaus e o acesso a educação superior
[manuscrito] / Clodoaldo Fernandes de Freitas – 2022.
112 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.
“Orientação: Prof^a. Dra. Vera Lucia Felicetti”.

1. Educação superior - acesso. 2. Egressos. 3. Colégio Militar de Manaus.
I. Felicetti, Vera Lucia. II. Título.

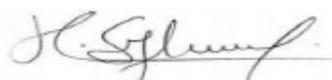
CDU: 378

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

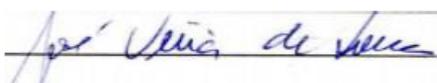
CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Minter Manaus.

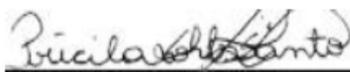
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. José Vieira de Sousa
Universidade de Brasília



Prof^ª. Dr^ª. Pricila Kohls dos Santos
Universidade Católica de Brasília



Prof. Dr. Silvio Denicol Júnior
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Felicetti
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientadora e
Presidenta da Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 17 de fevereiro de 2022.

*Aos meus Pais, Nair Fernandes de Freitas e Francisco de Souza Freitas (in memoriam),
Por todo amor e dedicação demonstrados ao longo da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Madalena Campos e, aos meus filhos, Guilherme e Gustavo, que sempre me incentivaram e contribuíram para a realização desta produção acadêmica.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, pelas contribuições teóricas, discussão, reflexões e pelo respeito dedicado aos alunos.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Vera Lucia Felicetti, pela competência, dedicação, disponibilidade e paciência em ensinar.

A todos os participantes da pesquisa, sem os quais a realização do estudo não seria possível.

Ao Colégio Militar de Manaus, por possibilitar a realização da pesquisa.

Por fim, aos professores da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições sugeridas, fundamentais para o desenvolvimento final desta dissertação.

RESUMO

A Educação Superior é relevante para a produção de melhorias no âmbito científico, tecnológico e social de um país. Sendo assim, o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, desenha-se como um elemento importante na perspectiva do jovem que almeja uma continuidade em seus estudos. Este trabalho está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação, cuja linha de pesquisa é *Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas*. O problema norteador desta pesquisa foi assim definido: Em que medida os fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus contribuíram para o acesso à educação superior de seus egressos? Teve por objetivo geral analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus e contribuíram para o acesso à educação superior de seus egressos. Considerando a perspectiva metodológica, o enfoque foi *quanti-quali*, sendo a primeira fase a quantitativa. Nesta fase procedeu-se a identificação e o mapeamento sociodemográfico dos 91 egressos respondentes do questionário. Na segunda e última fase foram aplicadas entrevistas semiestruturadas para oito egressos, sendo quatro graduados e quatro graduandos da educação superior escolhidos com base na primeira fase. Quanto às análises quantitativa e qualitativa, utilizou-se a estatística descritiva para o questionário e a Análise Textual Discursiva para pautar as entrevistas. Os resultados quantitativos apontam para um contexto de extrema relevância na contribuição para o acesso à educação superior, destacando que 85,7% dos egressos participantes desta pesquisa foram exitosos com relação ao ingresso, desses 83,3% em universidades públicas. Verificou-se, ainda, que somente 10,2% dos ingressantes na educação superior são de primeira geração, e que 48,7% ingressaram em cursos como Direito, Engenharia e Medicina. Na análise qualitativa das entrevistas emergiu a categoria “Contexto Formativo no Colégio Militar de Manaus”, a qual gerou as subcategorias “Aspectos da preparação para o ingresso na educação superior”, “Interação”, “Atividades extracurriculares” e “Normas”, e a categoria “Aspectos Familiares”. Constatou-se, a partir do *corpus* de análise, que a preparação acadêmica é o fator de maior relevância na relação com o ingresso à educação superior. Observou-se alguns aspectos que confirmam a relação entre atividades extracurriculares e o ingresso à educação superior, dos quais destacou-se a contribuição para a escolha do curso universitário, e, além disso, verificou-se aspectos que contribuíram para o desempenho escolar e acadêmico desses egressos do Colégio Militar de Manaus.

Palavras-chave: Egressos. Colégio Militar de Manaus. acesso à educação superior.

ABSTRACT

Higher Education is relevant for producing improvements in the scientific, technological and social areas of a country. As such, Secondary Education, as the final stage of Basic Education, is designed as an important element from the perspective of young adults who wish to continue their studies. The present study is associated to the Graduate Program in Education, in the line of research *Teacher Training, Educational Theories and Practices*. The guiding problem of this research is defined as follows: To what extent did the factors that permeate Secondary Education in the Military School in Manaus contribute to its graduates accessing higher education? The general goal is to analyze the factors that permeated Secondary Education in the Military School in Manaus and how they contributed to its graduates accessing higher education. The focus of the methodological perspective is *quanti-quali*, with the first phase being quantitative. In this phase, we proceeded with the sociodemographic identification and mapping of the 91 graduates who answered the questionnaire. In the second, and last, phase, semi-structured interviews were applied to eight graduates, four having graduated and four still studying in college, chosen based on the first phase. Regarding the quantitative and qualitative analyses, we used descriptive statistics for the questionnaire and Textual Discourse Analysis to guide the interviews. The quantitative results indicate a context that was extremely relevant in its contribution to accessing higher education, highlighting that 85.7% of the graduates participating in this study were successful in getting into college, 83.3% of which were in public universities. Moreover, we determined that only 10.2% of the freshmen college students were first generation, and 48.7% majored in programs such as Law, Engineering and Medicine. In the qualitative analysis of the interviews, the category “Educational Context in the Military School in Manaus” emerged, generating the subcategories “Aspects of preparing for admission to higher education”, “Interaction”, “Extracurricular activities” and “Norms”, and the category “Family Aspects”. We found that, based on the corpus analysis, academic preparation is the most relevant factor in admission to higher education. We observed some aspects that confirmed the relation between extracurricular activities and admission to higher education, particularly regarding the contribution to choosing the college degree, and, additionally, we determined aspects that contributed to the academic performance of the Military School graduates in Manaus.

Keywords: Graduates. Military School in Manaus. access to higher education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Dissertações e Teses selecionadas na revisão de literatura (2013 – 2019).....	21
Quadro 2 – Questionário para mapeamento dos egressos	47
Quadro 3 – Roteiro da entrevista	48
Quadro 4 – Apresentação das categorias, subcategorias e unidades de análise	50
Tabela 1 – Egressos do Ensino Médio quanto à forma de acesso e sexo (2006-2020)	42
Tabela 2 – Quantidade de respondentes e não respondentes ao questionário	46
Tabela 3 – Cor ou raça em relação às modalidades de ingresso	52
Tabela 4 – Egressos distribuídos por modalidade/faixa etária de acordo com o ingresso no Ensino Médio	53
Tabela 5 – Egressos distribuídos por modalidade/faixa etária de acordo com a conclusão no Ensino Médio	54
Tabela 6 – Egressos distribuídos por modalidade/faixa etária de acordo com o ingresso na educação superior	57
Tabela 7 – Egressos distribuídos por modalidade/faixa etária de acordo com a conclusão na educação superior	57
Tabela 8 – Tentativas de ingresso na educação superior em relação às modalidades amparado e concursado	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Egressos do Ensino Médio distribuídos anualmente por modalidade de acesso ..	42
Figura 2 – Egressos do Ensino Médio por modalidade de acesso no período de 15 anos	43
Figura 3 – Egressos do Ensino Médio distribuídos anualmente por sexo (2006-2020)	44
Figura 4 – Egressos distribuídos por sexo no período de 15 anos (2006-2020)	44
Figura 5 – Distribuição de respondentes por modalidade e sexo	51
Figura 6 – Distribuição dos egressos respondentes quanto à cor ou raça	52
Figura 7 – Distribuição de egressos por faixa etária de acordo com o ingresso/conclusão no Ensino Médio	53
Figura 8 – Egressos distribuídos conforme o ingresso/não ingresso na educação superior ...	54
Figura 9 – Ingressantes/não ingressantes na educação superior com frequência/não frequência em cursos preparatórios (cursinho)	55
Figura 10 – Distribuição de egressos por faixa etária de acordo com o ingresso/conclusão na educação superior	56
Figura 11 – Distribuição de egressos de acordo com a forma de ingresso na Educação Superior	58
Figura 12 – Distribuição das tentativas de ingresso na educação superior	58
Figura 13 – Distribuição de egressos conforme instituição/modalidade de ensino na educação superior	59
Figura 14 – Egressos distribuídos quanto ao ingresso na educação superior em relação à geração familiar	60
Figura 15 – Distribuição de egressos que ingressaram na educação superior quanto a situação atual	61
Figura 16 – Egressos conforme ingresso na educação superior distribuídos por curso de formação	61
Figura 17 – Ingressantes dos cursos de Medicina/Direito em instituição pública distribuídos por modalidades.....	62
Figura 18 – Egressos dispostos em relação à pós-conclusão de curso na educação superior...	63

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Justificativa	12
1.2	Problema de pesquisa	13
1.3	Objetivo geral e objetivos específicos	13
2	REVISÃO DA LITERATURA	15
3	TEÓRICOS NORTEADORES	23
3.1	Perspectiva do ensino médio no âmbito de algumas legislações	23
3.2	Acesso à educação superior brasileira	27
4	METODOLOGIA	39
4.1	Abordagem de pesquisa	39
4.2	Contexto e sujeitos	40
4.3	O instrumento de coleta de dados	45
4.4	O procedimento de análise dos dados	49
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
5.1	Análise das respostas do questionário	51
<i>5.1.2</i>	<i>Considerações acerca da análise quantitativa</i>	63
5.2	Contexto formativo no Colégio Militar de Manaus	67
<i>5.2.1</i>	<i>Aspectos da preparação acadêmica para o ingresso na Educação Superior</i>	67
<i>5.2.2</i>	<i>Atividades extracurriculares</i>	76
<i>5.2.3</i>	<i>Normas</i>	81
<i>5.2.4</i>	<i>Interação</i>	84
5.3	Aspectos familiares	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A - Apresentação	103
	APÊNDICE B - Questionário	104
	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido (questionário)	106
	APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido (entrevista)	107
	ANEXO A - Autorização	108
	ANEXO B - Parecer do comitê de ética em pesquisa	109

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos o acesso à educação superior e à formação neste nível educacional tornou-se importante nas relações com o mundo do trabalho e na promoção de mudanças no âmbito da sociedade. Nesse sentido, podemos perceber, em um certo contexto histórico, que as condições de acesso foram utilizadas como instrumentos de manutenção e, às vezes, até de aumento das desigualdades sociais. Com a efetivação de melhorias ocorridas na democratização dessas condições, entretanto, possibilitou-se, também, a realização de transformações nas realidades sociais das camadas com menor poder aquisitivo. Apesar, portanto, de o acesso à educação superior estar inserido em um contexto de importante relevância, “[...]somente nas últimas décadas atingiu o ápice das discussões, tanto no meio acadêmico, político como no social” (FELICETTI, 2011, p. 24). Sendo assim, esta pesquisa busca analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus e contribuíram para o acesso à educação superior de seus egressos.

As propostas estabelecidas no âmbito educacional por intermédio das legislações atuais determinam possibilidades para o Ensino Médio, isto é, a formação básica deveria proporcionar aos egressos um desenvolvimento integral que lhe permitisse se inserir no mercado de trabalho ou optar pela continuidade dos seus estudos em uma instituição de educação superior. No Brasil, porém, as condições de preparação para o acesso a esse nível de educacional ainda necessitam passar por importantes avanços, principalmente na melhoria da qualidade de ensino oferecida no Ensino Médio (GOMES, 2015).

O contexto de preparação para o acesso à educação superior se faz presente na minha trajetória profissional como professor do Ensino Médio do Colégio Militar de Manaus há mais de 23 anos. Dessa forma, foi observado que um dos objetivos centrais deste estabelecimento de ensino é promover preparação para o acesso às carreiras militares, assim como o ingresso às universidades. Neste contexto, são inúmeras as perspectivas que referenciam o sonho destes jovens egressos do Ensino Médio de ingressar em um curso na Educação Superior, o que representa, para ele e seus familiares, uma possibilidade de ascensão socioeconômica. Nesse sentido, foi percebido um destacado desempenho relacionado aos egressos do Colégio Militar de Manaus ao longo dos anos no ingresso às instituições universitárias. Todas essas observações, porém, não têm caráter científico acadêmico. Diante disso, surge a questão de pesquisa que nos desafia na elaboração desta dissertação: Em que medida os fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus contribuíram para o acesso à educação superior de seus egressos?

Para tanto, esta dissertação se estrutura em quatro capítulos. No primeiro capítulo – Revisão de Literatura, são mostrados alguns trabalhos relacionados à temática abordada nesta pesquisa que estabelecem aspectos importantes nas relações Ensino Médio, acesso e educação superior, destacando a participação familiar na preparação do egresso de Ensino Médio. No segundo capítulo – Teóricos Norteadores – está dividido em dois subcapítulos; o primeiro apresenta um histórico sobre legislações que referenciam o Ensino Médio, e o segundo uma abordagem sobre o acesso e a expansão da Educação Superior no Brasil. O terceiro capítulo – Metodologia – é mostrado o caminho metodológico utilizado nesta pesquisa, no qual são apresentados o contexto da pesquisa, sujeitos participantes, os instrumentos de coletas de dados e as técnicas de análise. Por fim, no quarto capítulo se estabelece o tratamento dos dados relacionados ao questionário, objetivando a constituição do mapeamento sociodemográfico dos egressos participantes da pesquisa e também a análise das entrevistas, visando à descrição qualitativa de fatores relacionados ao acesso à educação superior.

1.1 Justificativa

No decorrer da carreira docente é possível adquirir uma experiência profissional que estabelece importantes perspectivas educacionais, o que pode possibilitar a construção de uma abrangência maior na formação. É neste contexto, ao longo de vários anos atuando na docência sempre em escolas públicas, que foram constados algumas gerações de jovens completarem o seu ciclo no Ensino Médio. É nesse momento que surge, para o egresso da Educação Básica, a possibilidade de uma continuidade dos seus estudos ou a necessidade do ingresso no mercado de trabalho.

Enquanto professor de Física do Colégio Militar de Manaus, é relevante saber como os egressos do Ensino Médio deste colégio estão situados na sociedade. Logo, torna-se evidente a inquietação acadêmica em saber o direcionamento escolhido e o lugar em que esses egressos se encontram hoje, e se ingressaram ou não na educação superior. Isso pode possibilitar um repensar da nossa prática pedagógica e, até mesmo, mostrar evidências que podem nos levar a ajustes de alguns aspectos educacionais na própria instituição. Assim como entender mais especificamente como está sendo estabelecida, ao longo dos anos, a preferência dos cursos de educação superior pelos egressos do Ensino Médio do Colégio Militar de Manaus, considerando as contribuições da escola nesse processo. Ou seja, saber se eles foram para a Educação Superior ou se buscaram outros caminhos pode nos mostrar indicativos de vários fatores a serem aperfeiçoados ou modificados dentro do Ensino Médio do qual são oriundos.

Enquanto docentes, somos participantes ativos na caminhada educacional de nossos estudantes, futuros egressos do Ensino Médio aqui em questão, acompanhando, na medida do possível, as suas práticas durante o percurso escolar. Saber se o egresso obteve uma formação básica que lhe possibilitou se inserir no mercado de trabalho ou que lhe permitiu ingresso na educação superior, tem uma significativa relevância social. Neste sentido, poderemos prospectar alguns aspectos da contribuição social que está sendo estabelecida pela instituição educacional a partir da formação de seus estudantes. Desta forma, será possível definir como essa formação escolar básica está sendo direcionada no contexto do Colégio Militar de Manaus. Conhecer a situação do egresso do Ensino Médio pode revelar-nos importantes indicadores de mudanças e a proposição de ações que venham produzir melhorias para o ensino nesse nível bem como para a sociedade. Neste ínterim, emerge o problema de pesquisa desta dissertação.

1.2 Problema de pesquisa

Uma dissertação é motivada por temas que geram inquietações, as quais remetem a questionamentos e/ou problemas a elas relacionados que “consiste em um enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos” (LAKATOS; MARCONI 2003, p. 127). Neste sentido, apresenta-se o problema de pesquisa desta dissertação:

Em que medida os fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus contribuíram para o acesso à educação superior de seus egressos?

1.3 Objetivo geral e objetivos específicos

Objetivo Geral

Analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus e contribuíram para o acesso à educação superior de seus egressos.

Objetivos Específicos

a) Caracterizar o perfil sociodemográfico do egresso do Colégio Militar de Manaus.

- b) Mapear a situação atual dos egressos do Colégio Militar de Manaus no que diz respeito ao seu ingresso na educação superior ou não.
- c) Comparar os resultados da pesquisa com relação às modalidades de ingresso no Colégio Militar de Manaus
- d) Analisar os possíveis fatores que contribuíram para o ingresso na Educação superior.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta revisão de literatura objetivamos buscar trabalhos, quer sejam em artigos ou teses e dissertações, que relacionem possíveis fatores do Ensino Médio que contribuíram para o acesso dos egressos à educação superior e conhecer os procedimentos metodológicos e as abordagens teóricas utilizadas nesses trabalhos.

Em uma primeira busca no banco de dados da *Scientific Electronic Library On-line – SciELO* –, utilizando dois campos de busca, cada um com as palavras-chave “egressos” e “Ensino Médio” relacionadas ao título e o filtro idioma em português, foram obtidos três artigos. Sendo estes desconsiderados por não discorrerem sobre a temática do egresso do Ensino Médio associado ao acesso à educação superior.

Outra consulta foi feita à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – em uma busca avançada na qual utilizamos, como referência de pesquisa, as palavras-chave “egressos” e “ensino médio” no título e o filtro idioma em português sem recorte temporal. Encontramos 20 resultados, sendo 8 teses e 12 dissertações. A partir disso, foi aplicada, como procedimento inicial, a leitura dos resumos contidos nestes trabalhos, estabelecendo critérios que definem um ponto de corte para a seleção das pesquisas a serem lidas na íntegra. Os parâmetros de corte traçados determinam que os sujeitos participantes da pesquisa devem ser egressos do Ensino Médio, e, por consequência, estarem associados com o acesso à educação superior.

Dos 20 títulos encontrados, 2 apresentavam somente o título e não foi possível encontrar seus resumos ou o trabalho integral, e 13 não foram considerados para a leitura na íntegra, por não terem como foco o acesso à Educação Superior. Desta forma, seguindo uma ordem cronológica de ano de publicação dos trabalhos encontrados na BDTD, iniciamos a leitura na íntegra das três dissertações e das duas teses que se relacionam, especificamente, à temática aqui em cena.

Nossa revisão inicia com a dissertação de Cilene Maria de Oliveira Costa, intitulada “Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública: do Ensino Médio para o Superior” defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação: História, Política, Sociedade da PUC-SP.

Em seu trabalho, Costa (2013) buscou conhecer aspectos que contribuem no processo formativo de egressos do Ensino Médio pertencentes a camadas mais populares, que possibilitaram o ingresso e a permanência desses jovens na educação superior. Neste sentido, a autora fundamenta-se em trabalhos anteriores acerca dessa temática, e observa que o êxito

conquistado pelos egressos se dá em decorrência de projetos familiares e de processos individuais de escolarização.

A pesquisa de Costa (2013) investigou o percurso formativo de cinco egressos de uma escola pública do município de Francisco Morato por meio de entrevistas semiestruturadas e considerando como base teórica as conceitualizações de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Além disso, a autora pôde verificar que as pesquisas anteriores não consideraram como objeto de investigação as ações e os processos oriundos do ambiente escolar. Desta forma, esse capital cultural, adquirido a partir da escola, tornou-se aspecto importante a ser evidenciado na pesquisa de Costa (2013), assim como a ideia de singularidade dos sujeitos, que pode ser assim definida:

[...] diferentes modelos implícitos ou explícitos de “sucesso” (que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social, tem tendência a universalizar) tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, econômica, cultural, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de “êxito” comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados, podem esconder às vezes estilos de “sucesso” diferentes (LAHIRE, 1997, p. 31).

Costa (2013) concluiu que o sucesso conquistado ao ingressar na educação superior se deve, principalmente, a dois aspectos. O primeiro está relacionado a importante participação da família, que possibilitou o suporte necessário para efetivação dos estudos. O outro é referente às relações sociais que se formaram no âmbito escolar que proporcionaram uma ampliação do capital social. Sendo assim, “[...] a aquisição de capital social que contribui para o sucesso escolar dos estudantes de escola pública ocorre por meio de uma rede durável de relações constituída no meio escolar [...]” (COSTA, 2013, p. 91).

A tese de Luciana Campos de Oliveira Dias, que tem como título “Trajetórias de jovens egressos do ENSINO MÉDIO de uma escola pública de Santa Maria e o Enem como ferramenta de inserção social”, foi defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Dias (2013), em sua pesquisa, objetivou compreender quais mecanismos de inserção social e escolar são utilizados pelos jovens egressos de uma escola pública e que apresentam uma realidade menos favorecida. Neste trabalho considerou-se o modelo definido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que, para a autora, se constitui em uma política que não contribui para a diminuição da desigualdade observada ao longo dos anos em relação ao acesso à educação superior. A autora destaca que, mesmo vivenciando um contexto de enorme carência, esses jovens egressos são capazes de criar experiências que ultrapassam os limites da escola e da universidade.

Em sua investigação Dias (2013) constatou que os jovens egressos se adaptam às condições adversas impostas pelo sistema capitalista, e, apoiados nas perspectivas a eles oferecidas, assumem o lugar de atores principais na reinvenção de seus planejamentos de vida. Para Dias (2013), o Enem configura-se como uma política pública excludente, visando à manutenção daqueles que possuem capital cultural e capital econômico. Esta política, portanto, não alcança as camadas mais pobres da sociedade, e é nesse sentido que os jovens buscam alternativas por meio da capacidade de reflexão, de posicionamentos e práticas no enfrentamento dessas realidades. Nessa direção, foi evidenciado, mediante a entrevista, que o mérito é um elemento determinante para o projeto de ascensão social dos jovens. Desta forma, a responsabilidade de ingresso na educação superior torna-se individualizada, não levando em conta aspectos históricos de desigualdade social.

Outro trabalho que discute questões influentes na trajetória do egresso de Ensino Médio, destacando aspectos que interferem no acesso desse jovem à educação superior, foi a dissertação produzida por Paulo César de Carvalho Jacó, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa tem como título “Do Ensino Médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de educação básica São João Batista, SC, 2009 a 2012”.

Jacó (2014) busca na trajetória dos egressos esclarecer aspectos sociais intervenientes que produzem as causas relacionadas à continuidade ou à descontinuidade do processo escolar, e que podem promover, ou não, o aumento no acesso à educação superior. Para isso, investigou-se o percurso formativo de 120 egressos, os quais foram divididos em 2 grupos de 60, quando um deles foi composto por egressos que cursavam algum curso superior e o outro formado por aqueles que ainda não tinham conseguido acesso. Para análise teórica do fenômeno social em tela, o autor consultou as obras de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, entre outros, e como procedimento técnico metodológico Jacó (2014) utilizou, na sua investigação, o estudo de caso. Diante desses discursos, surgiram importantes questões a serem exploradas, como liberdade, igualdade e meritocracia. Além disso, se pôde observar, a partir da temática sugerida, a problemática da qualidade do Ensino Médio público na percepção dos próprios egressos.

Em seu trabalho, o autor supracitado define como uma questão central a democratização do acesso à educação superior, neste sentido, busca compreender os egressos em suas trajetórias. Pois, “[...] quem está percorrendo e construindo caminhos, articulando projetos, estabelecendo estratégias, acumulando saberes, é sempre uma pessoa, um ser humano movido por desejos, vontade, impulsos e potenciais [...]” (JACÓ, 2014, p.184). Nessa perspectiva, a

análise dessas individualidades constitui elemento essencial para a compreensão de alguns aspectos relacionados com a continuidade dos estudos na educação superior.

Para Jacó (2014), a ideia de acesso democrático à educação superior, fundamentada em parâmetros organizacionais estabelecidos socialmente, está relacionada à questão da justiça, a qual foi evidenciada teoricamente por vários autores por ele utilizados. O autor conseguiu apresentar argumentações acerca dos conceitos de igualdade e liberdade, assim como refletir sobre as condições necessárias para a proposição de uma escola mais justa. Com relação à justiça, o autor afirma que “[...] há circunstâncias, nas quais, faz-se necessário distribuir os *bens* de forma desigual, objetivando participação mais ampla e equânime aos que se encontram em situações de desvantagem [...]” (p. 185).

O autor supracitado, evidenciou em sua investigação, a existência de um compreender meritocrático por parte dos egressos com relação ao vestibular, porém eles conseguem compreender que existe um diferencial entre a qualificação da escola pública e da escola privada. Para Jacó (2014),

Quando os egressos atribuem aos seus pares, a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso no acesso ao ensino superior, é possível perceber como funciona a lógica de um sistema educacional injusto que perpetua as desigualdades, mediante a eleição do mérito como mecanismo de seleção (p. 187).

Dessa forma, observa-se que a manutenção das desigualdades se fundamenta em estruturas socialmente construídas, que impedem a percepção de alguns acerca das diferentes condições iniciais estabelecidas na vida de cada indivíduo.

Jacó (2014) constata que, apesar do aumento da oferta de vagas na Educação Superior, a realidade é que a maior parte dos egressos pesquisados ingressou em uma instituição privada, mais precisamente 95% deles. Sendo assim, para o autor

Não se pode pensar a democratização do acesso ao ensino superior apenas pela constatação da ampliação das instituições e das vagas oferecidas, pois há historicamente, arraigados em tais estruturas, mecanismos de seleção e, portanto, de exclusão, que geram inúmeras injustiças neste campo escolar dicotomizado e dualizado entre ensino público e privado (p. 189).

O autor conclui afirmando que a democratização do acesso à educação superior impõe que o capital escolar qualificado precisa ser compartilhado de uma forma mais equitativa, e também que haja um rompimento do controle de algumas camadas sociais sobre certos cursos de Graduação, assim como uma ampliação de outras políticas públicas que promovam o ingresso à educação superior e, dessa forma, diminuam o alcance da seleção pelo vestibular.

Já a tese de Raquel Souza dos Santos, intitulada “E depois da escola? Desafios de jovens egressos do Ensino Médio público na cidade de São Paulo”, defendida em 2018 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, discute problemáticas enfrentadas por egressos do Ensino Médio situados socialmente em classes mais populares e que são oriundos de escolas públicas. A autora estabelece que, no enfrentamento desses desafios estruturalmente construídos, são desiguais os recursos e suportes utilizados pelos egressos, e isto conduz o jovem a buscar percursos que oferecem outras possibilidades educativas.

A ruptura que segue o fim do Ensino Médio promove diversas implicações na vida do jovem egresso. Deste modo, Santos (2018) afirma que

[...] o término do ensino médio poderia constituir-se em um momento-chave para aqueles que chegam a concluí-lo. De um lado, porque o período registra o término de uma longa trajetória escolar e de identificação de moças e rapazes com a condição de estudantes, cuja continuidade está condicionada à mobilização de esforços individuais e familiares na busca por níveis mais elevados de formação (p. 2).

Segundo Santos (2018), as provas de características meritocráticas representam, para a maioria dos egressos, a oportunidade de uma longevidade escolar, proporcionando a realização de alguns dos seus projetos de vida. Com respeito às políticas de inclusão e acesso à educação superior, houve uma concordância entre os jovens, os quais constataram que essas políticas oportunizam mais possibilidades de escolarização. Neste sentido, o aumento de instituições privadas de Ensino Superior define, para alguns, um outro caminho de acesso devido à sua aparente viabilidade econômica. A autora destaca, também, que a maior parte dos jovens entrevistados ingressou na Graduação por meio de bolsas de estudos e políticas de ação afirmativas, e uma pequena parte por intermédio do programa de crédito estudantil.

De acordo com Santos (2018), mesmo diante da consolidação de algumas políticas públicas e do aumento das vagas, principalmente nas instituições privadas, o acesso dos egressos de camadas mais pobres ainda exige a superação de outros obstáculos, o que demanda um sobre-esforço por parte dos jovens. Parece, portanto, que as instituições de educação superior ainda viabilizam, de uma forma relativa, a possibilidade de acesso a esses egressos. Isto, todavia, impõe aos jovens o desafio de ultrapassar limites estruturalmente estabelecidos, o que se estabelece como uma perspectiva de alcançar alguns de seus objetivos de vida.

A dissertação de Marcelo Veraldi Cabral tem como título “Análise do impacto do sistema de cotas nas Universidades Públicas Paulistas frente a egressos do Ensino Médio de uma instituição privada”, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação: História, Política, Sociedade da PUC-SP.

O trabalho de Cabral (2019) procurou investigar implicações oriundas das políticas de cotas que promoveram alterações importantes nas condições de ingresso à educação superior, as quais constituem aspectos interferentes no percurso acadêmico dos estudantes.

Sendo assim, pôde-se constatar, com as entrevistas, que essa reconfiguração trouxe uma nova perspectiva para as famílias, principalmente as de classe média, estabelecendo, assim, uma ação diferenciada em relação ao acesso.

Com a criação da Lei de cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Cabral (2019) afirma que, os estudantes tiveram de descobrir outras estratégias para o ingresso nas universidades públicas, pois a redistribuição de vagas determinou nos egressos uma redução nas perspectivas de inserção na educação superior. Neste cenário, os Colégios Militares destacam-se ao estabelecerem uma ampliação do acesso às universidades públicas.

O trabalho de Cabral (2019) destaca que a segregação social sofrida por egressos do Ensino Médio, pertencentes às classes mais populares, resultou na criação da Lei de cotas, pois o maior quantitativo de vagas estava sendo direcionado aos estudantes de escolas privadas. Sendo assim, Cabral (2019) confirma, em sua pesquisa, que os egressos do Ensino Médio de classe média concordam que o acesso às universidades públicas estaduais de São Paulo, tais como a USP, a Unicamp e a Unesp, os diferenciam, quando ali graduados, dos outros em relação ao ingresso no mercado de trabalho. Isto comprova-se pela disposição dos estudantes de frequentarem, por mais um ano, cursos preparatórios para ingresso nas universidades públicas de preferência. O autor ressalta, também, que não houve verbalização dos participantes da pesquisa quanto ao interesse de ingressar em uma universidade privada. Foi verificado, ainda, que existe, dentro do mesmo extrato social ao qual os entrevistados são pertencentes, uma diversidade de opiniões em relação à aceitação de alguns aspectos sociais e raciais relacionados à Lei de Cotas. Não foram, porém, encontrados discursos defendendo a rejeição integral da Lei. De acordo com Cabral (2019), mesmo diante de uma certa conscientização social apresentada pelos estudantes, foi observado que eles não conseguiram compreender a dívida histórica que temos com as comunidades indígena e negra, pois colocam-se contra o amparo desses indivíduos em relação ao ingresso via Lei de Cotas.

