

“Tão longe, de mim distante”, mas no futuro espero estar formado: as ações afirmativas da Unicamp na perspectiva dos estudantes de escolas públicas

"So Far, Away From Me", but in the future I hope to be graduated: Affirmative Actions at Unicamp from the perspective of public school students

Carneiro, Ana Maria ⁽ⁱ⁾

Leite, Juliana Pires de Arruda ⁽ⁱⁱ⁾

Lotti, Luciane Politi ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6688-1881>, anamacs@unicamp.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Ciências Aplicadas, Laboratório de Estudos do Setor Público, Limeira, SP, Brasil. <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-4048-9029>, leiteju@unicamp.br

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Núcleo de Estudos em Políticas Públicas – NEPP, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0009-0000-0393-0041>, lotti@unicamp.br

Resumo

Esta pesquisa investigou como a perspectiva de continuidade dos estudos é percebida por alunos concluintes do ensino médio, professores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas do município de Campinas, onde está localizado o maior campus da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O propósito foi analisar em que medida os programas de ação afirmativa desta universidade fazem parte da cultura escolar e da perspectiva de futuro desses jovens do ensino médio de escolas públicas e em que medida demonstram um processo de apropriação desses direitos. A pesquisa foi realizada por meio de questionários com estudantes e professores e entrevistas com os coordenadores pedagógicos de uma amostra representativa de dez escolas públicas. Observou-se que entre os estudantes há uma diferença significativa entre os planos abstratos e a concretude de se inscrever nos processos seletivos; os professores representam um relevante papel como fonte de informações que abrem o leque de escolhas para os estudantes. No caso da universidade, sugere-se a possível ampliação de vagas na modalidade ENEM e a atenção às estratégias de comunicação, como relevantes a fim de tornar suas políticas de inclusão mais efetivas.

Palavras-chave: acesso à Educação Superior, ação afirmativa concluintes (Ensino Médio), pandemia de COVID-19

Abstract

This research analysed how the perspective of continuing studies is perceived by graduating high school students, teachers, and pedagogical coordinators of public schools in the municipality of Campinas, where the largest campus of the State University of Campinas (Unicamp) is located. The purpose was to analyze the extent to which the university's affirmative action programs are part of the school culture, the future prospects of these young people from public high schools, and the extent to which they demonstrate a process of appropriating these rights. The research was carried out through questionnaires with students and teachers and interviews with pedagogical coordinators from a representative sample of ten public schools. It was observed that among students, there is a significant difference between abstract plans and the concreteness of applying to selective processes. Teachers play a relevant role as a source of information that expands students' choices. Additionally, in the case of the university, there is the potential for expanding slots in the ENEM modality and a need to pay attention to communication strategies to make their inclusion policies more effective.

Keywords: *higher education access, affirmative action, high school graduates, COVID-19 pandemic*

Introdução

Esta pesquisa investigou como a perspectiva de continuidade dos estudos é percebida por alunos concluintes do ensino médio, professores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas do município de Campinas, onde está localizado o maior *campus* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O propósito foi analisar em que medida os programas de ação afirmativa desta universidade fazem parte da cultura escolar e da perspectiva de futuro desses jovens do ensino médio de escolas públicas e em que medida demonstram um processo de apropriação desses direitos.

Desta forma, este trabalho insere-se no contexto do desafio relacionado à desigualdade de acesso ao ensino superior no contexto da finalização do ensino médio em escolas públicas, levando em conta uma dimensão relevante, segundo a literatura – a percepção subjetiva dos beneficiários (Piotto & Nogueira, 2013) e outras partes interessadas.

A pesquisa contribui para o avanço do conhecimento na transição entre o ensino médio e o ensino superior, tomando os processos de seleção praticados pela Unicamp. A escolha desta instituição deu-se pelo fato de que, além de ser uma universidade pública intensiva em pesquisa e de grande prestígio, tem sido protagonista, há mais de duas décadas, em realizar experimentos no tema das ações afirmativas, que se consolidaram nas diversas formas atuais de ingresso, para além de seu vestibular nacional. A partir do ano 2005, a Unicamp criou o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) baseado em bônus, cotas raciais; o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS); e o vestibular indígena, além de outras inovações.

Tendo sido realizada logo após o retorno presencial do ensino, também foram exploradas questões acerca do impacto da pandemia nas variáveis de estudo, especificamente o nível de conhecimento e o interesse sobre o ensino superior. A pandemia de fato se mostra como um contexto decisivo para a análise dos dados empíricos coletados, ainda que a mensuração de seu impacto seja bastante complexa.

É importante considerar que, ao fim do ensino médio, os jovens têm diversos caminhos a seguir, como ingressar em um curso profissionalizante, trabalhar – ou continuar trabalhando – e/ou ingressar no ensino superior, dentre outros. A ênfase desta pesquisa no ensino superior deve-se ao fato de que este tipo de qualificação no Brasil está ligado a uma das maiores chances de mobilidade social e prêmio salarial (OECD, 2020).

Para debater tais questões à luz dos resultados de pesquisa, o presente artigo está dividido em seis seções, incluindo esta introdução. A seção dois apresenta o debate da literatura sobre os condicionantes da transição do ensino médio para o ensino superior, o papel das ações afirmativas e os impactos da pandemia no aprofundamento das desigualdades nos estudos e planos de futuro dos jovens concluintes. A seção três apresenta as ações afirmativas da Unicamp. A seção quatro traz o desenho metodológico do estudo, seguida pela seção cinco de apresentação e, pela sexta, de discussão dos resultados. Por fim, são tecidas algumas considerações finais e perspectivas para pesquisas futuras.

Revisão bibliográfica

Os processos de entrada na vida adulta envolvem uma complexidade de fatores individuais e contextuais que sofrem transformações nos diferentes períodos históricos. Segundo Klein e Arantes (2016), o conceito de juventude se constitui em uma categoria sociológica baseada num recorte etário. Neste recorte, a faixa de 15 a 24 anos define o processo de transição dos indivíduos para assumirem o papel de adultos na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional. Gil e Seffner (2016), no entanto, problematizam uma concepção meramente temporal e etária da juventude, pois, para estes autores “perceber a juventude como um momento da vida que marcaria a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, vivido de forma homogênea, é ignorar as condições histórico-culturais dos integrantes desta categoria” (p. 178). Neste sentido, é importante destacar algumas contribuições da literatura acerca da complexidade do que é chamado por alguns autores de “juventudes”.

Abramo (2005) investiga a heterogeneidade da condição juvenil, enfatizando suas diferenças e desigualdades. Seus argumentos constroem uma crítica da concepção clássica sobre a juventude, que a entende como mera fase de vida entre a infância e a fase adulta. A autora enfatiza a necessidade de considerar os atributos socioculturais desse período. Nesta linha, Dayrell e Carrano (2014) afirmam:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. (p.112)

Para Guimarães et al. (2020) esta etapa da vida adulta deve ser entendida como uma conjunção de múltiplas transições que se interseccionam: as educacionais, as transições na condição familiar e também aquelas relativas ao mercado de trabalho. A forma com que estes processos ocorrem impacta na estrutura de oportunidades que se apresentará aos jovens, com desdobramentos importantes para sua posição social na vida adulta.

Nesse processo de transição para a vida adulta, ganham centralidade os questionamentos acerca do futuro. O ingresso no ensino médio, cuja conclusão marca o final da educação básica obrigatória no Brasil, é um evento importante no qual muitos jovens tentam vislumbrar o que os aguarda.

Klein e Arantes (2016) destacam a possibilidade de escolha como o aspecto fundamental que associa as existências individuais a um projeto de vida que as direciona. Citando Ortega y Gasset (1983), os autores apresentam duas contingências essenciais deste momento: as circunstâncias e a vocação, sendo que ambas se configuram como direcionadoras do projeto de vida. Estas contingências se inter-relacionam, na medida em que a vocação, ou aquilo que é visto como interesse individual, é imaginado a partir das circunstâncias e dos contextos sócio-históricos.

Weller (2014) afirma que, para a psicologia positiva, os projetos de vida são constitutivos, por um lado porque conferem sentido à biografia dos indivíduos, e por outro porque também engendram causas sociais e coletivas mais amplas. A autora defende que a escola, enquanto instância de socialização, desempenha um papel relevante na elaboração de projetos futuros. Falando de jovens do ensino médio, a autora frisa que eles precisam estar em condições de encontrar os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida, algo muito mais amplo e difícil do que apenas a inserção no mercado de trabalho. Para tanto, a convivência no

espaço escolar, os currículos, as atividades extra aulas, assim como as relações com os educadores, são elementos fundamentais para promover o desenvolvimento de projetos de vida entre os estudantes. Marcando a relação entre o contexto social e os projetos de vida, é importante destacar entre os jovens brasileiros mais pobres a dificuldade de desenvolver projetos de vida mais amplos (Weller, 2014) ou de mais longa duração (Piotto & Nogueira, 2013).

De fato, as restrições socioeconômicas desempenham papel crucial na definição de planos e projetos futuros. A permanência no ensino médio e a continuidade dos estudos dependem de condições de estrutura familiar e recursos financeiros e são afetadas pelas crises externas, como a pandemia de COVID-19, o que será discutido na sequência.

Guerreiro e Abrantes (2005) apontam que para os jovens de Portugal a continuidade dos estudos é, em geral, inconciliável com o projeto de, a curto prazo, obter um emprego seguro ou constituir família. Sua pesquisa empírica revelou que trajetórias de evasão e exclusão escolar estavam permeadas por reprovações, desinteresse pelas “matérias” e a vontade de trabalhar, ganhar dinheiro para conquistar autonomia. Nas narrativas coletadas, o abandono escolar aparece quase como uma “fatalidade”, ditada por acontecimentos marcantes que obrigaram ao afastamento da escola. A análise destaca que esses estudantes eram de classes desfavorecidas e de famílias cujos pais não realizaram seus estudos. O estudo corrobora assim as premissas de que a “escolha crítica” (mercado de trabalho *versus* estudos superiores) é muito condicionada por variáveis sociais como classe, etnia, sexo e local de residência. Estes apontamentos são semelhantes aos resultados do estudo de Picanço (2015) e Piotto e Nogueira (2013).

Acerca do papel da família na questão da longevidade das trajetórias escolares, alguns autores apontam para aspectos relevantes. O de maior destaque é a relação dessas trajetórias com o capital cultural – conceito cunhado pelo sociólogo francês Bourdieu – e que possui forte vinculação com as dinâmicas intergeracionais (Alves et al., 2013; Nogueira, 2021; Piotto & Nogueira, 2021; Presta & Almeida, 2008). Apesar das mudanças no poder explicativo deste conceito ao longo das décadas, existe o entendimento de que ele permanece relevante na análise das trajetórias escolares.

Neste sentido, Nogueira (2021), resgatando o trabalho de Brown (1990), endossa o argumento de que há na educação contemporânea a saída de um regime meritocrático em direção a um regime “parentocrático”, no qual o desempenho escolar do aluno está cada vez

menos baseado nos seus esforços individuais, e mais na influência dos pais, em termos de recursos financeiros e da capacidade estratégica de promover a competitividade no contexto escolar. A mesma autora, em trabalho em progresso de 1998, destaca o meio familiar como um fator muito relevante, de forma que o desempenho escolar é impactado por variáveis como renda, ocupação e escolaridade dos pais, raça, número de filhos, sexo, ordem de nascimento, entre outros (Nogueira, 1998).

Zago (2006) apresenta que, diferentemente dos universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas, para os estudantes das classes menos favorecidas a decisão pelo ensino superior não tem a conotação de um acontecimento natural, porque parte significativa deste último grupo, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, não tinha muitas informações sobre o vestibular e a formação universitária. Para Dias Sobrinho (2010) não são apenas as desvantagens em suas formações anteriores, em que se incluem as fragilidades de ensino-aprendizagem e as precárias ou ausentes informações a respeito do que seria uma vida universitária – é “toda uma mentalidade de excluídos da vida que vai consolidando a ideia de que os diferentes graus de exclusão da educação superior e as baixas capacidades competitivas são ‘naturais’” (p. 1 230).

Além do contexto familiar e econômico, a escola tem papel importante na promoção e ampliação das perspectivas e dos projetos de vida dos estudantes. Klein e Arantes (2016) relembram que a escola proporciona aos estudantes diferentes experiências que contribuem de uma forma ou de outra para a identificação e a consecução de projetos de vida. Neste sentido, “a escola acena para seus alunos e alunas com perspectivas futuras, o que pode acarretar em uma visão do vir a ser do aluno, traduzida na ênfase dada à conquista do diploma e nos possíveis projetos de futuro” (p. 140). Além dos conteúdos curriculares, a cultura escolar se configura no modo como a escola se organiza, nas interações que ela proporciona e nos níveis em que a escola consegue se articular com as perspectivas e os interesses dos jovens (Gil & Seffner, 2016). Nesta linha, a cultura escolar tem forte influência no incentivo e na promoção de projetos de vida que envolvam a continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior. Somando-se ainda o conjunto de elementos “dos processos institucionais e mecanismos, de ingresso, políticas, estrutura e exigências das instituições” (Souza, 2022, p. 11), obtém-se a completude do capital cultural e informacional que conformam e moldam as expectativas futuras dos jovens e são determinantes para a promoção de trajetórias educacionais que podem ser tão longevas quanto maior for a disponibilidade desse capital, e vice-versa. E nesta mesma base em que se

apoiam as chances de continuidade nos estudos e o acesso aos níveis educacionais desejados a melhoria na democratização dos programas e das políticas de acesso ao ensino superior tem papel fundamental (Souza, 2022).

