

A CRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO SOB A PERSPECTIVA DA GERAÇÃO Z

SERGIO SILVA DANTAS

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

LILIAN APARECIDA PASQUINI MIGUEL

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

GUSTAVO FRANCO

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (ESPM)

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

CELSO LIKIO YAMAGUTI

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

A CRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO SOB A PERSPECTIVA DA GERAÇÃO Z

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino superior vem passando por intensas transformações, pressionado por fatores como globalização, avanços tecnológicos, novas demandas do mercado de trabalho e mudanças nas expectativas estudantis. Nesse contexto, a geração Z, aqui entendida como jovens nascidos aproximadamente entre 1995 e 2009 (McCrindle, 2014), emerge como público-chave, apresentando comportamentos, valores e percepções que desafiam os modelos tradicionais de educação superior (Seemiller & Grace, 2016). Paralelamente a isso, a discussão sobre criação de valor tem ganhado destaque em diversas áreas do conhecimento, incluindo o campo da educação. No contexto do ensino superior, compreender como o valor é percebido pelos estudantes tornou-se fundamental para a formulação de práticas pedagógicas mais eficazes e coerentes com as demandas contemporâneas.

Adotando-se a definição de McCrindle (2014) torna-se necessário que a educação se volte para atender às demandas desta geração de forma que estas estejam mais condizentes com o contexto social e educacional. Assim, há de se pensar em novas formas de aprender e ensinar, que considere as relações entre linguagem, cultura e identidade que implicam compreender que “somos seres interpretativos, o que significa dizer que estamos sempre interpretando o mundo e nos situando nele a partir das nossas interpretações” (Bannell et al, 2016, p.37).

A geração Z cresceu em um ambiente altamente tecnológico, caracterizado pela digitalização da informação, pela conectividade em tempo real e pela velocidade na circulação de dados. Os chamados nativos digitais (Prensky, 2001) possuem características próprias de aprendizagem e consumo que influenciam diretamente sua relação com o ensino superior, exigindo abordagens inovadoras por parte das instituições e dos docentes.

Diferentemente das gerações anteriores — como os Baby Boomers (1946–1964), que valorizavam estabilidade e ascensão profissional, ou a geração X (1965–1979), marcada pela busca de autonomia, e a geração Y (1980–1994), que prioriza propósito e flexibilidade —, a geração Z demonstra alta sensibilidade a temas como inclusão, sustentabilidade, personalização e experiências significativas (McCrindle, 2014; Tapscott, 2010). Este perfil impacta não apenas suas escolhas de consumo, mas também suas expectativas em relação à educação.

No campo educacional, essa mudança de perfil representa um desafio para modelos pedagógicos tradicionais, muitas vezes baseados na transmissão unidirecional de conteúdo. Jovens da geração Z buscam aprendizagens interativas, dinâmicas e conectadas com o mundo real, que estimulem seu protagonismo e façam sentido em suas trajetórias pessoais e profissionais (Freire, 1996; Moran, 2018). Eles valorizam *feedbacks* imediatos, recursos visuais, colaboração em rede e flexibilidade nos formatos de ensino (Lopes, 2021).

A ideia de cocriação de valor na educação, nesse sentido, destaca-se como uma abordagem promissora. Inspirada em modelos colaborativos inicialmente aplicados no marketing e na gestão (Prahalad; Ramaswamy, 2004), a cocriação no ensino propõe que professores e estudantes construam conjuntamente o processo educacional, respeitando a diversidade de saberes e experiências. Essa perspectiva rompe com a lógica vertical e autoritária de ensino e se alinha ao perfil participativo e conectado da geração Z (Tapscott, 2010).

O estudo realizado por Seemiller e Grace (2016) mostra como a geração Z americana está chegando à universidade, apontando que eles preferem experiências educacionais que

sejam personalizadas, práticas e relevantes para seus objetivos pessoais e profissionais. Gostam de metodologias ativas, feedback rápido e uso inteligente de tecnologia na sala de aula.

No contexto brasileiro, não se achou nenhum estudo semelhante, o que motivou o desenvolvimento dessa pesquisa. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo entender como os jovens da geração Z percebem valor no ensino superior.

Para atingir esse objetivo geral desenharam-se alguns objetivos específicos, a saber: (1) descobrir quais modelos de educação superior são mais atrativos para jovens da geração Z; (2) levantar atributos que devem fazer parte da proposta de valor da educação superior para jovens da geração Z; e (3) verificar se há diferenças na percepção de valor entre jovens que cursam diferentes modalidades de ensino médio (regular e técnico, nas redes pública e privada).

A pesquisa buscou contribuir para que as instituições de ensino superior (IES) possam conhecer melhor o perfil do alunado que está ingressando em seus quadros ou ainda daqueles que estão aptos a ingressar no ensino superior mas não o fazem e o porquê dessa opção.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A criação de valor no mercado educacional

As instituições de ensino superior desempenham papel fundamental no desenvolvimento social, sendo responsáveis por formar o contingente populacional que conduzirá o país rumo ao progresso (Figueiredo, 2016).

Diniz (2016) complementa essa visão ao destacar que cabe às IES preparar cidadãos com competências sociais e emocionais. No entanto, observa-se um crescente questionamento entre os jovens sobre o real valor do ensino superior e seus retornos no longo prazo.

Diante desse cenário, Diniz (2016) aponta que as IES precisam criar valor por meio de uma educação mais prática, empreendedora e voltada a projetos, alinhada às demandas do mercado de trabalho. A utilização de simuladores e programas de estágio inovadores torna-se essencial para proporcionar experiências que aproximem o estudante da realidade profissional, como reforça O'Brien (2016), ao destacar a importância do uso de dados e tecnologia na educação.