Segundo as observações feitas a respeito dos trabalhos supra analisados, concluímos que Costa (2013) investiga o acesso destacando aspectos familiares e estratégias individuais dos egressos, assim como as relações sociais construídas no contexto escolar por meio de uma rede durável de socialização. A autora utiliza uma abordagem relacionada com as representações sociais, na qual podemos enfatizar o capital cultural e social desses indivíduos. Já Dias (2013) mostra a existência de capacidades intrínsecas no jovem egresso que subvertem a lógica

meritocrática dos concursos e estabelecem outras possibilidades de percurso. Jacó (2014) também se fundamenta nas representações sociais para estabelecer elementos que interferem no prosseguimento, ou não, dos estudos. Sendo assim, o autor designa como um dos eixos principais de pesquisa que o acesso democrático à educação superior está diretamente relacionado à criação de condições que promovam a equidade entre os jovens egressos do Ensino Médio. Costa (2013), Dias (2013) e Santos (2018) têm como sujeitos, na sua investigação, egressos de escola pública pertencentes a uma camada social menos favorecida.

Quadro 1 – Dissertações e Teses selecionadas na revisão de literatura (2013 – 2019)

Tipo de Trabalho	Autor(a)	Título	Achados	Ano de defesa
1. Dissertação	Cilene Maria de Oliveira Costa	“Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública: do Ensino Médio para o Superior”	Apresenta aspectos que evidenciam o êxito de egressos do Ensino Médio a partir de: <ul style="list-style-type: none"> • projetos familiares • processos individuais de escolarização. • relações sociais formadas no âmbito escolar. 	2013
2. Tese	Luciana Campos de Oliveira Dias	“Trajetórias de jovens egressos do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria e o Enem como ferramenta de inserção social”	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda mecanismos de inserção social e escolar, como o Enem. • Observa a capacidade encontrada em egressos do Ensino Médio na criação de experiências que ultrapassam os espaços da escola e da universidade. 	2013
3. Dissertação	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, SC, 2009 a 2012”	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos sociais da trajetória de egressos do Ensino Médio que produzem continuidade e descontinuidade escolar. • Aspectos relacionados à democratização do ensino e sua relação com a meritocracia dos exames vestibulares. 	2014
4. Tese	Raquel Souza dos Santos	“E depois da escola? Desafios de jovens egressos do Ensino Médio público na cidade de São Paulo”	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas possibilidades educativas determinantes para a continuidade dos estudos, como os esforços familiares e individuais. 	2018
5. Dissertação	Marcelo Veraldi Cabral	“Análise do impacto do sistema de cotas nas Universidades Públicas Paulistas frente a egressos do Ensino Médio de uma instituição privada”	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos/situações que influenciam na trajetória, de egressos do Ensino Médio, rumo à Educação Superior. • Destaca aspectos familiares, estratégias e capacidades individuais, as representações sociais e a democratização do ensino. 	2019

Fonte: O autor, 2021.

Santos (2018) discute diversas possibilidades de acesso, destacando que a superação de algumas estruturas constituídas socialmente demanda, por parte desses indivíduos, um maior esforço para alcançar a educação superior. Já Cabral (2019) tem como sujeitos na sua pesquisa egressos de classe média que estudaram em uma escola privada. O autor trata principalmente das implicações sofridas por esses egressos no seu percurso formativo com a Lei de Cotas.

Nos trabalhos 1, 4 e 5, elencados nesta revisão de literatura, conforme Quadro 1, pode-se observar ações que se caracterizam como fatores importantes para a definição de uma trajetória direcionada à educação superior, como as estratégias familiares, as capacidades individuais e as estratégias de estudo adotadas pelos egressos de Ensino Médio. Além disso, foi verificado que as representações sociais se configuram como uma dimensão importante e que interferem fortemente no prosseguimento dos estudos, principalmente quando o contexto a que os jovens egressos pertencem representa camadas mais pobres da sociedade. Nos trabalhos 2 e 3 pode-se destacar, também, que a meritocracia do Enem e de outros exames vestibulares perpetuam um sistema de desigualdade social. Por outro lado, verifica-se, nesses trabalhos, que somente a ampliação de instituições e vagas na educação superior é insuficiente para a democratização nesse nível educacional. Neste sentido, alguns trabalhos evidenciam a necessidade de políticas públicas que disponibilizem o acesso a partir de processos equitativos, objetivando, assim, uma mais ampla democratização do ensino, como a Lei de Cotas, encontrada no trabalho 5. Observamos, ainda, nos trabalhos encontrados no banco de dados da BDTD, utilizando as palavras-chave egressos e Ensino Médio, poucos estudos que destacam aspectos do processo formativo relacionados ao acesso à educação superior. Ademais, podemos constatar uma importante lacuna correspondente à ausência de trabalhos relacionados a egressos de Colégios Militares. Assim, não encontramos com as palavras-chave supramencionadas estudos na perspectiva que intencionamos trabalhar. É nesse sentido que esta dissertação inquieta-nos a analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus e contribuíram para com o acesso à educação superior de seus egressos.

3 TEÓRICOS NORTEADORES

Neste capítulo vamos destacar algumas normas e diretrizes relacionadas ao âmbito educacional que possibilitaram, dentro de um certo contexto histórico, mudanças importantes no Ensino Médio. Vamos discutir, também, sobre alguns aspectos relacionados à expansão da educação superior no Brasil, objetivando uma melhor compreensão de certos fatores que influenciaram, ao longo dos anos, o acesso a esse nível de ensino.

3.1 Perspectiva do ensino médio no âmbito de algumas legislações

Diante da necessidade de um melhor entendimento acerca de aspectos relacionados ao Ensino Médio que contribuem para o acesso à educação superior, foram realizadas análises sobre as Legislações que disciplinam os processos educacionais no Brasil. Para isso, consultamos a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

A Constituição cidadã de 1988 assegura, no artigo 208, alguns fatores que promovem a efetivação do dever do Estado em relação à educação. Assim sendo, o inciso V do artigo em tela afirma que deve ser garantido “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p. 109). Proporcionar meios que impliquem na continuidade dos estudos é, portanto, uma demanda de responsabilidade do Estado se configurando em um direito de cada cidadão.

Reconhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabelece um marco histórico organizacional na educação do Brasil. Para Romanelli (1986), “a estrutura tradicional do ensino foi mantida” (p. 181), o que nos permitiu constatar um quadro de poucos avanços provenientes desta legislação. Para Carneiro (2007), porém, a LDB 4.024/61 conseguiu definir uma estruturação menos rígida do ensino, o que oportunizou o estabelecimento de uma transição para a Educação Superior.

Já a nova LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, vem trazendo uma proposta de democratização da educação. Segundo Carneiro (2007), a LDB 9.394/96 restabelece, no artigo 36, uma identificação que havia se perdido ao constituir o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, pois proporciona

[...] a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL, 2000, p. 9-10).

Desta forma, a LDB 9.394/96 consolida, nos incisos I a IV do artigo 35, aspectos relacionados à formação integral do indivíduo em detrimento do caráter preparatório muitas vezes preconizado nesse nível de ensino. Isto pode ser evidenciado segundo a “[...] Lei da reforma do Ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica” (BRASIL, 2000, p. 10). Sendo assim, a continuidade dos estudos ainda pode representar um dos elementos importantes dentre as possíveis escolhas dos egressos, no entanto, diante do contexto de inúmeras transformações econômicas e sociais, não se constitui, para alguns, na principal preferência de percurso formativo. Dessa forma,

[...] a planetarização da economia e o reordenamento dos esquemas de trabalho, vai-se alastrando o fantasma do desemprego, com repercussões diretas sobre o processo formativo do jovem. Neste cenário, o diploma universitário vai passando a ter um valor relativo e, em consequência, o ensino médio poderá recuperar sua identidade pela redescoberta da importância da educação básica (CARNEIRO, 2007, p. 117).

Neste sentido, observamos que alguns aspectos estabelecidos na LDB 9.394/96 podem constituir importantes possibilidades de um desenvolvimento educacional mais eficaz para o enfrentamento dos desafios impostos na contemporaneidade.

Dentro de uma perspectiva histórica, constatamos que, ao longo do tempo, várias modificações ocorreram com relação às finalidades do Ensino Médio. Estas mudanças estão diretamente associadas às imposições dos contextos socioeconômicos. Assim sendo, foi a partir da ampliação dos processos de industrialização ocorridos nas décadas de 60 e 70 do século 20, que as políticas educacionais para o Ensino Médio foram direcionadas à formação de mão de obra especializada destinada a suprir as demandas das indústrias (BRASIL, 2000). Na década de 90, entretanto, surge um novo desafio relacionado ao acelerado desenvolvimento tecnológico, o qual impõe um volume muito grande de informações. Diante deste cenário a LDB 9.394/96 determina uma nova proposta que,

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

Essas transformações, promovidas pelo avanço das tecnologias digitais no âmbito da sociedade, originam a necessidade de um novo currículo para o Ensino Médio, o qual associe

o direito de acesso ao ensino básico com o desenvolvimento de ações que produzam o aumento de sua qualidade (BRASIL, 2000).

Cabe destacar que a LDB 9394/96, no artigo 40, flexibilizou a implementação da educação profissional através de vários âmbitos, inclusive na perspectiva de possibilitar uma inter-relação com o ensino regular, desta forma, ficou suprimida do Ensino Médio a obrigatoriedade de se promover uma habilitação para o trabalho (CORSO e SOARES, 2014). Segundo as autoras, essa legislação rompe com o padrão estabelecido pelo modelo anterior que separava a formação para o acesso à Educação Superior, da formação profissional para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, o Decreto nº 2208/97 “[...] impossibilitou a integração do Ensino Médio à Educação Profissional.” (CORSO e SOARES, 2014, p. 7). Nesse sentido, o supracitado decreto produziu uma dualidade de formações dentro do Ensino Médio, o que determina um contraste com a ideia de integração entre esse nível de ensino e a educação profissional. Segundo Ramos (2003), a criação de dois processos formativos no ensino médio, um de educação geral e o outro profissional produziu algumas adversidades, principalmente, para os estudantes de camadas menos favorecidas, os quais tinham dificuldades para enfrentar a dupla jornada de estudos.

A partir do Parecer nº 15 de 26 de junho de 1998 se estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998), a qual promoveu a regulamentação do Ensino Médio com base em alguns artigos dispostos na LDB nº 9394/96. Como consequência das disposições estabelecidas nas DCNEM, elaborou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), sendo assim, a organização curricular configurou-se nas áreas de: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Com a mudança do cenário político, no início de 2003, a intenção de integração do Ensino Médio com a educação profissional se torna mais factível através da implementação do Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004, prevendo “[...] que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio dar-se-á de forma integrada.” (CORSO e SOARES, 2014, p. 9). De acordo com as autoras, a partir de outras ações promovidas no âmbito governamental, surgem relevantes melhorias no Ensino Médio, assim como a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Para Ferreti e Silva (2017) essa nova perspectiva intencionou produzir nos jovens uma formação que “[...] leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade.” (p. 391).

Em meio a um período de turbulências no âmbito governamental, o Governo Federal instituiu por meio de medida provisória a Política de Fomento à Implementação de Escolas de

Ensino Médio em Tempo Integral¹ que, posteriormente foi convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. A lei propõe diversas alterações, as quais pode-se destacar: a escolha de itinerários formativos pelos alunos de acordo com a área de preferência, a ampliação da carga horária ao longo dos três anos de Ensino Médio, a integração e flexibilização curricular (BRASIL, 2017). No entanto, Oliveira (2016) alerta que a reforma estabelece uma educação fracionada aos jovens, se distanciando de uma cultura geral, o que segundo a autora, “[...] limita a experiência formativa, desencoraja o pensamento autônomo e compromete a capacidade de compreensão e intervenção da realidade.” (p. 185-186). Diante desse contexto de fracionamento da educação se torna pertinente considerarmos que esses efeitos podem impactar fortemente a preparação para o ingresso na Educação Superior. Principalmente por não se encontrar no sistema educacional as condições estruturais necessárias para o estabelecimento de algumas proposições da Lei 13.415/17. Um outro aspecto a se considerar, é que liberdade de escolha do estudante, a partir dos itinerários, de acordo com as suas pretensões profissionais, não se coaduna com a realidade da maioria dos estabelecimentos educacionais de Ensino Médio. Nesse sentido,

[...] somente 15,7 % dos municípios têm condições de ofertar os cinco itinerários formativos, o que demonstra a falácia propagada pelo governo de que os jovens poderão escolher o itinerário formativo que quiser cursar, quando na verdade serão obrigados estudar o que o município em que residem tiver condições de ofertar. (LIMA e MACEL, 2018, p. 17).

Dessa forma, o estudante será direcionado de acordo com a disponibilidade de oferta do sistema educacional, e isso não se configura uma escolha, mas apenas uma cortina de fumaça para conseguir o respaldo da maioria da sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular vem definir as aprendizagens essenciais na formação do indivíduo a partir de princípios fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e sendo exclusivamente composta para se aplicar à educação escolar como previsto na LDB 9.394/96 (BRASIL, 2017). Sendo assim, a BNCC posiciona-se como instrumento fundamental na esperança de

[...] superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...] (BRASIL, 2017, p. 8).

¹ Reforma do Ensino Médio.

É importante destacar que as legislações educacionais disponibilizadas atualmente se adequam perfeitamente, pelo menos teoricamente, à ideia de uma Educação Básica que proporcione ao indivíduo uma formação mais completa e que atenda às exigências da sociedade. Podemos perceber que em todos os dispositivos legais, direta ou indiretamente, se evidencia, na construção do novo Ensino Médio, a concepção de continuidade dos estudos aos níveis superiores.

3.2 Acesso à educação superior brasileira

No período colonial diversas ordens pertencentes à Igreja Católica vieram para o Brasil, entretanto foram os jesuítas os responsáveis pela introdução do sistema de ensino, estabelecendo a criação de 17 colégios e seminários até 1759, ano em que foram expulsos da colônia (ROSSATO, 1998). Nesta época “o ensino superior praticamente se desenvolveu todo nos colégios jesuítas”² e “a formação dada visava fundamentalmente, ao aspecto religioso e, secundariamente, à educação” (ROSSATO, 1998, p. 107).

De acordo com Teixeira (1989), a educação trazida pelos jesuítas tinha característica que remetiam ao final da Idade Média, com o propósito exclusivo de promover a formação do clero e da classe colonizadora dominante. Neste contexto, o aspecto econômico de exploração do poder monárquico português consolidava uma estrutura educacional que se constituía em um dos elementos organizacionais do projeto de ocupação da terra (TEIXEIRA, 1989). Segundo o autor, várias medidas são impostas pelos colonizadores, objetivando blindar a colônia de qualquer possibilidade de interferência externa que não fosse a portuguesa. Assim, os estudos superiores, oferecidos nos colégios jesuítas aos filhos dos colonos mais abastados, deviam ser complementados na universidade de Coimbra; isso estabelecia que a formação da elite colonial fosse alinhada ao modelo oferecido pela metrópole (TEIXEIRA, 1989).

De acordo com Rossato (1998),

[...] um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade dos jovens irem estudar em Portugal. Manteve, portanto, durante longo tempo a determinação de não permitir a expansão das instituições de ensino como forma de controle sobre a colônia (p. 109).

Segundo Cunha (2000), desde as primeiras décadas do período colonial Portugal permitiu que os estabelecimentos escolares jesuítas ministrassem estudos superiores de Filosofia e

² Todos que nesse período ingressavam na Educação Superior, a partir dos colégios jesuítas, tinham que complementar seus estudos em Portugal.

Teologia. Com o decorrer dos anos, estes foram acrescentados aos colégios jesuítas do Pará, do Maranhão, de Pernambuco, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Os estudos menores realizados nestes colégios tinham sua complementação obrigatória no colégio de Artes de Coimbra pelo período de um ano; somente a partir daí os jovens nascidos no Brasil poderiam ingressar na Universidade em Portugal. Durante a dominação portuguesa foram estabelecidas mais de 2.500 Graduações nesse estabelecimento de ensino (TEIXEIRA, 1989).

Cunha (2000) ainda afirma que

[...] o ensino superior brasileiro como o conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o status de Reino Unido a Portugal e Algarve (p. 153)

Nessa perspectiva, a chegada da família real ao Brasil, em 1808, traz a imposição de mudanças na configuração da educação superior, e isto estabelece, a esta forma de ensino, uma nova estruturação definida sob a regência do Estado (CUNHA, 2000). A partir deste período instituiu-se as cátedras isoladas de Ensino Superior, principalmente, nas áreas de Medicina, Engenharia e Direito. Esse modelo de formação, relacionado às profissões tradicionais liberais, foi mantido até 1934, ou seja, por mais de um século (SAMPAIO, 1991).

Desta forma, a

[...] admissão dos candidatos às escolas superiores estava condicionada, desde 1808, à aprovação nos chamados “exames de estudos preparatórios” (ou, simplesmente, “exames de preparatórios”), prestados no estabelecimento de ensino procurado por cada candidato. Mais tarde, a partir de 1837, os concluintes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do Império (CUNHA, 2000, p. 155).

Sendo assim, estas “[...] cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente” (CUNHA, 2000, p. 155). Nesse período é observada a existência de dois caminhos para o ingresso às Escolas de Educação Superior, que eram constituídos sobre fundamentos exclusivamente meritocráticos. Um fato importante a ser considerado foi a influência exercida pelas elites regionais para minimizar as dificuldades impostas pelos “exames preparatórios”, no sentido de promover ações dirigidas que objetivavam a criação de elementos facilitadores para o ingresso à educação superior (CUNHA, 2000).

É importante destacar que foram diversas as tentativas de criação de universidades no Brasil, “[...] dos jesuítas (1592) e a dos inconfidentes (1789) antes de D. João VI e seis ainda

depois do Império.” (SAMPAIO, 1991, p. 3). No período de 1808 a 1882 são criados 24 projetos de lei, mas nenhum alcança êxito (TEIXEIRA, 1989).

Rossato (1998) assevera que

O império se caracterizou por uma forte descontinuidade no que se relaciona ao ensino, nos seus diversos graus. Trata-se de um período em que não houve grandes preocupações com a educação, e o ensino de nível superior se desenvolveu muito pouco; o período se caracterizou pela criação de instituições passageiras e instáveis (p. 112).

Para Teixeira (1989), a independência política, em 1822, não promove uma ampla mudança na estrutura social, posto que a formação da sociedade ainda tinha sua composição em uma elite aristocrática e de escravos, e isto representava a conservação do *status quo*. Segundo o autor, o que ocorreu foi uma transferência de poder entre os portugueses oriundos de Portugal e os nascidos no Brasil. Desta forma, a instituição dos cursos superiores não tinha como objetivo principal a reprodução da ideologia política do Estado emergente, mas “[...] buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas [...]” (SAMPAIO, 1991, p. 2). De acordo com Teixeira (1989), os séculos de submissão à metrópole colonizadora tornaram os dirigentes do período imperial incapazes de constituírem um projeto nacional de desenvolvimento da educação superior. Segundo o autor, isto é evidenciado pela estagnação educacional, que pode ser representada por meio da reprodução de vários aspectos herdados do período colonial. Neste sentido, “os novos dirigentes não vislumbraram qualquer vantagem na criação de universidades, prevalecendo o modelo de formação para profissões, em faculdades isoladas.” (SAMPAIO, 1991, p. 3). Após a independência, os estudos superiores realizados no Brasil perdem sua complementação na Universidade de Coimbra, estabelecendo-se, assim, um contexto educacional sem a presença de uma universidade (TEIXEIRA, 1989). Para o autor, uma consequência importante foi a dificuldade na formação de professores para o ensino secundário.

Sampaio (1991) afirma que

[...] o ensino superior no Brasil até 1878 (Reforma Leôncio de Carvalho) se manteve como exclusivamente público e privativo do poder central, o que dava ao sistema uma certa imobilidade. Sua eventual possibilidade de ampliação e diversificação estava de antemão contida na capacidade de investimentos no setor e sujeita à vontade política do governo central (p. 4).

Nesse contexto, a criação de universidades no Brasil representava, para alguns, a concretização dos propósitos centralizadores e de controle do Estado em relação à Educação Superior, o que se constituía como uma interferência governista oficial nesse nível de ensino

(SAMPAIO, 1991). Segundo o autor, a corrente positivista colocou-se como importante força contrária à fundação de universidades no Brasil. Nesse sentido,

[...] os positivistas conseguiram que suas posições prevalecessem ao longo de todo o século XIX e até as primeiras três décadas do século XX. O ensino superior não se organizou sob a forma universitária e seu formato continuou sendo o dos cursos voltados para a formação de profissões tradicionais (SAMPAIO, 1991, p. 6)

Schwartzman (1994) salienta que o sistema de educação superior organizado no Brasil foi constituído para possibilitar o acesso a uma pequena elite, o que garantia a manutenção do domínio das habilitações profissionais clássicas por esses grupos. Por isso, a maior parte da população tinha de se contentar com a “[...] educação geral na escola secundária, ou com cursos técnicos de nível médio” (SCHWARTZMAN, 1994, p. 150). Para o autor, essa composição de ensino entra em declínio principalmente por ter características sociais discriminatórias e por não oferecer uma boa qualidade. Esta concepção, portanto, modificou-se com o decorrer do tempo, pois, para a “[...] população de classes média e alta, e sobretudo para as mulheres, agora a expectativa nesses setores é de que todos continuem seus estudos até a universidade” (SCHWARTZMAN, 1994, p. 151).

Com a proclamação da República em 1889 ocorre uma importante expansão da educação superior no Brasil, quando se evidencia a multiplicação das faculdades e algumas mudanças nas condições de admissão (CUNHA, 2000). Nesse período, a

Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema. Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país (SAMPAIO, 1991, p. 7).

Esses aspectos passam a possibilitar um maior acesso à educação superior nas primeiras décadas da República. Este contexto torna-se possível, segundo Cunha (2000), a partir da ocorrência do “[...] aumento da procura de Ensino Superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais” e pela “[...] luta de liberais e positivistas pelo ‘ensino livre’ [...]” (p. 157).

De acordo com Cunha (2000), a reforma educacional de 1891 possibilitou a equiparação dos Ginásios Estaduais com o Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II), entendimento que, em 1901, alcança também os Ginásios criados por particulares. A equiparação entre os Ginásios efetivava-se somente quando havia igualdade entre os currículos e submissão dos estabelecimentos de ensino à fiscalização do governo federal. Esta medida permitia que alunos desses Ginásios ingressassem nos cursos superiores do país sem a necessidade da realização de

“exames preparatórios”. Isto proporcionou uma grande ampliação da educação superior, a qual pode ser verificada de 1891 a 1910, onde “[...] foram criadas no Brasil 27 escolas superiores [...]” (CUNHA, 2000, p. 158).

Neste contexto, Cunha (2000) afirma que a função exercida pelo sistema educacional de garantidor de diplomas, os quais asseguravam prestígio, poder e maior remuneração para a elite dominante, encontrava-se sob ameaça, pois, com a expansão da Educação Superior e a facilitação no acesso, “[...] os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo” (CUNHA, 2000, p. 159). A multiplicação de indivíduos com diplomas de cursos superiores promovia, portanto, uma maior concorrência aos postos de trabalho mais relevantes intelectualmente, criando, assim, um desequilíbrio estrutural no *status quo* existente nessa época no Brasil.

Diante deste cenário elabora-se a reforma geral do Ensino Secundário e Superior (Decreto 8.659 de 5 de abril de 1911), o qual objetivou estancar o crescimento do Ensino Superior em vários aspectos, principalmente com respeito ao acesso. Isto é, determinou a “[...] introdução dos exames de ingresso às escolas superiores para todos os pretendentes[...]” (CUNHA, 2000, p. 159). Para Cunha (2000), esse dispositivo pretendia restituir a função de desigualdade estabelecida anteriormente pela raridade dos diplomas.

A partir do Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, torna-se exigência para o ingresso na educação superior a apresentação de certificado do ensino secundário, e, também, a aprovação no exame de admissão, que, segundo esse dispositivo, passa a ser denominado de exame vestibular (CUNHA, 2000). Assim, o “[...] certificado do ensino secundário era um meio de estabelecer controle adicional sobre o acesso às escolas superiores” (CUNHA, 2000, p. 161). De acordo com o autor, mesmo diante desses vários elementos de contenção do crescimento da educação superior, evidenciou-se um aumento no número de estabelecimentos de ensino e de alunos.

Segundo o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, “o caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*”, ou seja, “[...] os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação, até estarem completas as vagas” (CUNHA, 2000, p. 161).

Diante de uma perspectiva política e econômica favorável, nas décadas iniciais do século 20 foram criadas as Universidades de Manaus em 1909, de São Paulo em 1911 e a do Paraná em 1912, constituindo as primeiras universidades do Brasil (ROSSATO, 1998). Estas, segundo o autor, são conhecidas como universidades passageiras, por terem funcionado somente alguns

anos. “A duração efêmera dessas instituições fez com que os historiadores considerem a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, como sendo a primeira universidade brasileira sucedida [...]” (ROSSATO, 1998, p. 116). Ou seja, foi instituída e se manteve duradoura no cenário nacional, porém “[...] nascida como uma confederação de escolas – Medicina, Politécnica e Direito [...]” (FAVERO, 1999, *apud* SGUISSARDI, 2009, p. 142).

De acordo com Sguissardi (2009), nos anos 60 do século 20 a procura por uma representação nova para a universidade se tornou um desafio relevante para várias correntes. Desta forma, pode-se citar o documento da UNE, de dezembro de 1963, que destaca como aspectos principais a “[...] democratização da universidade, o que de imediato significa a democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da Universidade brasileira [...]” (SGUISSARDI, 2009, p. 146). Para isso, era imprescindível a remoção de alguns entraves, como “[...] cátedras vitalícias, os exames vestibulares, a estrutura de decisões dos problemas universitários [...]” (SGUISSARDI, 2009, p. 147).

No entendimento de Rossato (1998), a política governamental, desenvolvida no período de 1945 a 1964, estimulava a ampliação da educação superior no Brasil. Isso pode ser evidenciado com a federalização de algumas universidades, assim como o surgimento de universidades particulares. Para o autor, a

[...] intensificação do processo de migrações internas, que se refletiu na elevação da taxa de urbanização do país, e as consequências do acelerado crescimento demográfico registrado a partir de 1940 aumentaram significativamente o contingente de jovens que buscavam a universidade (ROSSATO, 1998, p. 118).

É possível perceber que a expansão da Educação Superior produz implicações diretas nas possibilidades de acesso. Ou seja, “esse crescimento se refletiu diretamente no aumento significativo do número de matrículas e numa forte demanda do ensino superior” (ROSSATO, 1998, p. 118).

A Reforma Universitária de 1968 foi implementada durante o regime militar, em um contexto de fortes tensões políticas e crise na Educação Superior (SOUSA, 2021). Nesse sentido, o autor esclarece, que as diretrizes constituintes da reforma tinham características que contrastavam com algumas ações estabelecidas pelos governantes. Isso pode ser evidenciado pela atitude do governo na repressão aos movimentos estudantis, e ao mesmo tempo, tendo a responsabilidade de disponibilizar recursos para IES³ públicas, para possibilitar evolução do país” (SOUSA, 2021).

³ Instituição de Ensino Superior.

Dessa forma, a pedido do governo, foi elaborado o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, o qual estabeleceu que o desenvolvimento da Educação Superior, deveria se fundamentar na perspectiva de racionalidade e produtividade (SOUSA, 2021). Para o autor, esta proposta contrastava com a visão [...] defendida por segmentos críticos da sociedade, compromissados com as minorias sociais, de maneira geral, e os excluídos da Educação Superior [...]” (SOUSA, 2021, p.129).

Para Martins (2009) a Reforma de 1968 não conseguiu uma ampliação satisfatória nas matrículas das universidades federais, no entanto, identifica-se como consequência de sua efetivação uma ampliação considerável da Educação Superior privada. Segundo Sousa (2021) a reforma de 1968 estabeleceu a inauguração do financiamento público para a iniciativa privada, prática até então, jamais vista. Em consequência, o autor diz que

[...] a educação superior privada expandiu-se e diversificou-se internamente nas décadas subsequentes à Reforma em questão. Essa ampliação ocorreu, sobretudo, por meio da expansão de outro tipo de estabelecimento privado, de caráter marcadamente empresarial e que respondia, de forma mais direta, às pressões do mercado. (SOUSA, 2006, p. 146).

Nesse sentido, segundo Martins (2009), a reforma de 1968 possibilitou o surgimento de uma Educação Superior privada com diferenciada qualificação em relação à existente até aquele momento. Dessa forma, origina-se um sistema “[...] estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (MARTINS, 2009, p.17).

Conforme Romanelli (1986), a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, foram constituídos para disciplinar a reforma universitária no Brasil, e o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971,

[...] previa o vestibular classificatório, que eliminava, de uma vez por todas, o problema jurídico dos excedentes e determinava que a sua execução fosse realizada ao mesmo tempo, em todo o Território Nacional ou, pelo menos, para diferentes regiões. Além disso, previa que as provas fossem idênticas para toda a Universidade ou grupo de instituições interessadas, bem como previa sua gradativa unificação para regiões cada vez mais amplas. Dispôs ainda que as provas se limitassem, daí para frente, a conteúdos relativos às disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio (ROMANELLI, 1986, p. 229).

Com a reforma universitária surgem “[...] cursos profissionais de curta duração e modelo de ensino superior alternativo ao universitário, com flexibilidade curricular, práticos e rápidos, visando atender as demandas empresariais” (SOUSA, 2020, p. 121).

A partir de 1964 dois importantes aspectos influenciaram a aceleração da expansão da educação superior no Brasil. O primeiro está associado à produção de uma demanda

significativa de candidatos à universidade devido à ampliação do ensino básico, e o outro está relacionado ao modelo econômico que promoveu dificuldades para manutenção dos empregos, principalmente da classe média (ROSSATO, 1998). Desta maneira, se

[...] buscou na universidade, através do diploma, uma forma de manter o seu *status* social ou de disputar um lugar mais qualificado no mercado de trabalho. A universidade revelou, então, como um dos caminhos de saída da crise para a classe média, duramente atingida pelo arrocho e pela concentração de renda (ROSSATO, 1998, p. 119).

