

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR  
PARTICULAR NOTURNO - UM ESTUDO DE CASO**

**SONIA MARIA VICENTE CARDOSO**

**CAMPINAS - 1994**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR  
PARTICULAR NOTURNO - UM ESTUDO DE CASO**

**SONIA MARIA VICENTE [CARDOSO** *n/179/*

**Tese apresentada como exigência parcial  
para obtenção do Título de Doutor em  
Educação à Comissão Julgadora da  
Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas, sob a orientação do  
Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da [Silva. 1948 - t**

**CAMPINAS - 1994**

Este exemplar corresponde à redação  
final da Tese defendida por Sonia Maria  
Vicente Cardoso e aprovada pela  
Comissão Julgadora em 29.11.94  
Data: 29.11.94  
Assinatura: \_\_\_\_\_

**COMISSÃO JULGADORA**

*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*



## SUMÁRIO

<b>ÍNDICE DAS TABELAS E DOS GRÁFICOS.....</b>	<b>viii</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>xii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>xv</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xvii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I - O PROBLEMA.....</b>	<b>03</b>
1.1. Indagações como justificativa .....	03
1.2. Objeto de estudo.....	04
1.3. Objetivos do estudo .....	06
1.4. O Contexto histórico da pesquisa.....	07
1.5. Metodologia.....	15
1.6. Instrumento de pesquisa.....	18
1.7. A coleta de dados .....	19
1.8. Organização do estudo.....	22
<b>CAPÍTULO II - O ENSINO NOTURNO NO BRASIL: DESCOBERTAS OBTIDAS A PARTIR DE PESQUISAS NO 1º E 2º GRAUS .....</b>	<b>25</b>
2.1. A escassa bibliografia sobre o ensino superior noturno.....	25
2.2. Estudos que ampliam a perspectiva no tema.....	29
<b>CAPÍTULO III - AS CONTRADIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR NOTURNO .....</b>	<b>34</b>
3.1. Um perfil das instituições de ensino superior noturno.....	34

3.2. Os profissionais do ensino superior particular noturno.....	51
3.3. A escola superior noturna e a democratização do ensino.....	58
3.4. A educação: uma práxis social .....	61
3.5. A ação pedagógica: relevância no cenário nacional .....	65
3.6. O professor: seu papel na transformação social.....	69

#### **CAPÍTULO IV - O ENSINO SUPERIOR NOTURNO:**

##### **UMA HISTÓRIA AINDA POR CONTAR..... 73**

4.1. A perspectiva histórica.....	74
4.2. O ensino superior particular noturno: uma empresa lucrativa.....	82
4.3. Reflexão a partir dos dados.....	95

#### **CAPÍTULO V - OS SUJEITOS DO ENSINO SUPERIOR**

##### **PARTICULAR NOTURNO ..... 99**

5.1. O professor: quem é ele ?.....	99
5.2. O cidadão .....	110
5.3. Trajetória escolar.....	116
5.4. Perfil do trabalhador-aluno do curso superior particular noturno .....	123
5.5. Os indicadores educacionais mais comuns.....	129
5.6. O trabalhador-aluno e sua experiência: um dado a mais ?.....	133
5.7. O trabalhador-aluno do curso superior particular noturno: diferente ou discriminado ?.....	139
5.8. A escola noturna: trabalho e conhecimento científico.....	145
5.9. O trabalhador-aluno: sonhos e esperanças.....	151
5.10. A sala de aula do ensino superior particular noturno.....	172

#### **CAPÍTULO VI - O QUE O ENSINO SUPERIOR PARTICULAR**

##### **NOTURNO ME ENSINOU ..... 185**

#### **BIBLIOGRAFIA ..... 196**

#### **ANEXO I - PESQUISA: PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO**

##### **SUPERIOR PARTICULAR NOTURNO ..... 214**

#### **ANEXO II - ESCOLAS FREQUENTADAS PELOS**

<b>PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR NOTURNO PESQUISADO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E TURNO</b> .....	222
<b>ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	226
<b>ANEXO IV - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b> .....	227
<b>ANEXO V - PERFIL DO TRABALHADOR-ALUNO</b> .....	229
<b>ANEXO VI - TABELAS DOS DADOS LEVANTADOS QUE PODERÃO SERVIR PARA PESQUISAS FUTURAS</b> .....	246
<b>Curso Letras</b> .....	246
Questões 4, 6, 18 e 19.....	246
Questões 21, 22, 30, 31, 36, 37, 38 e 39 .....	247
Questões 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 e 48 .....	248
Questões 49, 50, 51 e 52.....	249
<b>Curso de Ciências, Química, Matemática, Biologia</b> .....	250
Questões 4, 6, 18, 19 e 21.....	250
Questões 22, 30, 31, 36, 37, 38, 39 e 41 .....	251
Questões 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 e 49 .....	252
Questões 50, 51 e 52.....	253
<b>Curso Serviço Social</b> .....	254
Questões 4, 6, 18, 19, 21 e 22.....	254
Questões 30, 31, 36, 37, 38, 39 e 41 .....	255
Questões 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 e 49 .....	256
Questão 50, 51 e 52 .....	257
<b>Curso Pedagogia</b> .....	258
Questões 4, 6, 18, 19 e 21.....	258
Questões 22, 30, 31, 36, 37 e 38.....	259
Questões 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46 e 47 .....	260
Questões 48, 49, 50, 51 e 52.....	261

## ÍNDICE DAS TABELAS E DOS GRÁFICOS

Tabela 1: Evasão na Instituição Pesquisada - Período 1990 a 1992....	12
Gráfico 1 referente à Tabela 1 .....	12
Tabela 2: Evasão na Instituição Pesquisada - Período 1992 a 1993....	13
Gráfico 2 referente à Tabela 2 .....	13
Tabela 3: Brasil: Cursos de Nível Superior de Baixo Custo Operacional .....	84
Gráfico 3 referente à Tabela 3 .....	84
Tabela 4: Ensino Superior: Matriculados de 1972 a 1981 no Estado de São Paulo .....	87
Tabela 4a: Matriculados de 1972 a 1981 (Percentual).....	88
Gráfico 4 referente à Tabela 4a.....	88
Tabela 5: Alunos Matriculados de 1982 a 1991 no Estado de São Paulo .....	89
Tabela 5a: Alunos Matriculados no Estado de São Paulo de 1982 a 1981 (percentual).....	89
Gráfico 5 referente à Tabela 5a.....	90
Tabela 6: Matrículas em 30/04/91.....	91
Gráfico 6 referente à Tabela 6 .....	91
Tabela 7: Alunos Concluintes do Estado de São Paulo.....	92
Tabela 7a: Alunos Concluintes (Percentual) .....	92

Gráfico 7 referente à Tabela 7a.....	93
Tabela 8: Matrícula, Conclusão e Evasão de 1980 a 1987 no Estado de São Paulo .....	93
Gráfico 8 referente à Tabela 8 .....	94
Tabela 9: Alunos Matriculados - 30/04/91 - Brasil e São Paulo .....	94
Gráfico 9 referente à Tabela 9 .....	95
Tabela 10: Percentual de Professores Pesquisados na Instituição em Estudo por Sexo.....	102
Gráfico 10 referente à Tabela 10.....	102
Tabela 11: Número de Horas Trabalhadas, em Média, Diariamente, pelos Professores, da Instituição em Estudo, Segundo o Sexo .....	104
Gráfico 11 referente à Tabela 11.....	104
Tabela 12: Tempo Trabalhado pelos Professores na Instituição Pesquisada.....	107
Gráfico 12 referente à Tabela 12.....	107
Tabela 13: Cursos de Graduação dos Professores que Lecionam na Instituição Pesquisada.....	109
Gráfico 13 referente à Tabela 13.....	109
Tabela 14: Tempo de Dedicção Semanal ao Estudo por parte do Professor que Leciona na Instituição Pesquisada.....	111
Gráfico 14 referente à Tabela 14.....	111
Tabela 15: Participação dos Professores da Instituição Pesquisada em Cursos de Atualização, de Treinamento ou Congresso, nos últimos 5 Anos.....	113
Gráfico 15 referente à Tabela 15.....	114
Tabela 16: Razões Apresentadas Quanto à Suficiência ou Insuficiência da Formação Universitária do Professor da Instituição Pesquisada .....	117
Gráfico 16 referente à Tabela 16.....	118

Tabela 17: Professores da Instituição Pesquisada que Trabalhavam enquanto Estudavam Segundo o Sexo.....	121
Gráfico 17 referente à Tabela 17.....	121
Tabela 18: Imagens do Trabalhador-Aluno Apresentadas pelos Professores da Instituição Pesquisada Segundo a Circunstância de terem ou não Trabalhado Enquanto Estudavam.....	124
Gráfico 18 referente à Tabela 18.....	125
Tabela 19: Razões Apresentadas Professores da Instituição Pesquisada que Levaram o Trabalhador-Aluno a Procurar a Escola Segundo a Circunstância de terem ou não Trabalhado Enquanto Estudavam.....	126
Gráfico 19 referente à Tabela 19.....	126
Tabela 20: Evasão na Instituição Particular Noturna Pesquisada.....	130
Gráfico 20 referente à Tabela 20.....	130
Tabela 21: Vantagens de Aprendizagem do Trabalhador-Aluno Segundo a Visão dos Professores da Instituição Pesquisada que Trabalhavam e não Trabalhavam durante o seu Curso de Graduação .....	132
Gráfico 21 referente à Tabela 21.....	132
Tabela 22: Professores da Instituição Pesquisada que Utilizaram Experiências Vividas pelos Alunos, Segundo a Disciplina .....	133
Gráfico 22 referente à Tabela 22.....	134
Tabela 23: Motivos Apresentados pelos Alunos para a Escolha do Curso na Instituição Pesquisada .....	154
Gráfico 23 referente à Tabela 23.....	154
Tabela 24: Expectativas do Trabalhador-Aluno da Instituição Pesquisada em Relação ao Curso Escolhido.....	156
Gráfico 24 referente à Tabela 24.....	156
Tabela 25: Identificação do Trabalhador-Aluno da Instituição Pesquisada com o Curso Escolhido.....	157

Gráfico 25 referente à Tabela 25.....	157
Tabela 26: Tempo em que o Aluno Permanece no Emprego.....	158
Gráfico 26 referente à Tabela 26.....	159
Tabela 27: Conceito do Trabalhador-Aluno sobre a Instituição Pesquisada.....	165
Gráfico 27 referente à Tabela 27.....	166
Tabela 28: Nível de Satisfação do Trabalhador-Aluno em Relação à Instituição Pesquisada.....	166
Gráfico 28 referente à Tabela 28.....	167
Tabela 29: Nível de Aspiração do Trabalhador-Aluno da Instituição Pesquisada em Relação ao seu Futuro.....	170
Gráfico 29 referente à Tabela 29.....	170
Tabela 30: Tempo do Trabalhador-Aluno da Instituição Pesquisada Dedicado aos Estudos.....	171
Gráfico 30 referente à Tabela 30.....	171
Tabela 31: Respostas dos Professores dos Cursos Oferecidos pela Instituição Pesquisada à Pergunta: o que Você Pensa à Respeito de sua Formação Pedagógica.....	174
Gráfico 31 referente à Tabela 31.....	175
Tabela 32: Escolas Frequentadas Pelos Professores do Ensino Superior Particular Noturno Pesquisado, Segundo a Dependência Administrativa.....	222
Gráfico 32 referente à Tabela 32.....	223
Tabela 33: Escolas Frequentadas Pelos Professores do Ensino Superior Particular Noturno Pesquisado, Segundo o Turno.....	224
Gráfico 33 referente à Tabela 33.....	225

## AGRADECIMENTOS

Terminar é uma emoção. Isso eu o digo porque trabalho não é apenas conhecimento, destreza, mão-de-obra, técnica. Trabalho é antes de tudo sentimento, vontade, paixão. Paixão que impulsiona e, certamente, influencia muitas das opções intelectuais. E também não é linear. Mesmo por isso a apresentação vem no início mas é feita ao fim, mesclando cansaço e alegria.

No princípio era uma idéia imprecisa. Mais um sentir. Aos poucos fui juntando dados, buscando explicações noutros e em mim mesma. Tudo ainda confuso. Eis que meu Orientador me ajudou então a deixar claros, em minha cabeça, os caminhos por onde deveria andar.

Assim cresceu este trabalho e agora está pronto. Mas ficar pronto não significa encerrar-se. Ficar pronto é apenas um momento. Porque todo trabalho, como este, é passagem. Muitos o antecederam, outros irão aprofundá-lo. Até eu mesma posso retomá-lo. Ele é parte de um processo de aprendizagem em educação, oportunidade de situar-se nas contradições, de optar pelos que têm menos.

É também a um só tempo: teoria entrelaçada à prática, trabalho diurno e trabalho noturno, trabalho individual e trabalho coletivo. Porque ele não é só meu. É um pouco de muitos:



do Prof. Dr. Ezequiel, orientador e amigo, que, mesmo assumindo funções executivas de dedicação integral no curso deste trabalho, nunca deixou de ter disponibilidade para ele; que, sendo pesquisador, nunca deixou de ser professor respeitando as minhas idéias, discutindo, refletindo comigo e, principalmente, aguardando que eu chegasse às minhas próprias conclusões; que, analisando cada palavra, impedia as imprecisões; que, sendo rigoroso no trabalho científico, sempre conservou a dimensão humana, solidária em todos os momentos e que incentivando-me, ajudou a tecer o texto.

Dos professores e alunos da escola superior particular noturna que me forneceram a matéria-prima da pesquisa.

Dos pesquisadores e pensadores educacionais que, através de suas obras, me sugeriram fundamentos teóricos e a experiência de seus trabalhos.

Dos professores Dr. José Camilo dos Santos Filho e Dr. Luiz Carlos Freitas que me abriram caminhos através dos seus ensinamentos.

Dos funcionários e colegas da Pós-Graduação cujo convívio me enriqueceu.

Do CNPQ que, aprovando o projeto, financiou a execução da pesquisa.

Da Profa. Maria Aparecida da Fonseca Almeida que trabalhou comigo na discussão e revisão do texto.

Do Prof. Dr. James Patrick Maher que colaborou na revisão do trabalho estatístico.

De Júlio de Souza, bom amigo de cuja memória utilizo grandes lições.

De minha família, a de origem, meu pai, minha mãe e meu irmão que estimularam o tempo todo e ajudaram, cada um a seu modo.

De Augusto, Marcelo e Fabrício, meu marido e meus filhos, que agüentaram com paciência as minhas ausências, no difícil exercício de conciliar trabalho, estudo e lar.

## **RESUMO**

### **A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR NOTURNO: UM ESTUDO DE CASO.**

Esta pesquisa busca caracterizar a prática educativa no ensino superior particular noturno.

Toma como referencial o resultado de questionários, observações e entrevistas aplicados aos professores e alunos dos vários cursos oferecidos pela Instituição privilegiada.

Detecta que o ensino se faz de forma desvinculada da realidade, porquanto toma como referência o aluno dissociado do trabalho para quem são elaborados os planos e definidos conteúdos.

No confronto entre o ensino e o aluno idealizados e a realidade concreta do ensino superior particular noturno, o professor, enquanto trabalhador que ensina a outro trabalhador, coloca-se numa posição ambígua, ora identificando-se, ora afastando-se do aluno. Dessa ambivalência emergem elementos que se

contrapõem às justificações ideológicas que lhe apontam o esforço individual como elemento suficiente para o sucesso escolar.

Esses elementos são pólos possíveis para a consciência da necessidade de transformação da escola no interesse do trabalhador-aluno, sobretudo se tematizado o trabalho na apreensão dos conteúdos escolares.

## **ABSTRACT**

### **EDUCATIONAL PRACTICE IN SECONDARY PRIVATE EVENING SCHOOL: A CASE-STUDY.**

This research tries to characterize the education practice of the secondary private evening tuition.

It takes as reference the result of questionnaires, observations and interviews with teachers and students of several courses offered by the Institution in question.

It detects that tuition is carried out detached from reality, because it takes as reference students disconnected from the work to whom the plans and contents are defined.

Bringing face to face the idealized tuition and student and the concrete reality of secondary private evening school, the teacher, as a worker the teaches to other worker, assumes an ambiguous position, sometimes identified with the student, sometimes apart from him. From this ambivalence elements emerge which are contrary to the ideological justifications which affirm that individual effort is a sufficient condition for success at school.