Para as camadas sociais de menor renda, o ensino superior carrega a expectativa de ser um meio de ascensão social, com impactos positivos como a redução da pobreza, aumento de renda e melhoria da qualidade de vida (Laurenciano, 2016). Neste contexto, torna-se essencial a formação de profissionais preparados para atuar em ambientes multidisciplinares, como o modelo do "profissional em T" proposto por Guest (1991), citado por Kim (2017), que combina conhecimento profundo em uma área com visão ampla de outras disciplinas.

Kim (2017) ainda destaca que, para evitar a obsolescência, universidades devem diferenciar-se de centros de formação técnica, focando nas ciências humanas e no desenvolvimento de identidade e pensamento crítico. Apesar disso, dados do SEMESP (2021) mostram que apenas 17,7% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estavam matriculados no ensino superior, o que evidencia desafios de acesso e permanência.

2.2. O jovem brasileiro e o conceito de gerações

Apesar do crescente interesse por perfis geracionais, como indica o aumento das buscas pelo termo “geração Z” (Google Trends), estudiosos como Weller (2010) e Dimock (2019) alertam que tratá-las de forma homogênea desconsidera diferenças culturais e socioeconômicas. A geração Z, geralmente definida como os nascidos entre 1995 e 2009, é marcada pelo uso intenso da tecnologia, sendo nativa digital. O nome “Z” deriva de “zapear” entre canais e aplicativos, comportamento típico dessa geração (Kämpf, 2011).

Kämpf (2011) sugere que a exposição massiva à tecnologia pode estar impactando a cognição desses jovens, criados em ambientes hiperconectados e transmídia. Videogames, por exemplo, vão além do entretenimento, servindo como espaços de desenvolvimento de habilidades como interpretação, escolha e raciocínio.

Além do vínculo tecnológico, a geração Z é reconhecida por seu senso ampliado de responsabilidade social. Dimock (2019) aponta que esses jovens demonstram maior interesse por sustentabilidade, diversidade e pautas progressistas em comparação às gerações anteriores. Dados da McKinsey&Co (2023) reforçam essa tendência, revelando que esses jovens têm quase o dobro de preocupação e preferência por produtos sustentáveis em relação à média.

Embora muito das pesquisas estejam concentradas nos Estados Unidos, servem de base para análises em outros contextos, como o brasileiro. A geração Z também expressa opiniões firmes sobre temas antes considerados sensíveis, como casamento homoafetivo, uso de pronomes neutros, equidade de gênero nas tarefas domésticas e novas configurações familiares (Dimock, 2019).

No entanto, essa geração costuma ser rotulada negativamente por grupos mais velhos, sendo taxada de “frágil” ou “mimimi”, termos que buscam deslegitimar suas pautas (Pinto, 2019). Esse atrito intergeracional remete ao conflito descrito por Mannheim (1952), onde gerações mais velhas tentam impor seus valores às mais jovens.

Para Katz et al. (2021), a geração Z possui “identidades minuciosamente compostas”, coexistindo múltiplas facetas com autenticidade. Isso conecta-se ao conceito de “bundling and unbundling” de Kuile (2020), que descreve como espiritualidade, cultura e comunidade são desconstruídas e reorganizadas em identidades fluidas.

A busca por identidade, descrita por Erikson (1972) como crise central da adolescência, permanece atual, com adolescentes exibindo personalidades difusas, como já observavam Schoen-Ferreira et al. (2003). Nesse cenário, autenticidade se torna valor fundamental, refletindo tanto nas relações pessoais quanto nas expectativas em relação a instituições e empresas, que enfrentam a pressão de se alinhar a demandas por inclusão e coerência (Valor Econômico, 2022). Para Delanty (2018), a geração Z pode ser força decisiva na transformação do Antropoceno, exigindo mudanças profundas na sociedade e no planeta.

2.3 Mercado educacional e os desafios da educação superior

No Brasil, a educação superior vem sendo profundamente transformada pelas inovações tecnológicas e pelas mudanças nos perfis dos estudantes. Para atender às expectativas dos jovens e às exigências do mercado, as instituições são pressionadas a repensar currículos, métodos pedagógicos e sistemas avaliativos. A educação superior, reconhecida como motor do desenvolvimento econômico, cultural e científico (Diniz & Georgen, 2019), passou a ser vista também como parte de um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida.

Em nível internacional, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI reforçam essa perspectiva utilitarista da educação como força para o desenvolvimento econômico. No Brasil, contudo, observa-se uma crescente mercantilização do setor, marcada pela forte presença de grupos empresariais internacionais no ensino privado, revelando contradições entre o discurso da democratização e a realidade da comercialização do ensino superior com recursos públicos (Diniz & Georgen, 2019).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2023, o país possui 2.580 instituições de ensino superior (IES), das quais 87% são privadas. Embora a maioria das universidades seja pública (56,6%), as faculdades se concentram no setor privado (79,1%) (INEP, 2024). Um dos fenômenos mais marcantes é o crescimento do ensino a distância (EaD), que entre 2013 e 2023 teve um aumento de 543,1% no número de ingressantes, enquanto os cursos presenciais sofreram queda de 24,6%. Em 2023, 66,4% dos ingressantes optaram pelo EaD, atraídos por um modelo mais acessível, massificado e frequentemente administrado por grandes grupos empresariais (INEP, 2024).

O avanço dos cursos tecnológicos também é significativo, com crescimento de 182,3% na última década, refletindo a busca por formação prática e rápida inserção no mercado. Em 2023, 84,2% das matrículas nesses cursos foram na modalidade EaD. Houve queda de 45,6% nas matrículas presenciais entre 2013 e 2023, apesar de um leve aumento (4,6%) em 2023, sugerindo possível retomada (INEP, 2024).

O perfil discente também mudou. A geração Z, criada em ambiente digital, valoriza tanto a tecnologia quanto aspectos humanos, sociais e propósitos profissionais. Jovens buscam não só empregabilidade, mas também propósito e realização pessoal (Soares et al., 2013; Obregón et al., 2016). Para as instituições, compreender essas novas demandas é crucial para adaptar suas práticas pedagógicas e manter relevância em um cenário cada vez mais competitivo.