Além disso, Piotto e Nogueira (2013) chamam a atenção para o papel dos professores como intermediários para incluir o “improvável” ingresso em uma universidade de prestígio no horizonte dos estudantes que ingressaram pelo Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo (Inclusp). Este papel de mediação dos professores foi considerado fundamental para furar a primeira barreira no acesso à USP, qual seja, a inscrição no processo seletivo.

A perspectiva de ingresso no ensino superior para as camadas mais pobres da população brasileira passou por mudanças importantes nas últimas duas décadas. Neste período ocorreu o aumento da taxa de conclusão do ensino médio, crescimento que é proporcionalmente maior em grupos sociais marginalizados, em especial negros e pobres, dado que a taxa de conclusão partiu de um patamar muito baixo (Picanço, 2015). Entretanto, “há evidências da persistência de desigualdades segundo raça, sexo, renda e escolaridade dos pais, a despeito da elevação do nível de escolaridade dos brasileiros” (Honorato et al., 2022, p. 39). Os jovens negros têm mais dificuldade em completar a educação básica que os jovens brancos, o que afeta o acesso ao ensino superior (Honorato et al., 2022).

Seguindo o movimento de crescente expansão do acesso à educação fundamental e média nos anos 1990, ocorreram o aumento e a diversificação da demanda e da oferta do ensino superior. Senkevicz (2021) aponta cinco principais tendências no ciclo, que conformam o ciclo mais recente de expansão do ensino superior: “democratização do acesso; instituição de ações afirmativas; desequilíbrio público-privado; ampliação do ensino a distância; [e] estratificação horizontal” (p. 207). Estas tendências se confundem e se reforçam mutuamente.

A democratização do acesso ao ensino superior pode ser constatada pelo aumento das matrículas e pela ampliação da presença de jovens mais pobres e pretos, pardos e indígenas, o que decorreu de uma série de políticas nos setores público e privado. Do lado do setor público, ocorreu a expansão do número de instituições, *campi*, cursos e, conseqüentemente, matrículas, como resultado do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), da consolidação dos Institutos Federais, da ampliação de vagas no turno noturno e da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Do lado do setor privado, outro elemento importante de ampliação do acesso de grupos sociais

marginalizados foi a consolidação de políticas de financiamento, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) (Sampaio et al., 2021).

Com efeito, a instituição de ações afirmativas ocorreu tanto no setor público como no setor privado. Ações afirmativas podem ser entendidas como

políticas compensatórias, baseadas nos princípios de igualdade de oportunidades e discriminação positiva, visando mitigar efeitos de uma discriminação historicamente existente sobre grupos específicos, geralmente delimitados por critérios socioeconômicos, étnico-raciais ou demais características adscritas. (Senkeviz, 2021, p. 214)

No setor privado, as ações afirmativas ocorreram dentro dos programas de financiamento. O Prouni desde seu início previa a concessão de bolsas para os alunos com critérios baseados na renda familiar, cor e raça, egressos de escolas públicas ou bolsistas na rede privada e para professores da rede pública de ensino em cursos de licenciatura (Senkeviz, 2021). O FIES passou a adotar critérios similares em 2017 na modalidade de juro zero.

No setor público, estas medidas foram iniciadas por estados ou instituições em 2002, e por volta de 2010 quase todas as instituições públicas possuíam algum tipo de ação afirmativa (Senkeviz, 2021). Foram consolidadas com a Lei n. 12.711 em 2012, que tornou compulsória, nas universidades federais, a reserva de 50% das vagas para egressos do ensino médio de escolas públicas, por instituição, curso e turno. Na sequência, há uma segunda reserva de vagas com recorte de renda (50%) e para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, segundo percentual desta população da unidade da federação (Picanço, 2015; Senkeviz, 2021). A lei homogeneizou os programas existentes, mas permitiu acréscimos de grupos, como pessoas com deficiências. Esta mudança ocorreu pela força do movimento negro e de outras organizações da sociedade civil, mesmo com forte resistência (Honorato et al., 2022). Hoje a lei é considerada um marco que garantiu a adoção universal da política, teve efeito indutor em outras instituições, como as estaduais, e de fato impactou na ampliação do acesso do público-alvo às instituições públicas (Honorato et al., 2022; Picanço, 2015; Senkeviz, 2021).

Como consequência, o Brasil caminhou na direção da ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis, com resultados de queda da desigualdade entre negros e brancos e entre ricos e pobres (Picanço, 2015). Entretanto, a heterogeneização dos estudantes ocorreu juntamente com a estratificação horizontal, ou seja, “desigualdades de acesso às

distintas carreiras, graus e modalidades de ensino, bem como entre instituições com diferentes níveis de qualidade e prestígio social, após um processo de expansão tão diverso quanto desigual” (Senkevicz, 2021, p. 234). Em resumo, como coloca Barbosa (2019), estudantes menos favorecidos (pobres, negros e mulheres) acabam sendo direcionados para instituições menos prestigiosas devido a barreiras institucionais. Isso se deu porque, como coloca Dubet (2015), as categorias sociais não se beneficiam da mesma forma quando há massificação. Segundo o autor, a democratização depende de pelo menos três fatores: dos meios financeiros e dos capitais cultural e acadêmico das famílias, da estrutura geral do sistema educativo – que inclui procedimentos de seleção, concessão de gratuidades, bolsas e auxílios – e do desempenho acadêmico dos estudantes.

É importante destacar o papel que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) adquiriu neste período mais recente da expansão do ensino superior. Inicialmente voltado para a avaliação deste nível de ensino¹, ele passou a ser utilizado no Sistema de Seleção Unificado (SISU) das universidades federais, no ProUni, no FIES, além de outras instituições públicas e privadas. Ao longo dos anos, tornou-se parte da realidade da juventude brasileira (Senkevicz, 2021).

Entretanto, é importante apontar que a pandemia teve um efeito negativo no desempenho no ENEM, especialmente entre aqueles que não dispunham de itens como computador, celular ou internet, o que despertou a atenção dos estudiosos para uma possível (re)elitização da educação superior nos próximos anos (Senkevicz et al., 2022).

No que se refere aos impactos da pandemia no ENEM, Weber Neto et al. (2022) apresentam um estudo baseado na mineração de dados educacionais e concluem que houve um impacto muito significativo na presença de inscritos, devido a mudanças no calendário da prova, além de questões sanitárias e questões socioeconômicas dos estudantes. Pozzer e Neuhold (2021) enfatizam que o papel do governo federal foi central na geração de inseguranças e divergências relacionadas ao ENEM naquele momento. As dissonâncias de discurso entre o poder central, os estados e os municípios e a batalha que se travou com relação ao adiamento ou não da prova foram responsáveis por um clima de insegurança institucional que impactou negativamente a participação nas provas. Nazareth e Souza (2021) apontam para o fato de que o contexto pandêmico, com a disparidade nas condições de acesso à prova do ENEM, tende a

¹ Até 2016 também era utilizado como certificação do ensino médio.

tornar este instrumento de avaliação ainda menos equitativo, o que pode aumentar a desigualdade de acesso ao ensino superior.

Neste contexto, ainda restam problemas persistentes de desigualdade no acesso ao ensino superior, tais como dificuldades financeiras por parte dos estudantes, políticas de permanência insuficientes, baixa qualidade do ensino nas escolas públicas, falta de projetos de vida com apostas mais altas na continuidade dos estudos e informações que os validem, principalmente em relação aos mecanismos necessários para tanto (Heringer, 2015; Picanço, 2015; Souza, 2022). Assim, conforme ponderado por Heringer (2015),

muitas vezes, para entender o efeito de determinadas políticas, é necessário estabelecer tanto um olhar “macro” sobre seus resultados agregados..., mas também é preciso observar no plano “micro” como tais políticas são percebidas, acessadas e avaliadas pelos potenciais beneficiários. (p. 13)

No caso de nossa pesquisa, não somente a percepção dos beneficiários (alunos) ganha relevância. A percepção e a atuação de professores e coordenadores acerca dessas políticas possuem um papel fundamental. Nesta perspectiva, podemos considerar estes últimos como “burocratas de nível de rua”, expressão cunhada por Lipsky em trabalho seminal de 1980. A novidade aqui é a centralidade dada a esses burocratas de ponta e seu impacto no resultado final das políticas. Neste sentido, a forma como esses indivíduos percebem o mundo e a discricionariedade com que tomam as decisões no momento de implementação da política são variáveis que devem ser levadas em consideração (Lipsky, 1980).

A questão que se coloca, e que esta pesquisa buscou investigar, é em que medida estas novas oportunidades de ingresso no ensino superior fazem parte da cultura escolar e da perspectiva de futuro de jovens do ensino médio de escolas públicas. Estes jovens demonstram um processo de apropriação destes direitos? A escola, a despeito de limitações estruturais, realiza esforços de aproximação entre a realidade escolar e a continuidade dos estudos? E a universidade tem conseguido permear estes ambientes para a construção de novos projetos, sonhos e imaginários de futuro?

Como um elemento inexorável de contexto, a pandemia de COVID-19 teve um impacto profundo em várias dimensões tratadas aqui. Em relação às famílias, houve um grande impacto na vida social e econômica. Por exemplo, no primeiro trimestre de 2021, a taxa de desemprego chegou a 14,7% (Severo, 2023). Já na dinâmica escolar, ao redor do mundo, o cancelamento das

aulas afetou mais de um bilhão de estudantes e, no Brasil, aproximadamente 52 milhões ficaram sem aulas (Unesco, 2020), com suspensão de atividades presenciais em 98,7% das escolas de ensino médio (Senkevicz & Bof, 2022).

Já há farta literatura mostrando os efeitos deletérios que esta mudança drástica de contexto acarretou ao ensino-aprendizagem. Alguns aspectos chave como a desigualdade digital; as limitações do ensino *online*; a saúde psicossocial e do bem-estar emocional de professores e alunos na socialização e no planejamento do futuro; e o engajamento dos estudantes nas atividades escolares foram explorados em produções científicas.

Diante da necessidade crítica de isolamento social, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a orientar as atividades pedagógicas remotas em todas as etapas e níveis do sistema de ensino (Brasil, 2021). Entretanto, o governo federal não estabeleceu diretrizes nacionais para facilitar a educação a distância ou melhorar o acesso e a qualidade da educação (Segatto et al., 2022). A reação das escolas ao longo do País foi díspar. Senkevicz e Bof (2022), baseados na pesquisa do Inep, Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19, de 2020, criaram um índice correspondente, cujos resultados apontaram desigualdades regionais – as escolas do Sudeste estiveram mais presentes no grupo de melhor resposta, e as do Norte no de pior – e socioeconômicas: correlação positiva entre o nível socioeconômico familiar das escolas e a resposta dada. No entender dos autores, “a pandemia não só provocou impactos negativos generalizados na educação brasileira, mas também tenderá a aprofundar as desigualdades educacionais previamente existentes” (p. 206).

O estado de São Paulo foi um dos mais bem situados no Índice de Resposta Educacional à Pandemia em termos da mobilização de recursos (Senkevicz & Bof, 2022), tendo disponibilizado o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) para a manutenção do calendário letivo. Entretanto, o estudo de Cabral et al. (2023), parte do Global Early Adolescent Study, mostra que na visão dos estudantes a experiência do ensino remoto foi considerada bastante frustrante devido à desconexão entre os conteúdos do CMSP e suas escolas e professores; à falta de interação com os professores; à transferência do estudar para o ambiente doméstico; e à diferença de linguagem utilizada no CMSP e nas suas escolas.

Além dessa pesquisa, outras reforçaram a questão das desigualdades digitais (Barbosa et al., 2022; Barreto, 2021; Fialho & Neves, 2022; Gatti, 2020; Macedo, 2021; Sampaio, Pires & Carneiro, 2022). Macedo (2021) enfatiza que as desigualdades digitais manifestam ou espelham

desigualdades sociais mais amplas, na medida em que estas trazem forte correlação com variáveis de renda, raça, gênero e idade. Além disso, não somente o acesso à internet e a posse de equipamentos são desiguais – o chamado letramento digital também o é, de modo que nem todos possuem familiaridade com as tecnologias. Especificamente no que se refere ao campo educacional, Macedo (2021) aponta a conectividade como um privilégio social e apresenta dados da Rede de Pesquisa Solidária (2020) para embasar seus argumentos. Durante a pandemia, no mês de julho de 2020, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, entre as crianças mais pobres a suspensão de atividades atingiu 30%. Na rede estadual de educação de São Paulo, ao final de 2020, cerca de 500 mil estudantes não haviam entregado qualquer atividade, e a falta de conectividade foi uma das principais causas dessa perda de interação com a escola.