These elements are possible poles to bring to conscience the necessity in school of a transformation in the worker-student's interest, especially if the work of apprehension of school contents is taken into account.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de minha preocupação com a escola particular superior, em especial com a do período noturno, o que me levou a reflexões sobre a atividade docente enquanto instrumento de libertação dos jovens das classes socialmente menos favorecidas.

Acredito que uma forma de ajudar a escola a reencontrar sua dignidade consiste na análise da realidade e, a partir dessa análise, propor mudanças estruturais.

Minha própria experiência como professora do ensino superior noturno em uma instituição particular foi de grande valia para sistematizar as percepções até então difusas ou até mesmo confusas (para mim) sobre o ensino noturno.

Entendo que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e que, por isso mesmo, apesar de determinada, a educação tem marcante papel na sociedade. Mesmo considerando a escola especialmente voltada para uma sociedade de classes, mesmo compreendendo que a ideologia capitalista permeia a escola, mesmo reconhecendo o curso noturno como aquele cujas condições concretas são as mais adversas, devo buscar nessa escola a direção do movimento educativo, seja no sentido da conformação, seja no sentido da

transformação.

É preciso entender que a escola, embora passível de crítica em muitos pontos, constitui-se em instituição sólida no contexto da sociedade moderna. A reivindicação popular por mais escolas e por escolas de melhor qualidade cresce dia a dia, o que comprova o consenso de que é pela educação que o ser humano logra superar suas limitações e instrumentar-se para a vida. A luta contra a miséria, a ignorância e a marginalização tem seu ponto de partida em uma formação escolar de bom nível.

Por outro lado, não se pode considerar a escola desvinculada de seu contexto social e histórico. Como a sociedade, ela reproduz seus valores, suas contradições e também promove suas injustiças e discriminações.

Essas constatações vieram, ao longo do tempo, trazendo-me inquietações, ao mesmo tempo em que ia amadurecendo minhas reflexões e direcionando a busca da verdade. As indagações avultam incessantemente e sinto que é preciso encontrar respostas, ainda que muitas vezes mascaradas pela própria estrutura educacional. É o que me proponho realizar nesta pesquisa.



## CAPÍTULO I

### *O TRABALHADOR-ALUNO*

*É o que tem extrema necessidade  
De garantir sua manutenção.  
É aquele que vive na orfandade,  
Que conhece na vida o desvio e o senão.*

*O trabalhador-aluno para viver  
E para no estudo se sustentar,  
Quase sempre sente mais o sofrer,  
Porque a vida mais cedo tem que enfrentar.*

*É aquele que se basta a si mesmo,  
Que não se dá ao luxo de uma vida a esmo,  
Porque tem claro seus objetivos.*

*É aquele que dispensa adjetivos  
E que muito esforço tem que imprimir  
À sua luta para evoluir.*

*Júlio de Souza*

## O PROBLEMA

### *1.1. Indagações como justificativa*

Vem-me intrigando o fato de que os alunos do período noturno, com menos tempo de estudos, tenham que vencer o mesmo conteúdo programático que aqueles que cursam o período diurno.

E, às vezes, alguém me diz: "Por que se preocupar com essa contabilidade? O que vale é a qualidade."

É... o que vale é a qualidade. Mas que qualidade? Que padrão de referência vem sendo tomado para discutir tal qualidade? E em que condições essa qualidade existe? Comecei, então, a entender que o tempo é com certeza condição de qualidade, e que, retirando-se algumas condições, é que se começa a desqualificar a escola destinada à classe trabalhadora. Claro que a redução do tempo é apenas um dos mecanismos, não o principal. É mister pensar-se sobre a natureza da escola que se oferece ao aluno que estuda à noite, porque trabalha durante o dia: o trabalhador-estudante.

Sobre o 1º e 2º graus já há muitos estudos, alguns dos quais serão mencionados no Capítulo 2. Preferi, então, ocupar-me com aqueles alunos que conseguem ultrapassar esses graus de ensino. Que escola lhes é oferecida? Que resultados conseguem esses alunos nas suas condições de vida e de trabalho? Quem são os seus professores? Resolvi me deter nesses professores, pela relevância de seu papel no ato educativo. Contribuiria a sua prática para alterar o "status quo"?

## ***1.2. Objeto de estudo***

O meu encontro com a educação do ensino superior privado noturno provocou indagações, angústias, conflitos, gerando uma atitude de suspeita diante da realidade que vivenciei e esse fato estimulou minha inquietação. A situação de estudo e trabalho simultâneos que eu mesma enfrentava na pós-graduação fortaleceu minha paixão pelo tema. Por outro lado, as lições do Prof. Dermeval Saviani permitiram-me vislumbrar uma saída teórica (como fora difícil,

trabalhando toda minha vida com a educação escolar, aceitar a escola como mera reprodutora de condições de espoliação!). Essa inquietação gerou e tem alimentado este trabalho.

Utilizei o curso superior privado noturno como "locus" da aprendizagem, acompanhando de perto o "mover-se" dentro dele daquele que dirige o ato educativo e sua ação em direção àquele que a experiencia.

No confronto entre mestre e aluno idealizados e a realidade concreta do ensino superior noturno, o professor, enquanto trabalhador que ensina a outro trabalhador, coloca-se numa posição ambígua, ora identificando-se com o aluno, ora afastando-se dele.

Dessa ambivalência emergem elementos que se contrapõem às justificações ideológicas que apontam o esforço individual do professor e do aluno como elemento suficiente para o sucesso escolar.

Esses elementos são considerados pólos possíveis para a consciência da necessidade de transformação da escola, especialmente no interesse do trabalhador-aluno, sobretudo se tematizado o trabalho na apropriação do conhecimento elaborado, universalmente aceito como conteúdo escolar constituindo ferramenta bastante significativa para a participação do cidadão na sociedade.

Tendo presente tal preocupação, procurei situar um campo de investigação no qual as condições da precariedade do ensino, especialmente o ensino superior particular noturno, oferecessem os sinais que incentivassem uma prática pedagógica transformadora.

O embasamento teórico que privilegiei levou-me a refletir sobre a vinculação entre o saber teórico e o saber prático dentro da visão histórico-crítica, no caso

da escola superior particular noturna. Dessa forma, se a situação concreta motivou este estudo, no fundo é a teoria que me vem dando a direção a seguir. Nesse sentido, como diz Limoeiro (1982, p.5): "Embora todo o esforço se dirija para o objeto, a relação que propicia seu conhecimento se funda na teorização aceita no momento como dando conta dele, pelo menos parcialmente."

De conformidade com a postura teórica adotada, entendo que o professor exerce um papel fundamental dentro da escola.

Vendo os professores como agentes responsáveis pela apropriação do conhecimento, tomei-os, por conseguinte, como sujeitos da pesquisa, circunscrevendo, no entanto, o conjunto de professores de uma instituição particular de ensino noturno. A razão dessa escolha consiste na relevância da apreensão de conteúdos como forma coletiva de ensino a trabalhadores-alunos do curso noturno.

O "locus" será a instituição particular escolhida, embora o estudo procure valer-se também de pesquisas efetuadas em outras escolas similares, buscando uma perspectiva mais ampla de análise.

### ***1.3. Objetivos do estudo***

#### ***a) Gerais:***

- identificar o sentido educativo da apropriação de conhecimentos por parte de trabalhadores-alunos do ensino superior particular noturno;
- investigar aspectos ideológicos que permeiam a prática docente do 3º grau noturno.

***b) Específicos:***

- buscar informações gerais sobre a instituição que se constitui como foco de pesquisa;
- proceder ao levantamento das origens social e escolar dos trabalhadores-alunos e dos professores, bem como averiguar suas expectativas sobre o processo de apropriação do conhecimento;
- explicitar as representações que os professores têm sobre suas condições de trabalho na escola;
- determinar o tipo de representatividade que tem esse trabalho para o professor;
- construir, a partir das poucas notícias de que se dispõe, a história que envolve a problemática que se tem em vista, tendo como ponto de partida um passado próximo até os dias atuais;
- explicitar a prática pedagógica utilizada pelo professor ao elaborar os conhecimentos que são apropriados pelo trabalhador-aluno.

***1.4. O contexto histórico da pesquisa***

A pesquisa que desenvolvi teve por objeto uma Faculdade Isolada Particular situada em uma cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo. O município tem uma população aproximadamente de 85.000 habitantes e sua economia se baseia em pequenas indústrias. A agricultura também é importante, contribuindo para o crescimento da economia regional.

Embora seja uma cidade antiga<sup>1</sup>, seu perfil urbano modernizou-se nos últimos anos. Além de ruas bem traçadas, pavimentadas, a cidade dispõe de redes de água e esgotos servindo a mais de 90% dos moradores.

A instituição pesquisada foi fundada por uma ordem religiosa na década de 70 e, posteriormente, transferida para um grupo que já possuía outros estabelecimentos de ensino.

A instituição, objeto de minha observação, foi a primeira Faculdade conquistada pela cidade, o que aconteceu depois de 9 anos de luta<sup>2</sup>. Sua

---

<sup>1</sup> - A cidade originou-se a partir de um pouso estabelecido pelos bandeirantes paulistas, possivelmente no começo do século XVIII. Ainda não foi encontrado um documento que indique a data ao menos aproximada de fundação ou, muito menos, um documento que mencione ou faça referência ao nome do fundador ou dos fundadores desta localidade.

Na "REVISTA HISTÓRICA do Município", publicada em 1ª edição no ano de 1888, seu autor, João Mendes Júnior escreveu no número II da Introdução, que a seguir é transcrita na grafia daquele tempo: "Com os elementos de que pudemos dispor, revendo os cartórios e arquivos, encontramos entre os primeiros moradores do então arraial, depois freguesia, villa e cidade, muitos "bandeirantes" de 1719 e 1721. Em alguns alfarrábios distinguimos os seguintes: Manoel Garcia Velho, Francisco de Siqueira, Ângelo Preto, Ignácio Preto de Moraes, além de outros cujos apelidos e procedência recordam os destemidos dessa época, taes como - Salvador Jorge de Moraes, Antônio de Araújo Ferraz, Vicente Adorno, Matheus de Cubas, etc."

Ainda segundo o Dr. João Mendes Júnior, "Em 1791, depondo em um auto summario, Ignácio Preto (de Moraes) considerado como um dos mais antigos da terra, declara ter 73 anos mais ou menos. Este summario está registrado na secretaria da Câmara. Do inventario de Ignácio Preto consta que elle era proprietário de diversas casas na Rua Direita e outras, além de diversas fazendas de criar, neste termo."

Em 1751 foi instalada a paróquia de São José, estando presente o filho de Bartolomeu Bueno da Silva. Já era na época um povoado com comércio.

Em 1769 o Morgado de Matheus Luis Antônio de Souza Botelho Mourão governador da capitania de São Paulo, baixou edito para instalar o poder municipal, para erigir o pelourinho em 22 de outubro do mesmo ano. Isto significava a instalação da Câmara Municipal.

Fonte - Jornal "A Cidade" de 07/03/1991, 14/03/1991 e 21/03/1991 na página 2, de autoria de um professor de História.

<sup>2</sup> - O primeiro movimento em favor da criação da Faculdade pesquisada teve início em 1964, dentro de um Colégio Estadual com a participação de alguns professores.

A princípio houve a tentativa de se obter a Faculdade através do Conselho Estadual de Educação, isto porque a intenção dos elementos interessados era que se instalasse uma faculdade municipal.

É interessante aqui ressaltar a observação que consta nos documentos examinados de propriedade do Diretor do Jornal "A Notícia" da cidade: "... elaborado o processo, foi ele encaminhado ao Conselho Estadual da Educação, pois a isso estava obrigado o Prefeito, já que a autarquia era uma entidade de direito público, o que impediu o pedido ao Conselho Federal.

Infelizmente; confirmou-se o esperado, já que era sabida a evidente má vontade do Estado em criar Faculdades. Tanto assim que a negativa, baseada em 'falta de recursos financeiros' foi dada sem uma visita sequer à cidade e sem um único contato com as nossas autoridades". (21 de janeiro de 1972)

Só foi possível a sua criação e instalação graças a uma congregação religiosa que cedeu seu prédio e constituiu uma entidade mantenedora para o funcionamento da Faculdade; uma Faculdade Particular Noturna.

instalação ocorreu em 1973, em um período em que se privilegiou a privatização do ensino, quando se criaram indiscriminadamente escolas superiores por todo o país. Apesar disso, sua instalação em sessão solene e com a presença de autoridades regionais foi considerada como uma vitória da comunidade e um marco no campo da cultura regional.

Desde a sua fundação, ela está localizada no mesmo prédio, cedido pela ordem religiosa. Durante o dia, o prédio abriga um tradicional colégio católico freqüentado pelos filhos da classe média da região.

À noite, a clientela muda radicalmente: jovens trabalhadores, originários das classes menos favorecidas, lotam suas salas de aula em busca de conhecimento e de oportunidade para ascensão sócio-econômica. As entrevistas demonstraram que 95% dos alunos trabalham pelo menos 8 horas diárias e que, com seu salário, pagam o curso que freqüentam.

O prédio, apesar de antigo, é um edifício imponente, circundado de altas grades de ferro, em frente a uma pequena praça. A vizinhança é, em sua maioria, constituída por casas de famílias de menor poder aquisitivo. Os alunos entram por um portão lateral. A rua, estreita, fica congestionada nos horários de entrada e saída. Por estar situada na parte central da cidade, o acesso de alunos residentes nos municípios vizinhos é bastante facilitado. Esses jovens estudantes dispõem de ônibus especiais que os trazem todas as noites, levando-os de volta a seus lares após o encerramento do período.

À direita de quem entra, em uma ala de construção recente, situa-se o setor administrativo: direção, secretaria, tesouraria, sala de professores, coordenação geral.

A sala de professores é ampla e confortável, propiciando um bate-papo

ameno e agradável no intervalo das aulas. É aí que são também realizadas as reuniões festivas de início e de final de ano letivo e as rápidas reuniões para avisos administrativos ou pedagógicos. Há ainda um almoxarifado onde se guarda material didático. No fundo dessa mesma ala, existe um salão nobre, com palco, iluminação e som, onde são realizadas palestras, solenidades de formatura e apresentações de espetáculos variados.

À esquerda, estão as salas de aula, distribuídas em dois pavimentos. Durante o dia, as classes do colégio são menores. À noite, as turmas numerosas superlotam as salas, não sobrando, muitas vezes, espaço para o professor circular.

Essas salas, de construção antiga, são muito altas e dotadas de grandes janelas de correr. Tal disposição prejudica a acústica. Os alunos do fundo não conseguem ouvir com clareza, o que implica esforço extra do docente. O problema se agrava no verão, quando são ligados os barulhentos ventiladores de teto.

Barulho, no entanto, não falta na escola. As salas externas devem suportar o ruído do trânsito e o som altíssimo de uma lanchonete na esquina, a poucos metros. Sem mencionar, é claro, o odor de carne grelhada que vem perturbar ainda mais os famintos e cansados estudantes.

A entrada principal, utilizada pelos alunos tanto do diurno como do noturno, tem uma cobertura ligando o setor administrativo às salas de aula para proteger as classes da chuva.

Ao fundo, há um amplo espaço com quadras esportivas, arquibancada e banheiros para alunos.

À esquerda do pátio, há um corredor que se abre para duas grandes salas de



aula destinadas às turmas mais numerosas. A seguir, está a biblioteca, movimentada pela frequência de muitos alunos ao mesmo tempo, com mesas para estudo e consulta. No final do corredor, fica a cantina onde são vendidos lanches, doces, sorvetes e refrigerantes.

Em uma das salas de aula foram instalados um televisor e um vídeo que podem ser utilizados pelos professores para ilustrar suas aulas, para o que é preciso fazer reserva com alguma antecedência, em impresso próprio.

A instituição mantém quatro cursos, com algumas das habilitações correspondentes aos mesmos, distribuídos em seus três campi:

*1. Campus de Ciências Humanas:*

- a. Pedagogia* - com duração de 3 anos e habilitação em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar.
- b. Letras* - com duração de 3 anos e habilitação em Português/Inglês.

*2. Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas*

- c. Ciências* - com duração de 4 anos e as seguintes habilitações: Biologia, Química, Matemática.

*3. Campus de Ciências Sociais e Humanas*

- d. Serviço Social* - com duração de 4 anos.