Sendo assim, evidenciamos, nesse período, importantes mudanças relacionadas ao acesso à Educação Superior advindas de fatores socioeconômicos e políticos. Um outro aspecto a ser considerado: a “[...] explosão demográfica da década de 1950 e início da década de 1960, fez com que, naquele momento, chegassem à universidade as gerações mais numerosas da história” (ROSSATO, 1998, p. 120). É diante do cenário de incapacidade em absorver a imensa demanda de ingressantes na educação superior, que as ações governamentais buscaram promover uma rápida expansão das instituições de educação superior privadas (ROSSATO, 1998).

Rossato (1998) afirma que uma expansão acelerada da educação superior ocorreu, principalmente, nas décadas de 60 e 70 do século 20, quando o quantitativo de estudantes aproximadamente quadruplicou num período de dez anos. Esta ampliação foi comprovadamente, até hoje, a maior registrada no contexto mundial (TEIXEIRA, 1968, *apud* FELICETTI, 2011, p. 121). Nesse sentido, Sousa (2020) afirma que houve uma ampliação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no Brasil, destacando o predomínio das IES federais entre 1973 e 1975. Segundo o autor, em 1980 já se registrava um quantitativo de 138 cursos, os quais representavam um aumento significativo de 393% comparado a 1975. Desde o início da década de 80, entretanto, as instituições privadas consolidam um maior número de ofertas referentes aos CSTs, alcançando, em 1988, aproximadamente 60,0% dos cursos disponíveis. Em oposição, “[...] muitos desses cursos foram extintos no setor público [...]” (SOUSA, 2020, p. 121).

Assim sendo, devido ao ambiente de consideráveis desgastes no âmbito social, político e econômico, a Educação Superior “[...] se manteve relativamente estagnada ao longo da década de 80 [...]” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 14).

De acordo com Rossato (1998), no período que compreendeu o final dos anos 80 e a primeira parte dos anos 90 do século 20, ocorreu uma diminuição no padrão de expansão da educação superior, porém se constatou uma certa expansão nas matrículas das instituições privadas. Para o autor, nesse período não houve uma ampliação considerável do quantitativo de matrículas relacionado às instituições federais, por isso alguns autores denominam de “[...]”

década perdida para educação, devido aos pequenos avanços que registramos nesse campo” (ROSSATO, 1998, p. 121).

No período que corresponde de 1991 a 1996, o sistema educacional brasileiro é impactado com um excepcional crescimento no quantitativo de alunos do Ensino Médio (CUNHA, 2000). Para o autor, uma grande parte dessa alta demanda buscou os cursos noturnos, porém a maioria das universidades que oferece cursos de elevada qualidade funciona diuturnamente. Isto ocorre, principalmente, com os egressos do Ensino Médio de escolas públicas, pertencentes a uma camada social menos favorecida economicamente. Sendo assim, “[...] os estudantes que não tiveram acesso a um curso médio de boa qualidade tendem a ingressar nos cursos superiores de mais baixa qualidade” (CUNHA, 2000, p. 200).

Para Schwartzman (1994), a dificuldade de acesso e a não legitimidade de um processo educacional posterior ao Ensino Médio, constatada pelo autor no início dos anos 90, impossibilitava a absorção das novas demandas emergentes. É nesse contexto que se estabelece um considerável aumento de “novas profissões”, que, segundo Schwartzman (1994),

[...] tendem a atrair estudantes menos qualificados, que se dirigem a cursos com pouca ou nenhuma tradição e consistência acadêmica e intelectual, e encontram mais tarde grandes dificuldades em obter trabalho que de alguma forma corresponda aos conteúdos formais das carreiras que escolheram (1994, p. 151).

As escolas técnicas afastaram-se da função de proporcionar um caminho diferenciado em relação ao apresentado pela maioria das instituições de educação superior (SCHWARTZMAN 1994). A boa qualidade do ensino oferecido nesses estabelecimentos oportunizava aos estudantes excelentes condições de acesso à universidade. Desta forma, observava-se uma certa continuidade das práticas trazidas pelo modelo educacional mais tradicional, que não oferecia alternativas para o egresso do Ensino Médio além do acesso à educação superior.

Considerando o contexto relacionado aos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), Sousa (2020) afirma que a partir da

[...] LDB nº 9.394/1996 ocorreu a reordenação do marco político-educacional brasileiro para o contexto atual, permitindo que os CSTs fossem ofertados, visando garantir a formação geral e profissional dos estudantes, tornando-os aptos a exercerem plenamente sua profissão por meio de uma formação reconhecida legalmente como equiparável aos cursos de graduação (2020, p. 121).

Deste modo, ficou estabelecida a diversificação desses cursos, o que possibilitou uma “[...] expressiva ampliação de sua oferta por instituições de educação superior (IES) públicas e privadas, em todo território nacional” (SOUSA, 2020, p. 120).

Sousa (2020) assevera que na década de 90 as mudanças ocorridas no âmbito do trabalho referenciam algumas ações governamentais relacionadas à educação superior, as quais tinham o propósito de promover um “[...] processo de reorganização, reformulação e expansão dos CSTs” (p. 122). Sendo assim, por determinação do Conselho Nacional de Educação, os CSTs passam a ser definidos como cursos de Graduação, sendo o ingresso semelhante aos utilizados por cursos mais tradicionais (SOUSA, 2020). A dinâmica promovida pela efetivação desses cursos, portanto, consolida aspectos importantes que influenciam essa demanda de egressos do Ensino Médio que busca um espaço no mercado de trabalho. Desta forma, Sousa (2020) salienta que,

Apesar de ainda pequena, se comparada ao universo de cursos superiores de graduação tradicional, a oferta dos CSTs tem sido legitimada nos últimos anos pela regulamentação do MEC e pela sua crescente aceitação social, fatos que corroboram para explicar sua expansão. Com efeito, a organização dessa modalidade trouxe novas perspectivas de ingresso à educação superior no Brasil e, consequentemente, para ampliar as taxas que indicam sua escolarização [...] (p. 129).

Para além da oferta dos CSTs, houve a necessidade da ampliação do acesso à educação superior. Para tanto, Sguissardi (2009) apresenta elementos essenciais para a democratização do acesso à educação superior, tais como a instauração de “[...] políticas de inclusão social, de distribuição de renda, de erradicação da indigência e da pobreza que afetam mais de metade dos brasileiros[...]” (p. 50), assim como estabelecer o ingresso em um Ensino Médio de elevada qualidade.

De acordo com Felicetti (2011), a confirmação do amplo direito à educação depara-se, principalmente, com a problemática da desigualdade social existente em nosso país, que pode ser evidenciada a partir da dificuldade de o jovem egresso do Ensino Médio, pertencente a camadas mais populares, ingressar na educação superior. Estes, na maioria das vezes, não têm acesso às condições preparatórias qualificadas que os possibilitem ter acesso a uma Graduação.

A criação de políticas públicas objetiva reduzir o abismo que existe entre o egresso do Ensino Médio em situação socioeconômica desfavorável e o ingresso à educação superior. Segundo Felicetti (2011), ao se considerar historicamente a evolução da educação superior no Brasil, observou-se que, apesar da grande procura pelos cursos superiores, em várias instituições constata-se a existência de um considerável excedente de vagas. Desta forma, “é também responsabilidade do setor público cuidar da equidade no acesso às oportunidades educacionais, independente das origens econômicas, sociais, raciais ou culturais das pessoas” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 18). Assim sendo, levando-se em conta esse contexto de desigualdade social entre os jovens egressos, foi que as autoridades estatais efetivaram algumas

ações com o intuito de possibilitar um acesso mais justo dos jovens à educação superior. Entre elas, podemos citar a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE –, e também programas que propõem o estabelecimento de uma educação inclusiva, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a reserva de cotas e o Programa Universidade para Todos (Prouni) (FELICETTI, 2011).

A efetivação de ações que possibilitem priorizar a equidade de acesso aos jovens egressos do Ensino Médio em “desvantagens iniciais”, que almejam dar continuidade aos seus estudos, é de essencial importância para a inserção desse jovem em uma posição menos desigual no âmbito da sociedade. Consoante Felicetti e Morosini (2009), essas condições iniciais desfavoráveis “[...] existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica[...].” (p. 12). Assim sendo, apesar de o direito à educação ser previsto na legislação corrente, precisamos vislumbrar políticas públicas que possam garantir ao egresso do Ensino Médio uma situação de igualdade em relação ao acesso à educação superior. Para Felicetti e Santos (2019), essas condições iniciais desfavoráveis “[...] não podem ser aspectos inibidores na participação, dedicação e comprometimento do estudante para com a sua aprendizagem no percurso acadêmico [...]” (p. 218). Nessa direção, faz-se necessária a definição de mecanismos que possibilitem a anulação dessas desvantagens iniciais presentes nas realidades de alguns jovens egressos. Assim,

[...] há a necessidade fundamental de se oportunizar condições para o melhor desenvolvimento de competências e habilidades atinentes a esse grau educacional de modo que o comprometimento do estudante e as condições a ele dadas sejam fatores contributivos à permanência e ao sucesso até a integralização do curso e conseqüentemente a conclusão da Educação Superior (FELICETTI; SANTOS, 2019, p. 219).

A demanda por titularidade universitária fundamenta-se nas várias vantagens individuais oportunizadas por esse grau de educação, entretanto o acesso ainda é muito menor que a procura (SCHWARTZMAN, 2019). O autor afirma que, por meio dos dados relacionados ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, podemos verificar que o acesso à educação superior no Brasil continua aquém da procura, e que os resultados refletem, em primeiro lugar, o “[...] nível educacional da família dos estudantes, e do outro, do tipo de escolas que cursaram – federais ou privadas vs. estaduais ou municipais” (SCHWARTZMAN, 2019, p. 11).

De acordo com Schwartzman (2019), nos próximos anos deverá cessar a expansão da educação superior no Brasil, e isto já pode ser observado com a diminuição de custos das instituições privadas e também com “[...] a redução dos investimentos e do custeio e ao

congelamento das contratações e dos salários dos professores, fazendo com que as universidades se sintam obrigadas a fazer o mesmo com cada vez menos recursos” (p. 16).

Schwartzman (2019) propõe alguns direcionamentos importantes para a ampliação das opções que possibilitem, para os egressos de Ensino Médio, a continuidade de seus estudos. Para o autor, a educação superior deve oferecer “[...] alternativas de formação profissional distintas dos diplomas tradicionais de bacharelado e licenciatura, mais ajustados aos diferentes perfis educacionais da população e às demandas do mercado de trabalho.” (p. 16). Neste sentido, entendemos que outras modalidades profissionais possibilitariam, ao egresso, uma maior democratização do acesso a cursos relevantes para o exercício da profissão.

Um outro encaminhamento proposto por Schwartzman (2019) seria “[...] criar um sistema também diferenciado de acesso ao ensino superior para diferentes carreiras e modalidades, respondendo inclusive à diferenciação já prevista em lei no ensino médio” (p. 16).

Após consulta a alguns dispositivos legais, podemos constatar, como ponto de convergência, a garantia de continuidade dos estudos em níveis superiores aos cidadãos brasileiros. Destacamos que esse acesso sofreu forte influência de algumas transformações ocorridas no decorrer dos anos, tanto no Ensino Médio quanto, também, na educação superior. Nesta direção, podemos mencionar as mudanças no âmbito do trabalho advindas da aceleração tecnológica global, que impôs uma nova estruturação do Ensino Médio com a intenção de possibilitar ao egresso realidades que se desconectam do acesso à educação superior. Percebemos, entretanto, também, que a possibilidade de uma ascensão social, principalmente para as classes de menor poder aquisitivo, proporciona uma significativa valorização do título universitário.

Desta forma, o acesso à educação superior ocupa um lugar central na vida da maioria desses jovens, egressos do Ensino Médio, que buscam, a partir da formação superior, ocupar postos de trabalhos mais qualificados e com melhor remuneração. Assim sendo, torna-se relevante investigar aspectos que contribuem para o acesso a esses níveis superiores de ensino, pois podem estabelecer indicadores que colaborarem com melhorias no Ensino Médio.

4 METODOLOGIA

O presente capítulo objetiva descrever o percurso metodológico adotado na orientação desta pesquisa. Para isso, são expostos os tipos de abordagens, o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, assim como as técnicas de análise de dados.

4.1 Abordagem de pesquisa

Este estudo é caracterizado por duas abordagens, uma de cunho quantitativo e outra de cunho qualitativo. Para Tozoni-Reis (2009), a pesquisa de natureza quantitativa “[...] dá ênfase aos dados visíveis e concretos [...]”, enquanto a de natureza qualitativa “[...] aprofunda-se naquilo que não é aparente [...]” (2009, p. 10). Essas orientações alinham-se com o objeto de pesquisa deste trabalho, pois os dados relacionados aos egressos são observáveis e suscetíveis às diversas interpretações quantitativas, assim como os fatores que contribuem para acesso à educação superior necessitam, no contexto desta pesquisa, de uma abordagem que os evidenciem qualitativamente. Segundo Tozoni-Reis (2009), a “[...] pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los” (p. 10).

A pesquisa em questão foi classificada como exploratória em sua etapa inicial, pois busca conhecer aspectos sociodemográficos relacionados à população de egressos em estudo. De acordo com Gil (2002), estas pesquisas

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (p. 41).

Em uma segunda etapa, esta pesquisa foi classificada como explicativa, pois essas “[...] pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42). É também nesse momento que esta pesquisa pretende identificar, a partir da percepção dos egressos, fatores que contribuíram com o acesso à educação superior.

Os aspectos a serem estudados na pesquisa foram evidenciados a partir de acontecimentos já ocorridos durante o Ensino Médio. Desta forma, com base nos procedimentos técnicos a serem utilizados, a pesquisa é classificada como *Ex-post facto*, logo, de acordo com Gil (2002), o

[...] propósito básico desta pesquisa é o mesmo da pesquisa experimental: verificar a existência de relações entre variáveis. Seu planejamento também ocorre de forma bastante semelhante. A diferença mais importante entre as duas modalidades está em que na pesquisa *ex-post facto* o pesquisador não dispõe de controle sobre a variável independente, que constitui o fator presumível do fenômeno, porque ele já ocorreu (p. 49).

Além de a pesquisa tratar de acontecimentos já ocorridos, ela apresenta a situação atual dos egressos no que diz respeito à sua formação na educação superior ou o contínuo nela ainda, bem como a inserção profissional na sociedade.

Desta forma, foi delineado os aspectos centrais nos quais esta pesquisa está classificada, destacando as abordagens a serem utilizadas, sendo assim, a partir de agora, será apresentado o detalhamento do contexto no qual o estudo foi realizado, assim como a identificação dos sujeitos.

4.2 Contexto e sujeitos

A pesquisa em questão busca analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus contribuindo para com o acesso à educação superior de seus egressos; logo, se faz necessária a delimitação do espaço educacional, no qual se construiu a caracterização desses fatores pertencentes ao Ensino Médio. É nesse sentido que optamos por localizar a nossa pesquisa no Colégio Militar de Manaus (CMM), instituição pública administrada pelo Comando do Exército e integrante, com mais 13 Colégios, do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

No contexto do CMM nossa pesquisa inicia-se com a elaboração de uma carta (Apêndice 1) que foi direcionada ao comandante e diretor de Ensino do Colégio Militar de Manaus, na qual foi solicitado o acesso ao quantitativo de egressos por ano letivo, discriminando o número de meninas e de meninos. Além disso, foram solicitados endereços eletrônicos dos egressos para encaminhamento de questionário, autorização para utilização do nome da instituição e também acesso aos documentos e às revistas que trazem referências importantes sobre aspectos históricos relacionados à trajetória desta instituição de ensino. Esta carta foi enviada à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), localizada no Rio de Janeiro, a qual tem a função de direcionar ações educacionais no âmbito dos Colégios Militares. Em resposta à carta, a DEPA (Anexo 1) determinou o cumprimento integral dos pontos solicitados, assim como a designação de um responsável para auxiliar no recolhimento das informações, pois, para a Diretoria, a pesquisa é de interesse do SCMB. A partir daí, informamos por escrito aos setores responsáveis para procederem a busca e o compartilhamento de dados, os quais foram

devidamente disponibilizados a esta pesquisa de modo a contextualizar os sujeitos que fizeram parte deste estudo.

Os colégios militares tiveram sua história inicial no Brasil em 1889, quando é criado o Imperial Colégio Militar da Corte, no Rio de Janeiro, o qual nasce com o propósito assistencial de promover educação básica em nível médio e instrução militar aos órfãos, filhos de militares participantes da Guerra do Paraguai. Posteriormente, surgem mais Colégios Militares em outras localidades no Brasil, porém, devido à pequena demanda de ingressantes, o acesso foi ampliado aos filhos de todos os militares das Forças Armadas, e depois para os filhos de civis que eram inseridos nas vagas remanescentes.

Apoiado no mesmo pressuposto, foi criado pelo Decreto nº 68.996, de 2 de agosto de 1971, o Colégio Militar de Manaus (CMM), iniciando suas atividades somente em 7 de abril de 1972 e sendo o oitavo a ser erigido nessa época no país. Neste período, o CMM possibilitava o ingresso apenas do público masculino, que, em 1974, tem constituída a sua primeira turma de formandos, com o quantitativo de 36 egressos. A partir de 1989, entretanto, foi oportunizado o ingresso do público feminino, determinando, assim, uma nova configuração na concorrência para o acesso ao Colégio Militar, proporcionando a esse público, a possibilidade de concorrerem, em igualdade de condições, com o público masculino de egressos do CMM, no tocante ao ingresso na educação superior.

De acordo com o Regulamento dos Colégios Militares (R69), atualizado pela Portaria nº 042 de 6 de fevereiro de 2008 do Comando do Exército, ficam fixadas duas modalidades de ingresso a estes estabelecimentos de ensino. Uma delas designa como aluno concursado aquele oriundo de processo seletivo, e a outra denomina de aluno amparado os filhos de militares que têm direito à matrícula, independente de processo seletivo.

Para o ano letivo de 2021 no CMM, o quantitativo foi estabelecido em 961 alunos, sendo 523 do Ensino Fundamental e 438 do Ensino Médio. Como o interesse de nossa pesquisa concentra-se no Ensino Médio, observamos que neste nível de ensino os alunos matriculados representam 46%; destes, 346 são amparados e 92 são concursados, e, além disso, 216 são do sexo feminino e 222 são do sexo masculino.

Uma perspectiva mais ampla da quantidade de egressos ao longo de 15⁴ anos é demonstrada na Tabela 1.

⁴ A escolha do período foi determinada pelas informações disponíveis no banco de dados informatizado do CMM.

Tabela 1 – Egressos do Ensino Médio do CMM quanto à forma de acesso e sexo⁵
(2006-2020)

	Amparado	Concursado	Total
Masculino	685	236	921
Feminino	690	211	901
Total	1.375 (75%)	447(25%)	1.822

Fonte: Autor com base nos dados disponibilizados pelo Colégio.

Observa-se, na Tabela 1, o montante de 1.375 alunos amparados, correspondente a 75% dos egressos ao longo do período de 2006 a 2020, quando 685 representam o sexo masculino e 690 o sexo feminino. A Tabela 1 mostra, também, que 447 são egressos concursados, o que representa 25%, com 236 referentes ao sexo masculino e 211 ao sexo feminino.

Um melhor detalhamento da distribuição entre os egressos amparados e concursados, em valores percentuais, pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Egressos do Ensino Médio distribuídos anualmente por modalidade de acesso
(2006-2020)



Fonte: Autor com base nos dados disponibilizados pelo Colégio.

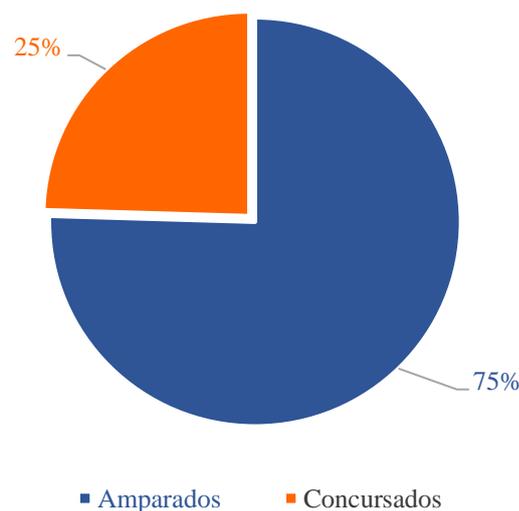
Na Figura 1 pode-se destacar que, ao longo do período de 15 anos, manteve-se o quantitativo de amparados em valores bem superiores aos de concursados; exceto em 2008, quando se constata valores percentuais mais próximos entre as duas modalidades de ingresso,

⁵ Usando as categorias do censo do IBGE-2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

isto é, 55% de amparados e 45% de concursados, estabelecendo uma diferença de 10%. Estes valores mais próximos evidenciam uma diminuição de amparados e um aumento dos concursados nesse ano, o que pode indicar uma redução no número de transferências de militares para Manaus. Percebemos, entretanto, que em 2013, 2018 e 2019 ocorreram as maiores diferenças nos montantes de amparados e concursados, destacando que em 2019 foi registrado um excedente de 72% de amparados, representando a maior diferença entre as modalidades encontradas nesse recorte temporal.

Na Figura 2 verifica-se, de uma forma mais geral, que, ao longo dessa série temporal de 15 anos, o percentual de 75% de amparados evidencia o objetivo central de criação dos Colégios Militares, que é oferecer ensino assistencial aos filhos de militares.

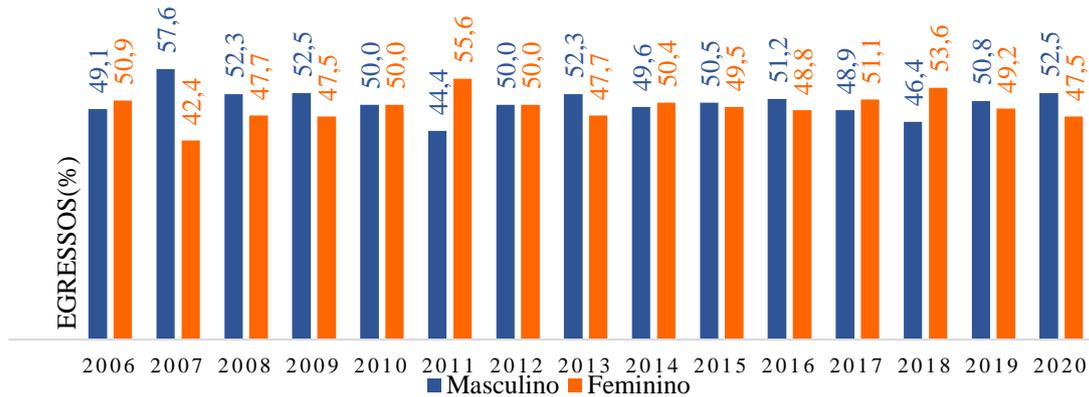
Figura 2 – Egressos do Ensino Médio por modalidade de acesso no período de 15 anos (2006-2020)



Fonte: Autor com base nos dados disponibilizados pelo Colégio.

Já na Figura 3 foi observado pequenas variações no percentual anual de egressos quanto aos sexos masculino e feminino, que evidencia um equilíbrio na distribuição dos concluintes no decorrer do período considerado. Os anos de 2010 e 2012 são ressaltados por apresentarem os dois maiores momentos de equiparação entre meninos e meninas. É importante salientar que essa proximidade dos valores pode ser caracterizada como um evento aleatório, posto que não existem normativas que delimitem a escolha de um sexo em detrimento do outro.

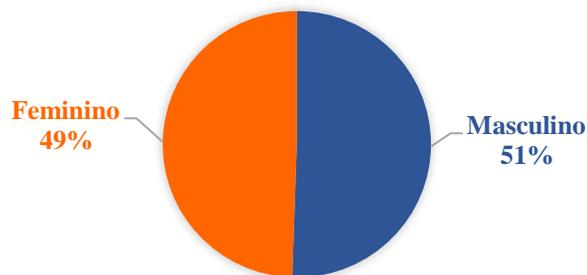
Figura 3 – Egressos do Ensino Médio distribuídos anualmente por sexo (2006-2020)



Fonte: Autor com base nos dados disponibilizados pelo Colégio.

Pode-se observar um equilíbrio entre os egressos dos sexos masculino e feminino ao longo dos 15 anos a partir da Figura 4, na qual se constata uma pequena diferença percentual de 2%.

Figura 4 – Egressos distribuídos por sexo no período de 15 anos (2006-2020)



Fonte: Autor com base nos dados disponibilizados pelo Colégio.

Do universo de 1.822 egressos de 2006 a 2020, a Secretaria do CMM forneceu 728 endereços eletrônicos constantes nas fichas dos egressos. Tais endereços estão relacionados aos pais ou responsáveis dos egressos enquanto ainda alunos no CMM. Este recorte temporal foi determinado pela inexistência, no banco de dados informatizado da instituição, de registros digitalizados de anos anteriores a 2006.

Com a parceria do Colégio Militar de Manaus, o projeto referente à dissertação em tela foi submetido, em 14 de julho de 2021, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade La Salle, e, em 9 de agosto de 2021, foi recebido o parecer consubstanciado do CEP,

discriminando alterações a serem feitas no projeto. Em 18 de agosto de 2021 foi enviada a carta-resposta ao CEP contendo todas as modificações realizadas no projeto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do questionário e da entrevista. Em 3 de setembro de 2021 o parecer foi liberado com a aprovação do CEP, e, logo em seguida, iniciou-se a primeira fase da pesquisa de campo.

Contextualizado o campo de onde emergem os egressos, sujeitos desta pesquisa, a seguir, serão apresentados os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta dissertação.

4.3 O instrumento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados na pesquisa em questão foi estruturado em duas fases distintas que estão relacionadas entre si. Na primeira fase foi utilizado um questionário (Apêndice 2) enviado por e-mail aos 728 endereços disponibilizados pela Secretaria do CMM, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o *link* do *Google Forms* para acesso ao questionário. A amostra desta primeira fase foi por conveniência, pois foram incluídos todos os egressos respondentes, maiores de 18 anos, sem haver nenhuma forma de randomização ou amostragem aleatória.

A partir das respostas relacionadas à última questão do questionário – Você gostaria de participar de uma entrevista para falar um pouco do seu período de Ensino Médio no CMM? – procedeu-se a seleção dos egressos para a entrevista, representando, assim, o início da segunda fase de coleta de dados.

Entre as 42 respostas positivas ao aceite à participação na entrevista, foram sorteados, aleatoriamente, quatro egressos do Ensino Médio graduados na educação superior, sendo dois amparados e dois concursados. Também, quatro egressos do Ensino Médio ainda graduandos na educação superior, distribuídos da mesma forma, ou seja, dois para cada modalidade de ingresso. A opção de oito egressos para a entrevista deve-se ao escopo e tempo disponível para a realização desta pesquisa. Como a segunda fase ocorreu por seleção aleatória, o critério de exclusão foi aplicado para os egressos que não ingressaram na Educação Superior e os que não aceitaram participar da entrevista. Nessa fase de coleta de dados foram realizadas, individualmente, oito entrevistas semiestruturadas pelo *Google Meet*, de acordo com os critérios supramencionados, estabelecendo, assim, uma investigação mais detalhada sobre as particularidades internas e externas à sala de aula no contexto do Ensino Médio.

Quanto ao questionário e à entrevista, o único risco que o participante correu, além de não se sentir confortável para responder algumas perguntas, foi o tempo de aplicação dos dois

instrumentos (o que varia de participante para participante). As dificuldades de acesso à internet e a não familiarização dos participantes da pesquisa com os recursos tecnológicos, pode, também, ter representado um impedimento para responderem ao questionário e/ou participarem da entrevista. Esta pesquisa, portanto, apresentou risco mínimo aos participantes. Mesmo não tendo benefícios diretos ao participar, indiretamente o participante contribuiu para a compreensão dos aspectos que permeiam o ingresso à Educação Superior no que diz respeito à formação recebida no Ensino Médio, o que é relevante para a produção de conhecimento científico na área.

Nesta parte mostraremos as questões relacionadas ao instrumento utilizado na fase 1, o questionário quantitativo, e, também, o roteiro da entrevista atinente à fase 2, com o qual se constituiu o *corpus* da análise qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) o questionário é

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (p. 69).

Os *e-mails* com o *link* para responder o questionário foram enviados em duas rodadas. Na Tabela 2 pode ser verificado o quantitativo de *e-mails* enviados, assim como a frequência dos respondentes e dos não respondentes ao questionário.

Tabela 2 – Quantidade de respondentes e não respondentes ao questionário

Tipos de envios	<i>E-mails</i> enviados	Inativos	Ativos	Não respondentes	Respondentes
Primeira rodada	728	205	523	466	57
Segunda rodada	466	0	466	447	19
Outros meios	32	0	32	17	15
Total					91

Fonte: Autor com base no quantitativo de *e-mails* enviados e questionários respondidos.

No Quadro 2 são observadas as questões relacionadas ao questionário, cujas opções de respostas estão definidas no Apêndice 2 desta dissertação, assim como os respectivos objetivos específicos associados a estas perguntas. O questionário é composto por 19 questões que buscaram explicitar o perfil sociodemográfico dos egressos, e também a situação em que esses se encontram atualmente, sendo graduados ou não da educação superior. Este instrumento foi

de extrema relevância para a sequência do estudo, pois determinou a escolha dos sujeitos que foram entrevistados.

Quadro 2 – Questionário para mapeamento dos egressos

QUESTÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Usando as categorias do censo do IBGE - 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual seu sexo? 2. Usando as categorias do censo do IBGE - 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual a sua cor ou raça? 3. Qual sua data de nascimento? 4. Em que ano você ingressou no Ensino Médio? 5. A qual modalidade de ingresso você pertencia? 6. Em que ano(s) escolar(es) do Ensino Médio frequentou os cursos preparatórios (cursinho)? 7. Em que ano você concluiu o Ensino Médio? 8. Você ingressou na educação superior? 9. Em qual ano você ingressou na educação superior? 10. Qual a forma de ingresso na educação superior? 11. Quantas vezes tentou o vestibular ou outro processo de ingresso? 12. A instituição de educação superior que ingressou é: 13. A modalidade de ensino que ingressou na instituição de Educação Superior é: 14. Concluiu o curso no qual ingressou? 15. Qual o ano de conclusão do curso? 16. Em qual curso graduou-se? 17. Você foi o(a) primeiro(a) a ingressar na educação superior em sua família (considerando pais e irmãos)? 18. Atua na área correspondente ao curso de formação da educação superior? 19. Você gostaria de participar de uma entrevista para falar um pouco de seu período de Ensino Médio no CMM? 	<p>a) Caracterizar o perfil sociodemográfico do egresso do Colégio Militar de Manaus.</p> <p>b) Mapear a situação atual dos egressos do Colégio Militar de Manaus no que diz respeito ao ter ingressado na educação superior ou não.</p> <p>c) Comparar os resultados da pesquisa com relação às modalidades de ingresso no Colégio Militar de Manaus.</p>

Fonte: O autor, 2021.