Além da questão do acesso adequado ao ensino remoto, autores como Barbosa et al. (2020) debatem as limitações pedagógicas desse formato. Segundo os autores, limitações no ensino de habilidades, dificuldades de receber *feedback* dos estudantes, tempo de atenção limitado e falta de disciplina no acompanhamento das aulas são preponderantes. Aqui também se manifesta o viés de renda: a lacuna na aprendizagem se intensifica pela ausência de um ambiente adequado para assistir às aulas ou fazer as atividades, além dos prejuízos significativos gerados pela ausência da alimentação escolar, que para parcela da população vulnerável é parte importante de sua segurança alimentar.

O estudo de Fialho e Neves (2022) foca nas narrativas docentes com relação aos desafios enfrentados. Os resultados mostram que as três principais categorias abordadas pelos professores, independentemente da etapa e do nível de ensino, foram a exclusão digital dos alunos, as consequências para a saúde dos professores e a precarização do trabalho docente. Com relação às duas últimas categorias, os docentes aludem ao adoecimento físico, emocional e mental que sobreveio ao já existente antes da pandemia. O estudo relata respostas unânimes sobre os problemas físicos e psicológicos que o contexto pandêmico e a exigência do ensino remoto estavam ocasionando. No que se refere às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, os participantes da pesquisa vislumbram que o acesso ao ensino superior, durante ou logo após a pandemia, provavelmente será mais difícil para os alunos egressos das classes sociais menos favorecidas, por estarem apartados dos recursos essenciais ao ensino remoto de qualidade.

Voltando ao tema da escola como espaço crucial de socialização para adolescentes e jovens, o fechamento das escolas devido à pandemia trouxe sentimentos de medo, incerteza e solidão, agravando condições preexistentes e afetando a capacidade de planejamento do futuro (Cabral et al., 2023). Na mesma linha, Vazquez et al. (2022) apontam que, por se tratar da principal atividade e do espaço de convivência da maioria dos jovens, a falta da escola impactou fortemente a sociabilidade, com rompimento de vínculos e interrupção das principais rotinas de estudo e lazer. Tratando-se de uma fase da vida na qual as atividades sociais são mais intensas e as fragilidades emocionais aumentam os riscos à saúde mental, os autores identificaram uma tendência positiva para depressão e para ansiedade nesses jovens, com manifestação desigual por cor e sexo: as meninas e a população negra estão mais vulneráveis. Nesta temática, Fettermann e Tamariz (2021) complementam que neste período as famílias se tornaram peças-chave no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, e a existência desse apoio e ambiente familiar adequado foi decisiva para o desenvolvimento desses estudantes.

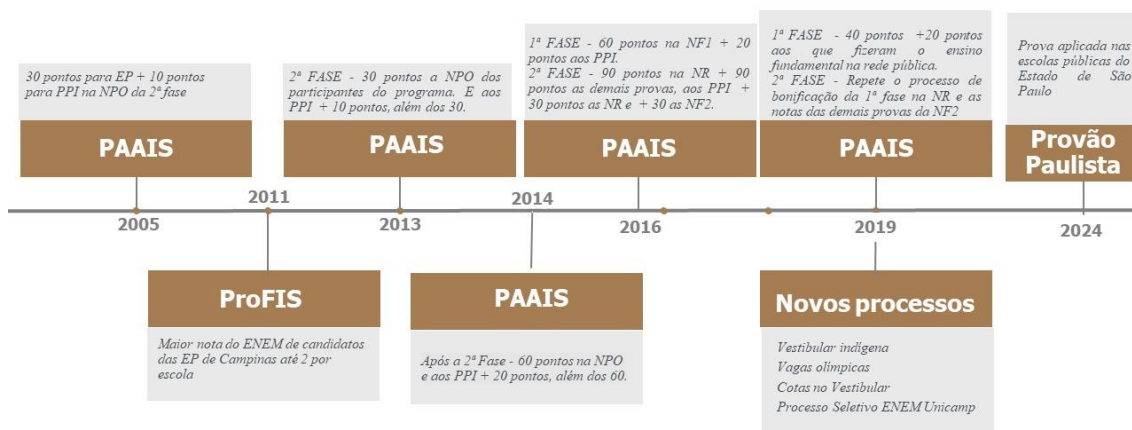
Por fim, no que tange ao engajamento dos estudantes nas atividades escolares durante o ensino remoto emergencial, Espinosa (2021) apresenta três fatores principais que influenciaram fortemente este objetivo: atividades bem orientadas com certo grau de flexibilidade; suporte social, emocional e acadêmico aos estudantes; e incorporação de métodos ativos de ensino. No contexto das escolas públicas brasileiras, diante das tantas fragilidades estruturais, podemos nos perguntar se foi de fato possível o alcance dessas estratégias. Ou se se tratou de um quadro que agravou a situação preexistente.

As ações afirmativas da Unicamp

Na Unicamp, as medidas de Ação Afirmativa para o ingresso começaram a ser adotadas em 2005. A Figura 1 apresenta uma linha do tempo das Ações Afirmativas da Unicamp, detalhadas na sequência.

Figura 1

Linha do tempo das Ações Afirmativas e dos novos meios de ingresso na Unicamp



Nota: EP - Escola Pública. PPI - Pretos Pardos e Indígenas. NPO - Nota Padronizada de Opção. NR - Nota da Redação. NF1- Nota Final da 1ª fase. NF2 - Nota Final da 2ª fase.

O Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social (PAAIS) foi implementado em 2005 com o objetivo de estimular o ingresso dos estudantes das escolas públicas na Unicamp, além de promover a diversidade étnica e cultural, atribuindo pontos à nota dos candidatos. A participação no PAAIS não é automática; logo, o candidato deve declarar sua intenção nesse sentido no ato da inscrição. Os candidatos que podem participar desse programa e as formas de realização do ciclo escolar aceitas pelo PAAIS atualmente são: a) Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio regular cumpridos integralmente em estabelecimentos da rede pública brasileira; b) Ensino Médio supletivo ou EJA na rede pública brasileira; c) Conclusão do Ensino Médio por meio de Exames Nacionais de Certificação, como o Enem (até o ano de 2016) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Ao longo do tempo, houve mudanças na quantidade de pontos, na forma de atribuição da pontuação e nos critérios utilizados, como resumido na Figura 1. Em 2021, do total de 3 358 ingressantes nos cursos de graduação (sem contar o ProFIS), 1 385 (41%) foram bonificados pelo PAAIS.

O Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) é um curso sequencial de destinação coletiva de ensino superior, voltado para os alunos que estudaram em escolas públicas de ensino médio do município de Campinas. O Programa teve início em 2011, com a finalidade de oferecer aos estudantes uma visão ampliada do mundo contemporâneo. Seu currículo conta com disciplinas de todas as áreas (ciências humanas, biológicas, exatas e tecnológicas). O curso possui 99 créditos, correspondentes a 1 485 horas de aula, que podem ser completados em 4 semestres, sendo 6 o número máximo de semestres para sua conclusão. Após a conclusão do ProFIS, o estudante pode ingressar nos cursos de graduação nas vagas reservadas para o Programa, sem necessidade de passar por outro processo seletivo. No momento da matrícula, os alunos são ordenados segundo o coeficiente de rendimento nas disciplinas obrigatórias durante o ProFIS. As matrículas vão sendo realizadas segundo as preferências de curso indicadas pelos alunos e as vagas disponíveis nos cursos de graduação.

O processo seletivo do ProFIS é baseado nas notas obtidas no Enem. Os concluintes do ensino médio das escolas públicas de Campinas interessados devem se inscrever, observando os seguintes critérios: terem cursado os dois primeiros anos do ensino médio integralmente em escolas da rede pública brasileira (municipal, estadual ou federal); estiverem cursando o terceiro ano do ensino médio em uma escola pública do município de Campinas, com previsão de conclusão no ano da realização do Enem e estiverem inscritos no Enem do ano de realização do exame. São oferecidas 120 vagas anuais. O preenchimento das vagas se dá na ordem decrescente de suas notas no Enem, e, para cada escola de ensino médio da rede pública de Campinas que tiver alunos inscritos e habilitados no ProFIS do ano da realização do exame, haverá, no mínimo, um candidato convocado para matrícula e, no máximo, dois.

Em 2019 a Unicamp implementou um conjunto de novas formas de ingresso, incluindo cotas para candidatos negros (pretos e pardos). A adoção de cotas contempla todos os cursos de graduação e em todos os turnos. A meta é alcançar entre os ingressantes o mesmo percentual da população autodeclarada preta e parda no estado de São Paulo, de 37,2% em 2019.

O Processo Seletivo Enem-Unicamp utiliza as notas das provas do ENEM com pesos estabelecidos pelos cursos de graduação. Os candidatos que podem se inscrever nessa modalidade são: a) Segmento 1. candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública ou que tenham obtido a certificação do ensino médio; b) Segmento 2. candidatos autodeclarados pretos e pardos; c) Segmento 3. candidatos que tenham cursado

integralmente o ensino médio em escola pública ou que tenham obtido a certificação do ensino médio e sejam autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

No ano de 2019, a Unicamp também criou uma modalidade de ingresso específica para a população indígena. Para ter seu pedido de inscrição aceito, o(a) candidato(a) deve comprovar que pertence a uma das etnias indígenas do território brasileiro e que cursou o ensino médio integralmente na rede pública, em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino ou ter obtido a certificação do ensino médio.

A modalidade Vagas Olímpicas Unicamp é uma das possibilidades de ingressar na Unicamp, entretanto, não é propriamente uma ação afirmativa, apesar de grande parte dos selecionados dessa modalidade serem oriundos de escolas públicas. Em 2021, 34% dos ingressantes por esta modalidade realizaram todo o ensino médio em escolas da rede pública. Nesse processo podem se inscrever estudantes de escolas públicas e privadas, que sejam medalhistas ou tenham um ótimo desempenho em competições de conhecimento do ensino médio, que estão relacionadas no Edital do processo.

Em 2023, a Unicamp aderiu ao Provão Paulista, o novo sistema do estado de São Paulo, cujas vagas são todas reservadas para egressos de escolas públicas, com a metade para candidatos negros. O ingresso se dá por meio de uma prova aplicada diretamente em todas as escolas públicas do estado.

Os candidatos podem utilizar mais de uma forma de ingresso simultaneamente no vestibular, além de poderem tentar todas as demais formas a que têm direito. Por exemplo, ao aplicar pelo vestibular podem concorrer na ampla concorrência, na bonificação PAAIS, na bonificação PAAIS junto com cotas ou apenas cotas. Para o ingresso em 2024, a Unicamp ofereceu 2 537 vagas no vestibular (515 delas reservadas para cotistas), 314 no processo seletivo Enem (todas para cotistas), 130 no vestibular indígena, 129 vagas olímpicas (em 35 cursos), 325 vagas no Provão Paulista (todas para cotistas) e 120 vagas no ProFIS (todas para cotistas). Desta forma, do total de vagas ofertadas, 37,3% são reservadas para egressos da escola pública, pretos, pardos e indígenas, sem contar os ingressantes com bonificação do PAAIS e os ingressantes na graduação que concluíram o ProFIS.

Metodologia

A pesquisa foi estruturada para triangular as percepções de alunos, professores e coordenadores pedagógicos, visando analisar as questões da pesquisa². A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com coordenadores pedagógicos e aplicação de questionários com os professores e estudantes das turmas de terceiro ano do ensino médio de uma amostra representativa de escolas públicas de Campinas. Todos os questionários continham questões fechadas (dos tipos múltipla escolha, dicotômica, resposta única e matriz) e abertas, para conhecer, no caso dos estudantes, o perfil sociodemográfico, as pretensões de continuidade nos estudos, o nível de conhecimento sobre as formas de acesso, o auxílio da escola nesses preparativos e o quanto esses fatores estão relacionados às decisões e às expectativas de futuro. No caso do questionário dos professores e do roteiro de entrevistas dos coordenadores pedagógicos, buscou-se conhecer o perfil sociodemográfico, a carreira e as experiências profissionais, as dificuldades enfrentadas no período da pandemia, o nível de conhecimento sobre as formas de acesso específicas para a Unicamp e gerais para o ensino público, as percepções sobre a pretensão de continuidade nos estudos pelos alunos e seu nível de preparo, a contribuição da escola neste processo e a forma como a Unicamp poderia apoiar o ingresso no ensino superior público.