Em 1990, para 349 alunos matriculados, tivemos 279 concluintes. Em 1991, para 368 que se matricularam, 296 deverão concluir, em 1993, suas habilitações. Esses dados comprovam que a evasão é pequena, ou seja, o trabalhador-aluno tem um campo de escola limitado, mas não desiste facilmente de seus objetivos.

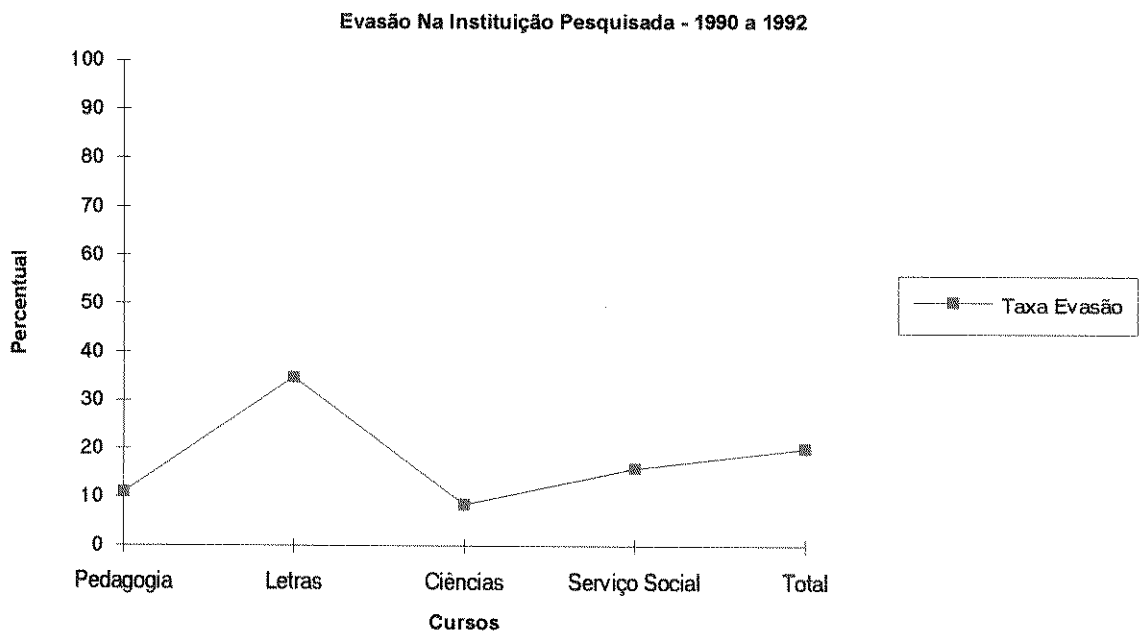
Tabela 1

Evasão na Instituição Pesquisada<sup>3</sup> :

a) Período: 1990 a 1992.

Cursos oferecidos pela instituição pesquisada	Matrículas em 1990	Conclusão em 1992	Taxa de evasão de 1990 a 1992	Percentual de evasão
Pedagogia	100	81	19	11%
Letras	92	60	32	34,8%
Ciências	82	75	7	8,5%
Serviço Social	75	63	12	16,0%
Total	349	279	70	20,1%

Gráfico 1 referente à Tabela 1



<sup>3</sup> - Fonte: Secretaria da Escola

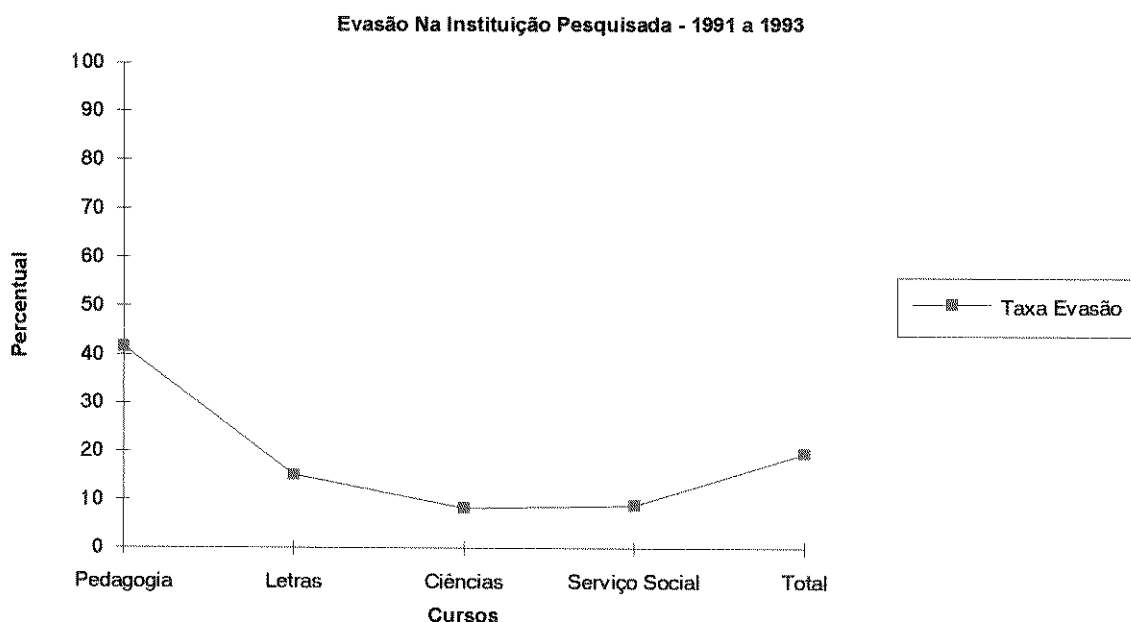
## Tabela 2

### b) Período: 1991 a 1993<sup>4</sup>

Cursos oferecidos pela instituição pesquisada	Matrículas em 1991	A concluir em 1993	Taxa de evasão de 1991 a 1993	Percentual de evasão
Pedagogia	103	60	43	41,7%
Letras	92	78	14	15,2%
*Ciências	83	76	7	8,4%
Serviço Social	90	82	8	8,9%
Total	368	296	72	19,6%

\* O curso de Ciências teve a conclusão no 1º semestre de 1993, por ser licenciatura curta, num total de 5 semestres.

### Gráfico 2 referente à Tabela 2



Em 1993, aproximadamente 900 alunos matricularam-se nos diversos cursos, totalizando 20 classes. O número de alunos por classe varia de acordo com a

<sup>4</sup> - Fonte: Secretaria da Escola

procura do curso. Há classes com quase 100 alunos espremendo-se em um espaço físico onde mal caberiam 60 pessoas.

O corpo docente totaliza 69 professores. Desses professores, 3 possuem mestrado, enquanto os demais têm apenas o diploma universitário, ou alguma especialização. Alguns não apresentam nenhuma experiência anterior no ensino de 3º grau. Cerca de 10 % se dedicam exclusivamente ao magistério e 90 % têm outras atividades paralelas. Normalmente, os docentes são recrutados nas escolas estaduais e particulares de 1º e 2º graus da região.

Os cursos são estruturados em Departamentos e Chefias. O Departamento, segundo o artigo 26 da Secção III do Regimento da escola em estudo "é resultante da reunião de disciplinas afins, é a menor unidade da estrutura das Faculdades Integradas para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal docente". Diz ainda um dos parágrafos dessa Secção III, página 14: "O Departamento é dirigido por um chefe, existindo ainda um suplente, que substituirá o Chefe em suas faltas e impedimentos, sendo ambos e pelo Diretor Geral, para mandato de dois anos". Entretanto, os critérios para a indicação da chefia baseiam-se mais na confiança e bom relacionamento do que em competência profissional. Não parece haver um período determinado para o mandato: há chefes que se "eternizam" na direção de seus departamentos.

Não seria possível compreender uma escola, sua realidade, sem avaliar a interação corpo docente/corpo discente. Mesmo porque é essa relação que assegura o ensino. O prédio, a direção, os funcionários deverão trabalhar no sentido de assegurar aquela interação. Se professor e aluno não interagem, não há aula, não há lição, não há saber por mais majestoso que seja o prédio e mais

eficiente que seja sua administração. Tanto mais autêntica é uma escola, quanto mais autêntica é a relação entre mestre e aluno. Isso eu estou dizendo para lembrar que raramente o corpo administrativo realiza uma administração participativa ou permite que a comunidade tome sequer ciência do projeto pedagógico da escola. O "pedagógico", desse modo, restringe-se à sala de aula.

O autoritarismo se revela nas escolas superiores particulares, sob várias formas: nos estatutos e regimentos, de acordo com os quais a vida da escola é decidida de cima para baixo, segundo padrões tradicionais e permanentes; nas decisões importantes tomadas, invariavelmente, no nível da administração superior, quando não no nível da mantenedora -- um superpoder inquestionável que deixa pouca margem não só de participação mas inclusive , de informação dos demais membros da "comunidade" universitária. Ocorrem casos, por exemplo, na instituição superior particular pesquisada em que os professores, alunos e funcionários são chamados a "participar". Entretanto, toda a sua estrutura autocrática impede isso; em decorrência, têm-se apenas formas de cooptação em que o poder real não chega a ser questionado e, muito menos, a ser "participado".

### ***1.5. Metodologia***

Esta pesquisa situa-se na perspectiva do que se convencionou denominar estudo de caso. A análise da instituição particular eleita baseia-se em depoimentos e observações daqueles que vivenciam diariamente o seu mister.

Em um estudo de caso como este, a análise dos dados possibilita a emergência do aspecto político que remete a um estudo comparativo, dado tratar-se de um estudo necessariamente voltado ao todo do seu objeto. Esse estudo

possibilita ao pesquisador ultrapassar o limite dos dados numéricos e permite ao profissional da educação acordar para os problemas do ensino superior noturno na tarefa da produção do conhecimento ao trabalhador-aluno.

Um tal estudo envolve a compreensão de dados relativamente novos: de um lado, o trabalhador-aluno, o que implica uma visão da relação trabalho-estudo nas condições em que esse estudo se processa — à noite e após o trabalho diário — e de outro, o professor do noturno, ele também um trabalhador, vivendo situação similar.

Para compreender o ensino superior particular noturno torna-se necessário historiá-lo, mesmo porque, se o ensino superior particular noturno tem um presente, é esse presente que conta a sua história.

Analisei a didática do ensino superior particular noturno, cerne da pesquisa, pólo possível para a consciência da necessidade de transformação da escola no interesse do trabalhador-aluno, sobretudo tematizando o trabalho na produção dos conteúdos escolares.

Levantei características do docente da instituição, destacando alguns fatores decisivos na opção pela carreira do magistério. As condições de trabalho às quais se encontram submetidos os professores dessa instituição passaram então a ser explicadas a partir da lógica que as comanda: a de uma empresa de ensino.

Analisei o professor da faculdade particular noturna, seu regime de trabalho, buscando saber se é "bico"<sup>5</sup> ou não. Ainda verifiquei se esse professor pertence a alguma associação, quais são as suas garantias, como se organizam, enfim, qual seu salário, a formação da sua carreira, seus direitos...

---

<sup>5</sup> - Segundo Aurélio Buarque de Holanda, no termo brasileiro familiar, "bico" significa pequenos ganhos avulsos e /ou tarefa ocasional que os possibilita; biscate, galho, viração. Emprego subsidiário, pouco rendoso. ( Novo Dicionário Aurélio, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1a. Edição, 1975)

O professor é uma das classes mais desprestigiadas do Brasil. É uma classe vilipendiada economicamente; em consequência um professor (em qualquer região do País) de qualquer grau de ensino, tem que dar um número absurdo de aulas ou, o que é pior, tem que transformar a sua missão em "galho". O professor brasileiro deverá ser idealista, pois só com alta dose de idealismo poderá suplantar as dificuldades para realizar um trabalho eficiente.

Na análise do aluno do noturno, levei em conta suas condições de vida, suas aspirações, seus sonhos, os motivos que o levaram a escolher a instituição em foco.

Escolhi como figura centralizadora de minha pesquisa a do professor, por várias razões:

- a) pode-se olhar o relacionamento do professor com os seus superiores imediatos, a interação que estabelece com os seus alunos, as "trocas" que efetua com seus iguais;
- b) na nossa vida diária tendemos a fazer coisas, a realizar tarefas, mas não costumamos pensar se ou como nosso colega de trabalho realiza as mesmas tarefas. Pretendemos ficar na ilusão de individualidade, que faz de cada docente uma Pedagogia particular, circunscrita, fechada, sem diálogos;
- c) é preciso pensar-se no movimento, busca e mudança do "status quo", dada a agudeza dos problemas atuais;
- d) por ser eu também professora de trabalhadores-alunos de curso superior noturno.

Além disso, diz Caporalini: "É o professor, ainda que não o único, um dos pontos cruciais na luta pela obtenção de uma efetiva democratização do conhecimento no ensino ministrado ao aluno que trabalha" (1991,p.20).

## ***1.6. Instrumentos de pesquisa***

Um questionário (Anexo I) foi aplicado aos professores contendo questões abertas e fechadas, estruturadas nestes itens:

1. dados de identificação.
2. vida escolar.
3. vida profissional.
4. opiniões sobre o ensino noturno.

O objetivo do questionário foi o de conhecer as características pessoais, modo de vida, trajetória escolar e percepções acerca do trabalho. A análise dessa primeira parte determina um perfil do professor e do curso superior particular noturno.

Para o aprofundamento do tema, além do questionário, vali-me de entrevistas com os professores, observações de aula e exames de materiais de apoio utilizados, tais como: programas, grade curricular e o regimento escolar da instituição.

Os dados obtidos foram essenciais para se ter uma idéia clara do funcionamento desses cursos. As entrevistas obedeceram a um breve roteiro, muito mais no sentido de colocar temas do que de fazer perguntas. Na verdade, procurei assumir uma postura de diálogo com o entrevistado, deixando-o expor livremente as suas posições acerca da(s):

- articulação entre teoria e prática na situação concreta do aluno noturno;
- programação dos conteúdos a serem apreendidos e do trabalho concreto dos alunos;



- necessidades educacionais e do desempenho escolar do aluno que trabalha em tempo integral ou em tempo parcial;
- relação professor-aluno que trabalha;
- contribuição da prática escolar para a prática social do aluno.

Entrevistei, em cada "campus", pelo menos um professor de cada disciplina dos cursos oferecidos pela instituição. A disponibilidade do professor é que direcionou a entrevista. É Thiollent quem diz: "Na prática, a seleção das pessoas a serem entrevistadas intensivamente não obedece a regras mecânicas. A seleção supõe a disponibilidade do entrevistado, a qual não é previsível antes de um primeiro contato". (1982,p.34) Em alguns casos, as entrevistas foram coletivas.

### ***1.7. A Coleta de Dados***

A aplicação do questionário, como estratégia desta pesquisa, foi extremamente difícil e desgastante. De início, alguns professores estavam preocupados em expor-se como docentes, e outros recusavam-se terminantemente a responder às questões. Alguns alegaram absoluta falta de tempo, outros perguntavam: "É obrigatório responder o questionário?"

Com isso, foram dias e dias à espera das respostas. Os questionários chegaram pouco a pouco às minhas mãos. No "campus" de Ciências Humanas, eu mesma pude recolhê-los, mas em outros dois eles foram entregues de volta às coordenadoras que, por sua vez, os entregaram à Direção Geral.

Acredito ter havido uma "seleção" na devolução dos mesmos, pois o Diretor da faculdade inadvertidamente fez comigo um comentário sobre uma das respostas dada por um de seus professores. Não constavam nomes nos

questionários, mas sim as disciplinas, o que lhe facilitou identificar o professor, objeto da observação feita.

Aqui destaco um ponto que merece reflexão: trata-se do poder no interior da escola e o mecanismo de controle que ali se estabelece. Penso nos diretores como controladores da ação dos professores e estes, por sua vez, controladores dos alunos. É preciso encontrar as relações entre esses aspectos e a própria estrutura societária de poder, voltar o olhar para aqueles que atuam na escola.

As entrevistas tiveram mais ou menos o mesmo desenrolar quando foram realizadas com os professores, alunos e funcionários administrativos, no seu local de trabalho. Os depoimentos coletados foram agrupados pela recorrência de respostas e analisados com base no referencial teórico que orienta meu trabalho.

A população constituiu-se de 51 professores pertencentes à instituição superior privada, lecionando em classes dos vários cursos oferecidos.