A coleta de dados quantitativos relacionada a esta pesquisa iniciou-se com o envio nominal dos *e-mails* disponibilizados pelo CMM, representando, assim, a primeira rodada de envios, sendo essa estabelecida no período de 20 a 27 de setembro de 2021. De acordo com a Tabela 2, dos 728 *e-mails* enviados 205 retornaram inválidos, constituindo, deste modo, 28% de *e-mails* inativos nessa rodada. Dos 523 (72% dos 728) *e-mails* ativos foram obtidos 57 respondentes ao questionário, correspondendo a, aproximadamente, 11% dos *e-mails* válidos até esse momento. No período de 30 de agosto a 1º de setembro de 2021, procedeu-se a segunda rodada com o envio de 466 *e-mails*, obtendo-se mais 19 respondentes; dessa forma, o quantitativo foi ampliado para 76, representando 14,5% dos *e-mails* válidos. Ademais, durante todo o período que contempla as duas rodadas de envios, buscou-se, conforme a Tabela 2, outros meios para ampliar o quantitativo de *e-mails* válidos. Para isso, foram estabelecidos contatos via mensagens (*WhatsApp/e-mail*) com alguns docentes do Colégio Militar de Manaus,

que são pais de egressos, e também docentes egressos dessa instituição de ensino. Desse modo, foram obtidos mais 32 *e-mails* válidos, aumentando o quantitativo de *e-mails* ativos para 555 (77% dos 728), e diminuindo os *e-mails* inativos para 173. Dos 32 *e-mails* adquiridos por outros meios, conforme a Tabela 2, 15 apresentaram-se como respondentes ao questionário, constituindo, assim, os 91 respondentes desta pesquisa, o que representa 16,4% dos *e-mails* ativos. Em 11 de setembro de 2021 procedeu-se o fechamento do questionário, estabelecendo-se o término da primeira etapa de coleta de dados. Cabe destacar que alguns egressos, após responderem o questionário, enviaram mensagens no *e-mail* do pesquisador disponibilizando-se a participar das entrevistas, etapa seguinte desta pesquisa, o que constituiu um surpreendente interesse em participar deste estudo.

Sobre as entrevistas, Duarte (2004) afirma que

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215).

No Quadro 3 é observado o roteiro de questões para a realização da entrevista semiestruturada. Estas buscam identificar fatores que permeiam o Ensino Médio e suas contribuições para o acesso à educação superior.

Quadro 3 – Roteiro da entrevista

QUESTÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Fale sobre como foi estudar no Colégio Militar de Manaus? 2. A seu ver, quais aspectos vivenciados no Colégio Militar contribuíram ou não para com o seu ingresso na educação superior? 3. E as atividades extraclasse, como foram? 4. As normas do Colégio Militar contribuíram na sua formação? De que forma? 5. Fale sobre as dinâmicas usadas pelos professores durante as aulas. 6. Como era a interação com seus colegas, com os professores e demais pessoas que perpassaram no seu dia a dia no Colégio? 7. Você realizou o teste vocacional no Colégio? Como foi? 8. Como foi a escolha pelo curso? A formação no Colégio Militar contribuiu para com essa escolha? De que forma? 9. E a família? Como ela contribuiu na escolha pelo curso e na sua formação no Ensino Médio? 10. Você acha que se não tivesse estudado no Colégio Militar teria conseguido aprovação no vestibular?	d) Analisar os possíveis aspectos que influenciaram o ingresso na Educação Superior.

4.4 O procedimento de análise dos dados

Aqui, serão apresentados os procedimentos necessários para análise dos dados coletados nas duas fases desta pesquisa, assim como as técnicas utilizadas nas análises do questionário e das entrevistas. Como também, as categorias e subcategorias geradas a partir do processo de unitarização do *corpus* de análise referente as entrevistas.

De acordo com Fonseca (2002),

[...] a pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (p. 20).

Para analisar os aspectos quantitativos deste estudo, relacionado às informações advindas do questionário, utilizou-se da Estatística Descritiva, cujas respostas foram organizadas em planilhas do Excel. É a partir desta análise quantitativa que foram selecionados os sujeitos participantes da entrevista, que gerou o *corpus* analisado por meio de procedimento técnico qualitativo. Observa-se, portanto, a existência de uma relação entre os sujeitos que foram entrevistados e as respostas oriundas do instrumento quantitativo.

Com relação às pesquisas qualitativas

[...] têm se utilizado cada vez mais de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11).

Sendo assim, devido à característica qualitativa da segunda fase desta pesquisa, foi realizado o procedimento de construção do *corpus* de análise a partir das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas. Para isso, foi realizada a transcrição das oito entrevistas gravadas no *Google Meet*, constituindo, assim, um *corpus* de análise com 80 respostas, posto que em cada entrevista foram feitas dez perguntas. Em seguida, este *corpus* foi tratado e interpretado por intermédio da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2007), “[...] a ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigado.” (p. 33).

A análise do *corpus* desta pesquisa iniciou-se com o processo de unitarização, o qual “[...] implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades

constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 33). Depois, ocorreu o processo de categorização, que, segundo o autor, relaciona os elementos definidos na unitarização, criando os conjuntos que formam as categorias. Sendo assim, após a realização desses processos, foram obtidas 105 unidades de análise que resultaram em duas categorias e quatro subcategorias, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Apresentação das categorias, subcategorias e unidades de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE
Contexto Formativo no Colégio Militar de Manaus	Aspectos da preparação para o ingresso na educação superior	46
	Interação	19
	Atividades Extracurriculares	12
	Normas	10
Aspectos Familiares	–	18
TOTAL		105

Fonte: O autor, 2021.

A categoria denominada “Contexto formativo no Colégio Militar de Manaus”, emergiu de 87 unidades de análise; isto corresponde a, aproximadamente, 82,9 % das unidades encontradas. Dessa categoria destaca-se a subcategoria “Aspectos da preparação para o ingresso na Educação Superior”, com o maior quantitativo de unidades de análise, ou seja, 46, correspondendo a cerca de 43,8 %, ou seja, mais de um terço das unidades de análise estão relacionadas a essa subcategoria. Dessa forma, pode-se considerar, pelo menos inicialmente, que essa subcategoria assume um papel de maior relevância em relação às outras.

Há captação do novo emergente quando “o metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 33). Assim sendo, esta pesquisa busca, por meio da técnica de Análise Textual Discursiva, novos significados e compreensões acerca de fatores que permeiam o Ensino Médio do CMM e contribuem para o acesso de seus egressos à educação superior.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

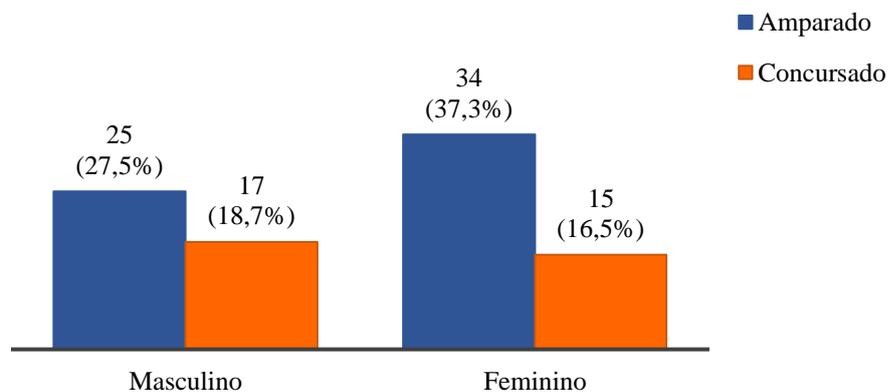
A constituição da base de dados desta pesquisa foi estabelecida a partir de duas coletas, as quais correspondem às respostas extraídas do questionário e às transcrições obtidas pelas entrevistas. Assim sendo, para a continuidade do estudo se faz necessário realizar um adequado tratamento das informações obtidas; portanto, de agora em diante proceder-se-á as análises quantitativa e qualitativa dos dados.

5.1 Análise das respostas do questionário

Diante do quantitativo de 91 egressos do Ensino Médio respondentes ao questionário, foram realizadas, nessa etapa da pesquisa, a descrição e a análise das respostas obtidas.

Na Figura 5 observa-se que, dos egressos amparados, 25 são do sexo masculino, correspondendo a 27,5%, e 34 são do sexo feminino, representando 37,3%.

Figura 5 – Distribuição de respondentes por modalidade e sexo

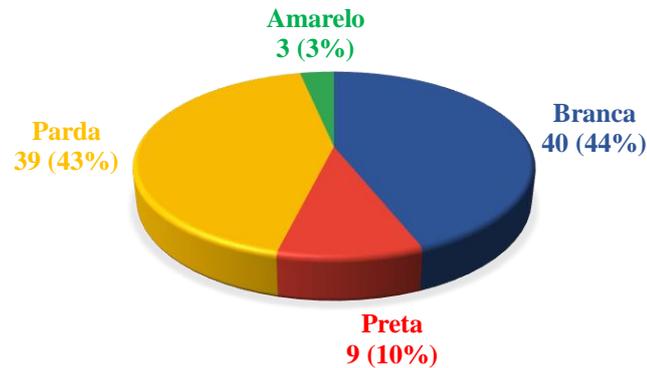


Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Com relação aos egressos concursados, 17 são referentes ao público masculino, constituindo 18,7%, enquanto 15 correspondem ao sexo feminino, o que equivale a 16,5%. Sendo assim, observa-se que 59 é o quantitativo de amparados, ou seja, 64,8%, e 32 o quantitativo de concursados, isto é, 35,2%.

Nesse contexto foi observada, também, a distribuição dos participantes da pesquisa quanto à sua cor ou raça, conforme mostra a Figura 6. Sendo assim, a respeito dos 91 egressos respondentes ao questionário, constata-se uma predominância das raças branca e parda com quantitativos de 40 e 39 respectivamente. Ou seja, 44% são brancos e 43% são pardos, isso constitui 87% dos participantes desta pesquisa, e, além disso, 11 egressos pertencem às raças preta e amarela, ou seja, 13% dos respondentes.

Figura 6 – Distribuição dos egressos respondentes quanto à cor ou raça



Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

A distribuição da Figura 6, se considerada em relação às categorias amparado e concursado, conforme a Tabela 3 a seguir, mostra que, dos 39 pardos, 76,9% são amparados e 23,1% são concursados; nesse caso, se estabelece a maior diferença percentual entre as modalidades amparado e concursado. Além disso, dos 40 brancos, 57,5% são amparados e 42,5% concursados. Assim, dos 9 egressos pretos, 6 são amparados, ou seja, 66,7% e 3 são concursados, isto é, 33,3%, sendo os 3 participantes amarelos pertencentes à modalidade concursado.

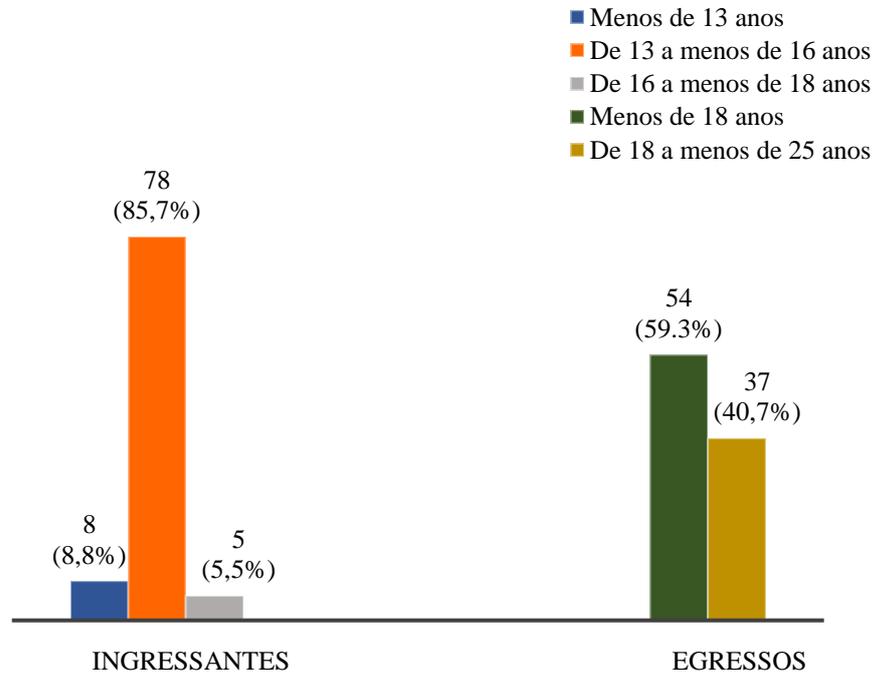
Tabela 3 – Cor ou raça em relação às modalidades de ingresso

Modalidade de ingresso	Branca		Preta		Parda		Amarela		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Amparados	23	57,5	6	66,7	30	76,9	0	0	59	64,8
Concursados	17	42,5	3	33,3	9	23,1	3	100,0	32	35,2
Total	40	100,0	9	100,0	39	100,0	3	100,0	91	100,0

Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

De acordo com a Figura 7, dos 91 respondentes ao questionário, 78 ingressaram no Ensino Médio dentro da faixa que abrange dos 13 anos e menos de 16 anos, ou seja, 85,7% dos egressos desta pesquisa, indicando, assim, uma maior concentração de ingressantes nessa faixa etária. Dos 13 egressos que complementam o total de respondentes, isto é, 14,3%, oito ingressaram no Ensino Médio com menos de 13 anos, quer dizer, 8,8%; os outros cinco egressos estão inseridos na faixa que vai dos 16 anos a menos de 18 anos, representando 5,5% dos ingressantes.

Figura 7 – Distribuição de egressos por faixa etária de acordo com o ingresso/conclusão no Ensino Médio



Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Quanto às faixas etárias de conclusão do Ensino Médio, observa-se, ainda na Figura 7, 54 egressos com menos de 18 anos, ou seja, 59,3%, o que representa a faixa com maior quantitativo de graduados. Pode-se destacar, também, que 37 egressos, isto é, 40,7%, graduaram-se no Ensino Médio na faixa que vai dos 18 anos até menos de 25 anos.

Tabela 4 – Egressos distribuídos por modalidade/faixa etária de acordo com o ingresso no Ensino Médio

Modalidade de ingresso	Menos de 13 anos		De 13 anos a menos de 16 anos		De 16 anos a menos de 18 anos		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Amparados	3	3,3%	52	57,1%	4	4,4%	59	64,8%
Concursados	5	5,5%	26	28,6%	1	1,1%	32	35,2%
Total	8	8,8%	78	85,7%	5	5,5%	91	100,0%

Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

De acordo com a Tabela 4, na faixa que vai de 13 e menos de 16 anos, foi estabelecido o maior quantitativo de egressos que ingressaram no Ensino Médio, ou seja 78; desses, 52 são

amparados, o que equivale a 57,1% dos egressos; dessa forma, os outros 26 egressos são concursados, isto é, 28,6%. Sendo assim, dos 8 que ingressaram no Ensino Médio com menos de 13 anos, 3 são amparados e 5 concursados, o que corresponde, respectivamente, a 3,3% e 5,5%. Quanto à faixa que vai de 16 e menos de 18 anos, observa-se que são quatro amparados, quer dizer, 4,4%, e um concursado: 1,1%.

Na Tabela 5 pode-se observar que, dos 54 egressos concluintes do Ensino Médio com menos de 18 anos, 35 são amparados, ou seja, 38,5%, e 19 são concursados, correspondendo à 20,9%. Quanto à faixa de 18 e/ou menos de 25 anos, 24 correspondem a amparados, isto é, 26,4%, enquanto 13 são concursados, equivalendo 14,3%. Desta forma, fica evidenciado, na Tabela 5, um quantitativo predominante de respondentes (amparados e concursados) que concluíram o Ensino Médio com menos de 18 anos.

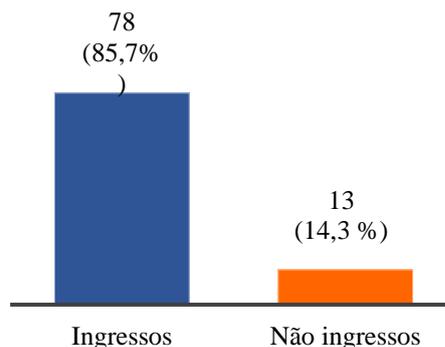
Tabela 5 – Egressos distribuídos por modalidade/faixa etária de acordo com a conclusão no Ensino Médio

Modalidade de ingresso	Menos de 18 anos		De 18 anos a menos de 25 anos		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Amparados	35	38,5%	24	26,4%	59	64,8%
Concursados	19	20,9%	13	14,3%	32	35,2%
Total	54	59,3%	37	40,7%	91	100,0%

Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Já na Figura 8 pode ser verificado que dos 91 egressos respondentes ao questionário, 78 representam o quantitativo de ingressantes na educação superior, ou seja, 85,7%. Desse modo, somente 13 egressos não ingressaram na educação superior, o que representa 14,3%.

Figura 8 – Egressos distribuídos conforme o ingresso/não ingresso na educação superior

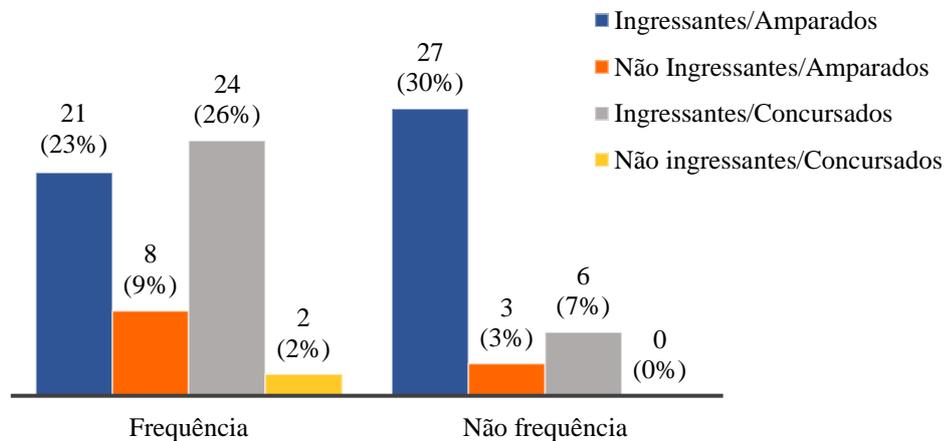


Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Nesse sentido, os dados supracitados evidenciam um elevado percentual de ingresso nas instituições superiores de ensino relacionados aos egressos do Colégio Militar de Manaus.

Analisando a Figura 9 com relação às modalidades de ingresso ao Colégio Militar de Manaus e à frequência em cursos preparatórios, observa-se que 48 egressos participantes desta pesquisa são amparados que ingressaram na educação superior, o que corresponde a 53%; desses, 27 não frequentaram cursos preparatórios, correspondendo a 30%; em contrapartida, 21 egressos foram frequentes em cursinhos em, pelo menos, um dos anos escolares, o que equivale a 23%.

Figura 9 – Ingressantes/não ingressantes na educação superior com frequência/não frequência em cursos preparatórios (cursinho)



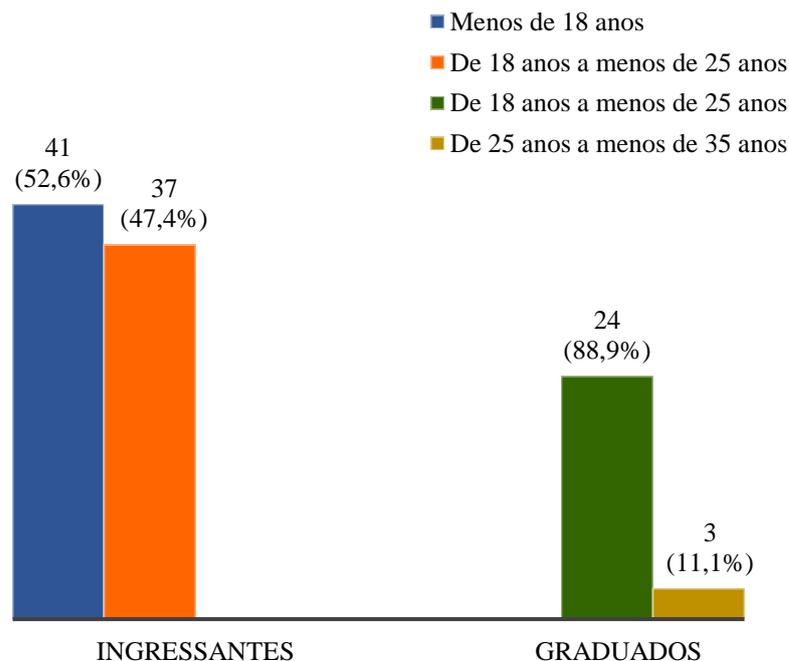
Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Quanto aos egressos concursados, observa-se, na Figura 9, que 30 ingressaram na educação superior, representando 33%, dos quais 24 frequentaram cursos preparatórios, ou seja, 26%, enquanto 6 egressos não frequentaram, isto é, 7%. Um outro aspecto a se destacar é que 33 dos egressos ingressantes na educação superior, contemplando amparados e concursados, não frequentaram cursos preparatórios, o que equivale a 36% dos respondentes. Os 13 egressos que não ingressaram na Educação Superior, correspondem a 14%; desses, 8 amparados frequentaram cursos preparatórios, ou seja, 9%, e dois concursados, quer dizer, 2%, sendo os 3% restantes amparados que não frequentaram cursos preparatórios.

Considerando que alguns aspectos relacionados ao Ensino Médio já foram analisados conforme o contexto de respondentes desta pesquisa, para a sequência do estudo será realizada somente a análise com os 78 participantes que ingressaram na educação superior.

Como observado na Figura 10, dos 78 ingressantes na educação superior, 41 ingressaram com menos de 18 anos, ou seja, 52,6%. Nesse sentido, os outros 37 ingressaram na faixa de 18 anos a menos de 25 anos, isto é, 47,4%. Quanto ao ingresso na educação superior, portanto, pode-se perceber uma proximidade entre os quantitativos relacionados as duas faixas etárias supramencionadas, com uma diferença de apenas 5,2%.

Figura 10 – Distribuição de egressos por faixa etária de acordo com o ingresso/conclusão na educação superior



Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Com respeito aos que se graduaram na educação superior, 24 pertencem à faixa de 18 anos a menos de 25 anos de idade, ou seja, 88,9 %, e somente 3 correspondem à faixa de 25 anos a menos de 35 anos de idade, isto é, 11,1%, conforme mostra a Figura 10.

De acordo com a Tabela 6, dos 78 respondentes desta pesquisa que ingressaram na educação superior com menos de 18 anos, 21 são amparados e 20 são concursados, os quais correspondem, respectivamente, a 26,9% e 25,7%. Nesse sentido, os que ingressaram na faixa de 18 anos a menos de 25 anos configuram 27 amparados e 10 concursados, os quais representam, respectivamente, a 34,6% e 12,8%. Pode-se destacar que o maior quantitativo de concursados ingressaram na educação superior com menos de 18 anos; por outro lado, a maior

concentração de respondentes amparados foi encontrada de 18 anos a menos de 25 anos de idade.

Tabela 6 – Egressos distribuídos por modalidade/faixa etária de acordo com o ingresso na educação superior

Modalidade de ingresso	Menos de 18 anos		De 18 anos a menos de 25 anos		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Amparados	21	26,9	27	34,6	48	61,5
Concursados	20	25,7	10	12,8	30	38,5
Total	41	52,6	37	47,4	78	100,0

Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Já na Tabela 7 pode-se verificar que dos 27 respondentes que concluíram a educação superior na faixa de 18 anos ou menos de 25 anos de idade, 13 são amparados e 11 são concursados, respectivamente 48,2% e 40,7%. Sendo assim, nessa faixa etária foi identificado o maior quantitativo de respondentes concluintes.

Tabela 7 – Egressos distribuídos por modalidade/faixa etária de acordo com a conclusão na educação superior

Modalidade de ingresso	De 18 anos a menos de 25 anos		De 25 anos a menos de 35 anos		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Amparados	13	48,2	2	7,4	15	55,6
Concursados	11	40,7	1	3,7	12	44,4
Total	24	88,9	3	11,1	27	100,0

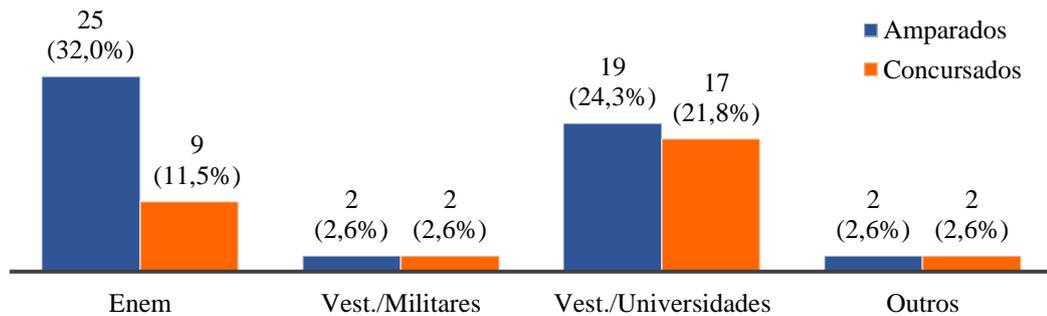
Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Quanto à faixa de 25 a menos de 35 anos de idade, somente dois amparados e um concursado, ou seja, 7,4% e 3,7%, respectivamente, o que evidencia um reduzido quantitativo de amparados e concursados nessa faixa etária, como observado na Tabela 7.

De acordo com a Figura 11, observa-se que houve diferentes formas de acesso entre os 78 que ingressaram na educação superior. Desses, 48 são amparados, correspondendo à 61,5%, e 30 são egressos concursados, ou seja, 38,5%. Pode-se destacar que 32% dos amparados, isto é, um quantitativo de 25, ingressaram na educação superior por intermédio do Enem, enquanto 9 foi quantitativo de concursados, quer dizer, 11,5%. Nessa modalidade de acesso à educação superior foi observada a maior diferença entre ingressantes amparados e concursados. Quanto aos vestibulares militares, dois são amparados e dois são concursados, ou seja, 5,6%,

verificando-se um reduzido quantitativo de ingresso às instituições militares. Ainda na Figura 11 observa-se, também, um certo equilíbrio entre amparados e concursados, quando a modalidade de ingresso ocorre via vestibulares de universidades, isto é, do quantitativo de 36 ingressantes, 19 são amparados, ou seja, 24,3%, e 17 são concursados, correspondendo à 21,8%.

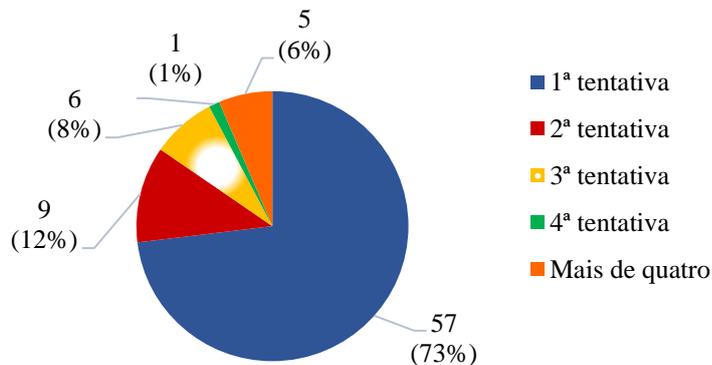
Figura 11 – Distribuição de egressos de acordo com a forma de ingresso na Educação Superior



Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Em relação às tentativas de ingresso na educação superior, pode ser observado na Figura 12 que dos 78 respondentes ingressantes, 57 ingressaram na primeira tentativa, ou seja, 73%, evidenciando o maior quantitativo de ingressos em níveis superiores de ensino, relacionados aos respondentes desta pesquisa.

Figura 12 – Distribuição das tentativas de ingresso na educação superior



Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Quanto aos demais respondentes, 9 ingressaram na segunda tentativa, isto é, 12%, 6 na terceira tentativa, correspondendo a 8%, 1 na quarta tentativa, quer dizer 1%, e, por fim, 5 ingressaram com mais de 4 tentativas, equivalendo a 6% dos respondentes.

Na Tabela 8 pode-se observar que, em relação à modalidade amparados, 31 ingressaram na primeira tentativa, ou seja, 64,6%, 8 na segunda tentativa, isto é, 16,7%, 3 na terceira tentativa, quer dizer, 6,3%, 1 na quarta tentativa, ou seja, 2,0% e cinco com mais de quatro tentativas, isto é, 10,4%. Assim sendo, evidencia-se que um quantitativo considerável de amparados ingressou na educação superior na primeira tentativa. Em relação à modalidade concursados, 26 ingressaram de primeira tentativa, quer dizer, 86,7%, 1 de segunda tentativa, ou seja, 3,3%, 3 de terceira tentativa, isto é, 10%. Não foram evidenciados ingressos na educação superior de concursados com 4 ou mais tentativas.

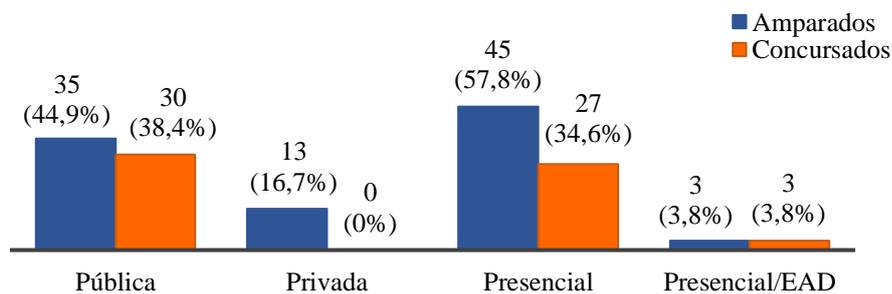
Tabela 8 – Tentativas de ingresso na educação superior em relação às modalidades amparado e concursado

Modalidade de ingresso	1ª tentativa		2ª tentativa		3ª tentativa		4ª tentativa		Mais de quatro		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Amparados	31	64,6	8	16,7	3	6,3	1	2,0	5	10,4	48	100,0
Concursados	26	86,7	1	3,3	3	10,0	0	0,0	0	0,0	30	100,0
Total	57	73,1	9	11,5	6	7,7	1	1,3	5	6,4	78	100,0

Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

De acordo com a Figura 13, dos 78 ingressantes na educação superior 48 são amparados, sendo 35 ingressantes de instituições públicas, ou seja, 44,9% e 13 ingressantes de instituições privadas, isto é, 16,7%.