A pesquisa de campo ocorreu entre maio e junho de 2022 em 10 escolas públicas. Para definir a população e as amostras a serem estudadas, foram utilizados os microdados do Censo Escolar 2020 sobre Campinas. Em Campinas havia 101 escolas públicas de Ensino Médio – 100 delas da rede estadual de ensino e 1 da rede federal. De um total de 2 070 professores vinculados às escolas de Ensino Médio públicas, 2 026 eram de escolas estaduais e 44 da rede federal. O plano amostral foi delineado pela técnica por amostragem aleatória de múltiplos estágios por grupo, levando-se em conta 3 dimensões de interesse da pesquisa: Localização geográfica, tomando-se as 2 Diretorias de Ensino (Leste e Oeste), Indicador do Nível Socioeconômico da Escola (INSE) e Indicador de Complexidade de Gestão da Escola, calculados pelo INEP. Assim, os estratos de representatividade da amostra baseados nas dimensões foram definidos em 6 grupos de escolas apresentados na Tabela 1.

² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas de Ciências Sociais e Humanas (o número do CAAE será inserido, caso o artigo seja aprovado).

Tabela 1

Distribuição das escolas, universo e amostra

Grupos	Total de Escolas		Amostra	
	N.	(%)	N.	(%)
1	8	9%	1	10%
2	26	28%	3	30%
3	22	24%	2	20%
4	11	12%	1	10%
5	20	22%	2	20%
6	6	6%	1	10%
Total	93	100%	10	100%

Notas: Do total de 101 escolas foram excluídas: a escola federal, 3 escolas técnicas, por possuírem gestão diferenciada, e 4 escolas, por apresentarem INSE sem definição.

A aplicação dos questionários aos estudantes foi realizada em papel e resultou em 670 respostas válidas³, e a quantidade total de matriculados somente nas turmas do 3.º ano era de 861 alunos. Portanto, tivemos uma taxa de resposta de 77,8%. Foram distribuídos questionários aos professores responsáveis pelas turmas, que puderam responder em papel ou *online*, num total de 43 respostas, com uma taxa de resposta de 17%. Foi ouvido ao menos 1 coordenador por escola. As 10 entrevistas realizadas ocorreram presencialmente ou por videoconferência, de acordo com a disponibilidade de agenda. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, usando um roteiro com 18 questões.

As análises dos dados quantitativos e qualitativos empregaram abordagem por método misto. Os dados das perguntas fechadas foram processados nos *softwares* estatísticos R, JAMOVI, MAXQDA e analisados com estatísticas descritivas, testes de correlação ou associação sobre as variáveis de gênero, turno e pretensão de continuidade nos estudos, na maioria das vezes representados por tabelas cruzadas (*cross table*). Os dados qualitativos das perguntas abertas foram analisados no *software* MAXQDA, com o procedimento de codificação indutiva automática dos textos das respostas abertas⁴. O conceito de código para este *software*

³ Os 670 questionários considerados válidos continham no mínimo 50% do total das questões preenchidas, sendo que os que não atingiram esta taxa foram descartados.

⁴ Foi usada uma lista de lemas fornecida originalmente por Michal Boleslav Měchura (<http://www.lexiconista.com/datasets/lemmatization/>), que é disponibilizada sob a Open Database License (ODbL) (<http://opendatacommons.org/licenses/odbl/1.0/>).

representa uma única palavra ou uma combinação de palavras que são utilizadas para atribuir significado, sistematizar, classificar e interpretar os dados qualitativos. Os códigos também podem ser hierarquizados mediante a utilização de subcódigos como forma de ampliar o entendimento subjacente, quebrando as informações contidas em níveis menores. Os códigos resultantes foram analisados e demonstrados por mapas de códigos ou em tabelas cruzadas com os dados das variáveis quantitativas, com suas respectivas frequências ou percentuais. Nestes mapas, quanto mais os códigos ou as palavras escritas pelos alunos nas respostas foram utilizados de forma similar, mais próximos são demonstrados no mapa e também mais forte é a linha de conexão que os une, gerando os agrupamentos (*clusters*) com respostas homogeneizadas em função destas similaridades. Os valores entre parênteses indicam as frequências das palavras mais utilizadas ao longo de todas as respostas obtidas⁵.

Resultados

Em relação ao perfil sociodemográfico dos estudantes (Tabela 2), 53% são mulheres. Em relação à raça, 43% são brancos, 37% pardos e 17% pretos. Os jovens têm idade média próxima de completar 18 anos e não possuem filhos (98%), sendo estes dados distribuídos igualmente por turno e gênero.

⁵ O *software* MAXQDA trabalha com a quantidade *default* de 3 *clusters* para elaboração dos mapas que estão demonstrados de acordo com a cor dos códigos na legenda. Os *clusters* são calculados pela distância de proximidade de ocorrência entre os códigos, e optou-se pela distância = 0, tendo em vista se tratar de resposta em questionário contida em uma única célula.

Tabela 2

Distribuição da frequência relativa dos Alunos por Gênero e Raça

Gênero	Raça						TOTAL
	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	Não quero declarar	
Homem	108 (16,4%)	115 (17,4%)	60 (9,1%)	2 (0,3%)	3 (0,5%)	4 (0,6%)	292 (44,2%)
Mulher	168 (25,5%)	122 (18,5%)	50 (7,6%)	6 (0,9%)	1 (0,2%)	5 (0,8%)	352 (53,3%)
Não binário	3 (0,5%)	3 (0,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	6 (0,9%)
Outro	2 (0,3%)	1 (0,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (0,5%)	6 (0,9%)
Transgênero homem / Homem transexual	2 (0,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (0,3%)
Transgênero mulher / Mulher transexual	1 (0,2%)	1 (0,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (0,3%)
TOTAL	284 (43,0%)	242 (36,7%)	110 (16,7%)	8 (1,2%)	4 (0,6%)	12 (1,8%)	660 (100,0%)

Notas: N = 660. Chi-quadrado de Pearson 95,892. Df 25. p (assim. 2-caudas) 0,0000. Células com frequência esperada <5 28 (77,8%). Mínimo de frequências esperadas 0,0. Coeficiente de Contingência C 0,356. V de Cramer 0,170.

Independentemente do turno frequentado, a maioria dos alunos pertence aos estratos socioeconômicos⁶ C e B, sendo C1 (33%), B2 (33%) e C2 (17%), seguidos pelas classes B1 (7%), DE (6%) e A (3%), com uma representatividade menos expressiva (Tabela 3). Pouco mais da metade dos alunos não trabalha (57%) e não contribui de forma significativa com a família (57%). O turno noturno concentra a maior quantidade de alunos com algum vínculo empregatício e do estrato D-E. Sobre a trajetória escolar dos alunos, a maioria dos respondentes (87%) estudou exclusivamente em escolas públicas desde o ensino fundamental e não frequenta curso pré-vestibular (91%).

Com relação aos professores, a maioria é branca (71%) e feminina (60%). A média etária é de 45 anos. Em relação à escolaridade, a maioria possui ao menos nível superior, sendo 38%

⁶ A Estratificação Socioeconômica seguiu integralmente a metodologia de desenvolvimento proposta pelo Critério Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP –, que leva em conta aspectos como estrutura física da residência, acesso a serviços públicos, bens de consumo, escolaridade do chefe da família sendo o aspecto econômico o de maior peso. As estimativas para a Renda Média Domiciliar para os estratos são: A (R\$ 26 811,68), B1 (R\$ 12 683,34), B2 (R\$ 7 017,64), C1 (R\$ 3 980,38), C2 (R\$ 2 403,04), DE (R\$ 1 087,77). Disponível em: https://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2024.pdf

com pós-graduação completa ou incompleta. Em relação à renda, 70% dos professores possuem uma renda familiar *per capita* entre 1 e 4 salários-mínimos. Em termos de experiência e trajetória profissional, mais da metade deles (58%) possui 10 ou mais anos de experiência, e 60% destes docentes trabalham na escola atual no máximo há 3 anos. Mais da metade possui vínculo estável efetivo (57%), e 76% do total trabalha apenas na escola atual. A amostra contou com professores de 12 disciplinas. Metade dos docentes estudou na Unicamp, seja em cursos de graduação, pós ou extensão.

Tabela 3

Distribuição da frequência relativa dos alunos pelo Turno que frequentam e pela Classe Social que pertencem

Turno	Classe Social						TOTAL
	A	B1	B2	C1	C2	DE	
Integral	2 (0,3%)	4 (0,6%)	17 (2,6%)	20 (3,1%)	16 (2,5%)	4 (0,6%)	63 (9,7%)
Matutino	12 (1,8%)	23 (3,5%)	105 (16,2%)	95 (14,6%)	46 (7,1%)	10 (1,5%)	291 (44,8%)
Noturno	7 (1,1%)	19 (2,9%)	90 (13,9%)	100 (15,4%)	51 (7,9%)	28 (4,3%)	295 (45,5%)
TOTAL	21 (3,2%)	46 (7,1%)	212 (32,7%)	215 (33,1%)	113 (17,4%)	42 (6,5%)	649 (100,0%)

Nota: N = 649. Chi-quadrado de Pearson 15,118. Df 10. p (assim. 2-caudas) 0,1278. Células com frequência esperada <5 3 (16,7%). Mínimo de frequências esperadas 2,0. Coeficiente de Contingência C 0,151. V de Cramer 0,108

Entre os coordenadores pedagógicos das escolas, seis são homens e quatro, mulheres, com idades entre 35 e 60 anos; sete entre dez são pretos ou pardos, a maioria com experiência profissional superior a três anos no cargo, mas não necessariamente na escola da amostra. Seis dentre os dez trabalham apenas na escola da amostra, e quatro estudaram em algum momento na Unicamp, principalmente em disciplinas isoladas ou cursos de extensão e capacitação de curta duração.

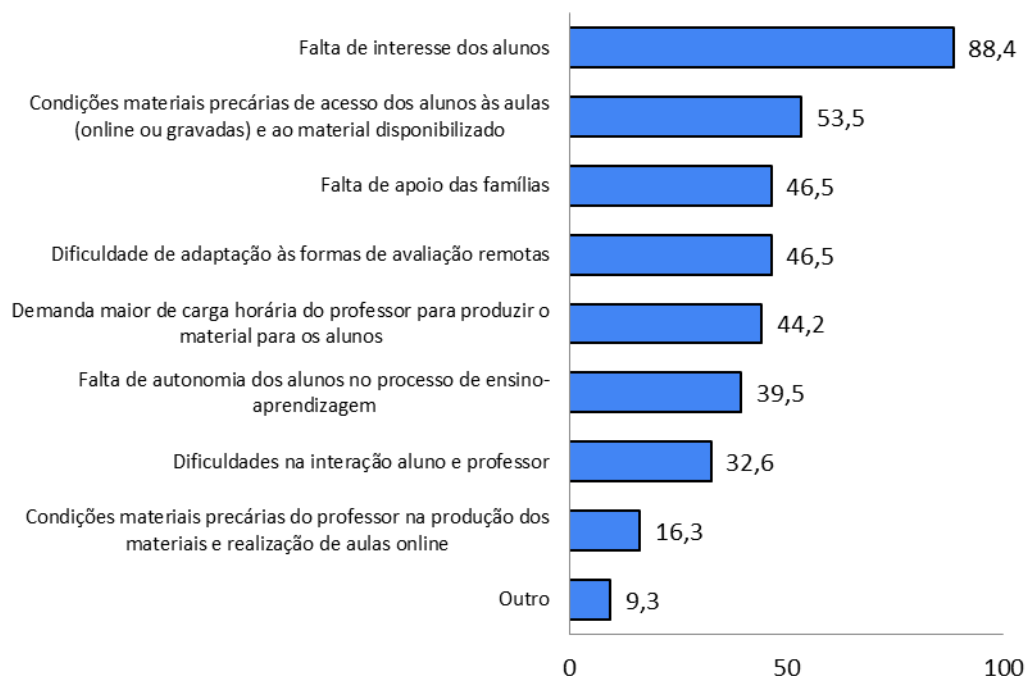
Durante a pandemia, as escolas utilizaram diversos recursos para tentar manter as atividades por ensino remoto, usando materiais impressos, o CMSP, a comunicação por Whatsapp, dentre outros. No relato dos coordenadores pedagógicos, o primeiro semestre de 2020 foi caótico, e só no segundo semestre as escolas conseguiram se organizar melhor:

No segundo semestre de 2020 é que as coisas começaram a entrar nos eixos, a gente começou a fazer busca ativa, alguns alunos sumiram, você não tinha contato, sabe? Então, assim, juntou a vulnerabilidade social e a econômica, porque não é todo mundo que tinha um celular. [CP10]

Na percepção da grande maioria dos professores, as principais dificuldades enfrentadas foram: falta de interesse dos estudantes (88,4%); precária estrutura de acesso à internet (53,5%); dificuldade de adaptação às formas de avaliação (46,5%); falta de apoio das famílias (46,5%); sobrecarga dos professores, falta de autonomia dos estudantes e dificuldades de interação entre professor e aluno (44,2%, 39,5% e 32,6%, respectivamente) (Figura 2).

Figura 2

Percepções dos professores sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a pandemia



Nota: n=43.