As entrevistas foram marcadas com antecedência e realizadas pela própria pesquisadora, em local reservado, tendo a duração de 50 minutos a uma hora e quinze minutos. Antes de iniciar a entrevista, os professores, funcionários e alunos foram informados sobre os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e logo após foi feita a transcrição literal das mesmas.

Visando a garantir confiabilidade em relação à clareza e à relevância dos questionamentos contidos no roteiro da entrevista, estes foram testados com 10 professores que atuam nos mesmos níveis de ensino. Evidenciou-se a necessidade de reformular alguns itens para lhes conferir maior clareza.

Foi também testada a validade de conteúdo do instrumento por dois especialistas em educação, sendo os mesmos informados dos objetivos de estudo.

A análise das informações colhidas através do roteiro da entrevista foi do tipo qualitativo, tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

Quanto ao questionário, optou-se por questões do tipo aberta, pois por mais objetivo que se pretendesse ser na seleção de questões para o sujeito de pesquisa, haveria sempre o risco de fornecer pistas ao sujeito sobre o tipo de resposta esperada. Não foi possível uma análise estatística sofisticada. Dessa forma, para que não houvesse perda de informações, optou-se por uma análise em termos de frequência e porcentagem. Foram preenchidos 51 questionários e 37 professores entrevistados. Dentre os dezesseis entrevistados, cinco tinham respondido o questionário. Os Diretores, as Coordenadoras e as Chefias Departamentais responderam apenas os questionários. "Entrevistas ocupam muito tempo, e por outro lado, o questionário já ajuda muito", disseram todos.

Os alunos estiveram muito "soltos". Durante as observações em sala de aula procurei registrar aqueles que se destacavam, que participavam mais das discussões em classe e falavam mais também durante as aulas. Procurei entrevistar vários desses alunos. A voz dos demais foi ouvida através de um questionário de 53 questões por mim aplicado (Anexo V).

Ao todo, foram aplicados trezentos e cinquenta e três questionários. Ao me aproximar dos alunos, fora da sala de aula, surpreendi-me. Eles chamaram-me a atenção pela capacidade de refletir, de fazer observações interessantes, de criticar construtivamente, muito diferente da idéia que os professores nos passam, em geral, a respeito deles.

Obtive junto à administração da escola informações, como a porcentagem de frequência obrigatória (75 %) que consta no Regimento Escolar da instituição, em razão do que a chamada em sala de aula "é feita regularmente e com muito rigor" (segundo uma funcionária). Essas chamadas são feitas, entretanto, pelo que pude

constatar, em folhas soltas. Disse-me um professor que no final do semestre as mesmas folhas voltam para nelas ser colocado o conteúdo ministrado, pois o pessoal da secretaria as "passa a limpo". A explicação dada por uma funcionária é que os professores "não capricham" na confecção das mesmas e a Direção não quer rasuras. Nesse sentido, informaram-me também que se espera do professor o preenchimento de seus diários de classe, e que as chefias façam seus relatórios semestrais, com toda a certeza para que a máquina burocrática seja bem realimentada e possa funcionar. A preocupação com a perfeição do lado burocrático muitas vezes ocorre para camuflar o caráter pedagógico das atividades que ali acontecem, com certeza, com muito menos "perfeição".

### ***1.8. Organização do estudo***

Para maior clareza, optei por estruturar o assunto em seis capítulos.

O *Capítulo I* aponta os aspectos gerais da pesquisa: os objetivos propostos, descrição física da instituição pesquisada, sua situação histórica, a importância regional que detém, os cursos que oferece e a clientela que a frequenta. A metodologia a ser seguida, os instrumentos de pesquisa utilizados e a forma de coletar os dados obtidos.

O *Capítulo II* refere-se às dificuldades que encontrei na pesquisa bibliográfica devido ao pequeno número de obras que enfocam o ensino superior noturno em nosso país e à relevância que assumiram alguns autores no direcionamento de minhas indagações.

No *Capítulo III* discutem-se as contradições que permeiam o ensino superior noturno, enfocando a questão da democratização do ensino, a ação dos profissionais da educação, a relevância da ação pedagógica e o papel do

professor no processo de transformação social.

No *Capítulo IV* desenvolve-se uma abordagem histórica do ensino superior noturno. Essa reconstituição de um passado recente, mas praticamente sem documentação, exigiu a colaboração de colegas e pesquisadores voltados para o assunto. Discute-se, também, a opção de muitas mantenedoras pela sua transformação em empresas de caráter lucrativo com prejuízo da qualidade de ensino e da formação do trabalhador-aluno.

O *Capítulo V* volta-se aos dois elementos realmente fundamentais do processo educativo: o professor e o aluno. Através da pesquisa, posso responder a questões essenciais como: Quem é o professor do ensino superior particular noturno? Qual sua origem social? Que tipo de formação acadêmica recebeu? Como o professor, que também é um trabalhador, encara o trabalhador-estudante? Em que diferem suas aspirações? Onde se cruzam as experiências pessoais do professor e do aluno? Que pontos os aproximam ou os distanciam quando compartilham o mesmo espaço, ou seja, a sala de aula?

No *Capítulo VI* postula-se a introdução no ensino superior particular noturno de uma prática docente transformadora, harmonizando teoria e prática, capaz de conferir novos significados à escolarização, redimensionando os objetivos desse tipo de escola, voltada para uma clientela específica e que mantém vivos seus sonhos e esperanças.

Finalmente, chego às conclusões que desejo partilhar com meus leitores.

Devo deixar claro que não faço aqui apenas um exercício de memória. Meu objetivo é pensar sobre o que já é pensado, dentro de uma sistemática ideológica e teórica, na busca de caminhos que trilharemos conjuntamente eu e os colegas de magistério, ao lado dos trabalhadores-alunos, dentro da

"contradição" que, sabemo-lo bem, não poderemos desfazer a curto prazo, mas que podemos buscar conhecer para bem compreendê-la e com ela conviver. Percorreremos veredas que não estão traçadas, mas que traçaremos ao caminhar.

A prática docente no ensino superior particular noturno, como em outros níveis educacionais, haverá de ser, necessariamente, uma tarefa coletiva, realizada não só pelos agentes do processo como, em igual sentido e medida, pelos seus sujeitos. Em razão da natureza do próprio projeto educativo é que optei pelo estudo de caso que me obriga ao contacto com professores, alunos, administradores, contínuos, sem o que não se lograria a concretude do processo.

Quando digo sujeito e digo agente quero referir-me ao professor e também ao aluno, já que o processo educativo implica necessariamente a interação professor-aluno, o que supõe ambas as funções para ambos os elementos do processo.

E quando digo sujeitos neste trabalho refiro-me ao professor e ao trabalhador-aluno, tornando-os juntamente com esta pesquisadora, responsáveis pelos dados aqui levantados, os quais permitiram-nos construir o desenho de uma realidade cujo perfil se quer traçar aqui, para analisá-lo e reconstruí-lo, quem sabe, na discussão da sua contradição.

Permito-me, no entanto, afirmar que não são sujeitos os administradores ou funcionários da escola que elegi para este estudo, os quais ignoram sua participação no processo educativo pelo qual a instituição que os abriga é responsável, seja pela desigualdade do diálogo que estabelecem com a clientela estudante ou com os professores, seja pelo conceito diverso (decorrente desse diálogo) que têm do ensino e do papel da instituição escolar superior.

## CAPÍTULO II

### O ENSINO NOTURNO NO BRASIL: DESCOBERTAS OBTIDAS A PARTIR DE PESQUISAS NO 1º E 2º GRAUS

#### *2.1. A escassa bibliografia sobre o ensino superior particular noturno*

Não há, em nosso país, um número significativo de estudos direcionados ao ensino superior noturno<sup>6</sup>.

A maior parte da bibliografia trata das escolas de 1º e 2º graus. São

---

<sup>6</sup> - Numa revisão de revistas educacionais dos últimos 24 anos (1970-1994), relacionadas abaixo, analisei cerca de 150 artigos sobre o ensino superior, dentre os quais apenas 23% correspondiam especificamente ao ensino superior noturno.

1. Revista ANDE
2. Revista Educação e Debate
3. Revista Educação e Sociedade
4. Revista de Educação AEC
5. Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas
6. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - MEC, Brasília
7. Educação Brasileira - Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
8. Coletânea CBE - Universidade e Educação - CEDES, ANPED, ANDE
9. Cadernos CEDES
10. Estudos
11. Revista Contexto & Educação.

excelentes trabalhos que dirigem seu foco de atenção às condições que sustentam a dupla situação: a de estudante e a de trabalhador. Alguns trabalhos combinaram os enfoques: sala de aula e instituição; outros: conteúdos, materiais, atividades em diferentes graus de ensino, especialmente nas séries iniciais do 1º grau, abrangendo a rede pública e a rede particular, escolas centrais ou de periferia. Em todos eles surgem com clareza as marcas do aluno: cansaço, esforço, evasão... Destaca-se também o funcionamento insatisfatório da escola, seja pela precária infra-estrutura, seja pela falta de serviços essenciais.

O denominador comum a esses estudos foi a contribuição que me ofereceram quanto ao que se passa dentro de uma unidade escolar. Revelando aspectos importantes da prática escolar, estimularam-me a descoberta de novos enfoques para o ato docente. Como exemplo, posso citar o acompanhamento das práticas pedagógicas consideradas "bem sucedidas" no interior da escola superior particular noturna, de onde surgiram pistas para repensar uma prática docente transformadora.

O texto de Maria Bernadete Santa Cecília Caporalini, "A Transmissão do Conhecimento e o Ensino Noturno" (1991), inscreve-se exatamente nessa linha de investigação que desabrochou na década de 80, trazendo preciosos elementos para a reflexão educacional, para o conhecimento das várias dimensões da prática docente e sugerindo formas de trabalho docentes. Sua tese de mestrado é um estudo sobre a posição do professor e da própria escola diante do aluno dos cursos noturnos, analisando conteúdos e a maneira de transmiti-los, além de analisar suas relações com a realidade do trabalhador-aluno.

Outro estudo expressivo é o de Célia Pezzolo de Carvalho que investigou as dificuldades e problemas do trabalhador-aluno na escola de 1º grau, através de



depoimentos de diretores, professores e alunos. Em "Ensino Noturno Realidade e Ilusão" (1984), a autora conclui que a escola está mediando a reprodução do trabalhador que melhor se ajuste às relações capitalistas de produção.

Artigos e relatos do Caderno CEDES nº 16: "O Ensino Noturno: Conquista, Problema ou Solução" (1986) demonstram a preocupação em se pesquisar em formas de "melhoria" do processo ensino/aprendizagem do período noturno de escolas de 1º e 2º graus.

Em relação a alunos de 3º grau, a pesquisa realizada sob a coordenação de Marília Pontes Spósito, na Faculdade Nossa Senhora Medianeira, em São Paulo, intitulada "O Trabalhador-Estudante" (1989), com o subtítulo "Um Perfil do Aluno do Curso Superior Noturno" examina as representações que os estudantes fazem a respeito de si mesmos em função de suas múltiplas determinações enquanto trabalhadores, jovens e estudantes. A pesquisa toma por base um projeto de reforma do Curso de Sociologia como experiência piloto e, nesse sentido, consegue encontrar algumas saídas para a falta de preparo do aluno e o baixo rendimento escolar.

Essa obra orientou-me na direção da pesquisa e sugeriu-me pontos para exploração do tratamento do aluno do ensino superior privado noturno, um estudante cuja situação no mundo do trabalho delimita sua prática, e nessa prática, suas representações.

A equipe dividiu o valioso trabalho em quatro itens: uma pesquisa bibliográfica sobre o caráter da política educacional vigente; a origem da própria instituição em que foi feita a pesquisa; o registro dos critérios metodológicos adotados e a discussão desenvolvida pela equipe de pesquisadores.

"Universidade à Noite: Fim ou Começo de Jornada?" (1989), de Maria

Eugênia Castanho, origina-se de uma tese de doutorado, analisando a qualidade do ensino a partir de uma determinada instituição: a Pontífica Universidade Católica de Campinas. A pretensão do trabalho é de contribuir para a investigação dos desdobramentos didáticos compatíveis com a especificidade do curso noturno e de seu alunado.

O assunto tem sido também debatido em foruns educacionais, muitas vezes considerado como ensino de segunda mão, e tem merecido atenção pelo significado que representa para aqueles que, atrelados ao mundo do trabalho, não encontram outro espaço para cumprir sua escolaridade.

Ampliando a discussão a esse respeito, Tereza Roserley Silva e Madza J. Nogueira (1984), através de uma história policial bem humorada, exploram as várias posturas adotadas diante dos problemas educacionais (o otimismo pedagógico, a concepção estruturalista e a concepção dialética) em um trabalho desenvolvido para estimular discussão entre as escolas noturnas de São Paulo. A tese defendida é a de que é possível mudar hoje algumas condições intra-escolares que se refletem negativamente no aproveitamento dos alunos, posto que, mesmo nas sociedades capitalistas, por sua contradição, a escola permite a apropriação coletiva do saber. O texto chama a atenção para o aligeiramento do ensino, o mito do aprender sem estudar, a incompetência da escola, a transferência de culpas. Reforça que as condições intra-escolares: o currículo, os professores, a avaliação, os regulamentos têm o papel de mediação entre as condições do aluno e o que pode ele alcançar na sociedade. A postura defensiva é colocada em questão, provocando a escola a se preocupar com o direito de seus alunos ( Silva & Nogueira, 1984 ).

## ***2.2. Estudos que ampliam a perspectiva sobre o tema.***

Estudos de alguns educadores brasileiros contemporâneos<sup>7</sup> serviram para embasar a postura e conceituação adotadas durante o trabalho, bem como propiciar a sustentação dos seus argumentos centrais. É o caso do educador Dermeval Saviani com a "Pedagogia Histórico-Crítica" que me ofereceu pistas na perspectiva de atuação pedagógica do professor, permitindo-me uma reflexão sobre sua situação atual que determina muito do sentido do seu cotidiano, indicando certos elementos a partir dos quais esse sujeito concreto (o professor) constrói o seu mundo. A partir de suas idéias, procurei abrir uma janela através da qual a prática docente no ensino superior particular noturno pode ser estudada e descrita.

Com o professor Dermeval aprendi que nada é tão gratificante para um docente quanto procurar, cada vez mais, conhecer a ação pedagógica que se realiza cotidianamente em seu lugar de trabalho. Isso ocorre porque em nenhuma outra profissão, como no magistério, a ação do profissional implica um compromisso tão vital como o que pratica o professor. Por isso, através das idéias desse educador renomado pude perceber focos importantes tais como:

- a singularidade de cada ser, sua história, seu estar no mundo e, como tal, o papel de construtor da sociedade e da história;
- o mundo do seu trabalho e a cidadania ;
- a contribuição das disciplinas para a formação do profissional, no destino

---

<sup>7</sup> - Para melhores esclarecimentos sobre o assunto veja-se:

a) Dermeval Saviani. *Escola e Democracia*, 22<sup>a</sup>. Edição, São Paulo, Cortez, 1989. (Polêmicas do Nosso Tempo)

b) Dermeval Saviani. *A Pedagogia Histórico-Crítico no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira*. ANDE. São Paulo. 5(11): 15-23, 1986.

c) Guiomar N. de MELLO, *Magistério de 1<sup>o</sup> Grau - Da Competência Técnica ao Compromisso Político*. 6<sup>a</sup> Ed., São Paulo, Cortez, 1986.

d) Carlos R. Jamil CURY, *Educação e Contradição*. 2<sup>a</sup> Ed., São Paulo, Cortez, 1986.

e) Lia ROSENBERG, *Educação e Desigualdade Social*. São Paulo, Loyola, 1984.

f) José C. LIBÂNEO, *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1990.

que ele possa escolher, na possibilidade que tem de se realizar por si no exercício da cidadania, consciente nas rupturas e descontinuidades, convergências e divergências, para que esse aluno possa construir uma nova síntese superando uma visão sincrética do real.

O artigo de Marília Pontes Spósito e Cleide Sugarini de Andrade: "O Aluno do Curso Superior Noturno: Um Estudo de Caso"(1986) retrata o perfil do jovem estudante do curso superior noturno considerando a dupla situação de trabalhador e estudante que lhe imprime características peculiares. As relações com a família, o trabalho, o mundo social e a escola são examinadas a partir das representações desses estudantes, colhidas por meio de questionários, debates, entrevistas e situações de sala de aula. Foi discutida a problemática do ensino superior privado noturno, mudanças na população que a ele tem acesso. A prática docente, as atividades relativas à produção e disseminação do conhecimento também estão presentes quando se investiga o perfil do trabalhador-estudante.