A análise dos dados do Censo 2023 aponta uma educação superior em transição, orientada por modelos mais ágeis e alinhados ao mercado, o que impõe às instituições o desafio de repensar seus formatos e compromissos sociais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A pesquisa detalhada neste artigo adotou a abordagem quantitativa que, segundo Richardson et al. (2014) caracteriza-se pela precisão de resultados para evitar distorções de análise e interpretação.

Para coleta de dados foi elaborado um questionário por meio da técnica *survey*, aplicado a jovens de 17 a 20 anos, pertencentes à geração Z, com o objetivo de se chegar a achados sobre o seu processo de percepção de valor das ofertas de educação superior. Esse questionário foi construído a partir de resultados prévios obtidos em uma pesquisa qualitativa desenvolvida pelos autores, ainda em fase de publicação, a qual consistiu na realização de grupos de foco com jovens em fase de conclusão do ensino médio.

Para a seleção dos jovens que responderam à *survey*, os pesquisadores utilizaram suas redes de contato, tanto para possibilitar a divulgação em escolas, como para o envio diretamente a jovens que atendiam o perfil definido, fazendo uso também da técnica da bola de neve, para aumentar o tamanho da amostra pesquisada. A amostra se limitou a jovens da cidade de São Paulo e região metropolitana.

O instrumento de coleta de dados foi desenvolvido na plataforma Google Forms, com perguntas fechadas e abertas e cujo tempo de resposta foi em torno de dez minutos. Nesta etapa,

os riscos para o respondente foram mínimos, como o cansaço de responder ao questionário e, eventualmente, algum desconforto psicológico em relação ao tema respondido. No início do questionário tudo isso era descrito, bem como esclarecido que o respondente podia abortar o seu preenchimento a qualquer momento.

As análises foram desenvolvidas a partir do uso da estatística descritiva combinada com uso de testes não-paramétricos (Hair Jr. et al, 2017).

Vale destacar que antes do início da coleta de dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, cujo Código de Apresentação de Apreciação Ética (CCAEE) está registrado com o número 77647724.9.0000.0084.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O questionário aplicado foi composto de perguntas fechadas e algumas perguntas abertas e foi disponibilizado *online* por meio da plataforma Google Forms, no período de 15 de setembro a 31 de outubro de 2024, obtendo-se um total de 303 respondentes válidos.

Os resultados estão organizados em duas seções principais. A primeira descreve as características da amostra, incluindo dados sociodemográficos e informações relacionadas ao perfil dos participantes. A segunda seção aborda as percepções e expectativas dos respondentes, alinhando os resultados às questões que fundamentam os objetivos do estudo.

4.1. Caracterização da Amostra

Em termos de idade, dos 303 respondentes, 151 possuíam 17 anos ou menos e 152 respondentes de 18 a 20 anos. Nota-se que, seguindo os critérios escolares, é esperado que na terceira série do ensino médio os alunos tenham entre 17 e 18 anos. Em relação ao gênero, 54,4% da amostra é do gênero feminino e 45,2% do gênero masculino. Um respondente se declarou não-binário.

Na Tabela 1, é apresentada a distribuição dos respondentes em relação à região onde residem. Nota-se uma participação um pouco mais elevada de moradores da região oeste da cidade de São Paulo, 30%, e uma pequena participação de residentes fora da capital paulista.

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes por localidade da residência

REGIÃO DE RESIDÊNCIA DO RESPONDENTE	RESPOSTAS	%
SÃO PAULO CAPITAL – ZONA NORTE	57	18,8
SÃO PAULO CAPITAL – ZONA OESTE	91	30,0
SÃO PAULO CAPITAL – ZONA LESTE	42	13,9
SÃO PAULO CAPITAL – ZONA SUL	49	16,2
SÃO PAULO CAPITAL – CENTRO	43	14,2
OUTRAS CIDADES DA GRANDE SÃO PAULO	21	6,9

Fonte: Pesquisa de campo (2024)

Dos entrevistados, a maioria são originários do ensino privado, 67%, e 33% cursam o ensino médio em escola pública. Dos estudantes que participaram da pesquisa observa-se que a maioria dos originários da rede pública cursam ensino profissionalizante, aproximadamente

75%. Já entre os respondentes de escola privada, esse número é de aproximadamente um terço da amostra, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos respondentes por tipo de ensino (técnico/convencional) e por origem (pública/privada)

Instituição em que cursou a maior parte do ensino médio:	Você cursou ou cursa ensino médio profissionalizante (técnico)?		Total
	Sim	Não	
Pública	76	25	101
Privada	67	135	202
Total	143	160	303

Fonte: Pesquisa de campo (2024)

Quanto à atividade profissional, 31,68% dos respondentes afirmaram que já trabalham e pretendem continuar trabalhando. Outros 19,80% disseram que não trabalham e não pretendem começar a trabalhar tão logo conclua o ensino médio. Por fim, a maioria, 48,52%, não trabalha, mas pretende começar a trabalhar após a conclusão do ensino médio.

4.2. Análise descritiva das percepções e expectativas dos respondentes

Nesta etapa, foram analisadas 23 assertivas apresentadas para avaliação dos respondentes. Essas assertivas estavam associadas às expectativas e percepções dos estudantes em relação ao ensino médio e ao ensino superior. Os respondentes atribuíram valores de 1 a 5 para as afirmações (A1 – A23), sendo que 1 indicava discordância total e 5 concordância total em relação à afirmação. Os dados, embora associados à escala de concordância, foram analisados como dados quantitativos, uma vez que os valores indicam as tendências das respostas e os desvios-padrão indicam a homogeneidade.