Figura 13 – Distribuição de egressos conforme instituição/a modalidade de ensino na educação superior

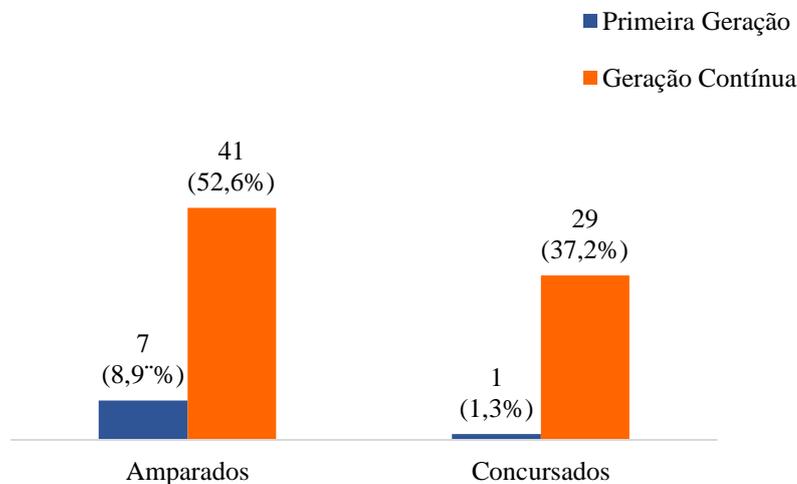


Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Sendo assim, em relação aos 30 concursados, quer dizer, 38,4%, verifica-se que todos ingressaram na educação superior em instituições públicas. Sendo assim, 65 respondentes ingressaram em instituições públicas, correspondendo a 83,3%.

Com relação às modalidades de ensino, observa-se, na Figura 13, que dos 78 ingressantes na educação superior 48 são amparados; desses, 45 ingressaram no ensino presencial, isto é, 57,8%, e 3 ingressaram no ensino semipresencial, ou seja, 3,8%. Quanto aos concursados, 27 tiveram acesso ao ensino presencial, quer dizer, 34,6%, enquanto 3 acessaram o ensino semipresencial, o que equivale a 3,8%. Desta forma pode-se destacar que 72 respondentes ingressaram na Educação Superior na modalidade presencial, ou seja, 92,4%.

Figura 14 – Egressos distribuídos quanto ao ingresso na educação superior em relação à geração familiar



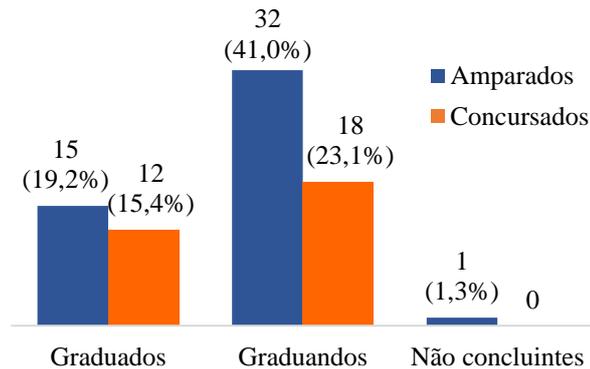
Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

De acordo com a Figura 14, dos 78 ingressantes na Educação Superior, 7 são amparados, ou seja, 8,9%, e um concursado, isto é, 1,3%, ingressantes de primeira geração⁶ em suas famílias. Em contrapartida, 41 amparados, quer dizer, 52,6%, e 29 concursados, ou melhor, 37,2%, pertencem à geração contínua⁷ em suas famílias. Nesse sentido, observa-se que 70 respondentes desta pesquisa não são de primeira geração com relação ao ingresso na Educação Superior, ou seja, 89,9%.

⁶ No contexto brasileiro são estudantes que não têm, em sua família, alguém com curso superior, ou seja, não se limita apenas ao pai ou à mãe, mas qualquer grau de parentesco (MOROSINI; FELICETTI, 2019, p. 106).

⁷ Essa geração é composta por alunos universitários que, em pelo menos um dos pais, seja encontrada experiência educacional na educação superior (REDFORD; HOYER, 2017).

Figura 15 – Distribuição de egressos que ingressaram na educação superior quanto à situação atual

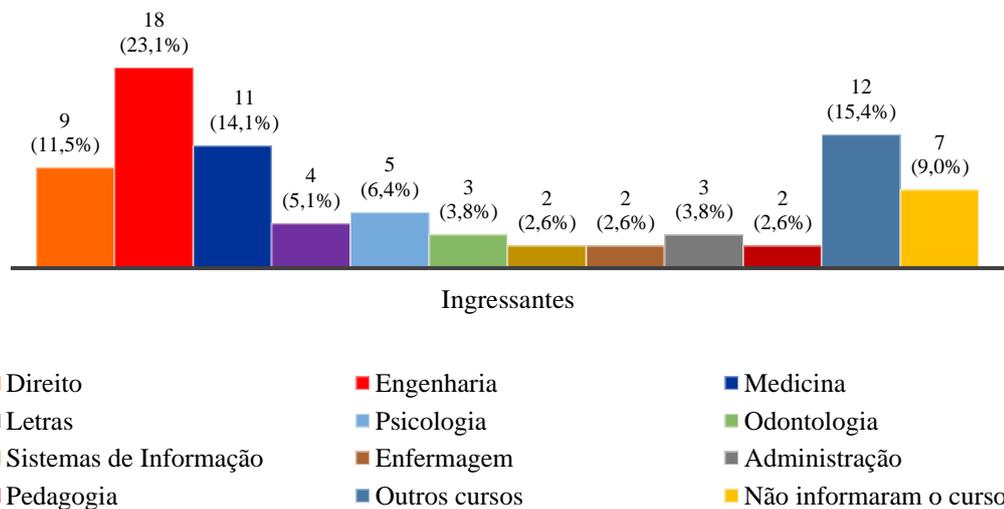


Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Na Figura 15 verifica-se que, dos 78 respondentes, 27 concluíram a educação superior, ou seja, 34,6%, dos quais 15 são amparados e 12 são concursados, respectivamente, 19,2% e 15,4%. Quanto aos demais respondentes, 50 são graduandos, isto é, 64,1%, e, desses, 32 são amparados e 18 são concursados, respectivamente, 41% e 23,1%; por fim, um respondente ingressou, mas não continuou, logo não concluiu a educação superior.

De acordo com a Figura 16, dos 78 respondentes que ingressaram na Educação Superior pode-se destacar que 18 ingressaram em Engenharia, ou seja, 23,1%, constituindo, assim, o curso com mais ingressantes.

Figura 16 – Egressos conforme ingresso na educação superior distribuídos por curso de formação

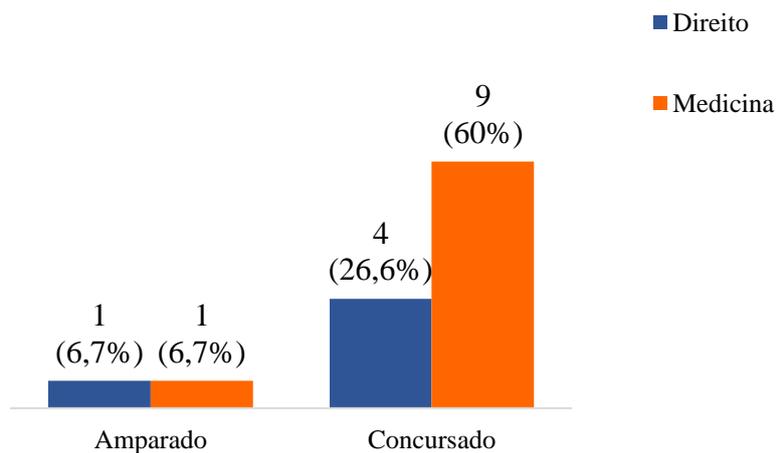


Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Além disso, os cursos de Medicina com 11 ingressantes e o de Direito com 9, respectivamente 14,1% e 11,5%, foram identificados com os maiores quantitativos depois de Engenharia. Pode-se destacar, também, os cursos de Letras com 4 ingressantes e Psicologia com 5 ingressantes, respectivamente 5,1% e 6,4%. Os demais respondentes estão distribuídos nos cursos de Odontologia, Sistemas de informação, Enfermagem, Administração, Pedagogia e outros, constituindo, então, um quantitativo de 24 ingressantes, ou seja, 30,8%. Por fim, 7 respondentes não informaram o curso que ingressaram, correspondendo a 9%. Com isso, verifica-se uma diversidade de cursos relacionada aos respondentes desta pesquisa, com uma predominância dos cursos de Engenharia, Medicina e Direito.

Na Figura 17, dos 15 participantes que ingressaram em instituição pública nos cursos de medicina/direito, dois são amparados, ou seja, 13,4%. Quanto aos concursados, 13 ingressaram nos supracitados cursos, o que corresponde a 86,5%.

Figura 17 – Ingressantes dos cursos de Medicina/Direito em instituição pública distribuídos por modalidades

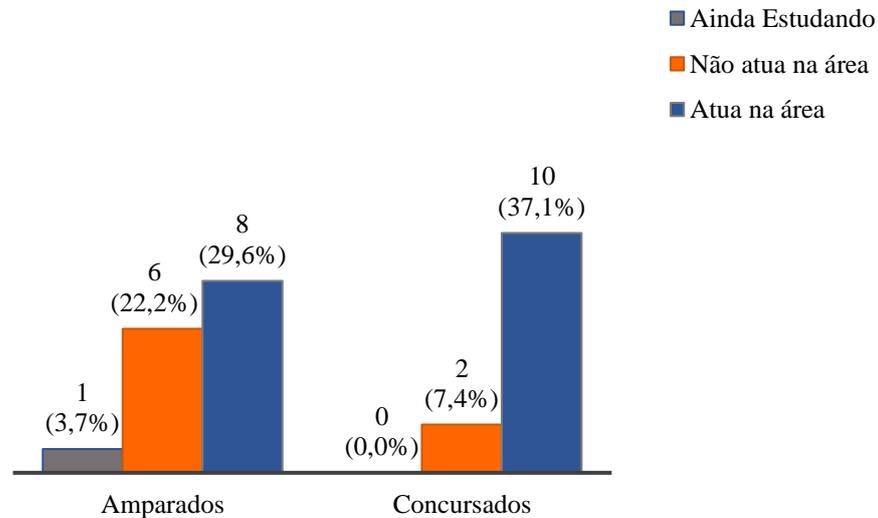


Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários.

Na Figura 18, observa-se que, dos 27 graduados da Educação Superior, 15 são amparados, ou seja, 52,8%. Desses, um está estudando na Pós-Graduação, Mestrado, correspondendo a 3,7%, 6 não atuam na área de formação, equivalendo a 22,3%, e 8 atuam na área de formação, isto é, 29,6%. Quanto aos 12 concursados, dois não atuam na área de formação, ou seja, 7,4%,

e 10 atuam na área de formação: 37,1%. Sendo assim, verifica-se que 18 graduados atuam na área que ingressaram na Educação Superior, em torno de, 66,7%.

Figura 18 – Egressos dispostos em relação à pós-conclusão de curso na educação superior



Fonte: Autor com base nas respostas dos questionários

5.1.2 Considerações acerca da análise quantitativa

A análise das respostas do questionário permitiu um melhor detalhamento da situação sociodemográfica dos egressos, assim como observar alguns aspectos quantitativos sobre a situação atual destes relacionados ao ingresso na Educação Superior. Dessa forma, apresentar-se-á, em seguida, uma síntese dos principais elementos encontrados nessa análise.

Em relação ao ingresso na Educação Superior não foram observadas diferenças relevantes entre sexo. Os dados mostram que as possibilidades de acesso no Colégio Militar de Manaus são oportunizadas igualmente entre meninos e meninas. Quanto às modalidades amparado e concursado, não se observou grandes diferenças em relação ao acesso às instituições de Educação Superior. Tanto egressos amparados quanto concursados apresentam altos percentuais de ingresso.

A atuação na área de formação profissional está relacionada a uma perspectiva de construção da carreira, que, segundo Ribeiro (2009), está associada a contextos vividos no passado, presente e, também, às expectativas futuras. Nesse sentido, é ao longo da vida que a carreira se constrói envolvendo transformações em diversos níveis. Para o autor, as aprendizagens e vivências determinam um ciclo evolutivo, no qual o indivíduo se desenvolve socialmente por meio das possibilidades que se apresentam no âmbito da educação do trabalho

e de outras situações socioeconômicas. Em relação aos egressos de Ensino Médio graduados na Educação Superior, observa-se que o percentual de concursados atuantes na sua área de formação é um pouco maior em comparação aos amparados. A não atuação na área de formação pode estar relacionada à escolha por cursos de mais fácil acesso, possibilitando, assim, a aquisição do diploma, porém estes, em algumas situações, não proporcionam as aspirações esperadas segundo a carreira profissional escolhida. Para colaborar com essa afirmação, Schwartzman (1994) afirma que o surgimento de “novas profissões” veio possibilitar acesso a estudantes menos qualificados, os quais não conseguem ingresso nas profissões liberais clássicas. Segundo o autor, essas “novas profissões” objetivam um lugar permanente no mercado de trabalho a partir de garantias estabelecidas por lei. O baixo nível de qualificação de alguns cursos, no entanto, impõe aos estudantes algumas dificuldades na realização das expectativas relacionadas à carreira, principalmente em relação às pretensões salariais.

Em estudo realizado por Felicetti, Morosini e Cabrera (2019), confirma-se um novo perfil estudantil relacionado ao ingresso na Educação Superior. Em análise aos micro dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), os autores observaram que nos anos de 2015, 2016 e 2017 os percentuais de estudantes concluintes da Educação Superior de primeira geração (P-Ger) foram de 32,4%, 38,8% e 34,1%, respectivamente. Ainda nesse estudo

[...] denota-se que, em 2016, das seis categorias administrativas⁸ em tela, quatro tiveram o maior percentual de concluintes P-Ger⁹ em relação aos anos 2015 e 2017. Tais resultados mostram-se reveladores uma vez que nesse conjunto de cursos encontram-se alguns considerados como cursos de “elite”, entre eles Medicina (FELICETTI; MOROSINI; CABRERA, 2019, p. 40).

Os autores afirmam que nos três anos observados o maior quantitativo de estudantes egressos da Educação Superior é de geração contínua. Ressaltam, ainda, a importância de novos estudos que possam promover comparações entre os estudantes de primeira geração e os de geração contínua. Nesse sentido, os achados da pesquisa mostram que a maior parte dos 78 egressos do Colégio Militar de Manaus que ingressaram na Educação Superior são de geração contínua. Esse resultado apresenta-se como relevante, pois evidencia um provável perfil geracional relacionado aos egressos dessa instituição de Ensino Médio.

Neste estudo comprava-se que os egressos do Colégio Militar de Manaus priorizam o ingresso em universidades públicas civis, verificando-se um alto percentual de ingressantes

⁸ Correspondem às Instituições de Educação Superior seguintes: pública federal, pública estadual, pública municipal, privada com fins lucrativos, privada sem fins lucrativos, especial ((FELICETTI, MOROSINI, CABRERA, 2019, p. 40).

⁹ Abreviação para Primeira Geração.

nestas instituições de Educação Superior, as quais, segundo Cabral (2019), “[...]são reconhecidamente as que mais produzem ciência, inovação e têm os diplomas com maior valor simbólico para os seus egressos” (p. 29). Um aspecto importante, e que merece mais atenção, é o baixo percentual de ingressantes observados nas academias militares, dado que o ensino preparatório do Colégio Militar de Manaus objetiva, também, o ingresso nas academias militares. Observa-se, também, uma considerável diversidade de cursos universitários relacionados aos ingressantes da Educação Superior, porém verifica-se uma maior concentração nos cursos de Engenharia, Medicina e Direito, os quais são considerados de “elite”. Sendo assim, o capital cultural adquirido a partir da família e da escola são fundamentais para a preparação. Segundo Bourdieu (2007), a

[...] acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se) (p. 74).

Nesse sentido, observa-se que o fato de a maioria dos ingressantes ser de geração contínua contribuiu para a acumulação de capital cultural e, conseqüentemente, para o ingresso em cursos de maior concorrência.

Em harmonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, a LDB/1996 estabeleceu, em seu artigo 87 as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação – PNE¹⁰ –, para um período de dez anos. Sendo assim, o PNE, na sua meta 12, estabelece que a taxa líquida de matrícula para a Educação Superior deverá atingir, até 2024, o percentual de 33% para jovens na faixa de 18 a 24 anos até o ano de 2024. Diante desse cenário, os resultados encontrados na Tabela 6 evidenciam que os participantes desta pesquisa, ingressantes da Educação Superior, estão dentro dos parâmetros estabelecidos pelo PNE quanto à faixa etária supracitada. Convém destacar que mais da metade dos ingressantes teve acesso à universidade com menos de 18 anos, o que representa um excelente resultado quando se considera a realidade de algumas escolas no Brasil. Nesse sentido, alguns elementos, como o apoio familiar, a escola e as capacidades individuais dos egressos, podem estabelecer um conjunto de fatores que contribui para esse contexto educacional favorável.

Com relação às tentativas de ingresso na Educação Superior relacionadas a amparados e concursados, foi observado um relevante percentual de ingressantes que conseguiram, em sua primeira tentativa, o acesso, dispostos nas duas modalidades de ingresso ao Colégio Militar de

¹⁰ Instituído no artigo 214 da Constituição Federal/88 e estabelecido pela Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.

Manaus. Quando se refere, entretanto, ao ingresso em cursos de Direito e Medicina em instituições públicas, conforme a Figura 17, os dados mostram uma predominância de acesso aos egressos concursados.

Quanto à preparação acadêmica realizada externamente ao âmbito escolar, observa-se que os egressos concursados tiveram uma maior frequência nos cursos pré-vestibulares em relação aos amparados. A busca por uma preparação complementar pode estar associada à escolha de cursos considerados de elite, nos quais a concorrência é muito alta. Nesse contexto, o apoio familiar torna-se essencial para oportunizar capital cultural necessário para o ingresso em níveis superiores de ensino. De acordo com Lahire (1997) a

[...] escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de um hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais que os outros para estarem seguros do “sucesso” escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem (p. 29).

Por outro lado, observa-se que mais de um terço dos ingressantes na Educação Superior não frequentaram “cursinhos”, e isso pode estar relacionado a uma situação socioeconômica que impossibilitou esse reforço nos estudos. Nessas condições, cabe ressaltar que a aprovação no vestibular tem uma relação importante com preparação acadêmica instituída pelo Colégio Militar de Manaus, posto que este foi o principal contexto educacional de preparação dos alunos.

Como o caminho metodológico referente à etapa qualitativa desta pesquisa já foi supramencionado, proceder-se-á, daqui em diante, na sequência deste capítulo, a continuidade do processo de análise, quando será estabelecida uma discussão mais detalhada das unidades oriundas do *corpus* de análise de caráter qualitativo. Cabe destacar que dos oito entrevistados, três são do curso de Direito, um de Educação Física, dois de Língua Portuguesa, um de Medicina e um de Design. Em relação as representações R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7 e R8 apresentadas ao longo do texto, elas foram utilizadas como nomeação dos entrevistados seguindo a ordem cronológica das entrevistas realizadas.

Após a determinação das unidades de análise, das quais resultaram categorias e subcategorias, iniciou-se a análise do *corpus* oriundo das entrevistas semiestruturadas. Sendo assim, a discussão começa a partir da categoria “Contexto Formativo no Colégio Militar de Manaus”, a qual é composta pelas subcategorias: Aspectos da preparação para o ingresso na Educação Superior, Interação, Atividades extracurriculares e Normas. Em seguida, proceder-se-á a análise da categoria “Aspectos Familiares”, a qual complementa essa análise.

É na perspectiva de possibilitar uma melhor compreensão de fatores que podem minimizar essas desigualdades quanto ao ingresso à Educação Superior, que, na próxima seção, se desenvolverá a análise das unidades, apresentando subcategorias geradas nesta pesquisa.

5.2 Contexto formativo no Colégio Militar de Manaus

Nesse cenário, cabe destacar alguns aspectos essenciais que estão relacionados à prática do professor em sala de aula, levando em conta o processo de interação com os alunos na construção de um ambiente escolar mais propício à aprendizagem, assim como a importância de algumas proposições metodológicas adotadas e indicadores de alguns aspectos relacionados à qualidade do ensino disponibilizados no Colégio Militar de Manaus, os quais foram evidenciados em alguns relatos de entrevistados e constituem fatores que contribuem na preparação para a Educação Superior. Nesse sentido, podem estar relacionados aos saberes e experiências inerentes aos docentes dessa instituição. Um outro fator relacionado a essa categoria discorre sobre a contribuição do CMM enquanto instituição na formação de possibilidades que podem contribuir para o acesso de seus egressos à Educação Superior. Assim sendo, considera-se a influência das determinações normativas estabelecidas no CMM, a composição curricular e extracurricular e alguns componentes da avaliação.

5.2.1 Aspectos da preparação acadêmica para o ingresso na Educação Superior

Nesse contexto pretende-se evidenciar alguns fatores relevantes que estão relacionados à preparação acadêmica no Ensino Médio, os quais contribuíram para o acesso à Educação Superior de egressos do Colégio Militar de Manaus. Sendo assim, fica estabelecido iniciar esta análise considerando alguns componentes que fazem parte ou são subjacentes ao processo de preparação acadêmica, do qual pode-se destacar a qualificação docente, a interação professor-aluno e o currículo.

Perna (2004) afirma que, em relação aos programas¹¹ de preparação para a faculdade existentes nos Estados Unidos, constatou-se que a preparação acadêmica se constitui elemento central dentre as ações realizadas nos programas, pois, nesse sentido, verifica-se uma forte e

¹¹ Os programas de extensão pré-universitária, em sua maioria, foram estabelecidos nos Estados Unidos para desenvolver habilidades nos estudantes de baixa renda afro-americanos, nativos americanos, asiáticos-americanos e chicanos/latinos, aumentando, assim, as possibilidades de acesso à educação superior (VILLAPANDO; SOLORZANO, 2004). Os autores afirmam que o fator relacionado ao aprimoramento acadêmico é considerado, entre alguns, como o principal instrumento para que o estudante alcance o acesso à faculdade.

consistente relação entre a preparação acadêmica e os ingressos realizados nas faculdades estadunidenses. Segundo a autora, a predisposição e o interesse de frequentar a educação superior podem ser evidenciados por meio de indicadores relacionados ao desempenho acadêmico no Ensino Médio, que é comprovadamente fruto de uma efetiva preparação acadêmica.

Dessa forma, torna-se significativo analisar, na fala dos entrevistados, aspectos relacionados à preparação acadêmica, desenvolvidos e experienciados pelos alunos no processo de escolarização do CMM.

Sendo assim, R3 afirma:

Eu nunca fiz cursinho, e eu passei com muita tranquilidade no vestibular, então isso é uma coisa que é reflexo direto da educação do CMM, porque mesmo não sendo uma aluna de fato dedicada a todas as áreas que deveria ser, tive uma nota boa, o suficiente pra passar no vestibular, na universidade pública inclusive (R3).

Considerando a fala de R3 supramencionada, observa-se que a contribuição do CMM na formação dos alunos está fortemente relacionada a aspectos da preparação acadêmica, que, por sua vez, pode indicar uma participação ativa de docentes comprometidos e identificados com as suas atribuições profissionais. A realidade, evidenciada a partir da contribuição dos professores, pode representar uma consciência profissional bem-definida e que traduz aspectos que possibilitam o desenvolvimento do educando. Nesta perspectiva, quando os professores têm a sua tarefa rigorosamente definida, isso “[...] implica saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos” (ZABALA, 2015, p. 29). Esta ação pode estar relacionada à reflexão dos professores sobre sua própria prática, ou seja, o êxito do aluno, e também está associada a uma autoavaliação contínua dos resultados do trabalho docente. Nesse sentido, pode-se identificar, a partir dessa refletividade, que a intensidade utilizada pelo professor para analisar e executar correções acerca do rendimento dos alunos, é influenciada diretamente pela medida de sua responsabilidade profissional (GAUTHIER *et al.*, 2013).

De acordo com R1,

[...] a formação dos professores e a metodologia utilizada nas aulas foi um fator determinante para assimilação de conteúdo didático, pedagógico e, também, a dinâmica das aulas, porque os professores do CMM, na minha opinião, são muito bem preparados, extremamente competentes, são diligentes no sentido de ter proficiência pra preparar a aula e ao mesmo tempo conhecimento pra poder sedimentar no aluno aquela visão de que aquele conteúdo não é simplesmente um mero termo pra ser memorizado, mas tem uma aplicação prática (R1).

Associada à afirmação de R1, é observada a importância de o professor estabelecer, a partir de uma diversidade de saberes, meios que conduzam o aluno ao melhor desempenho em suas atividades educacionais, contribuindo, assim, por consolidar sua jornada à educação superior. Segundo Gauthier *et al.* (2013), “[...] esse repertório de conhecimentos deve ser

definido antes de tudo a partir do trabalho do professor em sala de aula” (p. 184). Para Tardif (2014), o professor é o profissional formado para estabelecer, a partir desses saberes, o vínculo do aluno com o conhecimento. Além disso, cabe ressaltar que um importante desafio está na dificuldade de se especificar a natureza desses saberes em relação aos professores, assim como a natureza de seus próprios saberes (TARDIF, 2014). Consoante o autor, nas relações da sociedade com os saberes que ela mesma produz, o professor figura numa posição estratégica, pois cabe a ele o papel de interlocutor entre esses saberes e a sociedade.

Com relação aos programas de preparação estabelecidos nos Estados Unidos, Perna (2004) ressalta que durante um período específico o efeito positivo da preparação acadêmica, considerada dentro de um contexto curricular, sofreu uma certa diminuição. Sendo assim, reduziu-se, também, as perspectivas de ingressos na educação superior. Para a autora, a ocorrência desse fato se origina no declínio do rigor do currículo estabelecido no Ensino Médio. Nesse ínterim, “[...] um estudo longitudinal mais recente demonstra que a participação em um programa de preparação acadêmica continua a contribuir com o ingresso na faculdade” nos Estados Unidos (PERNA, 2004, p. 116).

Considerando a perspectiva do acesso à educação superior relacionado à preparação acadêmica, os relatos seguintes trazem algumas questões referentes ao currículo:

A questão da preparação para o vestibular; que, às vezes, eu tinha a impressão, que o ensino do Colégio não preparasse tanto para a prova do vestibular, mas eu não sei se isso é uma coisa específica do CMM, ou se isso é um problema da educação geral; a grade do Ensino Médio nem sempre conversava com o vestibular (R4).

Eu senti falta no terceiro ano do pré-vestibular, grande parte dos meus colegas, e eu inclusive, fui para um cursinho particular; eu acredito que, de alguma forma, o Colégio pode adaptar o cronograma de matérias pra que a gente consiga ter esse contato com a matéria, sem necessariamente precisar sair do Colégio pra isso (R6).

A gente teve experiências bem interessantes, experiências de laboratório, a educação física era muito boa, enfim, em questão de currículo eu gostei bastante, eu não tenho reclamações nesse sentido (R3).

Eu não precisei fazer cursinho para passar no vestibular; eu aprendi tudo que eu precisava assim de base; eu aprendi no Colégio; eu lembro que fiquei até um pouco insegura quando fui fazer o vestibular, porque eu via todo mundo fazendo cursinho e aquela rotina doida (R8).

As falas de R4 e R6 antagonizam-se às de R3 e R8, quando se contempla o aspecto institucional da constituição de um currículo adequado às imposições dos concursos vestibulares, ou seja, voltado para o desenvolvimento de competências direcionadas aos conteúdos propostos no vestibular. As falas convergem, entretanto, para um ponto de concordância quanto à importância de se priorizar a formação de um currículo, o qual torna-se necessário para acessar os conteúdos exigidos nos concursos, contribuindo, assim, para uma preparação acadêmica mais consistente. Quando não há uma completa concordância entre o

currículo oferecido pela instituição de ensino e os conteúdos presentes nos concursos vestibulares, conforme afirmam R4 e R5, criam-se lacunas que evidenciam intenções educativas contrárias à possibilidade de ingresso na educação superior. Dessa forma, observa-se um certo desamparo institucional que impossibilita ao educando o acesso a alguns conteúdos, produzindo obstáculos que, em algumas situações, são dificilmente superáveis. Nesse contexto adverso, o apoio familiar torna-se fundamental para traspor as dificuldades correspondentes ao currículo, utilizando estratégias que subvertem os objetivos de uma estruturação curricular inadequada. Por outro lado, R3 e R8 evidenciam que a adequação de um currículo aos conteúdos disciplinares exigidos no vestibular pode contribuir para a continuidade dos estudos na educação superior sem a necessidade de uma complementação de conteúdo externa ao âmbito escolar. É legítimo salientar que, para se estabelecer uma formação mais abrangente ao educando, se faz necessária uma concepção mais ampla sobre os tipos de conteúdo que podem constituir um currículo escolar. Segundo Zabala (2015), a elaboração de um currículo vai além dos conteúdos que promovem o desenvolvimento de capacidades cognitivas, isto é, aquelas relacionadas aos conteúdos disciplinares. Sendo assim, um currículo, ao buscar a formação integral do indivíduo, considera uma diversidade de conteúdos que promovem “[...] o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.” (ZABALA 2015, p. 30).