"O Cotidiano e Escola - A Obra em Construção" (1989) , de Sônia Penin, um estudo de caso, ofereceu-me importante contribuição para o entendimento da escola como espaço para a apropriação do conhecimento elaborado, da prática pedagógica de que precisam aqueles a quem a sociedade vem sistematicamente excluindo do acesso ao saber organizado. A autora orientou seu trabalho por uma vertente que, igualmente, utilizo em meu trabalho: o contexto histórico no qual surge uma determinada escola e que responde pelo local onde ela se implanta, pelos processos que desencadeiam sua construção e efetivam seu funcionamento. Trata-se de uma história onde existem personagens socialmente situados.

Reginaldo Prandi em "Os Favoritos Degradados: Ensino Superior e Profissões de Nível Universitário no Brasil Hoje" (1982) oferece uma visão do ensino privado como uma empresa tipicamente capitalista. A política do empresariamento do ensino superior, segundo Prandi, em termos de lucro, representa um setor nada desprezível. O autor aborda também o problema da qualidade do ensino ministrado nessas escolas, a sua expansão, as condições de trabalho oferecidas a professores, funcionários e alunos, as demandas do mercado de trabalho, a exploração do trabalho pelo capital e para o capital.

Luiz Antonio Cunha, com "O Lugar da Escola Superior Particular" (1989) e outras tantas obras<sup>8</sup> sobre ensino superior, contribuiu para minha visão histórica sobre esse nível de ensino, e a contribuição do setor privado para construção de uma educação universitária "democrática", que coloca seu capital a serviço seu.

Ezequiel Theodoro da Silva, em "Os (Des) Caminhos da Escola - Traumatismos Educacionais" (1979), em linguagem clara e descontraída, fala das dificuldades cotidianas que o professor enfrenta, além de tratar criticamente de outros tópicos relevantes. O autor proporcionou-me elementos para uma definição voltada à preocupação que trago sobre o processo de apropriação do conhecimento, abordando experiências sobre comunicação na sala de aula, que nasceram da vivência pedagógica concreta e não de reflexões idealizadas em gabinete.

---

<sup>8</sup> - Luiz Antonio Cunha, - A Universidade Temporã. Ed. Civilização Brasileira - Rio de Janeiro, 1980

Luiz Antonio Cunha Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1983

Luiz Antonio Cunha Quem Educa os Educadores ? In : Educação e Sociedade, São Paulo, Ed. Cortez, 2(5): 41- 6, 1980

Luiz Antonio Cunha A Universidade Reformanda. O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior, Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1988

Luiz Antonio Cunha Qual Universidade ?, São Paulo, Ed. Cortez , 1989

Luiz Antonio Cunha O Golpe na Educação, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1987

Luiz Antonio Cunha Escola Pública, Escola Particular, São Paulo, Ed. Cortez , 1989

Miguel Arroyo, em seus vários artigos<sup>9</sup> dentro de uma perspectiva histórica, teórica e prática, alertou-me para algumas questões centrais da relação trabalho e educação, para a falta do bom profissional e do desconhecimento sobre a construção histórica do campo educativo em que exerce seu trabalho. É uma reflexão sobre a educação e trabalho que remete a toda a problemática do processo de conhecimento e de formação da consciência. Com esse corpo de idéias o autor corrobora minhas reflexões, ao dar relevo ao processo que aproxima trabalho e educação por se constituírem em núcleos de socialização conflitiva e contraditória dos trabalhadores.

Carlos Benedito Martins me fez caminhar mais profundamente na visão do ensino superior particular, demonstrando as opiniões de vários educadores sobre o ensino privado, tais como : Evaldo Macedo de Oliveira, Bárbara Freitag, Ester Buffa, Durmeval Trigueiro, entre outros.

Outros educadores como Gaudêncio Frigotto, Paulo Miceli, Carlos Jamil Cury, José Camilo dos Santos Filho e Luiz Carlos Freitas adotam posturas que me permitiram vislumbrar, dentro da escola, mesmo sob as condições capitalistas, um campo de ação ainda não determinante, mas fundamental para articular os interesses hegemônicos da classe trabalhadora.

A chamada definitiva e o entusiasmo maior pela temática, objeto desta pesquisa, no entanto, deveu-se a uma afirmação da autoria do Professor Newton Balzan, que respondia às minhas indagações sobre a natureza e características desse ensino específico que eu experienciava diuturnamente: "O trabalho com o

---

<sup>9</sup> - Miguel Arroyo, Educação e Participação do Trabalhador. In: AEC, Brasília, 14 (56):35-46, Abril/Junho

Miguel Arroyo, Operários e Educadores se Identificam: Que Rumos Tomará a Educação Brasileira ? In: Educação e Sociedade, São Paulo, Ed. Cortez, 2 (5) : 5-23, 1980

Miguel Arroyo O Direito do Trabalhador à Educação. In. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador, São Paulo, Ed. Cortez. p. 75-91, 1989.

noturno tem um significado muito especial. É o Brasil real que está na sala de aula. Não é o Brasil de Ipanema, nem o Brasil de privilegiados." Essa afirmação, fui encontrá-la em um texto do Projeto Ipê: Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira, cujo tema era: "O Ensino Noturno: Uma Questão de Metodologia ?" (1986).

A dimensão crítica que saltava de minhas observações e reflexões encaminhou-me a criar um referencial composto por reflexões teóricas construídas interdisciplinarmente por esses educadores e que acabou por formar um rico mosaico a ser ampliado e aprofundado.

## CAPÍTULO III

### AS CONTRADIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR NOTURNO

#### *3.1. Um perfil das instituições de ensino superior particular noturno*

A partir da categoria "experiência", procuro revelar as contradições existentes no ensino superior particular noturno, colocando-me também dentro do próprio objeto de pesquisa. As afirmações que faço ao longo deste estudo fundamentam-se em minha experiência docente no ensino particular noturno de 3º grau.

Os períodos de crise econômica que têm fustigado o Brasil nos últimos anos, com repercussões negativas na questão do trabalho, acabam provocando um estreitamento da oportunidade de empregos. A expansão de vagas em escolas, principalmente em instituições particulares de nível superior, em faculdades pequenas de cidades do interior, pela alta-rotatividade de seu corpo docente, transformou-se em geradora de empregos, já que muitas instituições pouco ou quase nada exigem do professor candidato para lecionar as disciplinas pretendidas. É que hoje essa matéria está delegada às próprias instituições, como



lembra Paulo Natanael, mesmo porque, segundo diz ele, "... os baixos salários não estimulam ninguém a viver do magistério" (1991, p.124).

Abro aqui um parêntese: não podemos generalizar sobre esse baixo nível de exigência por parte das instituições superiores particulares de ensino, pois existem muitas delas com os mais variados perfis, origens, formas de organização, manutenção e qualidade de formação. É necessário admitir dificuldades muito grandes em separar o "joio do trigo", mas não convém dizer que toda instituição de ensino superior privada é uma "fábrica de diplomas" ou, ainda, como dizem alguns professores: "o aluno aí paga o seu diploma a prestação".

Existem escolas superiores privadas com programa de qualidade em pesquisa, produção acadêmica e formação profissional de alto-nível, aproximando-se assim das melhores instituições públicas. Ao mesmo tempo, a deterioração real dos salários dos professores das universidades públicas e a falta de recursos materiais e físicos têm aproximado muitas instituições oficiais das dificuldades experimentadas pelas particulares. "Os planos da reitoria da USP para melhorar a infra-estrutura dos cursos noturnos esbarram nas dificuldades econômicas enfrentadas pela universidade. (...) Segundo Ageu Viana de Araújo, 31, aluno do Instituto de Matemática e Estatística, os problemas do noturno começam com a inadequação das salas de aula. Diz o referido aluno que não há iluminação suficiente nas salas, o que prejudica as aulas. Araújo também reclama da falta de segurança no "campus". Ele teve seu carro roubado há dois anos" (Folha de São Paulo, 17/03/91, 4-6).

Não podemos considerar que toda escola pública tenha um ensino de boa qualidade e toda escola particular tenha um ensino de qualidade ruim. Entretanto,

Reginaldo Prandi afirma: "É público e notório que a empresa universitária não tem no Brasil nenhuma vocação para a qualidade. Por outro lado ainda, a própria definição de 'qualidade de ensino' está sendo discutida e fazendo parte da luta de muitos professores universitários, tanto da escola pública quanto das particulares." (1982, p.31)

A escola particular é a grande responsável pela formação de professores para o ensino em nível de 1º e de 2º graus (cursos de licenciatura) particularmente nas áreas de Ciências Sociais e Humanas e em Letras. É de se supor também que um número significativo de cursos de Ciências Biológicas e Exatas no setor privado seja destinado à formação de professores em nível de 2º grau, e não de médicos e engenheiros. As licenciaturas em Ciências Humanas e Letras não exigem, em geral, equipamentos e materiais pedagógicos dispendiosos, e permitem um grande número de alunos por classe. No entanto, há instituições de ensino superior no Estado, públicas e privadas que apresentam um excelente padrão. Via de regra, são instituições universitárias já estabelecidas, situadas em centros maiores. Essas instituições possuem um potencial maior para, a médio prazo, se transformarem em centros de excelência nas mais variadas áreas. Com o apoio efetivo do poder público, poderão se transformar em pólos propulsores do desenvolvimento científico, tecnológico e educacional do Estado. Tais centros terão uma atuação insubstituível na formação de pesquisadores, de professores pós-graduados, de especialistas em educação e de profissionais altamente qualificados.

Privilegiar as escolas que formam professores é garantir melhoria da qualidade do profissional do magistério, o que trará repercussões diretas na melhoria do ensino de 1º e 2º graus. O papel da universidade é preponderante

nesse particular, tanto pelos programas de licenciatura, quanto de pós-graduação "*lato*" e "*strictu sensu*", ou de simples atualização e reciclagem de professores.

O uso mais eficiente dos recursos públicos supõe uma utilização apropriada de equipamento e instalações, melhor utilização dos recursos humanos, melhor aproveitamento de tempo e espaços, remanejamento de vagas, etc. Essas medidas, por si sós, poderiam resultar em razoável expansão de vagas no sistema público.

O crescimento da rede particular de estabelecimentos de ensino superior teve início por volta de 1965, quando a rede de ensino oficial começou a não ter mais capacidade de absorção do grande número de candidatos a esse nível de ensino que crescia em ritmo bastante expressivo. Porém, o chamado "boom" das instituições privadas ocorreu a partir de 1968, quando o governo federal decidiu diminuir o rigor na análise dos processos de autorização para a criação de novos cursos, de acordo com a política de abertura para a maior atuação da iniciativa privada no campo de ensino superior como única fórmula de diminuir a pressão dos estudantes que lutavam para a obtenção de uma vaga no curso superior.

Interpretando a abertura para a privatização oferecida pelos poderes públicos, Freitag (1977, p.104) diz que: "como não foi possível conter a pressão sobre as universidades nem ampliar suficientemente as vagas da rede oficial e como o governo não pode deixar de dar uma solução ao impasse por ser este potencialmente conflitante, permitiu que o setor privado participasse de sua solução. Passou a autorizar cursos de faculdades isoladas e de fins de semana, oferecidos pelo setor privado a estudantes desejosos de estudar para adquirirem, mesmo que formalmente, o título acadêmico. Assim conseguiu, sem investimentos e despesas maiores, garantir o aumento substancial do número de

vagas. O setor privado correspondeu, assim, tanto aos interessados do Estado como, aparentemente, aos interesses daqueles."

A clientela do ensino superior privado é, na observação de Hélio Pontes<sup>10</sup>, basicamente, uma clientela "residual", isto é, uma clientela formada pelos que não conseguiram um lugar na escola pública. Há exceções, no entanto, pois existem cursos em escolas superiores privadas que obtêm a preferência da clientela mesmo sobre a escola pública.

Ensino privado não significa, como vimos, ensino de baixa qualidade. Aliás, a melhor clientela do ensino superior vem da escola particular de 2º grau e vai para a escola pública de 3º grau. A assim chamada clientela "residual" do ensino superior procede, em boa parcela, de camadas sociais intermediárias provindas da escola pública de 2º grau.

O que não pode deixar de ser aqui mencionada é a grande heterogeneidade do ensino privado. Há que ver as múltiplas faces do ensino particular. Nesse amplo universo, há instituições comerciais lucrativas e instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Há faculdades isoladas fracas e outras boas. Há universidades conceituadas tanto em relação ao ensino quanto à produção científica.

Cabe realçar que a expansão não conseguiu eliminar os excedentes de 3º grau, que Máximo Trevisan (1979) classifica em três tipos: a) excedentes de vagas: os que não conseguem acesso ao curso; b) excedentes profissionais: os formandos que não conseguem trabalho (desemprego intelectual); c) os excedentes do sistema: os que não conseguem concluir o curso.

---

<sup>10</sup> - Hélio Pontes, Problemas e Perspectivas das Escolas Particulares Isoladas de Ensino Superior. In Revista Educação Brasileira- MEC - DDD, 2(24) 88-95- 1977

É inevitável que o Ensino Superior continue crescendo. Essa expansão é necessária porque o país cresce em termos populacionais e econômicos. O índice vaga/habitante, porém, continua muito baixo. Além do mais, o desenvolvimento do terceiro grau seria uma consequência natural do desenvolvimento dos graus anteriores, que, por sua vez, deveriam ser prioritários.

Diz bem Chambers (1977) quando afirma que a atitude de "bater a porta na cara" de um povo que busca ascender à escala social é coisa de séculos passados. Por certo, promover maiores oportunidades educacionais será um proveito para toda a sociedade.

Um dos graves problemas do ensino superior brasileiro nos dias de hoje é que lhe faltam parâmetros. O ensino é bom? Tem melhorado ou piorado? É melhor nas instituições públicas ou privadas? Em São Paulo? Minas Gerais? Nas áreas técnicas, humanas ou biológicas? Mas ainda é melhor ou pior, sob qual ponto de vista: da preparação dos alunos para o mercado de trabalho? da formação de profissionais polivalentes? da formação humanística e crítica? E que relações existem entre essas dimensões? Será que um ensino mais profissionalizante é necessariamente menos polivalente ou menos crítico do que o tipo geral? E, finalmente: de que depende a qualidade do ensino (seja qual for o que se compreende por essa qualidade) : da formação pedagógica dos professores? da pesquisa que a instituição realiza? da formação prévia e origem social dos alunos? da existência de equipamentos, salas de aula, biblioteca? dos currículos mínimos?

A ênfase no tecnicismo pedagógico e no psicologismo<sup>11</sup> afastou os professores da discussão do essencial: que tipo de homem se quer formar para a sociedade ?

Os objetivos da educação previstos nas leis do ensino e transcritos nos regimentos escolares constituem mera formalidade, já que os professores e donos de escolas em geral não os levam em conta, não os relacionando com a prática pedagógica.

Todos os que se interessam pelo ensino superior opinam sobre esses assuntos. Suas opiniões, no entanto, são as mais variadas, e não há como determinar o que é certo do que é simples resultado de preconceitos, conjecturas e/ou generalizações apressadas.

O trecho abaixo mostra claramente as divergências existentes dentro de uma mesma instituição: "O coordenador do ensino de graduação do Instituto de Física da USP, Alceu Pinho, 57, afirma que o noturno, é um "curso penoso". Segundo ele, os alunos são muito sacrificados, pois já tiveram outras atividades durante o dia e enfrentam limitações com relação à infra-estrutura". Continua ele: "A universidade não funciona com a mesma vitalidade". O estudante tem dificuldades com xerox e as lanchonetes fecham cedo, diz. Mas, segundo o mesmo autor, não há diferença entre alunos de diurno e noturno".

O diretor do Instituto de Matemática e Estatística (IME), Pedro Alberto Morettin, 48, não concorda. Diz que o rendimento dos alunos do noturno é menor. "O noturno tem menos formandos" (Folha de São Paulo, 17/03/91, 4-6).

---

<sup>11</sup> - O tecnicismo pedagógico consiste no predomínio das técnicas de ensino sobre o sentido político e filosófico do ato educativo. O psicologismo, por outro lado, sobrepe o psicológico a todas as demais implicações do ato de ensinar.