Na Tabela 3, são apresentados os valores de média, desvio-padrão e coeficiente de variação para as assertivas A1 – A23. As médias mais próximas de 5 indicam uma grande concordância com a afirmação efetuada enquanto as mais baixas, próximo de 1, indicam uma forte discordância. Com relação ao coeficiente de variação, menores valores refletem uma maior homogeneidade das respostas por outro lado, valores maiores indicam uma maior dispersão, que pode ser interpretada como uma divergência de opiniões acerca do item.

A análise das assertivas A1-A23, que trazem informações sobre a concordância dos estudantes perante diversas questões a respeito do ensino superior bem como de suas avaliações pessoais indica que, para o conjunto avaliado, o item mais importante, que apresentou a maior média (4,31), foi o item A5, “Na escolha da profissão que pretendo exercer, levo em conta a minha identificação pessoal com o curso.” Este item também apresentou o menor coeficiente de variação (21,3%), o que implica numa homogeneidade das respostas dos alunos sobre a questão.

Em segundo lugar de relevância vem o item A6 (média: 4,27 e coeficiente de variação: 25,5%) que representa a afirmação “Minha família espera que eu ingresse numa faculdade após concluir o ensino médio.” Isso implica que para a amostra de estudantes avaliada, a necessidade de atender a expectativa familiar sobre o ingresso no ensino superior é muito importante.

O terceiro item em ordem de importância é o A4 (média: 4,21 e coeficiente de variação: 21,4%), “Na escolha da profissão que pretendo exercer, levo em conta a expectativa de ter um bom salário após formado.”, isto é, o salário é um fator importante para os jovens, conforme já dito por Laurenciano (2016). Também são igualmente importantes os itens A1, A10, A23 e A2, respectivamente, “Estar na 3ª série do ensino médio está sendo estressante e cansativo para mim.”, “Uso, para aprimorar meus conhecimentos, outras fontes de conhecimento além do que a escola em que estudo me proporciona.”, “Acredito que modelos mais modernos, com mais atividades práticas e imersivas, são mais efetivos no ensino superior.” e “A recente reforma da grade curricular do ensino médio me deixou menos preparado para os vestibulares.”. Neste último item a dispersão foi um pouco maior do que as anteriormente citadas. No interesse por modelos mais modernos, com mais atividades práticas e imersivas reforça-se o que fora dito por Obregón et al. (2016) e Diniz (2016).

Tabela 3 – Médias, desvios-padrão e coeficiente de variação das percepções dos estudantes sobre o ensino superior em ordem decrescente e considerando o nível de dispersão.

ASSERTIVA	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO (%)
A5	4,31	0,92	21,3
A6	4,27	1,09	25,5
A4	4,21	0,90	21,4
A1	4,05	1,04	25,7
A10	4,03	1,06	26,3
A23	3,92	0,88	22,4
A2	3,9	1,25	32,1
A9	3,65	1,38	37,8
A7	3,62	1,09	30,1
A19	3,51	1,10	31,3
A20	3,32	1,29	38,9
A21	3,31	1,25	37,8
A12	3,14	1,31	41,7
A8	3,07	1,15	37,5
A16	2,99	1,32	44,1
A22	2,95	0,98	33,2
A15	2,92	1,45	49,7
A13	2,73	1,21	44,3
A3	2,58	1,18	45,7
A14	2,53	1,47	58,1
A11	2,39	1,26	52,7
A17	2,08	1,16	55,8
A18	1,88	1,18	62,8

Fonte: Pesquisa de campo (2024)

Na parte inferior da Tabela 5 são observadas as assertivas A18, A17, A11 e A14, da menor para a maior média, nas quais os estudantes expressaram a sua discordância em relação ao teor das afirmações, e ainda apresentaram coeficientes de variação elevados, o que denota uma heterogeneidade nas respostas. A maior discordância está no item A18 (média: 1,88 e coeficiente de variação: 62,8%), “Influenciadores digitais me incentivam na decisão do que fazer após a conclusão do Ensino Médio.”, seguido pelo assertiva A17 (média: 2,08 e coeficiente de variação 55,8%), “Penso em fazer um curso superior ou técnico apenas por afinidade com o assunto, mas não para trabalhar com isso.”, que vai ao encontro do que foi observado em relação ao item A5 no qual a escolha do curso está associada ao exercício da profissão desejada e em razão de afinidade com a temática do curso.

A terceira maior discordância ficou para item A11 (média: 2,39 e coeficiente de variação: 52,7%), “Empreender, isto é, abrir meu próprio negócio, é o caminho que considero ao terminar o ensino médio.”, indicando que o empreendedorismo não é o caminho a ser adotado pelos maioria dos respondentes. Aqui, novamente, o coeficiente de variação foi elevado apontando para uma heterogeneidade das respostas, porém efetivamente com uma explícita tendência de discordância.

Por fim, o item A14 (média: 2,53 e coeficiente de variação: 58,1%), “Pretendo prestar concurso público assim que terminar o ensino médio.”. Com relação ao que foi observado neste item, pode-se apontar como uma eventual explicação as respostas dadas aos itens A4, “expectativas de bons salários após a graduação” e A2 “sentimento de não ter recebido um bom preparo no ensino médio”.

As demais assertivas, A3, A7, A8, A9, A12, A13, A15, A16, A19, A20, A21 e A22 obtiveram escores médios da ordem de 3,0 o que indica uma certa indiferença ou uma grande divergência dos respondentes em relação ao que foi afirmado nestes itens.

Foi realizada uma análise das assertivas separando os respondentes de escola pública e de escola privada. Para tal, foi aplicado o teste U de Mann-Whitney, um teste não-paramétrico. O uso desse tipo de teste se deve ao fato de as variáveis não atenderem ao pressuposto de normalidade, o que impede a realização de testes paramétricos como Anova e/ou teste t.

Na Tabela 4, apresentam-se os resultados encontrados nessa comparação, com teste realizados a 5% de significância.