Os coordenadores, de forma unânime e semelhante aos professores, apontaram consequências negativas do isolamento ocasionado pela pandemia, devido às dificuldades de aproveitamento escolar e ao aumento da defasagem – entre elas, a condição emocional dos alunos, com a percepção de apatia ou maior agressividade no convívio social e o menor preparo e interesse na passagem para o ensino superior – inclusive com relatos de alunos manifestando desejo de não se formar no ensino médio para evitar decisões sobre o futuro. Estes fatores, aliados ao despreparo emocional e à baixa autoestima dos alunos, podem ser tomados como

falta de perspectiva futura. Além disso, foi destacado que a crise econômica impôs para alguns alunos a necessidade de trabalhar, de forma a contribuírem com a renda familiar.

As respostas apontam, indubitavelmente, para um grande prejuízo no desenvolvimento educacional, pessoal e econômico dos estudantes, fatores que impactam fortemente no desejo e no preparo destes estudantes para o ingresso no ensino superior. Não desconsiderando o impacto profundo da pandemia descrito por professores e coordenadores, é importante destacar que muitos destes prejuízos e deficiências são anteriores a este período, frutos da “estrutura geral do sistema educativo” (Dubet, 2015) da educação pública brasileira, que envolvem um grande déficit de financiamento em infraestrutura e recursos humanos.

Quando perguntados sobre o nível de conhecimento dos estudantes sobre o ensino superior, os coordenadores consideram que este é baixo. Um dos coordenadores destacou que os alunos desconhecem os benefícios que poderiam ter com as ações afirmativas:

Muitos não têm essa percepção das ações afirmativas, que ele pode, que ele tem direito [por estar] vindo da escola pública ... Quando a gente pergunta [sobre o ensino superior], eles [dizem que] não querem, porque talvez eles não conheçam ... Por mais que os professores falem, eles não têm essa percepção. E Unicamp e USP, então? Eles acham que isso é um mundo que não é para eles ... Outro dia uma menina perguntou: “Mas paga?”. Porque é uma coisa que está muito distante. [CP10]

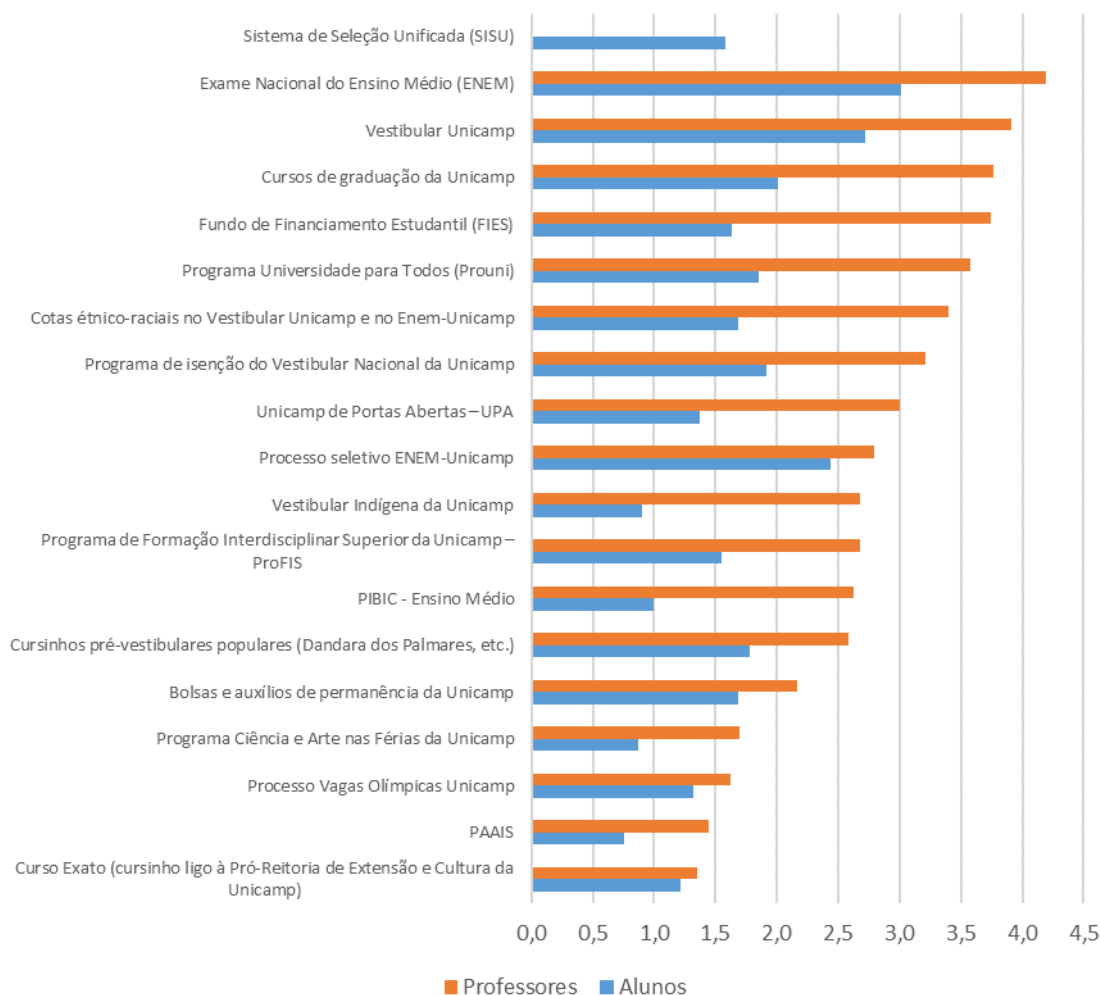
Além disso, os coordenadores pedagógicos apontaram que a pandemia prejudicou o trabalho que a escola poderia ter feito para aumentar o nível de informação e interesse sobre a continuidade dos estudos. Como forma de incentivo por parte da escola, várias ações são implantadas visando despertar nos alunos o interesse pelo ensino superior: convites para palestras motivacionais com ex-alunos ProFIS para falar sobre histórias de sucesso; incentivo para melhoria no desempenho; e, em alguns casos, a iniciativa da própria escola de inscrever todos os alunos do 3.º ano para buscar isenção para a taxa de inscrição no Enem. As disciplinas de projeto de vida e projetos transversais também são utilizadas, assim como os programas de tutoria, especialmente nas escolas em tempo integral.

Dado que os professores representam para os estudantes uma das mais importantes fontes de informação sobre o ensino superior, como apontado por eles e pela literatura, foi investigado o nível de conhecimento dos professores sobre as formas de acesso (Figura 3), que é mais alto do que o dos alunos em geral. No caso da Unicamp, chama a atenção que os

programas de ação afirmativa mais recentes sejam mais conhecidos, como o Processo seletivo Enem-Unicamp (nível de conhecimento 2,8) e as cotas no vestibular (3,4), criados em 2019, do que os mais antigos: ProFIS, de 2011 (2,7) e PAAIS, de 2005 (1,4). Também se destaca, por um lado, o baixo nível de conhecimento sobre as bolsas e os auxílios (2,2), informação bastante relevante para apresentar alternativas na decisão de trabalhar *versus* estudar. E, por outro lado, também é alto o nível de informação dos professores sobre os processos para financiamento do ensino superior no setor privado – ProUni e FIES, 3,7 e 3,6, respectivamente.

Figura 3

Nível de conhecimento dos professores e dos estudantes sobre as políticas de acesso e permanência para o ensino superior, em geral, e Unicamp, em particular



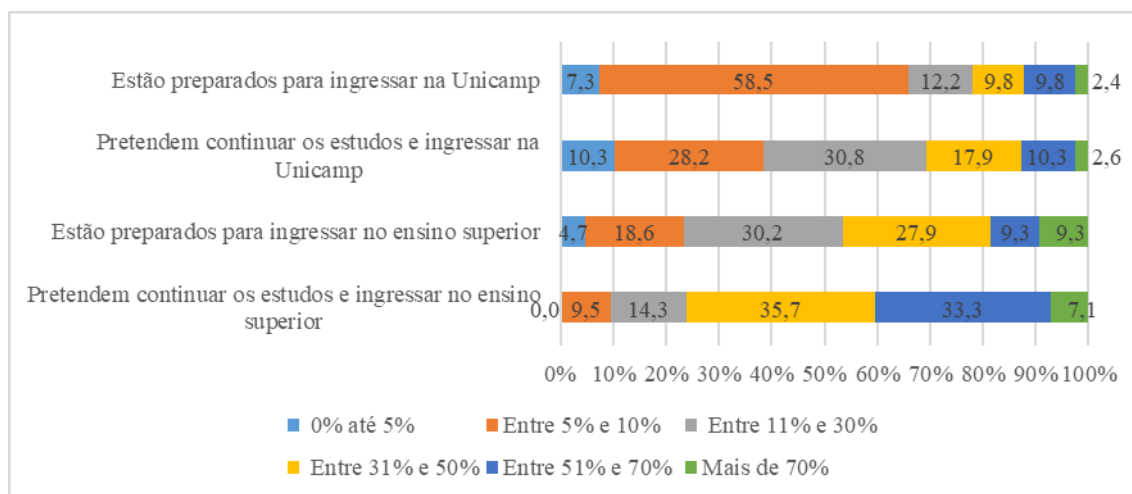
Nota: n=43. Por um erro no questionário dos professores, não foi perguntado sobre o SISU. Partindo de uma listagem contendo 19 itens, foram calculadas as médias ponderadas das respostas, com a atribuição dos seguintes pesos: Não tenho nenhuma informação=0; Conheço parcialmente=3; e Conheço totalmente=5.

Os processos de comunicação mais utilizados para conhecimento das formas de ingresso são o próprio ambiente escolar: colegas, coordenadores, diretores (56%), e as mídias digitais da Unicamp (51%), seguidos pelas iniciativas da Unicamp (18%), de familiares ou amigos (19%), pela divulgação na escola por alunos da Unicamp (14%) e por materiais impressos enviados pela Unicamp (12%).

Os professores e coordenadores pedagógicos representam importantes mecanismos de incentivo à continuidade dos estudos. Desta forma, buscamos investigar qual a percepção destes atores sobre o interesse e o preparo dos estudantes para ingressar no ensino superior (Figura 4). Em termos de interesse, para cerca de 76% dos professores, mais de 30% dos seus estudantes pretendem continuar os estudos e ingressar no ensino superior. Entretanto, em termos mais concretos, de preparo para tal empreitada, cerca de 22% dos docentes apontaram que mais de 30% estão preparados para isso. A Unicamp faria parte dos planos futuros para no máximo 30% dos estudantes, na opinião de cerca de 69% dos professores. Entretanto, cerca de 66% dos professores opinam que no máximo 10% dos estudantes estariam preparados para ingressar na Unicamp.

Figura 4

Percepções dos professores sobre percentual de alunos do 3.º ano do ensino médio interessados e preparados para ingressar no ensino superior, em geral, e na Unicamp, em particular



Nota: n=42.

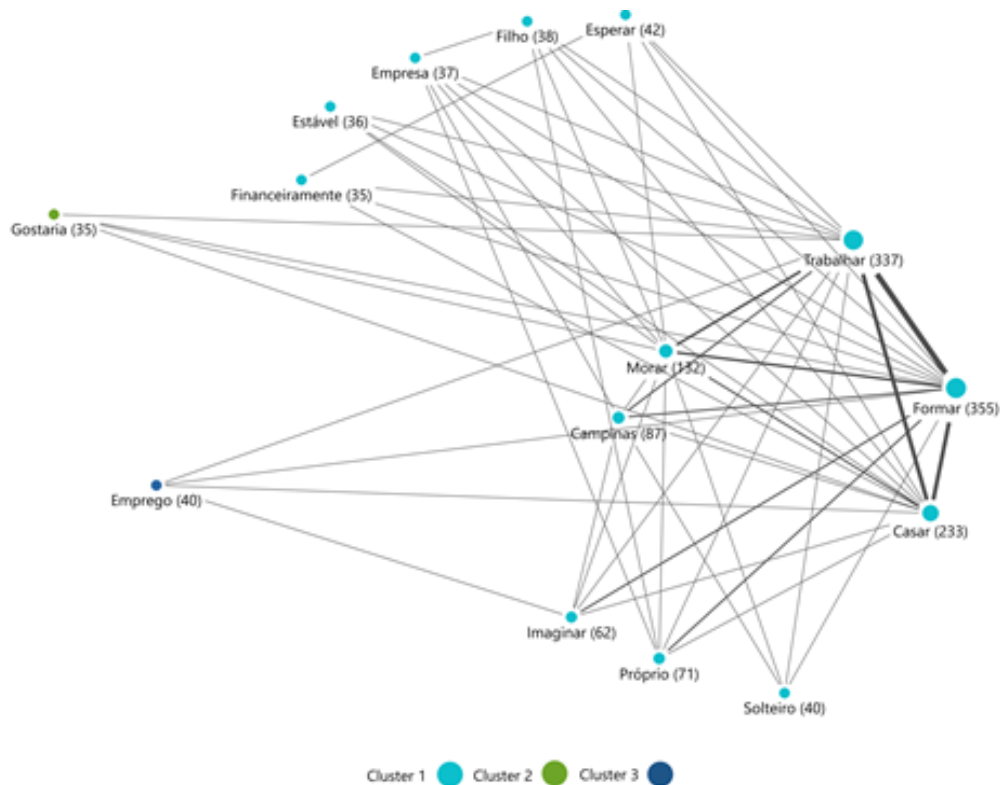
A percepção dos coordenadores é semelhante à dos professores: indicam que o percentual de alunos interessados em cursar o ensino superior é alto, mas poucos estão preparados para isso. Os estudantes buscam outras alternativas, como o ensino profissionalizante, que, segundo um dos coordenadores, é almejado pela maioria dos alunos.