A ausência de parâmetros para uma justa avaliação do ensino superior noturno impede uma visão mais real desse nível de ensino sob muitos pontos de vista. Para o professor, essa falta impossibilita que ele saiba exatamente como melhorar sua performance, quais os caminhos, quais as soluções mais promissoras para sua qualificação. Para o candidato à universidade e sua família, a escolha de uma escola superior e de uma profissão é uma loteria: os alunos decidem suas carreiras baseados em fragmentos apenas de informação. Isso explica, em parte, a grande frustração e um certo ceticismo que acabam permeando o sistema universitário do país.

Os cursos de licenciatura, em geral, padecem de uma desorientação em sua organização curricular, o que faz com que as experiências inovadoras acabem tendo um caráter isolado dentro de alguns cursos. A preocupação básica de todo e qualquer curso e, principalmente, os de "formação de professores" deve ser o preparo de educadores e profissionais comprometidos com um certo projeto de sociedade. Esse comprometimento exige do professor e do profissional condições para análise da realidade nacional, compreensão de seus condicionamentos, de sua ideologia e uma percepção das reais vinculações da escola com a sociedade global.

Nos últimos anos, vários estudos<sup>12</sup> sobre os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas vêm sendo realizados no país. Algumas conclusões apontam, por exemplo, para a necessidade de rever a estrutura e a duração desses cursos, visando a assegurar maior domínio dos conteúdos. Outras voltam-se para o descompasso entre a formação específica e pedagógica dos profissionais que as instituições superiores habilitaram para ministrar aulas no 1º e 2º graus. Por

---

<sup>12</sup> - Sobre esse assunto ver :

Roseli Fischmann, (Org.) - Universidade, Escola e Formação de Professores, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987

outro lado, a desvalorização e o desinteresse do professor são o resultado das más condições de trabalho e de salário, quase sempre reforçadas essas condições pelo desprestígio e qualidade questionável dos cursos de formação do magistério nas escolas superiores.

A função da universidade não é apenas a de promover a formação profissional. Sua função é dupla: formação profissional e formação cultural, voltada para o atendimento de uma função social específica e de alta relevância no contexto da sociedade. O padrão de excelência do ensino superior repousa substancialmente na qualidade de seu corpo docente e em sua contínua dedicação aos misteres do ensino e da pesquisa, bem como às atividades de extensão.

A busca da excelência acadêmica também é mundial. Passa pelo Japão, USA, Canadá, França, Inglaterra e Itália para citar apenas alguns países. Nos planos nacionais, regionais ou institucionais essa prioridade desponta como uma idéia-força.

Até em Cuba, onde o princípio revolucionário em vigor por um quarto de século era o de oferecer educação superior gratuita para as massas, a prioridade está mudando. "Agora, a nossa tarefa básica é de melhorar a qualidade da educação superior", afirma Raul Hernandez Pérez, responsável pelas relações do Ministério da Educação Superior. Coincidentemente, também lá os estudantes clamam por mais educação geral, capaz de prepará-los para uma gama mais larga de empregos (The Chronicle of Higher Education, September 16, 1987).

A ênfase na qualidade tem como desdobramentos a integração da educação superior com outros níveis de ensino e maior investimento na formação de professores de todos os graus. Com vistas a acentuar o seu desempenho qualitativo, as instituições universitárias deverão investir nos seus pontos fortes e



capitalizá-los. A avaliação de desempenho das instituições e do sistema desponta como grande instrumento a serviço da busca da qualidade acadêmica.

Essa atitude é decorrente de uma crescente tomada de consciência política dos cidadãos. Há um público mais militante a fiscalizar o retorno de seu investimento, tanto em nível de consumidor quanto de contribuinte, pois existe um contrato tácito entre as duas partes envolvidas, onde uma, a Universidade, deve produzir certos serviços ou obter certos resultados para a outra, o público, que arca com as despesas.

O estabelecimento e a preservação dos critérios de qualidade é responsabilidade dos diferentes órgãos do Ministério da Educação encarregados da educação superior. Tais critérios poderiam ser perseguidos através de uma política efetiva referente à criação de estabelecimentos e cursos, seguida de uma política continuada de avaliação.

A universidade é ente complexo. Desempenha variadas funções. Em seu interior, ocorrem numerosas atividades, geradoras de diferenciados interesses. No seio da universidade, socializam-se gerações de jovens e desenvolvem-se vínculos duráveis entre as pessoas, que terão impacto considerável em sua vida futura. A universidade pode desenvolver atividades de cunho empresarial em alguns de seus setores. Numerosas questões de seu dia-a-dia são de cunho trabalhista. Outras são de caráter disciplinar. Há outras matérias puramente administrativas. Contudo as atividades precípua devem ser o ensino, a pesquisa e a extensão.

Não estou defendendo a homogeneização das instituições de ensino superior, pois a diferença é um aspecto positivo e enriquecedor, desde que não se transforme em fator de legitimação das desigualdades existentes no sistema, as

quais tomam corpo no processo de estratificação inter-institucional e intra-institucional que caracteriza o sistema de educação superior em seu conjunto.

A prática pedagógica, na maioria das escolas de 3º grau noturno, apresenta inúmeras distorções que prejudicam o processo de aprendizagem do corpo discente. Cada professor expõe suas idéias, sua maneira pessoal de ver uma determinada matéria, este ou aquele assunto. Os alunos copiam as idéias do professor e fazem um esforço de memorizá-las para o dia da prova. Ao invés de "escreverem", copiam. Acredito que essas distorções estão relacionadas com o próprio ensino básico e secundário que, de uma maneira geral, está centrado na autoridade do professor e que resulta, então, numa simples transmissão de regras e conhecimentos já elaborados. A maneira como o professor articula os enunciados teóricos em discursos personalizados e o seu desempenho retórico (tanto melhor ou pior) é capaz de persuadir mais do que incitar o aluno à reflexão. Nesse caso, a intimidação e o constrangimento sentidos pelo aluno resultariam de sua suposta inabilidade de contrapor-se ao mestre mais pela arte da oratória do que pela interpelação da veracidade textual do professor.

O conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer, mas um fazer crítico, através de um permanente questionamento de direção. O trabalho escolar é, ao mesmo tempo, pedagógico, psicossocial e sócio-político, e ao educador crítico cabe a integração desses três aspectos. No entanto, a ideologia das diferenças individuais manifesta-se na prática pedagógica, como instrumento pedagógico de legitimação do fracasso, na justificativa de atitudes discriminadoras e como respaldo científico da insuficiência. E o que nós vemos (será consequência?) é uma ênfase nos aspectos formais do trabalho do professor, com pouca ou nenhuma reflexão sobre um ensino satisfatório, desejável.

Uma parcela de culpa do fracasso escolar que cabe ao professor deve-se ao trabalho docente que se reparte com outras funções concomitantes e desencontradas do mister do ensino e da pesquisa. Condições materiais também podem ser apontadas como impeditivas da realização de um melhor trabalho: aspectos físicos da escola, material pedagógico e as próprias condições físico-ambientais que se traduzem no excesso de alunos por turma, nas ausências freqüentes do alunado, no baixo nível econômico, entre outras.

A condição social, supostamente determinante do fracasso escolar dos trabalhadores-alunos, favorece aos professores justificarem sua ação docente inadequada, uma vez que os alunos não trazem pré-requisitos necessários a uma aprendizagem eficaz. É assim que esses professores executam suas tarefas sem criatividade, sem inovação muitas vezes transcritas de planos anteriores ou elaborados de modo vago, com o propósito maior, talvez, de ocupar o tempo do aluno com qualquer atividade para garantir o cumprimento do conteúdo da disciplina ou do semestre.

Os obstáculos para um melhor trabalho dos professores estão a indicar motivos alheios a eles próprios. Se o desempenho não é satisfatório, busquem-se as causas da insuficiência nos cursos de formação de professores, que preparam o profissional para uma "realidade" que não é "real". Por isso, a necessidade de atualização constante, a qual, muitas vezes, centra-se no domínio da técnica, buscando-se as soluções para os problemas de aprendizagem em "receitas" prontas.

Uma compreensão do ato educativo parece estar muito distante da preocupação do professor. Penso que é a partir de nossa realidade concreta, dos professores que temos, e do dia-a-dia que se delineia a prática pedagógica que

sobrepõe o real ao ideal, percebendo-se , então, as diferenças sociais dos alunos com diferentes caminhos de desenvolvimento , porque o homem só permanece íntegro se respeitado na sua diversidade e a unidade essencial do ser humano só se renova mantendo-se viva sua pluralidade de tendências.

Portanto, é responsabilidade de cada um de nós "pensar a nossa prática como um trabalho entre outros", como diz Brandão (1981). Somos educadores, responsáveis diretos pela educação de nossos alunos. Então, perguntamo-nos como se pergunta Nogueira (1982, p.10): "O educador hoje instrui, treina, informa, forma, controla, executa, faz tudo, exceto educar. Que educação é esta : que impede o homem de ser; que limita a experiência do educando, encerrando-o dentro dos limites da escola e da sala de aula; que apresenta verdades feitas e incontestáveis; que não aceita que muitas vezes o outro tenha mais para nos ensinar que nós a ele; que não se adapta a diferentes realidade; que favorece a primazia do ter em detrimento do ser? Diante de tais constatações, o que nós, os chamados 'educadores' temos feito? O que deveríamos ter feito? O que devemos e deveremos fazer?"

Não há tempo ou interesse para o diálogo autêntico entre professores e alunos, mas aulas apressadas, respostas apressadas, provas apressadas. O método pedagógico muitas vezes reduz-se ao simples jogo de perguntas e respostas (condicionadas essas, é claro, pelo propósito daquelas).

Como "repetidor de aulas", o professor perde a dimensão de educador e nem se questiona o porquê de ensinar o que ensina. Torna-se parte passiva no processo e faz o mesmo com seu aluno. Superar isso é compreender seu papel e o de seu aluno, sabendo situar no plano social geral o conteúdo específico de cada curso. Essa é uma parte importante do processo pedagógico, do qual o professor

raramente está consciente, porque está hoje diante de um desafio para o qual não está preparado.

Nesse sentido, é importante considerar que a educação oferecida não significa a possibilidade, para o aluno do ensino de 3º grau noturno, de empregos remunerados à "altura da qualificação recebida", mas significa que as instituições particulares se tornam um campo imensamente lucrativo em nenhum momento com a formação e a informação do alunado, contribuindo, dessa maneira, para a reprodução das desigualdades sociais.

Tenho ouvido de dirigentes de instituições, muitas vezes, que os cursos na área de humanas são sempre muito "bons", pois **quase não dão gastos**. Segundo Freitag (1977 p. 105) o "boom" dos cursos superiores particulares, na sua grande maioria, são teóricos, dispensando grandes investimentos em sofisticadas instalações, equipamentos e laboratórios, e não requerem dedicação exclusiva de professores e estudantes, podendo ser ministrados em apenas um turno, inclusive à noite. São os chamados cursos de quadro e giz, de baixo custo operacional.

Nesse sentido, pode-se dizer que o ensino, em algumas delas, representa um lucro certo. Nessa fase, aproveitando as facilidades oferecidas pelo governo e verificando a crescente demanda, não faltaram interessados em ingressar no campo da comercialização do ensino superior, investindo na abertura de novas escolas (VEJA, nº 481, 1977, p. 129). Foi a fase do chamado "oportunismo", pois os mais realistas e experientes, cômicos da seriedade com que devem ser encarados os problemas educacionais, foram comedidos, enquanto que outros lançaram-se a grandes empreendimentos, oferecendo diversos cursos e grande número de vagas (VEJA, nº 481, 1977, p.132).

Em seu trabalho sobre a "Expansão do Ensino Superior" Horta (1975, p.44) cita esta advertência feita, em 1968, por Durmeval Trigueiro: "a expansão do ensino superior é um empreendimento e não uma festa ...", afirmando que nessa expansão não se levou em conta qualquer planejamento. Segundo certo parlamentar a iniciativa privada "está provocando a institucionalização da indústria do ensino." (Correio do Povo, 1º/09/1977).

Aquilo que poderia ser uma colaboração decisiva para o projeto global da redução de desigualdades sociais acaba cristalizado em "agradáveis" alternativas de incremento da renda e do prestígio social individual. Justifica-se aqui a forma paroquial que a expansão do ensino superior tem assumido ultimamente. Diz Bregunci (1984, p.72) "Além do caráter supletivo, as escolas privadas têm, reconhecidamente, custos mais baixos de manutenção, entre outras razões porque pagam a seus professores e funcionários salários ainda mais baixos do que os das instituições públicas e possuem, em geral, menor número de laboratórios e piores condições de trabalho".

Quanto aos alunos: alguns são muito interessados, outros desinteressados, quase todos muito cansados. Não há como negar que tal situação, de fato, compromete a aprendizagem (sobretudo nos moldes em que o ensino é produzido). Esse argumento se fortalece a ponto de esconder qualquer responsabilidade que poderia caber à escola na busca de meios para adequar o aluno à sua forma de agir. No máximo, os professores admitem a situação incômoda de demorar mais nos assuntos, ocupando no geral um número maior de aulas à noite para cada tema ou de demonstrar uma atitude de "paciência" em tal circunstância. Se bem que, para uma boa parte dos professores, a dificuldade de assimilação esteja vinculada ao cansaço dos alunos da noite. Há um outro fator apontado constantemente: "falta de base".

O professor de qualquer curso noturno sabe muito bem que muitos desses alunos compensam a falta de tempo e "a falta de base" com uma incrível motivação e interesse.

O que em verdade considero inaceitável é o fato de não existir ainda hoje, após tantos anos de experiência, uma pedagogia apropriada, uma tratamento específico para o aluno dos cursos noturnos.

Parece óbvio que os cursos noturnos deviam ter ritmo especial, professores especializados e uma distribuição racional dos currículos, tendo em vista a situação de seus alunos. Aqui e ali consigo colher alguma informação pertinente, mas nada compatível com uma política que assuma as especificidades do aluno do noturno.

É costume entre nós, em vez de se discutir a precariedade do ensino, culpar o aluno pelo desinteresse, mas a verdade é que tudo na escola revela falta de qualidade. Além disso, criamos, em nossas discussões, falsas dicotomias para fugir da indagação fundamental: A quem serve a escola ?

Fala-se em reconstrução da democracia. Entretanto, não se pode construir democracia sem cidadania. O cidadão é aquele que é consciente de seus direitos e deveres, avalia suas responsabilidades e necessidades, de modo a formar uma consciência política. Há condições de o indivíduo investir-se na sua cidadania, sendo mal formado e informado ?

A verdade é que não se exige muito do aluno da escola superior noturna. Desde o início, seleciona-se mal. A preocupação é que as vagas sejam preenchidas durante o vestibular, que é classificatório. A bandeira histórica da "qualidade", portanto, é cativa de interesses privados, mais preocupados em

reproduzir seus esquemas de pensamentos e suas visões de mundo, em fazer da educação um empreendimento lucrativo.

Proliferam os cursos superiores, vários deles sem dignidade e valor, apenas além da simples circunstância de representarem um maior número de vagas à população excedente. Velloso (1989, p.94) faz a seguinte observação: "As fábricas não gozam de prestígio social, embora continuem a ser procuradas pelos estudantes que não encontram outra alternativa".

Pensa-se que o aumento de escolas superiores deveria corresponder a uma democratização do ensino universitário, pela criação de maiores oportunidades de estudos. Falsa posição, cujos maus frutos estão aí para quem os quiser ver. Cursos que nada formam, ou melhor, que deformam a juventude à espera de uma melhor oportunidade profissional.

Desencadeia-se, então, um processo negativo, pois o aluno que se forma em escola "que facilita" é na vida prática um diplomado incapaz.

Analisando o Regimento da faculdade privilegiada em minha pesquisa e conhecendo um pouco de sua história, vê-se uma quase total ausência de procedimentos democráticos, tanto na forma se constitui a instituição, como em seu funcionamento. Nela há pouquíssimas inovações didáticas. Atividades lucrativas, sim. O que mais se ouve é: "Precisamos dos alunos!".

Em meio às formalidades, os programas são aparentemente perfeitos, mas na prática, no dia-a-dia, a situação se modifica. Isso significa que a burocracia, sob a aparência da racionalidade e eficiência, tem, nos papéis, o seu limite.