Considerando-se um valor de 5% de significância, foi possível perceber diferença em algumas assertivas em relação às percepções dos estudantes de escolas públicas e privadas.

Verificou-se nessa análise que os alunos de escola pública são mais críticos em relação à reforma da matriz curricular do ensino médio, implantada a partir da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), são mais assustados em estarem virando adultos, são mais propensos a prestar concursos públicos, inclusive pensando no curso superior como um meio para isso e se sentem com menos oportunidades de sucesso no vestibular do que seus competidores.

Ainda, pode-se verificar que os alunos de escola pública se sentem mais estressados e cansados em estar na 3ª série do ensino médio e são mais propensos a fazer um curso superior apenas por afinidade, mas não necessariamente para trabalhar com isso, o que pode revelar que o ingresso no ensino superior ainda é tido como um grau de ascensão social.

Já os alunos de escola privada estão mais satisfeitos com o conteúdo lecionado no ensino médio e no quanto isso pode favorecê-los para entrar no ensino superior e levam mais em conta nas suas decisões de cursos a serem escolhidos o grau de identificação pessoal e a possibilidade de terem bons salários, conforme identificado por Laurenciano (2016)

Tabela 4 – Comparação estudantes de escola pública e privada (teste U de Mann-Whitney)

	U de Mann-Whitney	Grupo 1 (Escola Pública)			Grupo 2(Escola Privada)			Valor-p	Obs.
	Estatística	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão		
A1	8832,5	101	4,22	0,97	202	3,97	1,07	0,043	diferentes
A2	6443,5	101	4,39	1,12	202	3,66	1,24	<,001	diferentes
A3	6256,5	101	2,05	0,99	202	2,84	1,17	<,001	diferentes
A4	7054,5	101	3,91	0,86	202	4,36	0,88	<,001	diferentes
A5	7008,5	101	3,91	1,11	202	4,5	0,73	<,001	diferentes
A6	10067,5	101	4,29	1,08	202	4,26	1,1	0,833	iguais
A7	8980	101	3,78	1,03	202	3,53	1,11	0,077	iguais
A8	8003	101	2,77	1,19	202	3,21	1,11	0,002	diferentes
A9	7373	101	4,09	1,23	202	3,44	1,4	<,001	diferentes
A10	9673,5	101	3,98	1,06	202	4,06	1,07	0,437	iguais
A11	8850	101	2,2	1,22	202	2,49	1,27	0,052	iguais
A12	8778,5	101	2,91	1,4	202	3,25	1,25	0,043	diferentes
A13	9033,5	101	2,89	1,19	202	2,64	1,21	0,095	iguais
A14	6860,5	101	3,07	1,41	202	2,26	1,42	<,001	diferentes
A15	7779	101	3,33	1,41	202	2,72	1,43	<,001	diferentes
A16	8815,5	101	2,78	1,25	202	3,1	1,34	0,049	diferentes
A17	9719	101	2,16	1,21	202	2,04	1,14	0,48	diferentes
A18	9963	101	1,9	1,14	202	1,88	1,2	0,716	iguais
A19	8030,5	101	3,26	1,01	202	3,64	1,12	0,002	diferentes
A20	7118	101	3,77	1,16	202	3,1	1,3	<,001	diferentes
A21	8798	101	3,07	1,37	202	3,43	1,17	0,045	diferentes
A22	9187,5	101	3,07	0,92	202	2,89	1	0,13	iguais
A23	8620	101	3,76	0,9	202	4	0,86	0,02	diferentes

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Além disso, sentem que receberam mais orientação na escola sobre esse período de escolha profissional, pensam mais em empreender do que os alunos de escola pública, lidam melhor com a possibilidade de não serem aprovados no vestibular, são mais críticos em relação aos processos seletivos adotados pelas universidades, são mais seguros em relação às suas escolhas e esperam modelos mais modernos, com atividades práticas e imersivas no ensino superior (Obregón et.al, 2016; Diniz, 2016).

A mesma análise foi feita comparando as respostas de quem cursa ensino técnico com quem cursa apenas o ensino regular. Os dados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Comparação estudantes de ensino técnico e regular (teste U de Mann-Whitney)

Assertiva	Ensino Técnico			Ensino Regular			Teste de comparação de médias não-paramétrico de Mann-Whitney		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão	Estatística	p	OBS
A1	143	4,06	1,07	160	4,04	1,02	11196,5	0,735	iguais
A2	143	4,13	1,17	160	3,7	1,28	9144,5	0,001	diferentes
A3	143	2,04	1,03	160	3,06	1,09	5809,5	<,001	diferentes
A4	143	4,17	0,91	160	4,25	0,89	10865,5	0,416	iguais
A5	143	4,14	1,01	160	4,46	0,8	9484	0,004	diferentes
A6	143	4,27	1,03	160	4,28	1,14	10986,5	0,498	iguais
A7	143	3,67	1,07	160	3,57	1,1	10891	0,454	iguais
A8	143	2,77	1,17	160	3,33	1,07	8409,5	<,001	diferentes
A9	143	3,71	1,42	160	3,6	1,34	10700	0,312	iguais
A10	143	4,12	1,04	160	3,96	1,08	10394	0,145	iguais
A11	143	2,32	1,24	160	2,46	1,28	10774,5	0,367	iguais
A12	143	3,04	1,34	160	3,23	1,28	10584	0,25	iguais
A13	143	2,73	1,21	160	2,73	1,21	11416	0,975	iguais
A14	143	2,85	1,5	160	2,24	1,38	8789	<,001	diferentes
A15	143	2,97	1,4	160	2,88	1,49	10979	0,536	iguais
A16	143	3,07	1,32	160	2,92	1,32	10707	0,325	iguais
A17	143	2,05	1,16	160	2,11	1,17	11082,5	0,621	iguais
A18	143	1,8	1,15	160	1,96	1,2	10485	0,167	iguais
A19	143	3,42	1,1	160	3,6	1,1	10237	0,098	iguais
A20	143	3,77	1,2	160	2,92	1,25	7054,5	<,001	diferentes
A21	143	3,08	1,27	160	3,51	1,2	9298,5	0,004	diferentes
A22	143	2,99	0,99	160	2,91	0,96	11062,5	0,595	iguais
A23	143	3,94	0,86	160	3,9	0,9	11109	0,646	iguais

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Da mesma forma, foi aplicado o teste U de Mann-Whitney e considerando um valor de 5% de significância foi possível perceber diferença nas percepções dos estudantes que cursam ensino técnico daqueles que não o fazem.