Tendo como pano de fundo as percepções dos professores e coordenadores pedagógicos sobre os efeitos da pandemia no interesse e no preparo para o ensino superior, a seguir analisaremos a percepção dos estudantes. Esta análise será feita por meio de aproximações sucessivas, partindo da questão mais geral sobre projetos de vida e visão sobre o futuro, para, na sequência, tratar do conhecimento sobre os processos seletivos para o acesso ao ensino superior e a intenção concreta de prestar algum desses processos seletivos em geral e na Unicamp.

Para que os alunos descrevessem livremente quais seriam suas expectativas com relação ao futuro, o questionário aplicou a seguinte questão discursiva: “Imagine seu futuro daqui a dez anos e como gostaria que estivesse. Como está sua vida? Você se formou? Em quê? Você trabalha? Em quê? Onde você mora? Você é casada (o)?”. A análise qualitativa resultou em um mapa de códigos (Figura 5), formado pela codificação automática das 478 respostas recebidas dos alunos.

Figura 5

Mapa de códigos e de clusters com as expectativas dos alunos em relação ao projeto de vida futuro



Notas: Os valores entre parênteses indicam as frequências das palavras mais utilizadas ao longo de todas as respostas.

Assim, os *clusters* gerados pelas respostas homogeneizadas forneceram primeiramente o entendimento de que no horizonte de dez anos os alunos desejam se formar (355) no ensino superior, estar trabalhando (337), casados (233) e morando (132) na cidade de Campinas (87). A posse de carro ou de negócio próprios (71) também está incluída nos planos. Notadamente, imaginam (62) ou esperam (42) que a formação superior possa contribuir para que estejam em uma boa empresa (37) e estáveis (36) financeiramente (35). Alguns alunos pretendem ficar solteiros (40), e os casados almejam filhos (38). Um segundo grupo de entendimento revelou que uma parcela dos alunos qualificou o trabalho, mencionando que também precisa ser em um bom emprego (40). Já em um terceiro grupo de entendimento, alunos menos assertivos relativizaram suas expectativas, argumentando que apenas gostariam (35) que este plano futuro se concretizasse.

Interessante observar que não há diferença de expectativa nos projetos de planos futuros entre os alunos que desejam continuar com os estudos e aqueles que não desejam (Tabela 4).

Tabela 4

Expectativas dos alunos em relação ao projeto de vida futuro segundo intenção de prosseguir os estudos após o Ensino Médio

Códigos	Pretende prosseguir os Estudos após o Ensino Médio		Total
	Não	Sim	
Formar	21,4%	23,2%	23,1%
Trabalhar	27,4%	20,5%	21,0%
Casar	18,8%	14,7%	15,0%
Morar	6,0%	7,6%	7,5%
Campinas	4,3%	6,0%	5,8%
Próprio	2,6%	4,6%	4,5%
Imaginar	4,3%	3,8%	3,8%
Emprego	4,3%	2,4%	2,6%
Solteiro	2,6%	2,6%	2,6%
Esperar	0,9%	2,6%	2,5%
Filho	1,7%	2,5%	2,4%
Empresa	2,6%	2,4%	2,4%
Estável	0%	2,5%	2,3%
Financeiramente	0%	2,5%	2,3%
Gostaria	3,4%	2,1%	2,2%
Total	100,0	100,0	100,0
N =	95	570	665

Nota: n=665 respondentes das questões fechadas.

Ampliando mais a análise da formação por meio dos seus subcódigos, praticamente a integralidade dos alunos (95%) respondeu que querem estar formados, sendo que 70% deles declararam qual seria o curso de preferência, e os outros 25% não especificaram (Ver tabela A1 do Anexo). As preferências, de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica (Cine Brasil), resultaram nas seguintes áreas de cursos, em ordem decrescente: Saúde e bem-estar (20,2%), com destaque para o curso de Psicologia, seguido de perto por Medicina; Negócios, administração e direito (12,0%), sendo o curso de Direito o mais frequente; Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (9,7%); Engenharia, produção e construção (6,0%), destacando a Engenharia Civil; Artes e Humanidades (4,8%), especialmente os cursos de Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança; Outros (4,6%), agregando nesta preferência cursos inespecíficos, sem enquadramento na classificação CINE; Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária (4,0%), notadamente Medicina Veterinária; Ciências sociais, comunicação e informação (2,8%), sendo Economia o curso mais apontado; Ciências naturais, matemática e

estatística (2,6%), com Biologia; Serviços (2,0%), sendo mencionado Gastronomia; e, por último, Educação (1,4%), com o curso de Pedagogia.

Vale destacar que os cursos em Saúde e bem-estar foram preferidos somente pelos alunos que pretendem continuar com os estudos (5%). Outra diferença encontrada é que as mulheres têm o dobro de predileção pelos cursos da Saúde (5,9%), comparativamente aos homens (2,8%). O contrário ocorre no curso de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que possui maior preferência de homens (4,7%) do que de mulheres (0,8%). De forma geral, chama a atenção a alta frequência de cursos de maior prestígio neste nível de aproximação com o ensino superior, tendo em conta a estratificação que se verifica em relação às carreiras (Almeida & Ernica, 2015).

Ainda para os alunos que indicaram a continuidade dos estudos, as expectativas são: estar formado em dez anos e trabalhar na área de formação (10,8%), casar (14,7%), residir em outro país (1,6%). Aqueles que revelaram que não pretendem continuar os estudos após o ensino médio apontaram estas expectativas: formar-se, porém sem especificar a área de trabalho (15,4%), casar (9,4%) e residir em outro estado ou cidade (1,7%). Não houve diferença nos planos futuros em termos de raça, turno do ensino médio e renda familiar.

Interessante perceber que há uma expansão no horizonte futuro para o grupo que indica a continuidade dos estudos, representada pelo desejo de morar em outro país, por exemplo. Considerando que o projeto de vida manifesta aquilo que o jovem entende como possível, mesmo que remotamente, estas respostas mostram uma relação qualitativa para estes indivíduos entre os estudos e a abertura de possibilidades mais amplas.

Como visto, faz parte dos projetos de futuro dos respondentes, no plano mais geral, realizar um curso após o ensino médio. Quando perguntados diretamente, as respostas das questões fechadas reforçam os achados do mapa de códigos. A grande maioria dos alunos declarou intenção de prosseguir os estudos após o ensino médio (86%) (Tabela A2), especialmente na modalidade presencial noturno (45%) (Tabela A3), tentando cursar uma universidade pública (52%) ou privada (21%) ou ainda um curso técnico (23%) (Tabela A4).

As mulheres pretendem continuar os estudos (59%) de forma mais significativa do que os homens (39%) (Tabela A5) e, apesar da existência de alunos com atividades remuneradas no turno noturno (trabalho em tempo integral), todos pretendem prosseguir, sem diferenças significativas de intenção (Tabela A6).

Em relação aos custos associados aos estudos após o ensino médio, 48% dos alunos declaram que teriam que trabalhar para conseguir custear os estudos, 26% tentariam uma bolsa de permanência, 14% utilizariam os recursos do FIES e/ou ProUni, 5% teriam ajuda da família e 4% não teriam condições financeiras de se manter estudando (Tabela A7). As fontes de informação mais citadas para conhecimento de ingresso no ensino superior foram os professores do ensino médio (51%), os colegas da escola (48%), os familiares ou amigos (46%) e as mídias digitais da Unicamp (35%) (Tabela A8).

Quanto ao nível de conhecimento das formas de acesso ao ensino superior e à Unicamp (Figura 3), os alunos conhecem mais o Enem, o vestibular tradicional, o vestibular Enem-Unicamp e as cotas; e menos os programas mais antigos, como o ProFIS e o PAAIS.

Em mais uma aproximação com os planos concretos, dentre os estudantes que optaram por prosseguir os estudos, 39% manifestaram interesse em ingressar na Unicamp (Tabela A9). Entretanto, uma parcela grande de alunos (42%) mostrou-se ainda indecisa, o que pode ser tanto um indicador de indecisão em si, quanto um indício de viés de confirmação, dado que éramos pesquisadoras da Unicamp perguntando sobre a Unicamp, e os respondentes poderiam estar predispostos a responder o que achavam que gostaríamos de ouvir, mesmo tendo outra definição. Prosseguindo nos questionamentos, as principais formas escolhidas para ingresso na Unicamp seriam: processo seletivo Enem-Unicamp (49%), vestibular de ampla concorrência (28%), vestibular com PAAIS e cotas étnico-raciais (10%) (Tabela A10). Quase 40% disseram não saber ainda como iriam se inscrever. As demais opções foram apontadas por menos de 5% dos respondentes⁷.

Três aspectos chamam a atenção. Primeiro, o alto nível de indecisão sobre em qual processo seletivo se inscrever, pois, quando a pesquisa de campo foi realizada, o período para solicitação de isenção do Enem já tinha passado e a inscrição no Enem estava aberta (10 a 21/05/2022), suas notas eram base para inscrição em outros processos da Unicamp, e as datas dessa inscrição se aproximavam⁸. Segundo, a alta frequência da opção Enem-Unicamp indica uma forte preferência, além de ser uma das formas mais conhecidas de ingresso, como visto

⁷ Por um erro de formatação do questionário, não foi inserida a opção ProFIS.

⁸ O período de inscrição do vestibular (ampla concorrência, PAAIS e cotas) ocorreu entre 01/08 e 02/09/2022, ProFIS entre 26/9 e 4/11/2022, Enem Unicamp e vestibular indígena, entre 1 e 30/11/2022, vagas olímpicas entre 21/11/2022 e 16/01/2023.

acima. Por fim, as outras ações afirmativas voltadas para escolas públicas e candidatos pretos e pardos tiveram baixas frequências.

Outra questão discursiva proposta para os alunos almejava saber o que de mais importante a escola poderia fazer para ajudar na continuidade dos estudos após o ensino médio. A análise qualitativa apontou três códigos principais: mais orientações específicas para o acesso ao ensino superior (42,2%), melhor oferta de ensino (31,3%) e aumento do estímulo e incentivo para os alunos (27,5%) (Tabela 5).

Nos subcódigos das orientações específicas para acesso ao ensino superior, os alunos indicaram que gostariam de receber mais informações e divulgações sobre cursinhos pré-vestibular e preparatórios, recomendações sobre os cursos disponíveis no ensino superior, possíveis gratuidades. Estas requisições foram mais indicadas pelos alunos que não pretendem dar continuidade aos estudos (23%), contra 9,8% por aqueles que pretendem continuar, e gostariam de dicas para continuar os estudos após o ensino médio, o que incluiria atividades de reforços, informações sobre os processos de acesso ao ensino superior, sobre as formas escolher os melhores métodos de aprendizagem e os conteúdos que deveriam ser estudados ou ministrados com mais ênfase, visando ao preparo para o vestibular. Obter mais conhecimento sobre formas de acesso e os tipos de cursos que as faculdades oferecem é uma necessidade mais expressa pelos alunos que não decidiram pela continuidade (9,8%), contra 2,9% por aqueles que já o fizeram.

Os subcódigos para melhor oferta de ensino apontam que os alunos gostariam de aprender novas e eficazes formas ou técnicas de estudo, o que foi indicado com mais frequência pelos alunos que pretendem seguir os estudos (8,5%) do que por aqueles que não pretendem (4,9%). Por outro lado, estes apontaram mais que o ensino deveria ser de melhor qualidade com aulas práticas e reforços (11,5%) do que os alunos que indicaram a continuidade (7,9%). O mesmo ocorre com relação às solicitações voltadas às escolas: os primeiros entendem que poderia haver mais ajuda e motivação para delinear seus projetos futuros e possibilidades de empreendedorismo, preparando-os para a vida adulta, “lá de fora” (3,3%). Entretanto, poucos alunos decididos pela continuidade (0,3%) assim opinaram.