### ***3.2. Os profissionais do ensino superior particular noturno***

Em relação ao corpo docente, observa-se uma série de situações curiosas. Os professores que se dedicam principalmente aos cursos noturnos são contratados como horistas, recebem salários mais baixos e apresentam menores níveis de qualificação profissional. As atividades docentes no ensino noturno de 3º grau parecem significar uma forma de complementação salarial e não a atividade principal do docente. Constatei, através de questionário e entrevistas com docentes da faculdade que observo, que uma porção significativa dos professores dedica-se a outras atividades remuneradas, fora da instituição. Entre essas atividades sobressai com maior frequência a docência no 2º grau.

Cada vez mais o magistério se transforma em uma função pessoal transitória para os mais jovens que esperam a oportunidade de um emprego com maiores rendimentos, ou constitui uma função complementar agregada a uma outra ocupação mais rendosa. Assim, o número de devotados exclusivamente ao ensino reduz-se a uns poucos idealistas. E da pouca dedicação (em termos de tempo e de trabalho efetivo), por parte dos professores, resulta a qualidade crescentemente discutível do ensino ministrado e, conseqüentemente, o pouco rendimento desse ensino.

Ainda hoje encontram-se professores sem experiência ministrando aulas na escola superior. O docente experiente, titulado, ministra aulas, quando bem pago; caso contrário, não. Por isso, as instituições vão contratando os professores novos, com pouquíssima bagagem e com pouco desempenho na sala de aula. Embora não ganhem o suficiente, estão satisfeitos porque são "professores de faculdade". Alguns porque encontram na faculdade a oportunidade de variar de ambiente; outros, ainda, porque, estando aposentados, fazem da instituição de

ensino um lugar onde possam manter a vida social e "esticar" a vida produtiva, como se a sala de aula e a escola fossem uma terapia.

Pode-se afirmar que essa instituição privada de ensino superior cria um ciclo de reprodução, pelo qual os alunos que nela se graduam logo depois passam também a atuar nos seus cursos de graduação; e por sua vez, vão formar novos professores.

Segundo Vieira (1986, p. 88), a quase totalidade dos professores que atuam nas faculdades noturnas pode ser dividida basicamente em tres categorias: a) estudantes de pós-graduação que ali procuram experiência profissional e complementação salarial, tendo em vista os baixos valores das bolsas de mestrado e doutorado, b) profissionais que vêem no ensino superior noturno uma oportunidade de obter "status" acadêmico, sem formação específica para a docência universitária e c) profissionais recém formados por essas instituições que, após realizarem cursos de pós-graduação rápidos e de baixa qualidade, são aproveitados como professores. (Há naturalmente, casos de professores com mestrado e/ou doutorado completo que atuam nestas instituições paralelamente a uma atividade profissional principal. No entanto, seu número é pouco relevante frente ao total).

Estes dois últimos grupos (b e c) geralmente estão há muitos anos afastados de atividades que envolvem pesquisa e mesmo a simples atualização sobre inovações em sua área de atuação, ou simplesmente nunca a exerceram, agindo como reprodutores de concepções muitas vezes superadas em seu campo. Além disso, essas faculdades costumam ser muito flexíveis no tocante à distribuição de disciplinas entre seus docentes. A fim de evitar novas contratações, e o respectivo ônus com maiores encargos sociais, os professores são freqüentemente

deslocados para áreas mais ou menos próximas de suas especialidades, mas para cuja docência geralmente não estão habilitados.

Reale (1973, p.110) afirma que se urgentes providências não forem tomadas, o país corre o risco de possuir dois sistemas paralelos de ensino superior com os mesmos direitos e prerrogativas: um constituído de mestres capazes, dotados de efetiva formação universitária e outro constituído de professores improvisados, levando para a existência de "duas universidades brasileiras". Isso alargaria cada vez mais o abismo que as separa, em detrimento da cultura e do desenvolvimento do país.

Nas instituições, entre elas a escola, as relações humanas estabelecidas são bastante previsíveis. É próprio da instituição colocar regras implícitas de comportamento. O professor, ao entrar na sala de aula, sente-se pressionado a adotar determinadas formas de relacionamento com os alunos.

A cada momento, o professor tem de deixar muitas vezes o envolvimento afetivo com a tarefa, para dar lugar ao desempenho dos rituais que as instituições prescrevem. Entretanto, é importante não esquecer que o professor leva para a sala de aula vivências acumuladas, que fazem parte de sua experiência única de vida. Nesse sentido, sua bagagem pode ter pontos comuns ou diferir radicalmente das experiências dos alunos. Contudo, sempre existe a originalidade da experiência pessoal, que se manifesta, às vezes, de modo sutil.

O que se observa geralmente é uma constante mudança de docentes. Muitas vezes, em um mesmo ano letivo, os alunos têm dois, três professores ministrando a mesma disciplina. Alguns iniciam o seu trabalho e, no primeiro pagamento, desistem; outros não conseguem manter a disciplina e o interesse da classe, pois, como disse anteriormente, são professores "sem grande bagagem".

Os docentes encarregados de ministrar aulas encontram-se numa posição de quase total subordinação em relação aos detentores dos instrumentos de produção de ensino, fato esse que os obriga repetidas vezes, quando se dirigem aos alunos, a adotarem uma autocensura, quer sobre o discurso científico, tornando-o "acessível", quer sobre as condições de trabalho.

Há outro fator complicador para a triste situação em que se encontra o ensino superior noturno: convivem os professores com um clima de completa instabilidade no emprego. São freqüentes as demissões nessas empresas educacionais. Tais demissões estão estreitamente vinculadas à lógica empresarial das instituições, pois elas visam a reduzir custos e a aumentar a taxa de lucro, demitindo com tal objetivo os professores mais antigos e contratando novos docentes com remuneração inferior. Mas algumas demissões ultimamente ocorridas na faculdade pesquisada possuem também sua dimensão ideológica, uma vez que elas vêm incidindo sobre professores que questionam as condições de trabalho e buscam organizar suas reivindicações, procurando criar entidades representativas. Depois de dez anos de experiência, vejo claramente que as instituições, em sua maioria, possuem um fantástico mecanismo disciplinar, não apenas para seus alunos, mas também para seus professores. Na verdade, o docente, de disciplinador, passa a ser disciplinado.

Hoje, entrando-se nas salas de aula, fica-se perplexo. Basta uma breve observação e já se percebe qual é a proposta da escola, como o professor deve encaminhar o processo educativo, quais os valores em jogo. As classes numerosas, os alunos se acotovelando, principalmente nos dias de provas bimestrais, quando as salas ficam repletas. Não é possível avaliar criteriosamente a aprendizagem do aluno e muito menos o trabalho docente. Poucas instituições

dispõem de instalações físicas próprias, mantendo a maioria de seus estudantes em acanhados e inadequados prédios alheios.

Poucos recursos didáticos estão à disposição do professor: giz, quadro negro e muita "falação". Às vezes, depois de grandes e repetidas solicitações, um vídeo-cassete. Os textos complementares são fornecidos pelos próprios professores, como eles mesmos dizem, com "dinheiro do nosso bolso!". E, a despeito de todos esses problemas, é preciso contentar o aluno e a administração.

O afrouxamento nas relações ensino-aprendizagem no quadro configurado para o ensino superior noturno compreende inevitavelmente um outro sistema de verificação do rendimento do aluno. E não poderia ser de outra forma; o critério da avaliação guarda correspondência com o modelo de transmissão de conhecimento. Se o aluno vai mal, logo deve-se dar-lhe um "empurrãozinho". Há um clima de insatisfação por parte dos professores e alunos: pouco se faz em relação ao alunado, o conteúdo é muito superficial, as reprovações quase inexistentes.

Nesse quadro de deficiências, o professor, sem compreender as relações que provocam tal situação e sem competência para ultrapassá-las, adota uma posição paternalista. Pior ainda: delas se torna cúmplice, reduzindo os horários, reduzindo os conteúdos, reduzindo o grau de exigência.

Cumpra aqui perguntar: estamos nós, professores, sensibilizados para semelhante problema? Estamos oferecendo condições aos nossos alunos para que adquiram consciência dessa dificuldade, capacitando-os a identificar as falhas do sistema de ensino, sobre as quais é possível não somente pensar, como também atuar? Será que temos sentido o absurdo de tal posicionamento por parte

dos dirigentes de escolas, o que contraria toda nossa visão da educação? Daí as minhas indagações sobre o profissional que estamos formando!

É importante salientar que o preparo do professor não se realiza exclusivamente na vivência de um curso de graduação. É possível que a influência mais sistemática e organizada da formação do professor seja a que advém de estudos em nível de 3º grau. Não obstante, são múltiplos os meios que interferem no processo de promover melhor qualificação do professor e atuam não em um período específico, mas ao longo de sua vida profissional, numa verdadeira perspectiva de educação permanente.

Isso significa que a preparação deve ser contínua, para a qual deveriam colaborar os serviços especializados das próprias escolas onde atuam, os serviços educacionais do governo, as diferentes agências educacionais da comunidade, os centros de pesquisa em Educação e as próprias universidades, por meio das diversificadas oportunidades de repensar o ensino que vêm oferecendo.

A educação dura o tempo da existência. Segue a curva do desenvolvimento individual e compreende todas as formas possíveis segundo as condições de cada indivíduo. "A medida da educação permanente está, pois, em sua profundidade, segundo uma ordem vertical que acompanha a vida de cada um de acordo com o ritmo de sua existência. (Lorenzetto, 1969).

Sobre esse assunto há uma reflexão realizada a partir dos dados do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)<sup>13</sup>: "Mesmo que os dados não permitam afirmações conclusivas, pode-se inferir que, nas instituições onde o corpo docente é majoritariamente composto de professores que também

---

<sup>13</sup> - Orlando Pilati e outros. Ensino Público Noturno: Uma Alternativa de Democratização para a Educação Superior. MEC/SESU/PARU, Brasília, 1986

trabalham no 2º grau, o nível de qualificação destes docentes seja inferior ao daquelas onde o magistério de terceiro grau seja de fato a ocupação principal do docente"<sup>14</sup>.

Não há estímulo para investir em sua competência, posto que é suficiente, quando muito, comprovar com o diploma que possui, sua habilitação legal na disciplina, não importando que esse diploma tenha sido obtido até em faculdades de fim-de-semana. A competência técnica presume-se pelo papel, o diploma, e nisso o lado burocrático da educação se sobrepõe ao significado de seu conteúdo. É evidente que os ecos desse estado de coisas se fazem sentir diretamente na situação em que vive o ensino superior noturno no Brasil.

Diz Giannotti (1987, p.52) "Diante dessa multidão de alunos se colocam professores mal pagos, recebendo em geral por hora-aula, dedicando-se marginalmente à docência queimando etapas numa carreira atabalhoada; professores do estado efetivados muito mais por truques da legislação do que por professores que nem sequer publicam um artigo, que passaram às escondidas suas teses, professores que obtiveram seus diplomas não se sabe como e que agora, já que a rede de ensino superior se expandiu a ponto de incorporar a todos, estão ocupando posições de mando; enfim toda essa massa de docentes formando um baixo clero conivente com a esperteza e que nunca, de modo algum, estará disposta a jogar as regras de competição e da avaliação recíproca. Quem não faz não gosta de ser cobrado".

---

<sup>14</sup> - Outros trabalhos dos seguintes autores poderão ser consultados sobre o assunto :

Newton Cesar Balzan, A Didática e a Questão da Qualidade do Ensino Superior. In. Educação Superior: Autonomia, Pesquisa, Extensão, Cadernos CEDES, São Paulo, Ed. Cortez. Ensino e Qualidade (22):53:66, 1988

Celia Frazão Soares Linhares (Coord.). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - MEC (170) 79-84 Jan/Abr, 1991

Carmem Sylvia Vidigal Moraes, In. Escola Brasileira, Atlas, 132-143, 1987

Maria Estela Grossi Porto & Mariza Veloso Motta Santos, Ensino Público Superior Noturno e Democratização. In. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (162) 277-315. Mai/Ago, 1988

As leis e seus regulamentos traçam as condições ideais no que concerne à titulação, regime de trabalho, aos direitos e deveres dos professores universitários. Entretanto, o que toda essa legislação de ensino não consegue fazer é obrigar a realidade a adequar-se aos seus sonhados padrões porque o "jeitinho brasileiro" sempre se amolda de maneira conveniente com seus interesses.

### ***3.3. A escola superior particular noturna e a democratização do ensino***

Como a maioria dos trabalhadores-alunos frequenta a escola à noite, horário em que o processo ensino-aprendizagem é mais precário, sua escolaridade termina transformando-se em uma história de deficiências<sup>15</sup>.

Se as condições pessoais não lhes permitem cumprir, com a mesma regularidade dos alunos que frequentam os cursos superiores diurnos, as obrigações do compromisso estudantil, no interior da escola, é que as condições lhes são adversas. É reduzida não só a disponibilidade de tempo que esse aluno dedica ao estudo, mas igualmente a jornada escolar oferecida, como também reduzidos todos os serviços escolares que lhes são devidos.

Paulo Natanael (1991) diz que grande dose de responsabilidade pela crise por que hoje passa a Universidade deve-se ao fracasso escolar que ocorre nos níveis escolares do ensino fundamental e médio, que já não forma, por vezes informa, e quase sempre deforma os seus alunos<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> - Marília Pontes Sposito e C.L.A Andrade., O Aluno do Curso Superior Noturno-Um Estudo de Caso. Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas, São Paulo (57), 1986.

<sup>16</sup> - Veja:

a) O Estado de São Paulo: "A Juventude Desinformada pelo Ensino Oficial", 27/02/80, P. 15.



Carlos Benedito Martins (1991) trata com propriedade desse assunto em seu livro: *Ensino Pago: Um Retrato sem Retoques*. Ele mostra como na instituição particular (no caso as F.M.U. de São Paulo) o controle burocrático e ideológico marca o baixo nível do ensino e a inexistência da prática de investigação científica<sup>17</sup>.

Cunha (1975, p.51) afirma que "os novos e crescentes contingentes que demandam as escolas superiores tem uma 'qualidade' cada vez mais baixa. Na medida em que o ensino superior se abre, passa a englobar estudantes que freqüentaram escolas de nível médio piores e principalmente, aqueles cuja primeira socialização (familiar) não favorece um bom rendimento escolar".

Evaldo M. de Oliveira (1974) aponta como condições de qualidade: liberdade acadêmica, docentes qualificados e discentes com inteligência privilegiada. Para Edson M. de Sousa (1978) os elementos causadores da qualidade estão na instituição (currículos, instalações), no professor (preparo, metodologias, conteúdos, regime docente) e no aluno. Para o autor, o candidato mais bem dotado não é o de entrada, mas o de saída.

É patente que somente o acesso à escola não assegura a democratização do ensino. O aluno das classes menos favorecidas economicamente, que chega à escola sem os pré-requisitos tradicionalmente esperados, encontra uma instituição despreparada para enfrentar essa situação. "Esses alunos, qualitativamente diferentes e quantitativamente mais numerosos, deixaram a escola perplexa. Não sabendo como lidar com estes alunos diferentes, ela projetou neles a sua incompetência e passou a chamá-los de incompetentes" (Garcia, 1992, p.51).

---

b) Folha de São Paulo: "República da Ignorância", setembro/outubro de 1991.

<sup>17</sup> - Carlos Benedito Martins . *Ensino Pago: Um Retrato sem Retoques*, São Paulo, Globo Editora, 1981.

Nesse sentido, a escola acentuaria, ao invés de reduzir, as diferenças de classe. E é, com razão, considerada, então, pouco democrática, veiculando, sobretudo, a ideologia da classe dominante, servindo à reprodução das relações sociais de produção, utilizando a classe média como referência básica e reforçando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Os alunos dessa escola vêm sendo recebidos, na maioria das vezes, em prédios aproveitados, dotados de equipamentos escolares que servem simultaneamente a criança e adultos e de pessoal docente e técnico improvisado, admitido em grande parte por critérios clientelísticos, o que, evidentemente, tem graves repercussões na transmissão do saber para a classe popular que conseguiu, finalmente, chegar ao ensino superior noturno.