Cabrera e La Nasa (2002) observaram que a existência de diferenças socioeconômicas entre grupos de estudantes estabelece um contexto de desigualdades quanto ao ingresso na universidade. Os autores afirmam, porém, que as diferenças entre as realidades relacionadas a esses grupos podem ser minimizadas, e, em alguns casos, até suprimidas, quando se considera um conjunto de fatores influentes que podem ser oriundos da família e também estabelecidos na escola. De acordo com dados da *High School and Beyond*, em 1980, Cabrera *et al.* (2001) conseguiram constatar que entre dois grupos de alunos com baixa renda familiar, o grupo com maior recurso acadêmico obteve o ingresso de 50% de seus alunos na educação superior; em contrapartida, o outro, com baixo recurso acadêmico, conseguiu somente 14% de ingressantes. Para os autores, é evidente que a preparação acadêmica de alunos de baixa renda contribui para a decisão de ingressar na educação superior. Nessa perspectiva, são destacados os componentes que constituem os recursos acadêmicos neste estudo, que são: as habilidades dos alunos, a classificação da turma no Ensino Médio e a qualidade e intensidade do currículo do Ensino Médio (CABRERA *et al.*, 2001). O currículo apresenta-se, portanto, como um importante fator na constituição de recursos acadêmicos relacionados ao acesso à educação superior. Segundo Perna (2004), a redução das desigualdades existentes no contexto da sociedade, relacionadas ao

ingresso à educação superior, pode ser fortalecida ao se promover altos níveis de preparação acadêmica aos grupos em condição desfavorável. Outros fatores podem, entretanto, também, contribuir para o acesso a níveis superiores de ensino. Assim sendo, “[...] embora necessária, a preparação acadêmica de alta qualidade não é suficiente para garantir a matrícula na faculdade” (PERNA, 2004, p. 133).

No contexto educacional busca-se entender uma diversidade de aspectos que são, na maioria das vezes, direcionados para um objetivo principal: a aprendizagem do aluno. Isto posto, as perspectivas e formas de ensino estabelecidas pelo professor constituem uma ponte essencial para o alcance do aprendizado. Nesse sentido, a relação professor-aluno apresenta-se como um fator relevante que pode proporcionar consideráveis contribuições no processo educacional do estudante no Ensino Médio. É com esse olhar que alguns entrevistados revelam:

Eu vejo que o Colégio Militar realmente me ajudou bastante no direcionamento para a área que atuo; foi um divisor de águas na minha vida; me mostrou a minha vocação para a profissão (R1).

Enquanto teve dia que eu realmente estava com muita dúvida em uma matéria e fiquei à tarde pra falar com o professor, foi muito bom, porque eles estavam lá, e estavam dispostos a fazer listas a mais, a ficar à tarde, tirando dúvida antes da prova (R2).

Eu me lembro que no Ensino Médio os professores sempre foram muito solícitos em relação aos alunos, inclusive em questão de ajudar em relação ao vestibular, então eu sempre achei que a interação com os professores foi muito boa; eu nunca vi um professor que se negasse a isso (R4).

No geral, eu tive uma experiência muito boa, professores sempre solícitos; a equipe de professores sempre foi muito solícita com os alunos (R6).

O fato da disponibilidade dos professores de ficarem à tarde, também, pra poder tirar dúvida; não sei se o pessoal ainda tem isso hoje, mas quando eu fiz o Ensino Médio a gente podia recorrer aos professores à tarde; então, pra mim, era como um cursinho mesmo (R8).

As falas evidenciam um contexto de disponibilidade dos professores, que pode estar relacionado a uma dedicação profissional e também afetiva, favorecendo o processo ensino-aprendizado. Outro aspecto que pode ser determinante nessa ação dos professores é a constituição de ações pedagógicas direcionadas a auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem. Em seu relato, o entrevistado R1 realça a importância do direcionamento promovido pela instituição de ensino na escolha da área de atuação profissional, a qual está diretamente relacionada à eleição do curso. Na fala de R2 observa-se que, no processo de aprendizagem, independentemente do nível dos alunos, é evidente a ocorrência de déficits de aprendizagem, e, por isso, é fundamental que seja possibilitado ao aluno o apoio do profissional docente para suprimir as lacunas existentes na formação desse aluno. Quando R2 enfatiza “*foi muito bom, porque estavam lá*”, ilustra a atenção e a consideração dos professores para com os alunos, e, também, o lugar de segurança que representa simbolicamente a presença do professor.

Já R4 especifica que a interação com os professores objetivou diretamente contribuições relacionadas ao ingresso na educação superior. A fala indica, ainda, que o comprometimento por parte dos professores era uma prática observada no exercício da profissão. As falas de R6 e R8 estão na mesma perspectiva das falas anteriores, porém R8 afirma “*pra mim era como um cursinho mesmo*”, quando se pode vislumbrar um ensino preparatório, que busca se adequar às exigências dos exames vestibulares. Identifica-se nesses relatos, portanto, indicadores que qualificam o processo de preparação acadêmica realizados no CMM, necessário para ampliar o desempenho relacionado à aprendizagem.

De acordo com Galizia (2011), a atuação do professor em sala de aula deve fundamentar-se na utilização de uma prática reflexiva dos saberes docentes, e, dessa forma, estabelecer uma ativa interação no relacionamento com os alunos. Com relação ao ensino, são várias as correntes pedagógicas existentes no cenário educacional que podem influenciar professores em sua prática profissional. Com efeito na preparação dos alunos, são apresentadas as seguintes falas:

A metodologia empregada pelos professores do CMM, na minha opinião é muito didática, e faz com que você veja além do que é passado na sala de aula; então é algo que, honestamente, me ajuda porque as questões do Enem, do Exame Nacional do Ensino Médio, são totalmente voltadas nesse raciocínio; o aluno precisa enxergar que o conhecimento tem uma aplicação prática (R1).

“Alguns professores que traziam a gente um pouco pra fora do ambiente escolar eram muito legal; o professor de História fazia umas excursões; levou o pessoal no museu da borracha, levou a gente pra visitar uma comunidade indígena; os professores que mais chamavam atenção eram os que traziam coisas da vida para dentro da sala e também faziam a gente ir pra fora da sala (R7).

“Eu gostava de algumas dinâmicas, tipo de falar, quando o cara pede pra falar algum assunto, porque a gente sempre aprende mais quando explica para alguém, e pra mim seminário sempre foi maravilhoso, porque a gente explicava, ou também quando os professores chamavam a gente pro quadro pra gente resolver questões, e a gente resolvendo e explicando a questão para os outros (R2).

Olha, as aulas até onde eu me lembro, eram basicamente expositivas. Eu lembro que havia algumas atividades que alguns professores propunham, e a impressão que eu tinha na época, sendo sincero, é que essas atividades mais atrapalhavam que ajudavam (R4).

Confesso que foram poucos os professores que exploraram essa educação mais interativa; no mais, era mais os professores falando e os alunos ouvindo; eu nunca tive um professor que era rígido, no sentido de não deixar a gente se manifestar, mas eu sinto que foram poucos os professores que exploraram essa parte mais espontânea que pode fazer parte da educação (R6).

As falas de R1, R2 e R7 ilustram uma perspectiva pedagógica em que os professores disponibilizam ao aluno uma participação mais ativa nos processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, os professores buscam distanciar os alunos de uma proposta mais tradicional de ensino. De acordo com os relatos, foram experienciadas situações de ensino nas quais os alunos não eram somente ouvintes nesse processo, mas assumiram um papel de destaque, caracterizando-se como o principal responsável e construtor de sua aprendizagem. De

acordo com R1, os conteúdos curriculares devem relacionar-se a contextos que demonstrem sua aplicação, isto é, estar relacionados com a realidade. Para R1, a abordagem de ensino pode possibilitar um auxílio ao ingresso na Educação Superior, quando se apresentam questões com a mesma perspectiva das utilizadas no Enem. No relato de R7 surge novamente a relevância do professor, não mais como o personagem central possuidor do conhecimento, mas, sim, aquele que pode conduzir o aluno a novas perspectivas, a experimentar aprendizagens fora do âmbito escolar. Quando R2 diz: “*a gente sempre aprende mais quando explica para alguém*”, observa-se a interação entre os alunos proporcionando aprendizado, e a sala de aula como um espaço que possibilita essa liberdade de ação. As falas de R4 e R6, no entanto, abordam uma perspectiva de ensino bem mais tradicional, mais centrada no professor, em que o aluno tem pouca participação na construção do próprio conhecimento. Cabe ressaltar, de acordo com os relatos, que as perspectivas de ensino estabelecidas no CMM, pelo menos dentro do recorte temporal desta pesquisa, foram permeadas pela mescla de diferentes correntes pedagógicas.

Segundo Zabala (2015), mesmo diante da especificidade de um conteúdo, ele sempre se apresenta relacionado a outros conteúdos¹² de tipologias diferentes, e isso implica que sua aprendizagem ocorra de uma forma conjunta e não isolada. Quando se observa especialmente a aprendizagem de conteúdos conceituais, esta “[...] quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa.” (ZABALA, 2015, p. 43). Para o autor, a complexidade das atividades relacionadas à aprendizagem de conteúdos conceituais oportuniza ao indivíduo construir e elaborar formas pessoais de significação do conceito. Nesse sentido, um dos propósitos das atividades de aprendizagem deve ser o fortalecimento das práticas mentais, para que estas favoreçam as relações dos conhecimentos prévios com os novos conteúdos (ZABALA, 2015).

De acordo com a prática profissional do professor, fica perceptível que a utilização de problemas como instrumentos de ensino, pode divergir do cotidiano encontrado pelo aluno; dessa forma, problemas que se apresentam, para o professor, como relevantes e significativos, para alguns alunos podem ser incompreensíveis ou triviais (ECHEVERRÍA; POZO, 1998). Nesse sentido, os autores afirmam que a expressão problema está associada a diversas situações que dependem do contexto e dos anseios e características dos indivíduos entrevistados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que abordam as ciências naturais trazem a perspectiva de que “[...] uma questão toma a dimensão de um problema, quando suscita a

¹² Podem ser definidos como factual, conceitual, procedimental e atitudinal (ZABALA, 2015).

dúvida, estimula a solução e cria a necessidade de ir em busca de informações para que as soluções se apresentem.” (BRASIL, 1997, p. 83). Conforme Echeverría e Pozo (1998),

[...] orientar o currículo para a solução de problemas significa procurar e planejar situações suficientemente abertas para induzir nos alunos uma busca e apropriação de estratégias adequadas não somente para darem resposta a perguntas escolares como também às da realidade cotidiana. Sem procedimentos eficazes – sejam habilidades ou estratégias – o aluno não poderá resolver problemas (p. 14).

Assim sendo, existe uma relação entre a resolução de problemas e a aprendizagem de conteúdos procedimentais. Estes são caracterizados por uma série de aspectos que envolvem “[...] as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias [...]” (ZABALA, 2015, p. 43). Quanto aos procedimentos, são definidos pelo autor como ações ou conjunto de ações que ocorrem a partir de uma determinada ordenação. A existência de uma diversidade de procedimentos caracteriza a sua aprendizagem por aspectos consideravelmente específicos. Nesse sentido, os conteúdos procedimentais podem ser diferenciados considerando três linhas contínuas¹³ que situam o conteúdo conforme sua especificidade (ZABALA, 2015).

Nos relatos a seguir os entrevistados expõem algumas percepções sobre aspectos relacionados à sua aprendizagem vivenciados no CMM.

Eu acho que o melhor preparo para ingresso são os exercícios, as listas que passaram; tinha professor que eu lembro que passava uma lista assim, que não precisava fazer, que não era obrigatório fazer, mas tinham 50, 60, cem questões, e cada um fazia se quisesse. Fizeram um simulado e foi muito bom, porque as questões não eram do nosso nível de Amazonas, eram da USP, da Unicamp. Eu errei bastante, mas isso dá um choque sabe, e quando a gente recebe um choque a gente quer estudar mais. Isso contribuiu; os professores avisavam também, preparavam a gente para SIS e PSC¹⁴ (R2).

Tanto porque essa foi inclusive a escolha dos meus pais – colocar a gente no Colégio Militar para passar nos vestibulares e chegar aonde a gente tem chegado. A gente tinha muita base para isso, exercícios básicos de sala de aula, dinâmicas, tudo realmente contribuiu. As nossas provas tinham muitas questões elaboradas pelos professores, mas elas também tinham muitas questões de vestibulares. A gente aprendeu a ler questão de vestibular, a entender quando um texto, ele de fato, era um texto essencial para resolução de questão, e quando era um texto acessório; é ler nas entrelinhas das questões (R3).

Gostava muito dos professores que traziam exercícios de fora do livro, que tanto do aspecto de preparação pro vestibular, isso era bom, e também, pelo que eu me lembre, quando os professores traziam esses exercícios normalmente os exercícios eram mais complexos do que os do livro, mais elaborados (R4).

¹³ São constituídas por três eixos, os quais são motor/cognitivo, menos ações/mais ações e algorítmico/heurístico (no extremo algorítmico os conteúdos procedimentais são identificados por ações que ocorrem sempre na mesma ordenação, enquanto no extremo heurístico a organização das ações depende das características do contexto em que serão aplicadas) (ZABALA, 2015).

¹⁴ Correspondem aos exames vestibulares realizados, respectivamente, pelas universidades estadual e federal do Amazonas.

As falas de R2, R3 e R4 apresentam uma concordância quando relacionadas à utilização de resolução de problemas/exercícios como um importante instrumento de ensino, podendo oportunizar uma considerável contribuição no que se refere ao acesso à educação superior. Para R2, uma boa preparação para os exames vestibulares decorre da realização de um quantitativo significativo de questões, as quais devem se apresentar com diferentes graus de dificuldades, sendo capazes de situar o aluno conforme o seu nível de conhecimento, e, nesse sentido, conseguir evidenciar os aspectos do conteúdo a serem melhorados por ele, ainda mais sendo um fator que promove possibilidades para o aluno melhorar o empenho e a dedicação aos estudos. Um outro ponto na fala de R2 refere-se à individualidade de cada aluno na responsabilidade com o seu aprendizado, ilustrado por: *“tinham 50, 60, cem questões, e cada um fazia se quisesse”*. Desta forma, a conscientização do aluno com a importância da atividade pode influenciar no seu êxito. A perspectiva de R3 considera que outros aspectos, incluindo a resolução de exercícios, também foram contribuintes para o ingresso na educação superior. Isto posto, os tipos de questões utilizadas nas avaliações, além de propiciar preparação acadêmica, permitiram aos professores a sua utilização como elementos importantes no desenvolvimento de percepções estruturais acerca das questões de vestibulares, como mostra a seguinte fala: *“a gente aprendeu a ler questão de vestibular”* (R3). Já o relato de R4 faz menção à utilização de exercícios que vão além dos encontrados no livro texto, os quais oportunizaram aos alunos uma experiência de aprendizagem que possibilitou um aprofundamento com relação ao conteúdo.

De acordo com Echeverría e Pozo (1998), a aprendizagem baseada na resolução de problemas, além de impor a aquisição, pelo aluno, de habilidades de caráter procedimental, estabelece, também, que ele adquira hábitos e atitudes que possibilitem o enfrentamento das situações-problema. Para os autores, criar no aluno atitudes que viabilizem a proposição de problemas e as devidas resoluções como forma de aprendizado, constitui o propósito principal dessa forma de aprendizagem. Um outro aspecto abordado pelos autores é que a espontaneidade e a autonomia nas ações do aluno na elaboração e resolução de problemas, condicionam estes a serem inseridos em um contexto relacionado ao cotidiano dos alunos.

Cabe observar que obter somente o conhecimento de habilidades e estratégias relacionadas aos conteúdos procedimentais não garante a competência para que os alunos estabeleçam a resolução de problemas, posto que os procedimentos são aplicados “[...] a alguns conteúdos fatuais e conceituais que, se não forem compreendidos pelos alunos, impossibilitam que estes concebam a tarefa como um problema” (ECHEVERRÍA; POZO, 1998, p. 15). Nessa direção, pode-se destacar que, sem compreender os aspectos fatuais e conceituais, os alunos perdem o sentido dos problemas, e isto impede a transferência ou a generalização do

conhecimento para outros contextos. Destarte, os problemas passam a ser apenas exercícios repetitivos, aplicados rotineiramente de uma forma automatizada (ECHEVERRÍA; POZO, 1998). É importante salientar que a resolução de problemas se diferencia em vários aspectos da prática de resolução de exercícios; estes supostamente apresentam-se, para muitos, como importante meio viabilizador do acesso à universidade, principalmente para os cursos considerados mais importantes: Direito, Medicina e Engenharia. Na perspectiva de Giroux (1997), entretanto,

[...] O conhecimento, torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes históricos específicos (p. 39).

Nesse cenário, imaginar que a prática da resolução sistemática de exercícios pode garantir a compreensão do conhecimento em um amplo aprofundamento, não pode ser confirmado diante dos aspectos até aqui mencionados. É necessário, porém, um comparativo entre as resoluções de problemas e exercícios. De acordo com que afirmam Echeverría e Pozo (1998),

[...] um problema se diferencia de um exercício na medida em que, neste último caso, dispomos e utilizamos mecanismos que nos levam, de forma imediata, à solução. Por isso, é possível que uma mesma situação represente um problema para uma pessoa enquanto para outra esse problema não existe, quer porque ela não se interesse pela situação, quer porque possua mecanismos para resolvê-la com um investimento mínimo de recursos cognitivos e pode reduzi-la a um simples exercício (p. 16).

Deste modo, para os autores, exercícios e problemas são diferenciados também pelo conhecimento prévio do aluno, assim como o contexto em que o problema é proposto. Quando, portanto, os alunos se limitam a exercitar habilidades e técnicas em situações que não acrescentam possibilidades de utilização de novos conhecimentos, estes estão praticando a resolução de exercícios.

Nesse sentido, a resolução de problemas/exercícios pode constituir-se em atividade contribuinte não apenas na preparação para os exames vestibulares, mas, também, para um melhor articular a teoria com situações do dia a dia e, em razão disso, apresenta-se com uma considerável relevância no que se refere ao acesso à educação superior.

5.2.2 Atividades extracurriculares

Ao se estabelecer um olhar histórico a respeito de atividades extracurriculares, observa-se que em anos anteriores a 1900 já existiam narrativas que discordavam de sua eficiência no

desenvolvimento dos alunos, porém verifica-se uma mudança na concepção de vários autores a partir das décadas iniciais do século 20 (GERBER, 1996, *apud* CUNHA, 2013, p. 8).

Em uma revisão de estudos que aborda a prática de atividades extracurriculares realizadas por adolescentes, Cunha (2013) observa duas perspectivas dissonantes acerca dessas atividades: uma evidencia alguns benefícios que contribuem no desempenho acadêmico dos alunos, e a outra expõe alguns fatores que influenciam os alunos desfavoravelmente, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Em relação às pesquisas que correlacionam a participação em atividades extracurriculares e o desempenho acadêmico, Lipscomb (2007) assevera que tais

[...] estudos tratam a participação como exógena condicionada às características de fundo observadas. Como o envolvimento é uma escolha, essas estimativas provavelmente serão tendenciosas para cima devido às medidas de habilidade não observadas (p. 464).

Nesse seguimento, se faz necessário verificar se as atividades consideradas não curriculares podem produzir, no educando, contribuições relevantes que possibilitem melhores condições de ingresso na educação superior. Dessa forma, estimular o estudante à dedicação para alcançar seus objetivos e persistência na superação de exigências próprias do ambiente escolar, são aspectos que podem ser estabelecidos por processos motivacionais (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), os quais, de acordo com as autoras, configuram-se como contribuintes para o desenvolvimento da aprendizagem. Torna-se interessante, portanto, evidenciar se atividades extracurriculares podem promover motivação¹⁵ escolar.

De acordo Ryan e Deci (2000), a motivação pode ser intrínseca e extrínseca. Esta é caracterizada quando a orientação motivacional, que mobiliza um indivíduo na realização do trabalho, se fundamenta na obtenção de alguma recompensa, que é oriunda de um contexto situado externamente à tarefa. Já para Neves e Borochovitich (2007), a motivação intrínseca é evidenciada pela manifestação de um interesse característico do indivíduo que o impulsiona a experimentar novas situações e desafios.

Baseados em estudos recentes, os autores afirmam que a motivação extrínseca pode estabelecer alguma relação com a aprendizagem. Por outro lado, um estudante é “[...] intrinsecamente motivado quando se mantém na tarefa pela atividade em si, por esta ser interessante, envolvente e geradora de satisfação” (NEVES; BOROCHOVITCH, 2007, p. 406). Dessa forma, a existência de algumas evidências no âmbito escolar permite afirmar que a motivação intrínseca pode atuar como agente facilitador do aprendizado, favorecendo

¹⁵ “[...] compreendida como todo o conjunto de fatores que predispõem uma pessoa para uma determinada ação [...]” (BZUNECK, 2000, *apud* FIOR; MERCURI, 2009, p. 203).

melhorias no rendimento acadêmico dos alunos (NEVES; BOROCHOVITCH, 2004). Para Fior e Mercuri (2009), entretanto, “[...] a compreensão das relações entre motivação e o envolvimento nas atividades não obrigatórias sugere lacunas que necessitam de maiores esclarecimentos” (p. 203).

Segundo Cunha (2013), a liberdade para escolher uma atividade extracurricular possibilita ao estudante uma vivência ativa em sua formação, tornando mais simples as mudanças em suas expectativas e crenças, e isto é fator contribuinte para promover motivação intrínseca no percurso escolar do estudante. Esta autonomia na aprendizagem de alunos intrinsecamente motivados caracteriza-se como essencial no envolvimento de atividades não obrigatórias (NEVES; BOROCHOVITCH, 2004).

Ao longo do processo de escolarização é evidente a importância da motivação, estabelecendo no estudante atitudes que promovem a autorregulação da aprendizagem (CUNHA, 2013). Para a autora, comprova-se a existência de uma relação entre a motivação escolar e atividades extracurriculares, entretanto salienta-se que a contribuição dessas atividades na relação com o desempenho acadêmico ainda não se apresenta como consenso entre os autores.

Quanto às atividades extracurriculares, os entrevistados destacam que:

Eu trabalho na Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo – Sabesp –, e essas questões de saneamento ambiental estão diretamente relacionadas a minha vivência, a que eu tive no clube de meio ambiente, e isso, pra mim, foi muito bom, porque, embora eu fosse muito jovem, um adolescente na época, eu acredito que eu e meus colegas participantes do clube de meio ambiente temos essa consciência e sabemos o nosso papel no mundo (R1).

No sentido de ser um incentivo, eu de novo, ressaltaria a questão das atividades extracurriculares, principalmente a questão do clube de relações internacionais, porque isso contribuiu pra que eu escolhesse a faculdade que eu escolhi, a faculdade de Direito, e, também, os modelos de nações unidas; esse tipo de atividade que é muito importante, que aí você desenvolve uma série de habilidades (R4).

Acho que as atividades extraclases, pelo menos de Grêmio, me fizeram decidir pra onde eu ia. O Colégio ofereceu essas atividades extracurriculares que dava pra ver a carreira militar e a carreira civil. Quanto aos clubes, eu gostei tanto do clube de Biologia... foi aí que decidi o que eu queria fazer, Biologia ou Medicina. Teve uma palestra de uma médica da Marinha; eu achei muito lindo; eu achei muito fofo os projetos que eles têm na Marinha de médico que vão para o ribeirão; isso me inspirou muito a ser médica, me inspirou muito mesmo (R2).

Acho que é muito positivo, até pra gente aprender outras coisas, além da vida acadêmica, dos conhecimentos pedagógicos. Foi muito importante pra socializar porque foram vínculos criados no CM que são pra sempre né. Eles duram bastante, e a pessoa, sendo da sua área profissional ou não, a gente acaba se indicando e se consultando; então foi muito importante pra criar vínculos muito interessantes (R5).

Eu fiz concurso de redação; eu fiz um único concurso, e esse único concurso que eu fiz eu ganhei. Então isso já foi moldando um pouco a visão dos professores sobre mim, e também meu diálogo com eles. Então, eu era a menina que tinha ganhado o concurso de redação, que escrevia bem; é uma característica minha, e isso definiu um pouco o curso das coisas; então eu sabia que eu ia pra humanas, pra linguagens,

eu ia trabalhar com alguma coisa que me fizesse escrever, e, de fato, fui pra letras também por conta disso (R3).

De acordo com o relato de R1, ter participado de uma atividade extracurricular relacionada ao meio ambiente contribuiu para a sua formação ao estabelecer conhecimentos específicos que possibilitaram a aquisição de saberes relacionados ao âmbito da sua profissão. De certa forma, as especificidades dos conteúdos abordados no clube de meio ambiente que, muitas vezes, não é acessado pelo professor em sala de aula, pode ter oportunizado essa conexão com a profissão do egresso entrevistado. Para R4, a participação em clubes proporcionou o acesso a aspectos que podem estar relacionados com a motivação, assim como o desenvolvimento de diversas habilidades. Além disso, observa-se claramente a contribuição dos clubes na escolha do curso universitário.

Nessa perspectiva, resultados de uma pesquisa utilizando dados do segundo acompanhamento do *Estudo Longitudinal da Educação Nacional* de 1988, realizado nos Estados Unidos por Lipscomb (2007), com uma amostra de 16.449 alunos da oitava série entrevistados em 1988, os quais também foram entrevistados em 1990 e 1992, mostram o envolvimento dos entrevistados em clubes escolares e esportes. Nesse contexto, Lipscomb (2007) afirma que os

[...] resultados indicam que a atividade extracurricular envolve o aprendizado do aluno no ensino médio. A participação atlética está associada a um aumento de 2% nas notas dos testes de matemática e ciências. A participação do clube está associada a um aumento de 1% nas notas matemáticas. Além disso, ambos os tipos de atividades estão associados a um aumento de 5% nas expectativas de atingimento do grau de Bacharel (p. 464).

Nesse sentido, os resultados supramencionados possibilitam uma perspectiva relacional entre algumas atividades extracurriculares e o objetivo de formação profissional na educação superior. Além disso, fica evidenciado que atividades extracurriculares podem produzir retornos em um curto tempo relacionadas a resultados educacionais, os quais se correlacionam de uma forma favorável na promoção do êxito no mercado de trabalho (LIPSCOMB, 2007). Cabe destacar que o entrevistado R1 relata uma evidente concordância com a afirmação do autor, quando estabelece que o aprendizado obtido no clube do meio ambiente influencia positivamente em algumas percepções relacionadas à sua atividade de trabalho.

Da fala de R5 percebe-se que as atividades extracurriculares proporcionaram a socialização por meio da interação entre os colegas, produzindo relações permanentes que ultrapassaram as fronteiras do Ensino Médio. De acordo com o relato de R5, Hearn e Holdsworth (2004) afirmam que, independentemente, do nível de envolvimento estabelecido pelas atividade extracurriculares, estas possibilitam a interação social entre os alunos

proporcionando o compartilhamento de interesses comuns. Neste sentido, a participação em atividades sociais, no âmbito escolar ou fora dele, proporciona um cenário que estimula a sociabilidade, a sensação de pertença e a melhoria de competências individuais (HULTSMAN, 1992, *apud* HEARN; HOLDSWORTH, 2004, p. 151).

No relato de R2 observa-se que tanto os Grêmios quanto os clubes foram determinantes para a escolha do curso na educação superior, ou seja, as atividades extracurriculares assumindo uma posição de destaque no processo decisório do egresso de Ensino Médio. Na narrativa de R3 pode ser observado que a participação no concurso de redação possibilitou, na interação com os professores, o estabelecimento de uma relação com a escolha do curso. Pode-se evidenciar em vários relatos, portanto, a existência de uma efetiva contribuição das atividades extracurriculares com relação à escolha pelo curso de ingresso na educação superior, entretanto não foi percebido, nas falas, uma contribuição explícita que constitua um fator que promova o ingresso na educação superior.

Para Hearn e Holdsworth (2004), o envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares relacionadas à prática de esporte e governo estudantil¹⁶ pode

[...] influenciar suas perspectivas de frequência universitária. Ou seja, não há razão para aceitar a hipótese nula de que as atividades extracurriculares são irrelevantes para permitir que os alunos ingressem em uma faculdade ou universidade. Deve-se ressaltar, no entanto, que as influências dessas atividades tradicionais nas perspectivas de frequência parecem ser modestas e em grande parte indiretas, ou seja, mediadas por outros fatores, como atitudes dos alunos e desempenho acadêmico (p. 150).

Nesse contexto, pode-se analisar, nas falas de R2 e R3, que outras atividades extracurriculares também promoveram expectativas da educação superior, isto é, influenciaram diretamente na escolha do curso universitário. De acordo Hearn e Holdsworth (2004), as relações sociais, promovidas por algumas atividades extracurriculares, podem influenciar positivamente as expectativas de continuidade de estudos na educação superior.

Considerando um estudo realizado na Escola Secundária de Cinfães, em Portugal, com 196 alunos, Cunha (2013) estabeleceu como um dos aspectos a ser analisado a verificação da influência das atividades extracurriculares na relação com aspectos motivacionais, e pode-se constatar que,

[...] apesar de existirem inúmeros estudos que mostram os benefícios destas práticas, nesta investigação observou-se o inverso, sugerindo que a participação em ambientes extracurriculares prejudica os alunos ao nível da motivação escolar e, conseqüentemente, de forma indireta, o sucesso escolar dos estudantes (p. 90).

¹⁶ Corresponde à representação dos estudantes diante da escola (Grêmio estudantil).

A autora destaca que a complexidade do fenômeno estudado impõe outras dimensões além do âmbito da psicologia, enfatizando que aspectos socioeconômicos também influenciam no processo de motivação escolar. Sendo assim, se faz necessária a atenção com “[...] o tipo de atividades extracurriculares que os alunos praticam e a forma como são supervisionadas, visando avaliar o nível de satisfação dos alunos perante a prática dessas atividades e a liberdade de escolha que os alunos têm para a concretização das mesmas” (CUNHA, 2013, p. 90).

Em um outro estudo, realizado com estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de São Paulo, também relacionado a atividades extracurriculares, Silva e Ehrenberg (2017) buscavam verificar se o acesso a atividades extracurriculares esportivas e culturais se constituía em um fator relacional com o desempenho acadêmico. Nesse sentido, as autoras observaram que o

[...] o capital cultural adquirido por meio da realização de práticas extracurriculares e esportivas, bem como a influência e o acompanhamento parental sobre os diversos âmbitos que constituem a vida do aluno, favorece a aquisição e o desenvolvimento de tais características no indivíduo, potencializando, qualitativamente, seu desempenho acadêmico (p. 27).