Os alunos que cursam apenas o ensino regular se sentem mais preparados para ingressar no ensino superior a partir do que aprenderam no ensino médio, o que mostra uma percepção de qualidade maior por parte desses alunos. Eles também avaliam que receberam mais orientação na escola para passar por esse período de escolhas sobre o futuro.

Já os alunos que cursam Ensino Técnico são mais críticos com a mudança da matriz curricular a partir da nova BNCC, tem mais propensão a fazer concursos públicos no futuro e se sentem com menos oportunidades de sucesso no vestibular do que seus concorrentes. Além disso, levam mais em conta a identificação pessoal com o curso que pretendem escolher e se sentem mais seguros nas suas decisões em relação ao futuro.

Após a avaliação da lista de assertivas, os respondentes eram inqueridos, por meio de um conjunto de questões sobre suas intenções em seguir ou não os estudos após a conclusão do ensino médio e sobre fatores relacionados a essa decisão.

Nas Tabelas a seguir os dados serão expostos em cinco colunas, a saber: na coluna “AMOSTRA” serão apresentados os dados da toda a amostra, na coluna “PÚBLICA” apenas os dados dos respondentes que estudam em escola pública, na coluna “PRIVADA” apenas os dados dos respondentes que estudam em escola privada, na coluna “TÉCNICO” apenas os dados dos respondentes que cursam ensino técnico e na coluna “REGULAR” apenas os dados dos respondentes não cursam ensino técnico.

A distribuição de respostas quanto perguntado se os respondentes pretendem fazer um curso superior após a conclusão do ensino médio é apresentada na Tabela 6.

Tabela 6 – Intenção de cursar ensino superior

Intenção de cursar ensino superior	TOTAL (n=303)	PÚBLICA (n=101)	PRIVADA (n=202)	TÉCNICO (n=143)	REGULAR (n=160)
Não e nem penso em fazer em um horizonte de 3 anos	2,3%	3,0%	2,0%	2,8%	1,9%
Não, mas penso em ingressar em até 3 anos	15,2%	20,8%	12,4%	18,2%	12,5%
Sim, em uma faculdade/universidade privada	39,3%	18,8%	49,5%	34,3%	43,8%
Sim, em uma faculdade/universidade pública	43,2%	57,4%	36,1%	44,8%	41,9%

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Os dados mostram que apenas 2,3% de toda a amostra (sem grandes variações entre os cortes de escola pública ou privada, curso técnico ou regular) não pensam em iniciar o ensino superior em um horizonte de três anos e que 15,2% da amostra, não pretendem iniciar de imediato, mas ao longo dos próximos dos próximos três anos. A grande maioria, 82,5% pretendem ingressar de imediato no ensino superior, quase que metade em uma universidade pública e a outra metade em uma universidade privada, quando se olha a amostra total.

Por outro lado, quando se olha apenas para os respondentes que cursam o ensino médio em escola pública, há um percentual maior de alunos que não pretendem ingressar no ensino superior de imediato (20,8%) e, daqueles que pretendem ingressar (76,2%), a grande maioria pretende fazê-lo em uma universidade pública (57,4%, contra 18,8% que pretendem ir para a universidade privada). Nos estudantes de escola privada, há maior preferência pelas universidades privadas (49,5%) contra 36,1% que buscarão a universidade pública.

Para os 53 respondentes que disseram não pretender ingressar no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio, foi questionado o motivo para tal. Os resultados estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Motivos de não ingressar no ensino superior imediatamente

Motivo de não ingressar no ensino superior imediatamente	TOTAL (n=53)	PÚBLICA (n=24)	PRIVADA (n=29)	TÉCNICO (n=30)	REGULAR (n=23)
Acredito que preciso me preparar melhor para ingressar na faculdade	58,5%	62,5%	55,2%	73,3%	39,1%
Falta de recursos financeiros	1,9%	4,2%	0,0%	0,0%	4,3%
Não acho que a faculdade seja necessária nos meus projetos de vida e/ou atuação profissional	11,3%	12,5%	10,3%	6,7%	17,4%
Quero buscar amadurecimento pessoal antes de ingressar na faculdade	28,3%	20,8%	34,5%	20,0%	39,1%

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Pode-se depreender, pelos dados apresentados na Tabela 7, que o maior motivo do não-ingresso imediato é a sensação de que é preciso se preparar melhor para tal, independentemente do perfil do respondente. Há ainda a busca por maior amadurecimento pessoal, especialmente nos alunos de escola privada e naqueles que não fazem curso técnico.

Os alunos de curso técnico são os que menos apontaram que o ensino superior não seja necessário para seus projetos de vida e/ou atuação profissional, o que pode evidenciar um maior amadurecimento nesse tema. Moran (2018) e mesmo Freire (1996) já falavam da importância de o processo educativo fazer sentido nas trajetórias pessoais e profissionais dos indivíduos.