Por fim, as frequências dos subcódigos para aumento do incentivo e estímulo aos alunos demonstram um perfil diferenciado entre os alunos com e sem pretensão de continuidade. Aqueles que pretendem seguir desejam que a escola os ajude das mais variadas formas, como

motivando “a ser alguém na vida”, nos processos de aprendizagem e nos seletivos, nas orientações e preparação para o vestibular e ensino superior, com diferenciadas formas de aprendizagem e com apoio de uma boa infraestrutura na escola (26,6%). Para os alunos sem pretensão de prosseguir, estas variadas formas de ajuda possuem um peso bem menor (5,7%).

Tabela 5

Distribuição dos percentuais dos Tipos de Ajuda que a Escola pode oferecer segundo intenção dos alunos de prosseguir os estudos após o Ensino Médio

Código/Subcódigo	Pretende prosseguir os Estudos após o Ensino Médio		Total
	Não	Sim	
Orientações para ensino superior	48%	42%	42,2%
Cursos	23,0%	9,8%	10,6%
Vestibular	6,6%	9,8%	9,6%
Continuar	3,3%	5,1%	5,0%
Informação	4,9%	4,5%	4,5%
Preparar	0%	3,5%	3,3%
Palestras	0%	3,5%	3,3%
Conhecimento	9,8%	2,9%	3,3%
Oportunidade	0%	2,7%	2,5%
Melhor oferta de ensino	43%	31%	31,3%
Estudo	4,9%	8,5%	8,3%
Ensino	11,5%	7,9%	8,1%
Escola	16,4%	4,8%	5,5%
Passar	3,3%	4,0%	3,9%
Professores	6,6%	2,7%	2,9%
Conteúdo	0%	2,7%	2,5%
Incentivados e Estimulados	10%	28%	26,4%
Vocacionais e Motivacionais	3,3%	18,4%	17,5%
O próprio aluno “para vida”	4,9%	5,7%	5,7%
Orientando e preparando para o Ensino Superior	1,6%	2,0%	2,0%
Formas de aprendizagem, apoio, infraestrutura	0%	1,4%	1,3%
Soma	100	100	100
N = Oradores	95	570	665

Nota: n=665 respondentes das questões fechadas

Complementarmente, no questionário dos professores e no roteiro dos coordenadores pedagógicos houve uma pergunta aberta sobre qual seria a coisa mais importante que a Unicamp poderia fazer para apoiar os alunos de escolas públicas a continuarem os estudos e ingressarem no ensino superior. No geral, existe uma percepção de que a Unicamp poderia se aproximar mais da realidade das escolas e dos alunos mais vulneráveis, como citado por um dos coordenadores pedagógicos:

Eu faço uma crítica a universidade [*sic*]. A universidade é uma bolha. Ela não dialoga com a educação básica, com a escola pública ... Sendo doutoranda da Unicamp, percebo isso. A gente precisa trazer a universidade para a escola e levar a escola para a universidade. Elas precisam estar mais próximas ... dialogando com os nossos professores. [CP10]

Em contraste, as universidades privadas vão até as escolas com mais frequência para apresentar seus cursos ou levar os alunos até seus *campi*: “Veio um ônibus da faculdade, pegou os alunos do terceiro e levou lá na faculdade. Mostrou como era, deu cafezinho para os alunos e fizeram as palestrinhas. E isso, claro, desperta o interesse do aluno em continuar” [CP5].

Algumas ações elencadas que a Unicamp poderia desenvolver incluem cursos preparatórios gratuitos nos bairros vulneráveis; visitas da Unicamp nas escolas com palestras e informativos; e expansão das bolsas sociais e da isenção no vestibular.

Visão semelhante ocorre na percepção dos coordenadores pedagógicos: a Unicamp poderia se aproximar mais das escolas públicas. Alguns coordenadores relataram iniciativas já realizadas em suas escolas, avaliando-as como positivas, como as visitas às escolas por alunos da Unicamp e pelo diretor da Comissão de vestibulares. Outra iniciativa apontada com menos frequência foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Quando perguntados especificamente sobre o evento Unicamp de Portas Abertas (UPA), no qual a universidade recebe estudantes da região e de várias partes do Brasil para conhecer seus cursos, vários coordenadores comentaram que a dificuldade de condução até o *campus* impede a escola de levar os alunos a esse evento:

Nós conhecemos [a UPA], mas não tivemos a oportunidade de ir. É o que eu falo, nosso público aqui é muito precário, não tem uma condição financeira muito boa. Então, para a escola fornecer o ônibus sem o apoio do Estado, não tem condições. E [a escola] é muito distante de lá [Unicamp]. Então para a gente pegar o ônibus público e ir não tem condições. Com 20, 30 alunos é complicado. [CP3]

Discussão

A pesquisa de campo ocorreu após o retorno presencial do período de isolamento provocado pela pandemia, que levou ao fechamento das escolas da amostra por mais de um ano e meio, tornando inevitável analisar as consequências enfrentadas pelas escolas, a forma como a pandemia afetou o interesse e o conhecimento dos estudantes sobre o ensino superior.

As contingências e os desafios deste período apontam o impacto negativo da pandemia nos aspectos abordados pelo projeto, como o contexto escolar, a preparação para finalização dos estudos, a elaboração de projetos de vida, entre outros. Na percepção da maioria dos professores, a principal dificuldade durante a pandemia foi a falta de interesse dos estudantes. No entanto, é possível debater que, por trás desta falta de interesse, residem determinantes estruturais, como a necessidade de conseguir um trabalho dada a crise econômica. Segatto et al. (2022) apontam que a pandemia afetou principalmente as populações mais vulneráveis, incluindo famílias de renda mais baixa, mães solteiras, negros e indígenas.

A percepção dos professores e coordenadores pedagógicos, burocratas de rua (Lipsky, 1980) da oferta de ensino, aponta que a condição financeira das famílias de muitos dos alunos se agravou durante e pós-pandemia, afetando os planos futuros e os projetos de vida, trazendo a urgência da geração de renda para o primeiro plano. Neste contexto, as evidências de pesquisa apontam para uma interação entre o prejuízo econômico, educacional e pessoal dos estudantes como fator que impacta no desejo e no preparo deles para o ingresso no ensino superior. Alguns coordenadores pedagógicos relataram inclusive o aumento da evasão, pois, para os jovens, a pandemia parece ter determinado a “escolha crítica” do mercado de trabalho, ao invés da conclusão dos estudos (Guerreiro & Abrantes, 2005).

Cabe ressaltar os fatores relacionados ao próprio oferecimento do ensino no formato remoto. Como visto, o estado de São Paulo teve uma boa posição no Índice de Resposta Educacional à Pandemia (Senkevicz & Bof, 2022). Entretanto, a experiência foi problemática do lado dos estudantes (Cabral et al., 2023), devido à falta de estrutura para acompanhamento das aulas (Macedo, 2021), à dificuldade dos alunos em se adaptar ao ensino remoto (Barbosa et al., 2020) e à própria perda convivência na escola, espaço de socialização, como discutido por Weller (2014), o que foi reforçado pela percepção dos professores e coordenadores pedagógicos em nossa pesquisa. Durante o período de suspensão das atividades presenciais, quase 40% dos alunos ficaram sem aulas, segundo as respostas dos questionários.

Entretanto, como já apontado, parte destas dificuldades é anterior à pandemia. Na percepção de professores e coordenadores, a pandemia aprofundou a defasagem que já existia. Os coordenadores enfatizaram as consequências negativas na condição emocional dos alunos, incluindo temor com avaliações e falta de confiança, o que prejudicou o preparo e o interesse para a passagem para o ensino superior, em consonância com os estudos de Cabral et al. (2023),

cujos participantes destacaram os sentimentos de incerteza e a dificuldade de pensar no futuro. Os professores e coordenadores pedagógicos da nossa pesquisa da mesma forma apontaram que as experiências da pandemia também tiveram efeitos na saúde emocional de professores e alunos, de forma semelhante aos resultados de Fialho e Neves (2022) e Vazquez et al. (2022).

Com relação ao interesse dos estudantes em avançar do ensino médio para o ensino superior, uma significativa parcela de professores acredita que há um baixo interesse e preparo dos estudantes para tal objetivo. E esta baixa crença pode ter um efeito desmotivador para os estudantes, pois o incentivo é o que justamente eles mais esperam como contribuição da escola, aproximando-se do papel de mediação apontado pela pesquisa de Piotto e Nogueira (2013). Ainda assim, os professores se mostram conscientes de que os incentivos são importantes em diferentes dimensões: para a continuidade dos estudos, a conquista de objetivos, o estudo, o preparo e o ingresso dos alunos no ensino superior. Quando confrontamos os achados relativos à percepção de professores e coordenadores com os dados coletados dos alunos, destaca-se uma grande diferença. Conforme descrito, os estudantes majoritariamente declararam interesse em seguir para o ensino superior, interesse que aparentemente não é captado pelo corpo docente, que expressa, em sua visão, o “baixo interesse”. Talvez estes achados indiquem uma lacuna na interação e comunicação professor-aluno, o que provavelmente impacta de forma negativa os incentivos para prosseguimento dos estudos.

Em relação aos projetos de vida dos estudantes, existe uma diferença bastante significativa no trajeto entre os planos abstratos e a concretude de se inscrever nos processos seletivos. A quantidade – mais da metade, em universidade pública – de estudantes que têm interesse (86%) ou se enxergam no futuro tendo cursado o ensino superior é significativamente diferente do contingente de alunos que se sentem preparados, de fato têm intenção de se inscrever (40%) e buscam pelas ações afirmativas na Unicamp especificamente. Dos que manifestaram interesse em se inscrever, 40% não sabiam em que modalidade. Na mediação deste processo podem estar vários fatores da realidade dos alunos, como a autoexclusão por não se sentirem preparados para ingressar (Dias Sobrinho, 2010), o sentimento de que a universidade não é para eles (Piotto & Nogueira, 2013), o baixo conhecimento sobre os processos seletivos (Teixeira & Pires, 2021), ou ainda planos voltados para ingressos em outras instituições consideradas mais próximas. Outros fatores passam também por processos da Unicamp, como comunicação ineficaz.

O alto percentual de intenção de continuidade nos estudos, identificado nas expectativas de futuro, quando confrontado com o baixo fluxo informacional sobre as políticas de acesso – notadamente as de iniciativa da própria universidade –, assim como o anseio de receber mais informações da escola e dos professores, dão vistas de que a política de inclusão operada pela universidade ainda enfrenta desafios para sua efetividade.

Os resultados apresentados para as questões propostas nesta pesquisa corroboram as investigações anteriores. Análises de mais de uma década apontam que, apesar dos avanços, ainda existe um caminho de enfrentamentos de desigualdade em termos de raça, renda e capital informacional, em especial este último, principalmente para egressos do ensino público, como apontado por Heringer (2015) na comunidade Cidade de Deus (RJ), por Souza (2022), no Complexo da Maré (RJ) e no recôncavo baiano, por Teixeira e Pires (2021), em Limeira (SP) e por nossa pesquisa, em Campinas (SP).

Conclusões

Este trabalho iniciou com alguns questionamentos que guiaram a elaboração de instrumentos de coleta de dados e sua posterior análise. O primeiro deles era em que medida as novas oportunidades de ingresso no ensino superior fazem parte da cultura escolar e da perspectiva de futuro de jovens do ensino médio de escolas públicas e em que medida estes demonstram um processo de apropriação desses direitos.

Retomando estas questões orientadoras, os achados de pesquisa demonstram que os jovens investigados revelam interesse na apropriação de seus direitos e em prosseguir seus estudos. A efetivação concreta de um direito de escolha, no entanto, passa necessariamente pelo conhecimento de todas as alternativas oferecidas, ainda mais quando as ações afirmativas e de permanência da universidade são voltadas exatamente para este público. O nível de conhecimento sobre o acesso ao ensino superior em geral e à Unicamp é variado, sendo mais alto em relação às ações afirmativas criadas mais recentemente e baseadas no ENEM.

Neste sentido, juntamente com colegas e família, é extremamente relevante o papel dos professores como fontes de informações que proporcionam e abrem o leque de escolhas para os estudantes. Eles são uma das principais fontes de conhecimento para os alunos sobre a Unicamp, pois seu incentivo é uma das principais formas de influência nas escolhas. Nota-se que, na visão dos professores e coordenadores pedagógicos, a Unicamp aparece como algo

distante da realidade escolar, o que indubitavelmente se relaciona com a construção de planos e projetos de vida por parte dos estudantes, que demonstram alto interesse, mas relativamente menor frequência de ações concretas. Em contraponto, as faculdades e universidades privadas vão diretamente às escolas e levam os estudantes para conhecer seus *campi* e cursos, tornando o ingresso algo mais palpável e construindo um senso de pertencimento destes estudantes a estes espaços.

Uma outra questão estruturante da pesquisa era se a escola, a despeito de todas as limitações estruturais, realiza esforços de aproximação entre a realidade escolar e a continuidade dos estudos. Em relação a este ponto, evidenciamos que as escolas analisadas estavam realizando esforços de aproximação entre a realidade escolar e a continuidade dos estudos, mas o quadro foi muito afetado pela pandemia.