As contribuições das atividades extracurriculares podem ser evidenciadas em vários estudos (HEARN; HOLDSWORTH, 2004; LIPSCOMB, 2007; SILVA; EHRENBURG, 2017), porém existem algumas incertezas quanto à sua relevância na preparação para o ingresso à educação superior. Segundo Hearn e Holdsworth (2004), “[...] os pesquisadores falharam em descobrir ligações causais fortes e diretas entre atividades sociais e frequência universitária, embora a hipótese de uma relação positiva entre os dois pareça bastante sensata” (p. 140). Os autores ressaltam, contudo, que, em tempos recentes, pesquisas sobre atividades extracurriculares obtiveram resultados significativos, porém, em sua maior parte, indiretos em relação ao ingresso na educação superior.

5.2.3 Normas

Em perspectiva geral, a instituição de normas está associada a uma necessidade organizacional presente no âmbito da sociedade. Nesse sentido, o ambiente educacional, sendo constituído a partir de princípios normativos, está permeado por elementos como: disciplina, hierarquia e respeito à autoridade. De acordo com Arendt (2016)

[...] O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (p. 145).

No âmbito dos colégios militares a autoridade deve ser exercida com responsabilidade, e sem a promoção de privilégios (SARKIS, 2019). Entretanto, “[...] algumas vezes, tanto no ambiente civil, como no militar, a autoridade é confundida com autoritarismo, que não conscientiza para importância da disciplina, fazendo com que a obediência seja pelo medo” (SARKIS, p. 74). De acordo com a autora, o que diferencia os colégios militares das escolas civis é, a inserção de instruções relacionadas ao âmbito militar, ou seja, em termos de conteúdos acadêmicos possuem a mesma grade curricular que as outras escolas.

O Decreto Federal nº 3182/99 estabelece, no artigo 5, o “[...] conceito indispensável no espectro de qualidades a serem alcançadas por um aluno de colégio militar é a disciplina, pois ajuda o aluno (a) a superar e suportar as dificuldades da vida” (BRASIL, 1999a). De acordo com Sarkis (2019), valores do Exército Brasileiro como: princípios de lealdade, honestidade, nobreza, de atitudes, disciplina e camaradagem, estudo e amor à cultura, devem estar presentes no contexto escolar. Para a autora esses valores “[...] conscientizem da importância da cidadania e do cultivo de outros valores fundamentais que vão além de uma convivência social harmoniosa, e desenvolvem atitudes que consolidam projetos individuais e coletivos” (p. 69).

Com referência às normas estabelecidas no Colégio Militar de Manaus, são observadas as seguintes falas:

O colégio me preparou com relação à disciplina com os meus compromissos, a questão de saber me portar com o outro, com um superior, com um professor. Essa questão da hierarquia; isso é uma linha muito tênue entre te ensinar a respeitar e te dar medo. As normas do Colégio Militar, na verdade, precisam ser analisadas uma a uma pra gente ter a exata noção se elas ficam como legado positivo ou se elas ficam como trauma; mas que elas ficam, elas ficam, elas são muito marcantes. Muitas vezes a gente não pode nem questionar, mas, ao mesmo tempo, a gente aprende a simplesmente obedecer, porque existe algo na vida profissional que a gente tem que simplesmente obedecer e acabou (R5).

Mantive muito da minha identidade ainda que o Colégio inibisse certas coisas por conta da norma, mas depois eu fui entendendo, que deixou um eco na minha cabeça, a questão da apresentação individual, de você saber se portar nos lugares, de a sua postura ser certa (R3).

Acredito que elas foram importantes no sentido de que as normas do colégio, elas estimulam que você tenha uma postura respeitosa de maneira geral, ou deveriam incentivar, mas, às vezes, eu tinha a impressão de que havia muita coisa que, olhando em retrospectiva, talvez não fizesse muito sentido, não acrescentou na minha formação; uma hierarquia tão rígida talvez não dialogue com o ambiente de ensino, de aprendizado, de construção. Porque, às vezes, essa hierarquia, ela transbordava numa espécie de autoritarismo, por assim dizer, que, às vezes, não era estimulado o diálogo (R4).

“Apesar das normas terem contribuído com a disciplina, acaba que reprimem um pouco o aluno no sentido de manifestação do seu eu, da personalidade no Colégio. Eu sei que não é a ideia do Colégio Militar, mas como pessoa posso me manifestar sobre isso (R6).

Quando a gente tá lá a gente reclama bastante, a gente acha bem chato, a questão da disciplina; ficar o tempo todo o sargento chamando a nossa atenção pra coisas que

a gente acha muito pequeninhas, mas eu vejo que eu sinto até falta disso hoje na universidade, sinto falta de um ambiente organizado e disciplinado, acho que isso me ajudou bastante (R8).

Nos relatos de R3, R5, R6 e R8, identifica-se a manutenção da disciplina como principal objetivo relacionado às normatizações. Segundo Arum e Ford (2012), para que a disciplina alcance eficácia, se faz necessário a legitimação da autoridade do professor pela sociedade, mais especificamente, por pais e alunos. dessa forma, se estabelecerá um ambiente educacional propício para se promover a aprendizagem. Para o autor, em países onde a autoridade do professor é fortalecida, a ordem é constituída informalmente, sem a necessidade de dispositivos legais para assegurar o controle dos estudantes. Em complemento, Way (2011) afirma que, perceber a justiça e a legitimidade das regras e da autoridade, reforça o grau de comprometimento do indivíduo com a disciplina.

Como consequência da disciplina no Colégio Militar de Manaus, observa-se alguns efeitos comportamentais significativos que passaram a fazer parte da vida dos entrevistados, e que são oriundos de um contexto escolar submetido ao cumprimento de rígidas normas. Para R3, o efeito das normas “*deixou um eco*” em sua cabeça, afirmativa confirmada por R5 quando coloca: “*mas elas ficam, elas ficam, elas são muito marcantes*”. R3 e R5, entretanto, reconhecem a existência de pontos positivos e negativos relacionados às suas experiências educacionais no que se refere às normas.

De acordo com Martins (2009), no âmbito escolar a disciplina deve ser internalizada livremente pelo aluno, em uma ação de controle sobre si mesmo, não por força de sanções, mas pela “[...] capacidade de utilizar o espaço de liberdade pessoal superando os condicionalismos internos ou externos que surgem na vida cotidiana” (p. 6). Essas condicionalidades impõem ao aluno vivências que podem perdurar por toda sua vida, tendo efeitos positivos ou negativos, conforme R3 e R5. Para Martins (2009) cabe

[...] à escola introduzir um sistema de estímulos, criando um clima social com um bom nível de satisfação dos alunos dentro da escola, através de atividades motivadoras que favoreçam o desenvolvimento de responsabilidades, a divulgação das normas disciplinares, a promoção do respeito entre iguais e da coerência entre o que o professor diz e o que faz e, ainda, entre os valores que lhes transmite e os que ele mesmo vive (p. 6).

Na fala de R8 observa-se que o contexto das normas produziu valores positivos, os quais são importantes para a continuidade dos estudos na universidade. Segundo Sarkis (2019) “[...] a hierarquia no ambiente militar é uma regra mediadora do comportamento coletivo, predispondo condutas, sinais de respeito, honras e cerimoniais, não se limitando à vida nas instituições militares, mas estruturando também as relações no ambiente externo não-militar

(p. 83). O relato de R6 traz a perspectiva de contestação em relação à aplicação das normas, no sentido de limitar a manifestação das individualidades, o que pode interferir no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Zabala (2015) expõe que

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas (p. 34).

Assim sendo, é necessário que a instituição de ensino encontre o equilíbrio entre a aplicação das normas e as individualidades dos alunos, e, dessa forma, consiga priorizar o objetivo principal do ensino que é a aprendizagem centrada no aluno. De acordo com R4 e R5, observa-se que, diante de uma rígida hierarquia, a imposição de elementos autoritários pode estar presente no trato com os alunos, e esse tipo de ambiente não favorece o processo de ensino e o de aprendizado. Na fala de R4 não se evidenciam contribuições relacionadas às normas no que se refere à sua formação acadêmica; pelo contrário, se reconhece que a rigidez produzida pelas normatizações pode estabelecer um ambiente desfavorável para o êxito das aprendizagens. Nesse sentido, se faz necessário uma melhor compreensão dos impactos que as normas estabelecem na aprendizagem dos alunos do Colégio Militar de Manaus.

5.2.4 Interação

De acordo com Pozo (2002), “[...] para o construtivismo o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que nos é apresentada e o que já sabíamos, e aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos (p. 48). Os processos interacionais estão normalmente presentes na maioria das atividades educacionais, sendo um componente importante na análise desta subcategoria. Nesse contexto, as falas de alguns entrevistados são apresentadas a seguir:

cultura nunca é perdida, cultura é sempre muito bem vinda pra nós dimensionarmos e expandirmos a nossa própria visão de ser humano, quando cidadão do mundo; então isso foi muito interessante porque os Grêmios possibilitavam esse diálogo e essa interdisciplinaridade, com outras visões, outros entendimentos, outras visões de mundo, então foi muito agregador (R1).

Na fala do entrevistado R1 observa-se a contribuição das atividades extracurriculares promovendo interações com outros contextos externos à sala de aula, assim como a aquisição de novos conhecimentos que possibilitam a ampliação de capital cultural.

Em outra perspectiva, R2 aborda aspectos da interação professor/aluno, destacando que a criação de um vínculo nessa relação possibilita uma melhor comunicação, colaborando com o processo de aprendizagem.

os professores que eu gostei mais foram os que criam um diálogo com a turma, sempre, ser próximo. Porque quando um professor é próximo da gente, a gente se sente mais confortável pra falar com ele nossas dúvidas, até dos problemas; dá pra criar um diálogo entre aluno e professor; isso faz com que a gente se solte, que a gente fale: “professor estou com dúvida nisso, professor explica de novo, é professor, não estou mais entendendo nada” (R2).

A relação profissional entre professor e aluno se estabelece como relevante para o êxito dos processos de ensino e aprendizado. Segundo Morales (2011), uma relação professor-aluno qualificada pode determinar a obtenção dos objetivos profissionais do professor, no tocante ao aprendizado do aluno. De acordo com o autor, é vasto o quantitativo de pesquisas que caracterizam o professor a partir da perspectiva do aluno. Sendo assim, em pesquisa realizada com 1633 alunos, pertencentes à faixa etária de sete a dezessete anos, Morales (2011) observou que os alunos mais velhos

[...] dão muito mais informação sobre os bons professores. Expressam de maneira clara que os bons professores estão bem preparados, são pessoas educadas e respeitadas, muito motivadas e dedicadas à sua profissão, preocupam-se de maneira autêntica com os alunos, os estimulam e ensinam a estudar, atendem as necessidades particulares, utilizam o reforço positivo (sabem elogiar, ressaltar os êxitos...), tiram partido dos interesses e habilidades particulares dos alunos, buscam objetivos a longo prazo para seus alunos... Curiosamente, vale a pena mencioná-lo, os alunos mais velhos expressam que os bons professores são muito diferentes entre si (p.33).

Em outro estudo, foram analisadas atitudes e condutas de um bom professor, em relação ao ponto de vista de docentes do Ensino Médio. Para Morales (2011), esse estudo revela que os professores, “[...] veem a si mesmos em uma posição de poder, veem-se como fonte de recursos e sentem que têm de utilizar esse poder para ajudar seus alunos” (p. 39). Esta afirmativa pode ser evidenciada no relato de R2, o qual estabelece que as formas relacionais produzidas entre professor e aluno são essenciais na criação de um ambiente educacional positivo para o desenvolvimento do aprendizado.

De acordo com Morales (2011), os professores podem impactar os alunos não somente na aquisição de conhecimentos ou no desenvolvimento intelectual, mas podem “[...] influir também no desenvolvimento moral, no discernimento dos próprios valores e no discernimento para saber o que eles querem fazer com suas vidas.” (p. 39).

Conforme o relato de R3 e R5, a existência de uma considerável diversidade de classes sociais relacionada ao corpo discente do Colégio Militar de Manaus, proporcionou, por

intermédio da interação com os colegas, experiências que influenciaram em suas relações sociais durante e após o Ensino Médio.

Comecei a ter mais proximidade com os professores de Literatura e Língua Portuguesa, que foram dando algumas dicas, influenciando um pouco na minha decisão para seguir Letras. Outro aspecto que me influenciou positivamente foi a questão da diversidade, porque algumas pessoas, conversando comigo quando entram na faculdade, têm um choque cultural e social por estar acostumada a um recorte social específico, e no CM isso não acontece; você tem uma mistura muito grande tanto de Regiões do Brasil por conta das transferências dos filhos de militares; você estuda com filhos de cabos, de sargentos, de coronéis, com pessoal civil que também vem de classe baixa, mas você também estuda com filhos de desembargadores; enfim, você conhece as classes sociais da forma mais pura que você pode conhecer (R3).

Eu também sei me adaptar a locais diferentes porque na minha vida eu precisei ir me adaptando em locais diferentes, em situações, ser mais formal, às vezes não; então isso me ajuda muito hoje em dia, e essa relação de ter convivido com pessoas que já rodaram o mundo; então, assim, a gente tem muita experiência com pessoas diferentes da gente; então eu acho que esse aspecto é muito importante da convivência com os colegas; eu aprendi muito no CM a lidar com o diferente, porque o CM é um lugar que abrange pessoas de muito nichos diferentes, e a gente convive, são experiências muito válidas, sempre lembrando que tudo no CM tem prós e contras (R5).

Na fala de R6 pode ser observado que, a partir da relação professor/aluno, criam-se contextos relacionados à disponibilidade dos professores que auxiliam na preparação acadêmica.

A minha interação com os professores era supertranquila; pelo menos os professores da minha época sempre foram muito queridos; se a gente tivesse alguma dúvida eles se disponibilizavam em horários, inclusive, contrários aos das nossas aulas pra dar aula de reforço; eles contribuíram bastante pro crescimento (R6).

Eu tinha uma boa relação com os professores, alguns mais do que outros; em matérias que eu gostava mais, por exemplo, Literatura, tinha quase uma amizade com a professora; a gente conversava bastante; depois quando eu entrei na universidade de Letras ela me ajudou bastante (R8).

Nas falas dos entrevistados R3 e R8 percebe-se que, da interação com os professores, surgiriam referências que contribuíram na escolha do curso universitário. Nesse sentido, Morales (2011) afirma que, na interação professor-aluno são estabelecidos “[...] modelos de identificação que se perpetuam por meio de seus alunos” (p. 40), podendo influenciar inclusive a geração dos filhos dos alunos.

Em um modelo educacional contemporâneo, o professor assume a nova função de facilitador da aprendizagem, assim sendo, o aluno, se torna elemento central nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente durante as aulas (GALIZIA, 2011). Nesse contexto a relação professor-aluno se estabelece como essencial na criação de um cenário favorável para a aprendizagem (RIBEIRO, 2002). A relação professor-aluno, pode ser o deslocar do [...] processo educativo da relação entre alguém que só ensina e alguém que só aprende, concebendo

o ensinar e o aprender como um processo que se dá numa relação humana, no caso uma relação pedagógica” (OLIVEIRA, 2008, p.4).

No contexto educacional a diversidade dos alunos impõe enormes desafios com relação à adequação das formas de ensino, posto que estas precisam de um alinhamento às especificidades relacionadas ao educando. Neste sentido, os processos que constituem as aprendizagens se estabelecem de forma singular e pessoal (ZABALA 2015). Assim sendo, alguns aspectos referentes às individualidades dos entrevistados serão observados nas falas a seguir:

O professor não obriga os alunos a estudarem; o aluno que decide se ele vai estudar ou não, mas o que professor dá é muita oportunidade (R2).

Eu vejo que eu tenho algumas características diferentes como aluna na universidade por coisas que eu aprendi no Colégio, como respeito ao professor, você ser responsável pela própria aprendizagem; então, assim, o professor tá ali, vai te passar o ensino e você tem que correr atrás de aprender aquilo (R8).

Com certeza foco e disciplina são algumas das lições que eu tomei pra vida no Colégio Militar, principalmente porque, apesar de que muitas pessoas não gostem desse meio tão autoritário, a gente acaba aprendendo de alguma forma, quem sabe, filtrar de forma saudável coisas boas dessa autoridade, desse sentido de disciplina que a gente tem que ter, e é uma lição que a gente acaba tomando pra vida, de que pequenas tarefas que a gente completa no dia a dia a gente pode tomar pra vida de forma saudável (R6).

A gente já tinha uma rotina pesada, e não foi tão difícil pra quando eu entrei no cursinho; acho que mais isso, assim, de ser focado, do incentivo também a ter notas boas, porque os alunos graduados tinham aquele incentivo de continuar sendo graduados, então acho que mais isso, assim, foco, disciplina pra estudar, coisas que a gente já tinha (R7).

Para fins específicos de ingresso no Ensino Superior, acredito que o estudo individual, a dedicação pessoal foi o fator mais crucial, por conta mesmo da carga de conteúdo que nós precisamos organizar para o vestibular (R1).

Na verdade, não é uma coisa do Colégio, mas um interesse pessoal, que eu sempre tive interesse de acompanhar temas de política, ou de debate público, esse tipo de coisa, e por conta de disso o Direito acabou se revelando uma opção (R4).

Nos relatos de R2 e R8 são observados alguns aspectos comportamentais inerentes ao aluno, ou, pelo menos, deveria assim ser, como respeito ao professor, o qual pode estar associado a fatores normativos e também à forma como se efetiva a relação professor/aluno no contexto do CMM.

Um outro aspecto a ser destacado e que tem influência direta na preparação para o vestibular, é a consciência responsável demonstrada pelos entrevistados com sua própria aprendizagem, que, nessa perspectiva, pode se configurar em um contribuinte relevante para o êxito da aprendizagem, relacionado, portanto, ao ingresso à educação superior. Já nas falas de R1, R6 e R7 observa-se que a aquisição de certas individualidades, como foco, disciplina para estudar e estudo individual, formam um conjunto de elementos decisivos para o ingresso na

Educação Superior. Na fala de R4 constata-se que a escolha pelo curso de Direito está diretamente relacionada a uma opção que não se constituiu por uma influência determinante do Colégio Militar, mas pode ter sido construída por uma cultura encontrada no âmbito da interação familiar.

Considerando os aspectos individuais observados nos relatos supramencionados, pode-se observar que as abordagens estabelecidas pelo professor em sala de aula podem promover contextos contribuintes que influenciam na motivação do aluno, proporcionando assim, a “[...] dedicação do aluno ao aprendizado” (MORALES, 2011, p. 61). Em outra perspectiva, o autor afirma que, o professor também pode ser influenciado pela dedicação apresentada pelo aluno no cumprimento das atividades escolares. Sendo assim, a mútua influência entre professor e aluno, apresentada na fala dos entrevistados, oportunizou a aquisição de individualidades relevantes na preparação para o acesso à Educação Superior. Estes aspectos individuais que emergiram na fala dos entrevistados como: responsabilidade com a própria aprendizagem, estudo individual, interesse e dedicação pessoal e, foco no estudo, podem ser oriundos de uma concepção de ensino mais centrada no aluno, proporcionando no mesmo uma atitude ativa e comunicativa. Dessa forma,

[...] a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a autoavaliação são privilegiadas em detrimento das avaliações externas. Isso acarretaria numa atitude reflexiva pelos alunos, que julgariam a avaliariam seu próprio processo de aprendizagem, podendo efetuar correções significativas se constatadas necessidades. (ROGERS, 1992, *apud* GALIZIA, 2011, p. 38).

Essa conscientização de responsabilidade com sua própria aprendizagem, a qual constrói uma participação mais autônoma dos alunos também foi evidenciada principalmente nos relatos supramencionados de R2 e R8.

Nos relatos de R1 e R2 abaixo, observa-se que o esforço, a dedicação, a responsabilidade com a aprendizagem são individualidades consideradas relevantes no processo de aprendizagem e podem estar relacionadas ao desenvolvimento do capital cultural estabelecido no âmbito familiar.

Era meu desejo ingressar no Colégio Militar de Manaus, eu acabei lutando para conseguir passar no concurso, no processo seletivo. E o ingresso no Colégio foi conquistado por meio de um intenso estudo de preparação. De forma semelhante a um vestibular (R1).

Se eu tivesse num colégio particular eu tinha me esforçado bem mais, porque eu ia pegar cursinho, eu ia pegar salinha de Biologia, salinha de redação, porque é como diz meu pai, depende mais do estudante, do que do Colégio (R2).

Nesse contexto, em seguida proceder-se-á a análise de alguns aspectos familiares essenciais na formação dos jovens egressos de Ensino Médio, e contribuintes para a continuidade dos estudos na Educação Superior.

5.3 Aspectos familiares

De acordo com uma perspectiva sociocultural, os processos de aprendizagem podem ser influenciados, e, até certa posição, modificados por interações relacionadas a contextos sociais e culturais (POZO, 2002). Dessa forma, sendo a família célula social fundamental na constituição do indivíduo (CORREIA *et al.*, 2012), torna-se evidente a relevância da relação família/aprendizagem. Segundo Bourdieu (1996), as condições sociais que estabelecem a instituição da família não têm característica universal e nem possuem uma distribuição uniformizada, por isso essas condições constituem-se em um privilégio. O autor ressalta que a família se constitui em um lugar de reprodução social, ou seja,

[...] a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o "sujeito" principal das estratégias de reprodução (BOURDIEU, 1996, p. 131).

Nesse sentido, alguns aspectos relacionados à família, referentes à preparação para o ingresso na Educação Superior, são abordados nas falas a seguir:

Minha família sempre foi muito intensa no sentido de priorizar um futuro profissional e me garantir uma satisfação plena na vida profissional, e de certa forma a minha colocação no mundo, porque minha família realmente me deixou valores e preceitos pra que eu pudesse fazer um bom uso das minhas aptidões e dos meus conhecimentos, pra que eu pudesse realmente trabalhar naquilo que eu gostasse, naquilo que eu me sentisse bem, e nunca impôs nada, e sempre disse que se eu me arrependesse ou me sentisse mal de uma escolha sempre estaria lá pra me apoiar (R1).

No momento que meus pais tiveram filhos, a vida deles começou a ser desenhada em prol da gente, da nossa formação, da nossa felicidade, do nosso bem-estar, da nossa saúde, mas a educação sempre foi um ponto; então, sempre que chegava o período de transferência pro meu pai, ele dava um jeito de não ser transferido, mas se ele fosse transferido seria pra cidades que tivessem CM, pra gente continuar no CM e ter essa continuidade na formação, mas realmente se não fosse o esforço, a dedicação integral dos meus pais, eu não teria sido aprovada, tanto de ano para ano quanto não teria sido aprovada no vestibular (R3).

Eu diria que influenciou na medida que eu optei por seguir no mesmo ramo de atividade profissional dos meus pais, que fizeram Direito também. Em questão do Ensino Médio eu diria que a contribuição familiar no Ensino Médio foi a ajuda que os meus pais me deram pra ter uma preparação específica pro vestibular; questão de aulas particulares voltadas para o vestibular e o acompanhamento nesse sentido; então eu diria que a influência familiar tenha sido nesse aspecto, de saber exatamente

o que se passava ali e ver que aspectos eu precisava de ajuda e dar efetivamente auxílio naquilo que foi necessário (R4).

A minha família sempre foi muito presente na vida escolar, sempre foi de frequentar reunião; eles sempre foram muito presentes de cobrar tarefa, de mexer em mochila, deixa eu ver aqui o que você está fazendo, o que está deixando de fazer, quero que você faça; nunca foram muito carrascos, de fazerem uma nota baixa o fim do mundo, sempre foram de sentar e tentar entender se era uma questão da disciplina que eu realmente tava tendo dificuldade, se era uma questão pessoal (R5).

Minha mãe também não sabe até o que Design quer dizer direito, mas ela sempre incentivou a fazer a faculdade; então, pra ela, não tinha outra opção, e eu nunca a questioneei quanto a isso, sempre concordei que precisava mesmo fazer o ensino superior; então a contribuição maior foi ela ter incentivado não na escolha do curso, mas a ingressar na universidade (R7).

De uma forma geral, nas falas supra observa-se a relevância estabelecida pelos pais à continuidade de estudos dos filhos na educação superior, evidenciando o apoio familiar ao longo do processo de escolarização. Nesse panorama, mediante o relato de R1, percebe-se que a família possibilitou apoio irrestrito à escolha do curso, assim como a promoção de valores que priorizaram a obtenção de uma formação profissional. Com relação à fala de R3, pode-se analisar que o ingresso dos filhos na educação superior foi estabelecido a partir da constituição de um projeto familiar, o qual torna-se possível pela dedicação e esforço dos pais. Na narrativa de R4 nota-se a influência da família na escolha do curso, proporcionando o acompanhamento e condições necessárias para a preparação. Já o relato de R5 indica a permanente presença da família no contexto escolar, com comportamentos que refletem a devida importância da dimensão educacional para os pais. Na fala de R7 observa-se que é intensa a influência da família quanto ao ingresso e formação na educação superior, porém não se verifica qualquer participação na escolha do curso. Estas falas ilustram atitudes que podem estar associadas à existência de um considerável capital cultural no âmbito familiar, ou seja, famílias em que seus membros não são de primeira geração e possuem alguma experiência na educação superior.

Um aspecto observado em estudos internacionais, por Nogueira e Nogueira (2002), é a influência da origem social do indivíduo na reprodução das desigualdades encontradas nos processos de escolarização. Segundo Felicetti e Morosini (2009), a família está dentre as condições iniciais que permeiam a realidade do estudante, independentemente de sua escolha. Nesse sentido, esta apresenta-se como célula social relevante no enfrentamento dos desafios próprios do ambiente escolar. Assim sendo, Correia et al (2012) afirmam que,

[...] para garantir o sucesso educacional e pessoal faz-se necessário um envolvimento positivo da família do aprendiz, promovendo e estimulando o uso de estratégias que potencializarão a aprendizagem, e conseqüentemente a formação integral do indivíduo. (p. 10).

Para Singly (1996) ter capital econômico¹⁷ não garante sucesso na escolarização, posto que, o capital cultural é adquirido através da dedicação dos “herdeiros”¹⁸. Em consequência, a autora afirma que, o capital herdado da família nem sempre possibilita uma elevação no nível social dos indivíduos. Assim sendo, “[...] os jovens nas aulas preparatórias, mesmo que os pais tenham feito um percurso comparável ao da geração anterior, não podem ter sucesso sem um forte investimento pessoal e familiar”. (SINGLY, 1996, p. 156, tradução nossa). São muitos os fatores que possibilitam a obtenção do “sucesso” relacionado ao desempenho escolar dos indivíduos, no entanto, é a partir do “[...] capital cultural adquirido ou conquistado que podemos explicar o “sucesso” escolar dos filhos” (LAHIRE, 1995, p. 30).

Conforme Bourdieu (2007), o capital cultural transferido através da família, em muitas ocasiões, é pouco aparente, contudo, representa uma importante aplicação no contexto social. De acordo com o autor, é investindo tempo na acumulação de capital cultural que são produzidas as vocações associadas ao indivíduo. Desta forma, Bourdieu (2007) diz que, “[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço”. (BOURDIEU, 2007, p. 74).

¹⁷ Encontra-se na “[...] forma de diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado[...]” (BONAMINO *et al* 2010, p.448).

¹⁸ Sujeitos favorecidos socialmente e economicamente, que alcançavam melhores desempenhos no âmbito educacional (SINGLY,1996).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da criação de várias políticas públicas que oportunizam o acesso à universidade, o sistema de ingresso continua fundamentado na meritocracia e em conteúdos disciplinares. De acordo com Singly (1996), a meritocracia além de mascarar o social e as diferenças culturais, impõe ao indivíduo a necessidade de comprovar que o mérito não é oriundo apenas de suas origens e herança.

Este estudo ilumina alguns aspectos concernentes ao acesso à Educação Superior, aspectos estes já de muito, conhecidos na literatura científica, mas essenciais na preparação do egresso de Ensino Médio.

A presente dissertação objetivou analisar fatores que permearam o processo escolar de egressos do Colégio Militar de Manaus, assim como, suas contribuições para o acesso à Educação Superior. Para isso, realizou-se mapeamento da situação atual de 91 egressos do Ensino Médio, promovendo comparações entre as modalidades amparados e concursados, e também, a descrição de alguns fatores contribuintes para o ingresso. Sendo assim, se faz necessário ressaltar os principais aspectos acerca dos resultados obtidos nas análises quantitativa e qualitativa que convergem ao âmago deste estudo. A convergência se dá em vários aspectos, entre eles os índices de acesso à Educação Superior atrelado aos depoimentos que confirmam a qualidade da formação oportunizada no CMM verbalizada pelos entrevistados, bem como a frequência a cursos preparatórios. Também convergem os depoimentos associados ao apoio familiar e a geração contínua dos estudantes do Colégio Militar de Manaus. Tais convergências fortalecem a completude estabelecida entre análise quantitativa e qualitativa. Outras percepções são evidentes:

- Constatou-se poucas diferenças entre sexo com respeito ao ingresso na Educação Superior. Os dados fornecidos pelo Colégio Militar de Manaus, estabelecidos dentro do recorte temporal desta pesquisa, também confirmam essa diferença mínima.
- Foram verificados altos percentuais de ingresso na Educação Superior no tocante à amparados e concursados, principalmente em universidades públicas, ou seja, dos 78 ingressantes na Educação Superior, 65 ingressaram em instituições públicas. Estas são reconhecidas no âmbito da sociedade como possuidora de títulos mais valorizados simbolicamente (CABRAL, 2019). Ficou evidente que um dos principais aspectos contribuintes para o resultado

acima citado é a preparação acadêmica. Nesse contexto, alguns fatores próprios do ambiente escolar foram observados nas falas dos entrevistados, tais como a formação dos professores e a metodologia por eles usada, a qual evidencia a importância da qualificação docente. Outro fator que pode ser verificado foi a disponibilidade dos docentes em atenderem os estudantes, mostrando a dedicação docente na construção de uma relação positiva entre professor e aluno. Quanto a relação aluno/currículo, observou-se relatos divergentes em relação ao currículo proposto pelo Colégio Militar de Manaus, porém verificou-se em todas as falas a sua importância na preparação para o acesso à Educação Superior. Um outro aspecto observado, relacionado à preparação acadêmica, foi o considerável ingresso em cursos tidos de “elite”, os quais se destacam os cursos de Medicina e Direito. Constatou-se que, dos 78 ingressantes na Educação Superior, 70 são de geração contínua, este resultado indica um considerável capital cultural relacionado ao âmbito familiar, conforme afirmativas como seguir a mesma carreira dos pais, ou a que foi muito presente na vida escolar, frequentando reuniões e cobrando. A família está entre os principais contextos de acumulação e transmissão de capital social e cultural (BOURDIEU, 1996).