Para os 250 respondentes que pretendem ingressar no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio foram feitas algumas outras questões. Uma delas foi sobre qual a expectativa com a realização de um curso de nível superior. Os resultados estão apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 – Expectativas com o ensino superior

Expectativa com o ensino superior	TOTAL (n=250)	PÚBLICA (n=77)	PRIVADA (n=173)	TÉCNICO (n=113)	REGULAR (n=137)
Poder me capacitar para conseguir um emprego bem remunerado	50,0%	53,2%	48,6%	48,7%	51,1%
Aumentar meu grau de conhecimento	20,0%	11,7%	23,7%	23,9%	16,8%
Realizar um sonho de me formar nessa área	18,8%	22,1%	17,3%	15,9%	21,2%
Desfrutar dos aspectos sociais do ambiente universitário	11,2%	13,0%	10,4%	11,5%	10,9%

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Os dados indicam que exatamente metade da amostra espera se capacitar para conseguir um emprego bem remunerado, enquanto 20% têm como principal expectativa aumentar seu grau de conhecimento, 18,8% querem realizar um sonho de se formar na área escolhida e 11,2% querem desfrutar dos aspectos sociais do ambiente universitário, como a participação em atividades de diretórios acadêmicos e atléticas, por exemplo.

Não há grande diferença quando analisados os diferentes perfis de respondente. O único aspecto que pode chamar atenção diz respeito ao fato de que entre os respondentes de escola pública, aumentar o grau de conhecimento foi menos citado como maior expectativa que nos demais grupos.

Quando perguntado sobre a modalidade de curso que pretendem cursar, a ampla maioria (90,4%) escolhem a modalidade presencial (vide Tabela 9), com 7,6% optando pela modalidade semipresencial e 2,0% pela EaD.

Tais dados revelaram, ao menos para este público, dados diferentes das pesquisas realizadas pela SEMESP e dados do Censo da Educação Superior de 2023 (INEP, 2014) que revela uma realidade diferente, já que na última década os cursos de EaD tiveram aumento de 325%, enquanto a modalidade presencial apresentou variação negativa de -17,7%.

Pode-se inferir que tal impacto acerca da preferência ou valorização do ensino superior, bem como a migração para cursos à distância esteja relacionada à oferta destes cursos nos demais estados brasileiros, sendo que os alunos da região Sudeste, mais especificamente de São Paulo, ainda possuem interesse e procura em sua maioria absoluta para cursos presenciais.

Tabela 9 – Modalidade de curso ensino superior a ser cursada

Modalidade de curso superior	TOTAL (n=250)	PÚBLICA (n=77)	PRIVADA (n=173)	TÉCNICO (n=113)	REGULAR (n=137)
Presencial	90,4%	88,3%	91,3%	82,3%	97,1%
Semipresencial	7,6%	10,4%	6,4%	13,3%	2,9%
EaD	2,0%	1,3%	2,3%	4,4%	0,0%

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Não há variação significativa entre os perfis, apenas uma leve variação entre quem faz ensino técnico (17,7% consideram modalidades que não sejam totalmente presenciais) e quem não faz ensino técnico (apenas 2,9% consideram modalidades que não sejam totalmente presenciais).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse estudo foi entender como os jovens da geração Z percebem valor no ensino superior. A partir dos dados coletados foi possível verificar que a percepção de valor em cursar o ensino superior após a conclusão do ensino médio ainda é bastante alta.

O primeiro objetivo específico buscava descobrir quais modelos de educação superior eram mais atrativos para jovens da geração Z e, mais uma vez, viu-se que os modelos tradicionais, com aulas presenciais, são os preferidos. Entretanto, vale destacar que houve uma grande inclinação a aulas mais práticas, como laboratórios. Apenas 2,0% pretendem seguir a formação na educação à distância, número bem diferente do que ocorre hoje no país, o que mostra uma preferência ainda pelos cursos presenciais.

O segundo objetivo específico era levantar atributos que devem fazer parte da proposta de valor da educação superior para jovens da geração Z e o que foi percebido é que, além das aulas práticas e laboratoriais, esses jovens buscam universidades que tenham uma infraestrutura melhor e contem com mais recursos para sua formação. Ainda aqui, há uma expectativa de cocriação desse processo educativo e de formação, conforme proposto por Prahalad e Ramaswamy (2004).

Por fim, o terceiro objetivo específico buscava verificar se há diferenças na percepção de valor entre jovens que cursam diferentes modalidades de ensino médio (regular e técnico, na rede pública e privada). No geral, não há grandes diferenças significativas entre esses públicos,

a não ser algumas de ordem prática, como a maior dependência dos alunos de escola pública por uma vaga em uma universidade pública para seguir seus estudos, uma sensação de maior preparo e de mais oportunidades pelos alunos da rede privada e um grau maior de segurança nas decisões entre aqueles que fazem o curso técnico.

De modo geral, os resultados da pesquisa mostraram similaridade com os apontados no estudo de Seemiller e Grace (2016), com jovens americanos da geração Z. Em ambos os estudos, foi possível identificar uma busca desses jovens por experiências educacionais que sejam personalizadas, práticas e relevantes para seus objetivos pessoais e profissionais.

É importante enfatizar que os resultados desta pesquisa dizem respeito, exclusivamente, à amostra não-probabilística utilizada, com seleção de participantes respondentes feita por conveniência, dentro da região metropolitana da cidade de São Paulo. Logo, esses resultados não são generalizáveis, servindo, portanto, a uma visão inicial, para este perfil de respondentes.

De qualquer forma, como reflexão, pode-se considerar, de forma não conclusiva, que a geração Z parece indicar uma busca por novas demandas nas abordagens educacionais, numa transição do modo ensinar-aprender, com resposta ainda lenta por parte das IES, dada a velocidade com que essa geração desenvolve novas perspectivas de vida e de conhecimento, em sua jornada.

Há que se entender o real valor que as IES podem entregar a essa e futuras gerações, cuja visão de vida e de mundo distintas, parecendo indicar um ponto de inflexão na curva observada até aqui, em que a teoria ainda se sobrepõe à prática buscada por ela.