Por fim, a última questão orientadora se referia ao papel da universidade: se ela tem conseguido permear estes ambientes escolares para a construção de novos projetos, sonhos e imaginários de futuro. Em relação à Unicamp, é inquestionável a importância do processo seletivo Enem-Unicamp. Ele aparece como um dos mais inclusivos, por ser de fácil compreensão, ter um dos mais altos níveis de conhecimento entre estudantes e professores e também por concretamente ter alta participação dos jovens da região. A Unicamp poderia avaliar a possibilidade de ampliar o número de vagas disponibilizado por este meio.

Entretanto, a Unicamp, apesar de desenvolver uma série de ações para permear os ambientes da escola pública, ainda é vista como distante, não só no sentido geográfico, mas de ausência dos espaços, sonhos e imaginários de futuro. O título deste trabalho procurou refletir esta percepção de a universidade estar “tão longe, de mim distante”, a partir da inspiração na letra da música “Quem sabe”, composta para a melodia criada por Carlos Gomes, nascido em Campinas⁹. A despeito dessa distância, como visto, o sonho de estar formado no futuro está presente nos planos de quase a totalidade dos estudantes da amostra.

Cabe também atenção por parte da Unicamp às suas estratégias de comunicação e aproximação com as realidades mais vulneráveis, a fim de fazer a informação sobre suas políticas de inclusão “chegar à outra ponta”, a dos receptores elegíveis destas políticas. Isto pode ser feito a partir de programas que a universidade já realiza, como Ciência e Artes nas Férias (CAF),

⁹ A letra foi criada pelo jornalista Bittencourt Sampaio. Recuperado de <https://carlosgomes.campinas.sp.gov.br/obras/modinha-quem-sabe>

Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC EM), além do PIBID. Outra forma, utilizada especialmente pelos egressos do ProFIS, é a visita às suas escolas de origem para explicar o que significa fazer Unicamp e a importância de se tentar o ingresso. Este mecanismo poderia ser utilizado mais sistematicamente pela Unicamp nas escolas da região, estimulando iniciativas auto-organizadas dos alunos e fornecendo materiais de divulgação. Também podem ser reforçadas iniciativas voltadas para os professores, os diretores e os coordenadores pedagógicos, que são importantes fontes de informação para os estudantes sobre o ensino superior. Sobre a isenção de taxa do vestibular, é interessante destacar que, no Vestibular 2022 da Unicamp, mais da metade dos candidatos que conseguiram isenção da taxa e se matricularam são da Região Metropolitana de Campinas, ou seja, há uma grande concentração destes benefícios no entorno da universidade. Desta forma, dentre as iniciativas sugeridas pelos professores e coordenadores pedagógicos, grande parte já é realizada pela Unicamp ou por seus alunos, mas talvez ainda não tenham atingido ampla divulgação ou estejam sendo concentradas em poucas escolas.

Recentemente, a universidade deu um passo importante neste sentido, ao aderir ao vestibular seriado junto com as demais instituições públicas estaduais. Inaugurando um novo processo seletivo, a universidade destina vagas para estudantes de escolas públicas, avaliados em uma prova ao final dos três anos do ensino médio¹⁰. Entretanto, no processo para ingresso em 2024, as vagas destinadas ao Provão Paulista foram originadas de parte das vagas do Processo Seletivo Enem-Unicamp. Dado que este era a forma de ingresso mais conhecida pelos estudantes, cabe acompanhar o interesse no novo sistema, cujas provas são aplicadas direto nas escolas, o que pode, neste sentido, fazer a Unicamp ficar de fato mais próxima dos estudantes.

Em relação aos limites desta pesquisa, além da já comentada possibilidade de viés de confirmação, o fato de a pesquisa de campo ter ocorrido nas escolas após a pandemia refletiu a realidade das escolas naquele momento. Entretanto, o interesse no ensino superior pode estar superestimado devido a um possível viés de seleção provocado pela evasão que ocorreu durante a pandemia. Em outro cenário, os estudantes que naquele momento acabaram por evadir poderiam demonstrar menos interesse na continuidade dos estudos.

¹⁰ Mais informações em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/07/12/universidades-paulistas-formalizam-adesao-ao-vestibular-seriado>

Referências

- Abramo, H. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In Abramo, H. W., & Branco, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87-1). Fundação Perseu Abramo, 2005.
- Alves, M. T. G., Nogueira, M. A., Nogueira, C. M. M., & Resende, T. de F. (2013). Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *Dados*, 56(3), 571–603. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000300004>
- Barbosa, A. L. D. A., Anjos, A. B. L. D., & Azoni, C. A. S. (2022). Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. *CoDAS*, 34(4), e20200373. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373>
- Barbosa, M. L. O. (2019). Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? | Higher Education in Brazil: democratization or massification? *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(2), 240. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>
- Barreto, R. G. (2021). A escola entre os embates na pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, e243136. <https://doi.org/10.1590/es.243136>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (2021). *Parecer CNE/CP nº 6/2021*. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192
- Cabral, C. da S., Guimarães, J. S., Teixeira, A., Generoso, N. K., França Junior, I., & Borges, A. L. V. (2023). “A gente quer abraçar o amigo”: a pandemia de covid-19 entre adolescentes de baixa renda. *Revista de Saúde Pública*, 57(Supl.1)(5). <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004778>
- Dayrell, J., & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In J. Dayrell, P. Carrano, & C. L. Maia. (Orgs.), *Juventude e Ensino Médio*. Editora UFMG.

- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223–1245. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>
- Dubet, F. (2015). Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, 28(74), 255–266. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>
- Espinosa, T. (2021). Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 23, e35439. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>
- Fettermann, J. V., & Tamariz, A. D. R. (2021). Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(1), e24941. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24941>
- Fialho, L. M. F., & Neves, V. N. S. (2022). Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. *Educação e Pesquisa*, 48, e260256. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248260256por>
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 29–41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>
- Gil, C. Z. V., & Seffner, F. (2016). Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. *Educação & Realidade*, 41(1), 175–192. <https://doi.org/10.1590/2175-623655947>
- Guerreiro, M. D. D., & Abrantes, P. (2005). Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(58), 157–175. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000200008>
- Guimarães, N. A., Brito, M. M. A., & Comin, A. A. (2020) Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: pode a expansão eludir as desigualdades? *Novos Estudos CEBRAP*, 39(3), 475–498. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030002>
- Heringer, R. (2015). Ensino médio na Cidade de Deus: Demandas, propostas e percalços na política. In A. Cavaliere, & A. Soares (Orgs.), *Educação Pública no Rio de Janeiro: Novas questões à vista* (1ª ed., pp. 67-90). Mauad X; Faperj.

- Honorato, G., Zuccarelli, C., Carvalhaes, F., Klitzke, M., & Coelho, R. (2022). Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. In R. Heringer, & D. Carreira (Orgs.), *10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas* (1ª ed., Cap. 1, pp. 35-67). Faculdade de Educação UFRJ, Ação Educativa.
- Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. *Educação & Realidade*, *41*(1), 135-154. <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: The Dilemmas of the Individual in Public Service*. Russell Sage Foundation Publications.
- Macedo, R. M. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, *34*(73), 262–280. <https://doi.org/10.1590/s2178-149420210203>
- Nazareth, H. D. G. D., & Souza, R. D. S. (2021). E daí? O ENEM não pode parar: concepções de avaliação do MEC durante a pandemia. *Revista Eletrônica de Educação*, *15*, e4468013. <https://doi.org/10.14244/198271994468>
- Nogueira, M. A. (1998). Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, *8*(14-15), 91-103. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1998000100008>
- Nogueira, M. A. (2021). O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, *51*, e07468. <https://doi.org/10.1590/198053147468>
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Organisation for Economic Co-operation and Development*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en
- Picanço, F. (2015). Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *30*(88), 145. <https://doi.org/10.17666/3088145-179/2015>
- Piotto, D. C., & Nogueira, M. A. (2013). Inclusão vista por dentro: a experiência via Includsp. *Educação*, *36*(03), 373-384. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000300010&lng=pt&tlng=pt

- Piotto, D. C., & Nogueira, M. A. (2021). Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. *Educação e Pesquisa*, 47, e470100302. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100302>
- Pozzer, M. R. O., & Neuhold, R. D. R. (2021). descoordenação intergovernamental durante a pandemia da covid-19 no Brasil: o caso do adiamento do exame nacional do ensino médio (ENEM). *Revista Aurora*, 14(1), 9-32. <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2021.v14n1.p9-32>
- Presta, S., & Almeida, A. M. F. (2008). Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. *Educação & Sociedade*, 29(103), 401-424. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200006>
- Rede de Pesquisa Solidária (2020, agosto 28). *Nota Técnica nº 22*. https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf
- Sampaio, H., Andrade, C. Y. & ,Carneiro, A. M. (2021). Políticas de ensino superior no Brasil: ampliação do acesso e diversificação do público estudantil. In C. R. Etulain (Org.), *Política pública no Brasil: estudos interdisciplinares contemporâneos*. NEPP/UNICAMP.
- Sampaio, H., Pires, A., & Carneiro, A. M. (2022). De Volta ao Futuro? A Pandemia de Covid-19 como Catalisadora de Mudanças no Ensino Superior. *Humanidades & Inovação*, 9(2), 53-66. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7268>
- Segatto, C. I., Santos, F. B. P. D., Bichir, R. M., & Morandi, E. L. (2022). Inequalities and the COVID-19 pandemic in Brazil: analyzing un-coordinated responses in social assistance and education. *Policy and Society*, 41(2), 306-320. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puac005>
- Senkevics, A. S. (2021). A expansão recente do ensino superior. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 3(4), 48. <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>
- Senkevics, A. S., Basso, F. V., & Caseiro, L. C. Z. (2022). Impactos da pandemia no acesso à graduação. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 7. <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5575>

- Senkevics, A. S., & Bof, A. M. (2022). Desigualdades educacionais na pandemia. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 7. <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5574>
- Severo, R. G. (2023). Reflexos do isolamento social no período pandêmico para juventude. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 23(1), e41725. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.41725>
- Souza, G. K. A. (2022, outubro). Caminhos para o Ensino Superior no Brasil: um estudo sobre as expectativas de futuro e o capital informacional. In *Anais do 46º Encontro Anual da ANPOCS*, Campinas, SP. <https://encontro2022.anpocs.com/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNToiYTToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6Ijc5NjIiO30iO3M6MT0iaCI7czoZMjoiMjg5NjhiNTI4MzQwM2M5M2FjMzkwZDFiMGQzODg3ZmMiO30%3D>
- Teixeira, C. F., & Pires, A. (2021). Nível de informação e conhecimento sobre políticas de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes de camadas sociais distintas do município de Limeira-SP. *ETD - Educação Temática Digital*, 23(2), 506-533. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i2.8657171>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020). *School closures caused by Coronavirus (COVID-19)*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vazquez, D. A., Caetano, S. C., Schlegel, R., Lourenço, E., Nemi, A., Slemian, A., & Sanchez, Z. M. (2022). Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. *Saúde em Debate*, 46(133), 304-317. <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213304>
- Weber Neto, N., Soares, R. C., Reis Coutinho, L., & Soares Teles, A. (2022). A Pandemia da COVID-19 impactou o ENEM? Uma análise comparativa de dados dos anos de 2019 e 2020. *RENOTE*, 20(1), 223-232. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.126655>
- Weller, W. (2014). Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In J. Dayrell, P. Carrano, & C. L. Maia (Orgs.), *Juventude e Ensino Médio*. Editora UFMG.

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 21 de setembro de 2023; revisado em 20 de setembro de 2024; aprovado para publicação em 31 de outubro de 2024.

Autor correspondente:

Carneiro, Ana Maria – Av. Albert Einstein, 1300 Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas – SP, Brasil, 13083-852.

Contribuições de autoria:

Carneiro, Ana Maria – Conceituação (Liderança), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Aquisição de financiamento (Liderança), Investigação (Igual), Metodologia (Liderança), Administração de projeto (Liderança), Recursos (Liderança), Supervisão (Liderança), Validação (Liderança), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual),

Leite, Juliana Pires de Arruda – Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual)

Lotti, Luciane Politi – Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Software (Igual), Visualização (Liderança), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Suporte)

Apoio e financiamento:

FAEPEX/Unicamp – Edital 03/2020 – COMVEST/PRG/PRP; Pesquisas sobre ingresso, desenvolvimento e permanência na graduação.

Disponibilidade de dados:

Dados de pesquisa disponibilizados em
<<https://doi.org/10.48331/scielodata.AY148C>>

Os dados das entrevistas não serão disponibilizados para proteger a privacidade dos entrevistados, dado que se trata de uma amostra de quase 10% das escolas de Campinas. Não é possível desidentificar os textos de modo a não permitir a identificação das escolas e, conseqüentemente, dos coordenadores pedagógicos entrevistados.

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:
Leda Farah <leda.farah@terra.com.br>

Editoras responsáveis:

Editora Associada: Helena Sampaio <<https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>>

Editora Chefe: Chantal Victória Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>