- Observou-se também, um pequeno percentual de ingressantes nas academias militares, o que pode estar relacionado com as rígidas normas disciplinares do CMM, como ficou evidente em diversos depoimentos dos egressos. Por isso, o conjunto de afirmações são indicativos de que a rígida disciplina normatizada no Colégio Militar de Manaus pode estar associada ao grande quantitativo de egressos que optaram por não ingressar na carreira militar. Mas por outro lado, há aqueles que sentem falta na universidade do rigor, do ambiente organizado e disciplinado do CMM. Percebe-se que as normas do Colégio Militar de Manaus produziram valores comportamentais positivos que podem ser importantes para a vivência em contextos futuros.
- Observou-se um quantitativo um pouco maior de concursados atuantes na área de formação em relação aos amparados, em contrapartida, o quantitativo de não atuantes se mostrou maior nos amparados. O porque dá não atuação na área de formação não foi objeto de estudo aqui, denotando novas possibilidades de pesquisa.

- Com relação às atividades extracurriculares percebeu-se, através das entrevistas, algumas contribuições com relação a formação geral do egresso, assim como, uma evidente relação com a escolha do curso universitário, conforme depoimentos afirmativos de que as atividades desenvolvidas no Grêmio contribuíram na decisão de para onde ir. Os relatos das entrevistas não mostraram auxílio relevante das atividades extracurriculares, no que se refere, à preparação acadêmica propriamente dita, mas possibilitaram aquisição de algumas competências e habilidades norteadoras quando da escolha da profissão. Habilidades como a promoção de interação social e consciência de questões sociais, tais como de saneamento ambiental que foram vivenciadas no clube de meio ambiente.
- Alguns aspectos individuais foram observados nesta pesquisa, a partir das falas dos entrevistados como: a responsabilidade com seu próprio estudo, o respeito ao professor, disciplina para estudar, foco, o estudo individual, a dedicação pessoal, dos quais em grande parte tem relação direta com a preparação acadêmica, e conseqüentemente com o ingresso na Educação Superior.
- Foi evidenciado nas entrevistas que alguns aspectos como: a influência familiar, a participação em atividades extracurriculares, a relação professor/aluno e as atividades curriculares foram determinantes na escolha do curso universitário.

Diante das percepções supramencionadas pode-se afirmar que, o capital escolar promovido pela instituição de ensino, juntamente com o capital social e cultural acumulado e transmitido no âmbito familiar, constituem fatores centrais na preparação acadêmica, que podem possibilitar, ao egresso de Ensino Médio, êxito em sua jornada à Educação Superior. Analisar fatores que contribuíram para o ingresso de alunos do Colégio Militar de Manaus, possibilitou constatar que no Brasil, com investimento público, é possível encontrar estabelecimentos que oferecem um ensino qualificado, mas que, no atual momento, é somente disponibilizado para alguns grupos sociais. Cabe afirmar, que o acesso a um ensino de qualidade é direito de todos e, deve estar ao alcance de todos, independentemente do seu status social ou categoria administrativa da instituição educativa. Além disso, este estudo permite conjecturar dois extremos: se por um lado, diante de críticas concernentes aos colégios militares no Brasil e, por outro lado, o de sucesso de seus egressos no que diz respeito ao acesso à Educação Superior bem como no contínuo dos estudos nesse nível até a sua integralização. Assim, este estudo abre possibilidades para outros, de cunho maior, envolvendo outras categorias

administrativas de escolas de Ensino Médio, de modo a sinalizar caminhos a serem melhorados e/ou modificados, caminhos que contribuam para a qualidade da formação oferecida aos estudantes de Ensino Médio no Brasil.

Portanto, considerando as implicações sociais, culturais e econômicas que o acesso à Educação Superior pode produzir na realidade de um indivíduo, cabe aqui ressaltar a necessidade de mais estudos que aprofundem o conhecimento acerca de fatores que proporcionam o ingresso.

REFERÊNCIAS

ARUM, Richard; FORD, Karly. How other countries “do discipline”. **Educational Leadership**, v. 70, n. 2, p. 56-60, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Poder Executivo, 06 abr. 1911. Seção 1, p. 3983.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Poder Executivo, 20 mar. 1915. Seção 1, p. 3028.

BRASIL. **Decreto n. 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para o ensino secundário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm

BRASIL. **Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC; SEF, 1997. 136 p.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 02 abr 2022.

BRASIL, Ministério da Educação/Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 15 de 26 de junho de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999a. Regulamenta a Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999 que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 136, p. 3, 24 set. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3182.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 03 abr 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº02, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; Dicei, 2013.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, edição extra, p. 1. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 21 dez. 2017.

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

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.

BZUNECK, J. A. “A motivação do aluno: aspectos introdutórios”. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2000.

CABRAL, Marcelo Veraldi. **Análise do impacto do sistema de cotas nas Universidades Públicas Paulistas frente a egressos do Ensino Médio de uma instituição privada**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

CABRERA, A. F. *et al.* **Pathways to a four-year degree**: The higher education story of one generation. University Park, PA: Center for the Study of Higher Education, Pennsylvania State University, 2001.

CABRERA, Alberto F.; LA NASA, Steven M. **Camino a la universidad: Tres tareas críticas que enfrentan los estudiantes de menores recursos. El caso de Estados Unidos.** Buenos Aires: Eduntref, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

CORREIA, Eliana Cardoso Santos *et al.* A educação familiar e sua relação com a utilização das estratégias de aprendizagem afetivas dos educandos. **Acta Científica. Ciências Humanas**, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2012.

CORSO, Ana Maria; SOARES, Solange Tolso. O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. **X ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-Reunião Científica Regional da ANPED**, 2014.

COSTA, Cilene Maria de Oliveira. **Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública: do Ensino Médio para o Superior.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, Anabela de Jesus da. **A importância das atividades extracurriculares na motivação escolar e no sucesso escolar.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Farias; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIAS, Luciana Campos de Oliveira. **Trajetórias de jovens egressos do Ensino Médio de uma escola pública de Santa Maria e o Enem como ferramenta de inserção social.** 2013. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

ECHEVERRÍA, M. P.; POZO, J. I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. *In:* POZO, J. I. (org.). **A solução de problemas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3309>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FAVERO, Maria de Lourdes A. A universidade do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 16-32, jan./fev./mar./abr. 1999.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, impresso, v. 17, p. 9-24, 2009.

FELICETTI, Vera Lucia. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior.** 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

FELICETTI, V. L.; SANTOS, B. S. Estudante da educação superior em contextos emergentes. *In*: FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denize Balarine Cavalheiro (org.). **Educação superior e reconhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 211-225.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa; CABRERA, Alberto F. Estudante de primera generación (P-GEN) en la educación superior brasileña. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 28-43, 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, 29, p. 191-215, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).

GALIZIA, Fernando Stanzione. **A relação entre professor, aluno e currículo em sala de aula**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GERBER, S. Extracurricular activities and academic achievement. **Journal of Research and Development in Education**, v. 30, n. 1, 42-50, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Kelly Amorim. **Indicadores de permanência na educação superior: o caso da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I**. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, 2004, p. 143-150. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>. Acesso em: 26 jan. 2022.

HEARN, J. C.; HOLDSWORTH, J. M. The to College Acess: Rigorous Academic Preparation. *In*: TIERNEY, W. G.; CORWIN, Z. B.; COLYAR, J. E. (ed.). **Preparing for College: Nine Elements of Effective Outreach**. [S.l.]: Sany Press, 2004. p. 135 -154.

HULTSMAN, W. Z. Constraints to activity participation in early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, v.12, 280-299, 1992.

JACÓ, Paulo César de Carvalho. **Do Ensino Médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de educação básica São João Batista, SC, 2009 a 2012.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares.** As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, pp. 01-25, out. 2018.

LIPSCOMB, S. Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: a fixed effect approach. **Economics of Education Review**, 26(6), p. 463-472 aug. 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, Ernesto Candeias. A interface entre o papel da escola e a (in) disciplina escolar. **UBILetras**, p. 1-19, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORALES, Pedro. **Relação professor-aluno.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MOROSINI, Marília; FELICETTI, Vera Lucia. First-Generation Students (F-Gen) in Brazilian Higher Education: analyzing data from PNS-2013. **Educar em Revista**, v. 35, p. 103-120, 2019.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 77-85, 2004.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Matrizes teóricas do Pensamento Pedagógico 1.** São Carlos: EdUFSCar, 2008.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. A “personalidade vigorosamente formada”, em Gramsci, e obstáculos no âmbito do ensino médio. **HOLOS**, v. 6, p. 178-187, 2016.

PERNA, L. W. The to College Access: Rigorous Academic Preparation. *In*: TIERNEY, W. G.; CORWIN, Z. B.; COLYAR, J. E. (ed.). **Preparing for College: Nine Elements of Effective Outreach**. [S.l.]: Sany Press, 2004. p. 113 -134.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, M. N. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. *In*: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago, 2003.

REDFORD, J.; HOYER, K. M. **Firt-generation and continuing-generation College students: a comparison of High School and Postsecondary Experiences**. [12-10-2019] US Department of Education, NCES 2018-009.2017. 2017. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018009.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

RIBEIRO, M. A. A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 203-216, 2009.

RIBEIRO, J. G. G. C. A psicologia fenomenológico-existencial: uma nova perspectiva de relação. *In*: KULLOK, M. G. B. (Org.). **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió: EdUFAL, 2002.

ROGERS, Carl R. **Terapia centrada no cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo; Ediupf, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, p. 54-67, 2000.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. **São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho**, v. 8, p. 91, 1991.

SANTOS, Raquel Souza dos. **E depois da escola? Desafios de jovens egressos do Ensino Médio público na cidade de São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SINGLY, François de. L’appropriation de l’héritage culturel. **Lien social et politiques**, n. 35, p. 153-165, 1996.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. O futuro da educação superior no Brasil. *In*: PAIVA, Vanilda Pereira; WARDE, Mirian Jorge. **Dilemas do Ensino Superior na América Latina**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1994.

SCHWARTZMAN, Simon. A revolução silenciosa do ensino superior. *In*: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena (org.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior: NUPES, 2001. p. 13-30.

SCHWARTZMAN, Simon. **A educação superior brasileira como bem público**. Campinas: Universidade de Campinas, 2019.

SILVA, Maria Gabriela Queiroz da; EHRENBERG, Mônica Caldas. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. **Pro-posições**, v. 28, p. 15-32, 2017.

SOUSA, J. V. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. *In*: SILVA, M. A.; SILVA, R. A. (Org.). **A ideia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber, 2006. p. 139 – 178.

SOUSA, J. V. Retrato da expansão e avaliação dos cursos superiores de tecnologia de 2003 a 2018. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. p. 119-137, 25 maio 2020.

SOUSA, J. V. Legado da universidade e diversidade institucional na educação superior. *In*: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2, p. 104 – 159.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 111, n. 50, jul./set. 1968. p. 21-82.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: Iesde Brasil, 2009.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Luta atual pela reforma universitária. **Cadernos de Coordenação Universitária**, Guanabara, n. 4, 1963.

VILALPANDO O. and SOLORZANO D. G. The to College Acess: Rigorous Academic Preparation. *In*: TIERNEY, W. G.; CORWIN, Z. B.; COLYAR, J. E. (ed.). **Preparing for College: Nine Elements of Effective Outreach**. [S.l.]: Sany Press, 2004. p. 13 - 28.

WAY, Sandra M. School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of students perceptions. **The Sociological Quarterly**, v. 52, n. 3, p. 346-375, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

APÊNDICE A – Apresentação

Sou Clodoaldo Fernandes de Freitas, professor de Física do Colégio Militar de Manaus e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Meu projeto de pesquisa tem a orientação da professora doutora Vera Lucia Felicetti e tem por objetivo investigar aspectos que influenciam o acesso à Educação Superior de egressos do Ensino Médio do Colégio Militar de Manaus (CMM). Este projeto está vinculado a um maior, intitulado *Educação Superior: acesso, percurso e resultados*, cuja cópia está em anexo a esta solicitação. Para isso, se faz necessária a autorização desta diretoria para que alguns dados referentes aos egressos do Colégio Militar de Manaus sejam disponibilizados aos pesquisadores. Desta forma, solicito ao comandante e diretor de Ensino do CMM os tópicos seguintes:

1. A quantidade de alunos ingressantes e egressos por ano letivo, preferentemente desde a fundação do Colégio Militar, discriminando o número de meninas e de meninos.
2. A autorização para o envio de e-mails e os endereços eletrônicos dos egressos para encaminhamento de questionário a partir do ano cuja informação esteja disponível.
3. A autorização para utilizarmos o nome da instituição no título da dissertação.
4. Acesso aos documentos e revistas que demonstram os aspectos históricos da trajetória desta tradicional instituição de Ensino.

Comprometo-me a manter as informações de contato dos egressos em sigilo, não disponibilizando para nenhum outro fim que o de enviar, por mim, o questionário relacionado ao projeto em tela, seguindo os preceitos da Resolução CNS 466/2012, observando todas as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos. As informações inicialmente solicitadas acerca do número e egressos e possíveis contatos são importantes para melhor delinear a metodologia a ser desenvolvida no projeto deste mestrando. Esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão de aspectos que norteiam o percurso formativo dos egressos de Ensino Médio do Colégio Militar de Manaus no que diz respeito ao acesso à Educação Superior, assim como, trazer informações relevantes que podem possibilitar importantes ações e melhorias no Ensino Médio, bem como destacar o papel social deste Colégio na sociedade.

Estamos à disposição para qualquer esclarecimento, e nosso contato é (92) 9100-3435 professor Clodoaldo Fernandes de Freitas e (51) 999697926 doutora Vera Lucia Felicetti.

Data: 30/12/2020

APÊNDICE B – Questionário**Identificação**

1. Usando as categorias do censo do IBGE-2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual seu sexo?

- Masculino
 Feminino

2. Usando as categorias do censo do IBGE-2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual a sua cor ou raça?

- Amarela
 Branca
 Parda
 Preta

3. Qual sua data de nascimento? _____

4. Em que ano você ingressou no Ensino Médio? _____

5. A qual modalidade de ingresso você pertencia?

- Amparado
 Concursado

6. Em que ano(s) escolar(es) do Ensino Médio frequentou os cursos preparatórios (cursinho)?

- não frequentou
 no 1º ano
 no 1º e 2º anos
 no 2º ano
 no 2º e 3º anos
 no 3º ano
 em todos os anos

7. Em que ano você concluiu o Ensino Médio? _____

8. Você ingressou na Educação Superior?

- Sim
 Não

9. Em qual ano você ingressou na Educação Superior?

10. Qual a forma de ingresso na Educação Superior?

- Enem
 Vestibular/Universidade

- Vestibular/Escolas Militares
- Processo Seletivo PSC/SIS

11. Quantas vezes tentou o vestibular ou outro processo de ingresso?

- 1
- 2
- 3
- 4
- Mais de quatro vezes

12. A instituição de Educação Superior que ingressou é:

- Pública
- Privada
- Comunitária

13. A modalidade de ensino em que ingressou na Instituição de Educação Superior é:

- Presencial
- Ensino a distância
- Presencial/Ensino a distância

14. Concluiu o curso no qual ingressou?

- Sim
- Não

15. Qual o ano de conclusão do curso?

16. Em qual curso graduou-se? _____

17. Você foi o(a) primeiro(a) a ingressar na Educação Superior em sua família (considerando pais e irmãos)?

- Sim
- Não

18. Atua na área correspondente ao curso de formação da Educação Superior?

- Não trabalha ainda
- Ainda estou estudando
- Sim
- Não

19. Você gostaria de participar de uma entrevista para falar um pouco de seu período de Ensino Médio no CMM?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (questionário)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Egressos do Colégio Militar de Manaus e o Acesso à Educação superior”, desenvolvida pelo mestrando Clodoaldo Fernandes de Freitas e coordenado pela doutora Vera Lucia Felicetti, pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, PQ2 e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle. O objetivo geral do estudo é analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus e contribuíram para com o acesso à Educação Superior de seus egressos. Sua participação compreende o preenchimento de um questionário que será disponibilizado por meio de *link* do *Google Forms*. Seu nome não será divulgado e sua participação, portanto, além de anônima, é voluntária. Caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e serão omitidas todas as informações para que não seja, de nenhuma maneira, identificado. Um dos riscos que o entrevistado corre, além de não se sentir confortável para responder algumas perguntas, é o tempo de duração no preenchimento do questionário (o que varia de entrevistado para entrevistado, sendo estimado de 10 a 15 minutos). As dificuldades de acesso à internet e a não familiarização com o ambiente virtual, pelo entrevistado, pode oferecer impedimento ao preenchimento do questionário. Para que não ocorra o risco de extravio de dados do entrevistado, concluída a coleta de dados, será feito um download das respostas para um dispositivo eletrônico local, o qual somente o pesquisador terá acesso. Além disso, todos os registros do formulário eletrônico serão apagados, e não serão armazenados no *google drive* ou na nuvem, impossibilitando o acesso de qualquer pessoa via internet. Esta pesquisa, portanto, apresenta risco mínimo aos entrevistados. A pesquisa estabelece, como benefício aos entrevistados, a possibilidade de um espaço de fala, quando serão expostas importantes temáticas relacionadas a um relevante período de sua vida, o qual se encerra com o acesso à Educação Superior. Em outra perspectiva, os entrevistados poderão contribuir para a compreensão dos aspectos que norteiam o ingresso à Educação Superior no que diz respeito à formação recebida no Ensino Médio, o que é importante para a produção de conhecimento científico na área, o qual, retornando aos entrevistados, poderá ampliar seus saberes acerca do campo da educação. Neste sentido, os benefícios proporcionados por esta pesquisa poderão irradiar-se sobre as futuras gerações de egressos do Colégio Militar, estabelecendo melhorias no processo educacional deste estabelecimento de ensino. Você não receberá nenhum pagamento por estar participando da pesquisa. Você poderá ter acesso aos resultados desta pesquisa por meio publicações científicas (relatório final de pesquisa e artigos/apresentação em congressos/encontros) que serão elaboradas a partir dos resultados encontrados. Para que seu questionário seja validado/utilizado na pesquisa, será necessária a concordância mediante preenchimento da opção no questionário que designa para tal. A pesquisa segue a Resolução CNS 466/2012 e 510/2016, garantindo ética com os dados recebidos/tratados. Qualquer/quaisquer dúvida(s) relativa(s) à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores em qualquer momento pelos e-mails [clodoaldo.202010193@unilasalle.edu.br] e [vera.felicetti@unilasalle.edu.br], ou pelos telefones [(51) 995898523] e [(92)991003435], respectivamente da orientadora e do pesquisador responsável. O Comitê de Ética em Pesquisa da Unilasalle tem o telefone (51)3476-8452, e está situado na Av. Victor Barreto, prédio 6, Centro, CEP 92010-000, com funcionamento nas segundas-feiras das 10h às 13h e das 15h30 às 19h30, nas terças-feiras das 10h às 12h e das 13h às 18h30, nas quartas-feiras das 10h às 12h e das 13h às 18h30, nas quintas-feiras das 10h às 12h e das 14h30 às 19h30 e nas sextas-feiras das 10h às 12h e das 13h às 18h30. O mesmo pode ser contatado, também, via e-mail [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br].

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (entrevista)

A presente pesquisa “Egressos do Colégio Militar de Manaus e o Acesso à Educação Superior” tem como objetivo analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus e contribuíram para com o acesso à Educação Superior de seus egressos. Como parte deste, serão realizadas entrevistas individuais *in loco* (respeitando as normativas vigentes das leis sanitárias) ou pelo *Google Meet*, agendadas de acordo com sua disponibilidade. Um dos riscos que o entrevistado corre, além de não se sentir confortável para responder algumas perguntas, é o tempo de duração da entrevista (o que varia de entrevistado para entrevistado, sendo estimado de 20 a 30 minutos). As dificuldades de acesso à internet e a não familiarização com o ambiente virtual pelo entrevistado, pode ser um impedimento para se realizar as entrevistas. Para que não ocorra o risco de extravio de dados do entrevistado, concluída a coleta de dados, será feito um download das entrevistas para um dispositivo eletrônico local, o qual somente o pesquisador terá acesso. Além disso, todas as gravações das entrevistas serão apagadas do ambiente virtual e não serão armazenadas no *google drive* ou na nuvem, impossibilitando o acesso deste material via internet. Esta pesquisa, portanto, apresenta risco mínimo aos entrevistados. A pesquisa estabelece, como benefício aos entrevistados, a possibilidade de um espaço de fala, quando serão expostas importantes temáticas relacionadas a um relevante período de sua vida, o qual se encerra com o acesso à Educação Superior. Em outra perspectiva, os entrevistados poderão contribuir para a compreensão dos aspectos que norteiam o ingresso à Educação Superior no que diz respeito à formação recebida no Ensino Médio, o que é importante para a produção de conhecimento científico na área, o qual, retornando aos entrevistados, poderá ampliar seus saberes acerca do campo da educação. Neste sentido, os benefícios proporcionados por esta pesquisa poderão irradiar-se sobre as futuras gerações de egressos do Colégio Militar, estabelecendo melhorias no processo educacional deste estabelecimento de ensino. Os dados serão utilizados apenas para fins de divulgação de pesquisa científica e analisados de maneira a proteger a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados. A participação na pesquisa é voluntária, ficando você livre a não responder qualquer pergunta ou, ainda, interromper sua participação em qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo. Este estudo está sendo desenvolvido por mim, Clodoaldo Fernandes de Freitas, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle – sob orientação da professora doutora Vera Lucia Felicetti. A pesquisa segue a Resolução CNS 466/2012 e 510/16, garantindo ética com os dados recebidos/tratados. Qualquer/quaisquer dúvida(s) relativa(s) à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores em qualquer momento pelos e-mails [clodoaldo.202010193@unilasalle.edu.br] [vera.felicetti@unilasalle.edu.br] ou pelos telefones [(51)995898523] e [(92)991003435], respectivamente da orientadora e do pesquisador responsável. O Comitê de Ética em Pesquisa da Unilasalle tem o telefone (51)3476-8452, e está situado na Av. Victor Barreto, prédio 6, Centro, CEP 92010-000, com funcionamento nas segundas-feiras das 10h às 13h e das 15h30 às 19h30, nas terças-feiras das 10h às 12h e das 13h às 18h30, nas quartas-feiras das 10h às 12h e das 13h às 18h30, nas quintas-feiras das 10h às 12h e das 14h30 às 19h30 e nas sextas-feiras das 10h às 12h e das 13h às 18h30. O mesmo pode ser contatado, também, via e-mail [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br].

ANEXO A – Autorização

**MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL
(DIRETORIA BARÃO HOMEM DE MELO)**

**DIEx nº 4-SSeç Plj Pdg/Seç Ens/DEPA
EB: 65339.012308/2021-64**

Rio de Janeiro, RJ, 7 de janeiro de 2021.

Do Chefe de Gabinete da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial

Ao Sr Comandante do Colégio Militar de Manaus

Assunto: autorização de apoio para realização de Trabalho Científico - CMM.

Referência: DIEx nº 143-DE/SCmtCMM/CmtCMM, de 31 DEZ 20.

1. Informo que, após análise da Seção de Ensino/DEPA, está autorizada a realização do Trabalho Científico (TC).

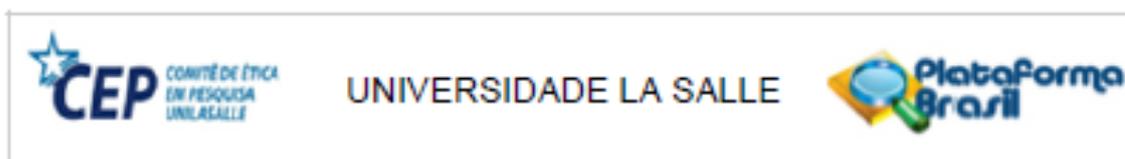
2. O Comandante do CM deverá nomear um co-orientador interno para acompanhar a pesquisa do Professor CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS tendo em vista ser de interesse do SCMB.

Por ordem do Diretor de Educação Preparatória e Assistencial.

ELIAS ELY GOMES VITÓRIO - Cel
Chefe de Gabinete da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial

**"UM SÉCULO DE BLINDADOS NO BRASIL. BRAÇO FORTE NA DEFESA DA PÁTRIA.
AÇO!"**

ANEXO B – Parecer do comitê de ética em pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EGRESSOS DO COLÉGIO MILITAR DE MANAUS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pesquisador: CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49570921.4.0000.5307

Instituição Proponente: SOCIEDADE PORVIR CIENTIFICO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.915.791

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Mestrado em Educação apresenta o seguinte problema norteador: Em que medida os fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus contribuíram para com o acesso à Educação Superior de seus egressos? Tem por objetivo analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus e contribuíram com o acesso à Educação Superior de seus egressos. Considerando a perspectiva metodológica, o enfoque é quanti-qualitativo, quanto ao seu objetivo a primeira fase será exploratória, onde ocorrerá a identificação e o mapeamento sociodemográfico dos sujeitos. Para isso, será enviado aos egressos de 2006 a 2020 um questionário, o qual terá as respostas analisadas quantitativamente a partir da estatística descritiva para fundamentar a escolha dos quatro participantes da fase seguinte. Na segunda e última fase serão aplicadas entrevistas semiestruturadas para dois graduados e dois graduandos da Educação Superior escolhidos com base na fase inicial. A análise das entrevistas será pautada na Análise Textual Discursiva. Quanto ao procedimento técnico de coleta de dados, a pesquisa será ex post facto. Com Instituição coparticipante o Colégio Militar de Manaus com 728 egressos do Ensino Médio do Colégio Militar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus e contribuíram para

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3ª andar
Bairro: Centro **CEP:** 92.010-000
UF: RS **Município:** CANOAS
Telefone: (51)3476-8452 **Fax:** (51)3472-3511 **E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



UNIVERSIDADE LA SALLE



Continuação do Parecer: 4.915.791

com o acesso à Educação Superior de seus egressos.

Objetivos Secundários:

- a) Caracterizar o perfil sociodemográfico do egresso do Colégio Militar de Manaus;
- b) Mapear a situação atual dos egressos do Colégio Militar de Manaus no que diz respeito ao seu ingresso na Educação Superior ou não;
- c) Identificar possíveis fatores que contribuíram para o Ingresso na Educação Superior; d) Descrever os possíveis fatores que contribuíram para o Ingresso na Educação Superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Fase 1 e Fase 2- Um dos riscos que pode ocorrer com participante desta pesquisa, além de não se sentir confortável para responder algumas perguntas, é o tempo de duração no preenchimento do questionário (o que varia de participante para participante, sendo estimado de 10 a 15 minutos), assim como, para responder as perguntas da entrevista (o que varia de participante para participante, sendo estimado de 20 a 30 minutos). As dificuldades de acesso à Internet e a não familiarização com o ambiente virtual, pelo participante, pode oferecer impedimento tanto ao preenchimento do questionário, quanto participação na entrevista. Para que não ocorra o risco de extravio de dados do participante, concluída a coleta de dados, será feito um download das respostas para um dispositivo eletrônico local, o qual somente o pesquisador terá acesso. Além disso, todos os registros do formulário eletrônico serão apagados, e não serão armazenados no google drive ou na nuvem, impossibilitando o acesso de qualquer pessoa via Internet, sendo assim, esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes.

Benefícios:

A pesquisa estabelece como benefício aos participantes, a possibilidade de um espaço de fala, onde serão expostas importantes temáticas relacionadas a um relevante período de suas vidas, o qual se encerra com o acesso à Educação Superior. Em outra perspectiva, os participantes poderão contribuir para a compreensão dos aspectos que norteiam o ingresso à Educação Superior no que diz respeito a formação recebida no Ensino Médio, o que é importante para a produção de conhecimento científico na área, o qual retomando aos participantes poderá ampliar seus saberes acerca do campo da educação. Neste sentido, os benefícios proporcionados por esta pesquisa poderão se irradiar sobre as futuras gerações de egressos do Colégio Militar, estabelecendo melhorias no processo educacional deste estabelecimento de ensino. Outro aspecto, é o forte interesse pela pesquisa demonstrado pela Instituição, o que pode ser evidenciado no anexo I do projeto. Sendo assim, todas as análises serão enviadas para o Colégio Militar, assim como, a

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3ª andar

Bairro: Centro

CEP: 92.010-000

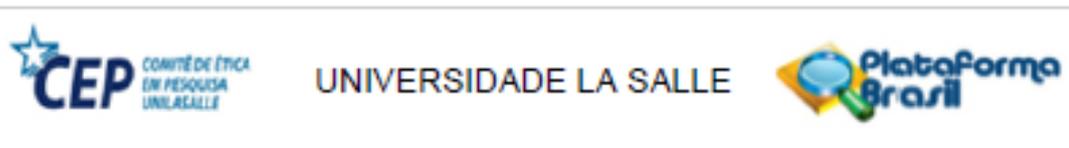
UF: RS

Município: CANOAS

Telefone: (51)3476-8452

Fax: (51)3472-3511

E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



Continuação do Parecer: 4.915.791

Identificação dos e-mails que não estão mais ativos, devido o retorno deles como inválidos e/ou inexistentes com o intuito de atualização do Banco de dados da Instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apresenta pertinência e valor científico da pesquisa. Ainda, o projeto está bem escrito e estruturado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos foram todos apresentados e estão adequados a rotina deste CEP.

Recomendações:

Alterar a data de início da coleta de dados, tendo em vista que a data indicada/prevista nas informações da Plataforma Brasil é anterior a aprovação deste protocolo de pesquisa pelo CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1788297.pdf	13/08/2021 17:40:42		Acelto
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	13/08/2021 17:39:09	CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/08/2021 17:38:44	CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Fase2.pdf	13/08/2021 17:38:32	CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Fase1.pdf	13/08/2021 17:38:21	CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_Rosto.pdf	07/07/2021 15:51:10	CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS	Acelto
Outros	Encaminhamento.pdf	05/07/2021	CLODOALDO	Acelto

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar
 Bairro: Centro CEP: 92.010-000
 UF: RS Município: CANOAS
 Telefone: (51)3476-8452 Fax: (51)3472-3511 E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



Continuação do Parecer: 4.915.791

Outros	Encaminhamento.pdf	17:41:25	FERNANDES DE FREITAS	Acelto
Outros	Coparticipante.pdf	05/07/2021 17:41:00	CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS	Acelto
Outros	Protocolo.pdf	05/07/2021 17:40:17	CLODOALDO FERNANDES DE FREITAS	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CANOAS, 18 de Agosto de 2021

Assinado por:
Sonara Lúcia Estima
 (Coordenador(a))