Como contribuição social, esse estudo mostra a necessidade de as IES adotarem uma maior flexibilização dos seus currículos, com conteúdos aplicáveis ao mercado de trabalho e ambientes digitais integrados e interativos.

Sugere-se para novos estudos, ampliar o alcance da pesquisa, de modo a verificar se em diferentes regiões do país os resultados se mostram os mesmos ou não e trabalhar com uma amostra probabilística.

REFERÊNCIAS

- Bannel, R. I., et al. (2016). *Educação no século XXI: Cognição, tecnologias e aprendizagens*. Vozes; Editora PUC
- Baptista, M. R. (2010). O tempo e a criança: Comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso. *Mal-Estar e Sociedade*, 85–100.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Kuile, C. T. (2020). *The power of ritual: Turning everyday activities into soulful practices*. HarperOne.
- Delanty, G. (2018). Os desafios da globalização e a imaginação cosmopolita: As implicações do Antropoceno. *Sociedade e Estado*, 373–388.
- Dimock, M. (2019, January 17). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Diniz, A. M. (2016). O papel das instituições de educação superior e seu valor para a sociedade. In F. Reis (Org.), *Economia da educação: Geração de valor para a sociedade*. Cultura.

- Diniz, R. V., & Goergen, P. L. (2019). Educação superior no Brasil: Panorama da contemporaneidade. *Avaliação*, 24(3), 573–593. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>
- Dolot, A. (2018). The characteristics of Generation Z. *e-mentor*, 44–50.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Zahar.
- Exame/Ideia. (2024, 18 de novembro). Exame/Ideia: Nove em cada dez jovens até 18 anos pretendem tirar título. *Exame*. <https://exame.com/brasil/jovens-eleicao-pesquisa/>
- Flores, J. G. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativas*. PPU.
- Figueiredo, D. (2017). Ensino a distância – percepções e aspirações do público-alvo no Brasil. In F. Reis (Org.), *Destruição criativa na educação superior – construindo modelos inovadores e sustentáveis para além da crise econômica*. Cultura.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Hair Jr., J. F., et al. (2017). *Análise multivariada de dados* (7ª ed.). Bookman.
- INEP. (2024). *Censo da Educação Superior 2023 – Notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Kämpf, C. (2011). A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. *ComCiência*.
- Katz, R., Ogilvie, S., Shaw, J., & Woodhead, L. (2021). *Gen Z, explained: The art of living in a digital age*. The University of Chicago Press.
- Kim, S. Y. (2017). Políticas governamentais e tendências da educação superior na Coreia do Sul. In F. Reis (Org.), *Destruição criativa na educação superior – construindo modelos inovadores e sustentáveis para além da crise econômica*. Cultura.
- Kirk, G. S. (1954). *Heraclitus: The cosmic fragments*. Cambridge University Press.
- Laurenciano, E. G. (2016). Demanda de educação no Brasil: Horizontes e desafios. In F. Reis (Org.), *Economia da educação: Geração de valor para a sociedade*. Cultura.
- Lopes, A. L. S. (2021). *Redes de colaboração na formação docente: Uma práxis em ambiente virtual no ensino superior*. Appris.
- Malo, S. (2017). O futuro da educação superior. In F. Reis (Org.), *Destruição criativa na educação superior – construindo modelos inovadores e sustentáveis para além da crise econômica*. Cultura.
- Mannheim, K. (1952). *The problem of generations*. University of California: Routledge.
- McCrimble, M. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding generation Y* (3rd ed.). The Australian Leadership Foundation.
- McKinsey & Co. (2023). Many consumers, especially younger ones, place a premium on sustainability. *McKinsey & Company*.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. 1–25). Editora Penso.
- O'Brien, J. (2016). Cinco tendências de tecnologia transformacional. In F. Reis (Org.),

Economia da educação: Geração de valor para a sociedade. Cultura.

Obregón, S.L. et. al (2016). Geração Z: compreendendo as aspirações de carreira de estudantes de escolas públicas e privadas. In: Revista de Administração, FW, v. 15, n. 26, dez, 2016, p. 84-108.

Pinto, P. J. (2019). É só mimimi? Disputas metapragmáticas em espaços públicos online. *Interdisciplinar*, 221–236.

Porter, M. E., & Kramer, M. (2011). The big idea: Creating shared value. *Harvard Business Review*, January–February. <http://hbr.org/2011/01/the-big-idea-creating-shared-value/ar/pr>

Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5–14.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

Reis, F. (Org.). (2017). *Destruição criativa na educação superior – construindo modelos inovadores e sustentáveis para além da crise econômica.* Cultura.

Richardson, R. J., et al. (2014). *Pesquisa social: Métodos e técnicas* (3ª ed.). Atlas.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia da pesquisa* (5ª ed.). Penso.

Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. (2023). A construção da identidade em adolescentes: Um estudo exploratório. *Estudos Psicológicos*, 107–115.

Seemiller, C., Grace, M. (2016). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*, 21(3), 21–26. <https://doi.org/10.1002/abc.21293>

SEMESP; Workalove. (2022). *O que os alunos realmente pensam sobre o ensino superior.* SEMESP.

Soares, A. A. dos S. (2020). A gestão da qualidade do ensino superior e as expectativas da geração digital. *Pesquisa e Debate em Educação*, 3(2), 61–73. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32237>

Tapscott, D. (2010). *Grown up digital: How the net generation is changing your world.* McGraw-Hill.

Valor Econômico. (2022, 9 de dezembro). Geração Z desafia o mercado corporativo em busca de autenticidade. *Valor Econômico*. <https://valor.globo.com/conteudo-de-marca/dow/inovacao-que-transforma/noticia/2022/12/09/geracao-z-desafia-o-mercado-corporativo-em-busca-de-autenticidade.ghtml>

Weller, W. (2010). A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, 205–224.