Esses aspectos foram estudados por Lia Rosenberg (1984) sob a ótica da autonomia relativa da escola. Rosenberg analisa a questão da desigualdade social não apenas do ponto de vista da origem do aluno, mas também das condições materiais de ensino, tendo introduzido a idéia de escola carente. Ela mostra que as condições de funcionamento das escolas, em termos de turnos, horários, capacitação do professor, além das condições pessoais de seus alunos influenciam o rendimento escolar. Corroborando com esta idéia Durmeval Trigueiro (1967 p.229), afirmando que expressiva parcela das escolas particulares funciona no período noturno, utilizando a possibilidade de aproveitamento de capacidade ociosa das instalações físicas de outras entidades educacionais, por baixo custo, ou, às vezes, até gratuitamente.

Por tudo isso, a escola tem sofrido uma crítica radical a propósito de sua função e de seu compromisso. Consideradas como um aparato a serviço do

capitalismo, análises várias<sup>18</sup> insistem no seu caráter reprodutor. Nessas análises, a educação é vista a partir de seus condicionamentos sociais, tendo como função reproduzir os interesses das classes hegemônicas, porque totalmente determinada pelas relações de produção dominantes.

Entretanto, a própria presença na escola de diferentes grupos sociais permite que a instituição possa ser percebida, como outras inseridas numa sociedade concreta, com virtudes e defeitos, o que, longe de servir unicamente à burguesia, pode exprimir também os interesses variados das classes subalternas.

A escola pode ser vista como "um local onde se encontram forças contraditórias, o que já faz parte do capitalismo". Nesse sentido, "ela não é o feudo da classe dominante, mas o terreno de luta entre a classe dominante e a classe dominada, entre forças progressistas e forças conservadoras. Ela reflete a exploração e a luta contra a exploração" (Rosemberg, 1984, p. 29).

Além disso, tendo a democracia como um dos seus pressupostos, a "educação como direito de todos", dentro do princípio do liberalismo, quem poderá ser contra a escolarização universal? É verdade que, sob o ponto de vista econômico, essa universalização não é fundamental (afinal, o Brasil é a 8ª economia mundial e tem quase 30% de sua população analfabeta); entretanto, a educação para todos tem que ser pensada como uma questão política e social.

### ***3.4. A educação: uma práxis social***

O problema educacional é também estrutural e, por isso, não pode ser desligado de um contexto político, social, econômico e cultural. A educação é,

---

<sup>18</sup> - As críticas às relações entre educação e sociedade inspiram-se sobretudo, em Althusser, em Bourdieu - Passeron e Baudelot e Establet.

portanto, práxis social e, queiramos ou não, estará ligada à estrutura do poder vigente ou refletirá esse poder. Donde se conclui ser ilusório querer equacionar ou resolver os problemas educacionais desligados de um conteúdo político.

A sociedade brasileira enfrenta, atualmente, vários macro-problemas. A solução dos mesmos pode vir a ser a garantia para a permanência de sua democracia política. A Universidade, como centro de produção de conhecimento e reflexão crítica, poderá exercer um papel importante na ultrapassagem desses obstáculos e na remoção dos freios à formação de uma sociedade igualitária e de melhor qualidade de vida para seus membros.

No Brasil, a educação é um dever do Estado, proclamada nas Constituições e na Legislação Educacional. Portanto, democracia e educação, ou valores políticos e educação, estão indissociavelmente ligados. Querer buscar a democracia sem educação é entrar no caminho das contradições insolúveis. A escola não é mera agência de transmissão de conhecimentos; é um meio para que se alcancem valores perenes e imutáveis como o da liberdade e da solidariedade humana. E para os educadores conscientes é muito mais que isto, é a busca de desenvolvimento "no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação, de valores, de julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral no processo educativo" (Conselho Federal de Educação, Resolução nº 8, Art. 3º, § 1º, 1/12/71; relator Valmir Chagas). É importante destacar que na Constituição encontramos a declaração dos direitos fundamentais dos cidadãos e os modos pelos quais o Estado vai assegurá-los. Dentre os direitos fundamentais nas constituições brasileiras, recebendo tratamento diferenciado, conforme a época de sua elaboração, está o direito à educação para todos, isso porque vários fatores de ordem política, econômica, social e educacional influenciaram as diferentes concepções de

educação nas Constituições. Desde a independência política até os dias atuais, o Brasil teve várias Constituições. Entretanto, a Constituição de 1967 estimulou e reforçou a privatização do ensino, marcadamente o superior.

A educação é um instrumento de participação das massas na vida política do país. E, sem dúvida, aquele que não domina os conteúdos culturais veiculados pela escola terá menores condições de participar dessa sociedade. Ora, enquanto aparelho de Estado, é a escola o local por excelência onde se desenvolve o processo de apropriação dos conteúdos culturais (aqui entendidos como conhecimento elaborado). Como esse conhecimento geralmente não é acessível às camadas populares por outros meios, é justamente na escola que os indivíduos encontram o espaço para se apropriarem desse saber elaborado, instrumentalizando-se para atuar no meio social ao qual pertencem. Concordo com Libâneo (1984, p. 211), quando diz: "A adoção de certos valores que servem para promover as capacidades humanas não é fazer concessão à ideologia burguesa. Antes, devem ser reconsiderados para fins bem explícitos, como é a ascensão das classes populares para uma concepção superior de vida, pois quem conhece os fins pode controlar os meios".

Os estudos de educadores brasileiros contemporâneos<sup>19</sup> servem de sustentação às idéias aqui colocadas. Em verdade, tem-se procurado avançar numa direção nova, aproveitando as virtudes dos modelos clássicos da escola tradicional, da escola nova e das pedagogias chamadas libertárias ou libertadoras, para construir um pensamento de tendência progressista (Libâneo, 1985).

Resgatando-se o que de útil e objetivo há nas duas pedagogias (a tradicional e a escolanovista) e considerando que o conteúdo de cada uma delas se modifica

---

<sup>19</sup> - Especialmente Dermeval Saviani, Roberto Jamil Cury, José Carlos Libâneo.

historicamente, Saviani (1989) propõe uma pedagogia revolucionária em que a igualdade formal se transforma em igualdade real. Isso implica: acesso das camadas trabalhadoras à escola, dentro do princípio de igualdade, próprio da sociedade contratual instaurada pela revolução burguesa; transmissão de conteúdos culturais, de conhecimentos, marca distintiva da pedagogia da essência (tradicional), passível de ter uma distribuição igualitária. Aqui os conteúdos formais, fixos e abstratos, deverão transformar-se em conteúdos dinâmicos e concretos. Ao contrário do que apregoa a Escola Nova, denunciando o caráter mecânico e artificial dos conteúdos da escola e centrando-se nos métodos e processos, a pedagogia revolucionária considera a difusão dos conteúdos vivos e atualizados uma das tarefas principais do processo educativo; não negação da essência para admitir o caráter da realidade, nem a negação do movimento para captar a essência do processo histórico.

A pedagogia revolucionária, por ser crítica, sabe-se condicionada. Entretanto, considera que, mesmo como elemento determinado, a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e não deixa de influenciar o elemento determinante. O processo educativo, supondo a desigualdade do ponto de partida e a igualdade do ponto de chegada, fundamenta a ação numa desigualdade real e numa igualdade possível. Dessa maneira, pode-se compreender que uma relação pedagógica supostamente autoritária no seu ponto de partida pode ser considerada, do ponto de vista de chegada, como democrática, em face, dos efeitos que acarreta em relação à prática social global. "O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes." (Saviani, 1989, p.76)

A importância da escola para as camadas populares, mesmo dentro de um sistema capitalista, tem sido ressaltada por Mello, que insiste na necessidade de a escola ser competente para ser democrática: "A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania." (Mello, 1985, p.22). A autora entende que, dessa forma, a função social da escola não é a "redenção dos injustiçados" nem ela é a "reprodutora passiva das desigualdades sociais". Sua função é a de promover as mudanças sociais pelas quais pode ocorrer a democracia através da "transmissão dos conhecimentos".

Também Snyders (1978, p.310) alerta para a significação de uma pedagogia que remonte a seu elemento dominante: "o saber ensinado", que se contém no que se diz e no que não se diz.

O que faz de verdade uma escola é o saber que ela produz e veicula; mas o saber para a transformação social não é qualquer saber, é o saber que se gesta no mundo do trabalho tal como se apresenta hoje, onde, mesmo em sua condição subalterna, o trabalhador elabora e detém um saber dotado de poder explicativo e transformador da realidade. Esse saber básico cumpre à escola superar nos aspectos de parcialização e fragmentação em que é produzido nas condições capitalistas de trabalho (Kuenzer, 1989, p.181-189).

### ***3.5. A ação pedagógica: relevância no cenário nacional***

Pondo em relevo os conteúdos escolares como o substrato da ação pedagógica, com base no entendimento de que a função primordial da escola é a transmissão do saber elaborado, o pensamento pedagógico tem avançado na

construção de uma pedagogia que se caracteriza pela consciência de seus condicionantes histórico-sociais<sup>20</sup>. Essa pedagogia entende o homem como a "síntese das relações sociais e a educação como um processo que vai da síntese através da análise de conteúdos significativos" (Saviani, 1986, p.17).

Na verdade, os conteúdos culturais são realidades exteriores ao aluno e não cabe à escola reinventá-los. O que se deve levar em conta na transmissão desses conteúdos é que eles não são fechados e refratários às realidades sociais. "Como sintetiza Snyders, ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele - a continuidade; mas de outro, de proporcionar elementos da análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas de ideologia - é a ruptura" (Libâneo, 1990, p.40).

Dessa forma, a relevância dos conteúdos não se reduz à simples transmissão e acúmulo de conhecimentos e informações, mas a transmissão do conhecimento numa perspectiva crítica passa a ser necessária para capacitar a classe trabalhadora para o exercício de sua participação na construção de uma nova concepção de mundo. Fica também muito claro que a transmissão do conhecimento está vinculada à experiência concreta do aluno. Nem o aluno vai recebê-lo passivamente, nem se trata de uma atividade espontânea, "o processo de transmissão/assimilação se dá pela relação dialética entre conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno." (Libâneo, 1985, p.71)

Articular o saber elaborado com as condições sócio-culturais dos alunos significa, pois, tomar as experiências concretas e atomizadas que o aluno detém,

---

<sup>20</sup> - Saviani denominou-a de "Pedagogia Histórico-Crítica", enquanto Libâneo utiliza a denominação "Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos".



reinterpretá-las com base no conhecimento científico e, ainda, junto com o aluno, reelaborá-las, sistematizando-as num todo homogêneo. É aí que reside a dificuldade maior da escola. Criar condições concretas configura uma prática pela qual se dê a mediação aqui explicitada, o que constitui um desafio que ela precisa enfrentar.

Para não se pensar no papel mediador da escola como uma mera abstração, devemos considerar as articulações que se dão no seu interior, interpretando os seus componentes como elementos dialeticamente complementares e contraditórios ou, em outras palavras, como elos mediadores entre si e entre a educação e a totalidade (Cury, 1989).

Considerar a escola dessa forma significa situá-la no movimento das relações de uma sociedade determinada e, ao mesmo tempo, reconhecer que, no seu modo próprio de desenvolver-se, existe um movimento interno também permeado de contradições.

No ato pedagógico, poderíamos em princípio, distinguir basicamente três elementos constitutivos<sup>21</sup>: o professor, o aluno e os conteúdos. Concebendo o indivíduo (seja aluno, seja professor), como sujeito de determinações sociais e os conteúdos culturais como historicamente situados, o processo educativo destaca ao mesmo tempo o papel ativo do sujeito e os condicionamentos sociais que podem determinar uma visão da realidade socialmente transmitida<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> - Evidentemente que outros componentes existem no ato educativo. Procurou-se aqui, entretanto, delimitar aqueles essenciais à realização do ato pedagógico. Para Cury, esses elementos são: as idéias pedagógicas, as instituições pedagógicas, os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico. (Cury, 1986 - Capítulo III, p. 87)

Sobre o assunto, veja-se: Carlos R. Jamil Cury, *Educação e Contradição*, 2ª Ed., São Paulo, Ed. Cortez, 1986.

<sup>22</sup> - Entende-se, aqui, que sujeito e objeto existem objetivamente, porém só na relação entre o sujeito e o objeto é que este se torna objeto de conhecimento. (Libâneo, 1984). Para Limoeiro, a realidade só se torna objeto como termo de relação, coisa pensada. (Limoeiro, 1981).

Sobre o assunto, veja-se:

Nesse sentido, professor, aluno e conteúdos exercem mediações dentro da função mediadora da escola. No entanto, há que se destacar que, na transmissão do saber, papel fundamental da escola, as relações do professor-aluno não são relações de igualdade. O professor domina, pelo menos teoricamente, os conteúdos a serem transmitidos e os meios de ensino e, embora aproveite as experiências do aluno, é o professor quem vai tornar acessível ao aluno esses conteúdos. Sem dúvida, que, historicamente, a escola tem transmitido o saber elaborado. Mas, esse saber também é em si contraditório. Assim, o saber pode tanto servir à manutenção e reprodução das relações existentes, como pode revelar suas contradições. "É o grau de revelação que a educação permite em relação ao real que anuncia consciência de uma nova prática ou a tentativa de ocultá-la no conjunto de conhecimentos dissimuladores" (Cury, 1989, p.70).

Quando se coloca o direito das classes subalternas ao saber sistematizado, há de se entender que esse direito não está vinculado meramente ao saber tradicional. Numa perspectiva crítica, ao incorporá-lo à sua prática, a classe dominada pode redirecioná-lo segundo seus interesses, utilizando-o para o encaminhamento de transformação das condições sociais. É nesse sentido que se dá a dimensão política da educação, porque ela própria (a educação) desenvolve no sujeito uma nova postura crítica de si mesmo como de outras coisas que lhe são dadas.

---

a) José Carlos Libâneo, A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública. São Paulo, PUC/1984, p. 207-16 (dissertação de mestrado).

b) Miriam Cardoso Limoeiro, O Mito do Método. Rio de Janeiro, PUC, 1971 (mimeo).

### ***3.6. O professor: seu papel na transformação social***

A ligação entre o saber transmitido e a experiência social do aluno dentro de suas condições concretas de vida e de trabalho implica uma nova prática escolar. E essa nova prática vem sendo exigida com crescente busca de escolas pelas camadas trabalhadoras. A criação de novas formas de trabalho que assegurem a assimilação de um saber socialmente significativo por parte dos alunos provenientes de meios sócio-culturais que não apresentam condições para essa assimilação constitui um desafio que a escola precisa resolver.

Passar de uma visão sincrética para uma visão sintética, através da análise, requer do professor: conhecimento do conteúdo a transmitir; conhecimento das condições de vida de seus alunos e suas práticas; compreensão do mundo do trabalho; e atitude crítica.

Para isso, como escreve Kuenzer (1985, p. 197), "os professores precisarão aprender a ensinar matemática, física e desenho, a partir dos instrumentos de trabalho; a ensinar eletricidade montando painéis eletrônicos; a ensinar mecânica descobrindo como funciona um carburador; a ensinar química trabalhando com tintas e solventes; a ensinar história discutindo as relações sociais concretas que determinam a vida do trabalhador".

O mundo escolar, a realidade tem-nos mostrado, vem sendo considerado pelas instituições educacionais como sendo um mundo essencialmente pedagógico. Nada mais errado na prática pedagógica, quando a escola e seu processo educativo são vistos isolados da sociedade. O pedagógico se constitui em apenas uma das partes do processo de ensino-aprendizagem e somente passará a ter validade concreta para a prática educativa, se desenvolvido em suas relações com o sistema social.

No momento atual, são poucas as instituições escolares que elaboram seus conteúdos programáticos a partir da leitura concreta da realidade brasileira. A ausência desse procedimento vem-se refletindo diretamente na qualidade do ensino ministrado em nossas instituições educacionais. Pode-se afirmar que um dos fatores que contribuem para o estado lastimável da qualidade de nossa educação são as propostas de conteúdos programáticos e do próprio planejamento didático, geralmente elaborados de forma isolada do todo, reificando, assim, o psicopedagógico em detrimento da dimensão político-social da prática educativa. O mundo social não pode ser considerado pela escola como um mundo estranho às suas preocupações, uma vez que vivemos num mundo dialético onde as contradições sociais, econômicas e culturais são cada vez mais acentuadas. Assim cabe à escola reestruturar seu corpo de conhecimentos a partir da análise dessas contradições localizadas também no próprio ambiente educacional. Será, portanto, da relação dialética sistema social sistema educacional, que se estruturarão os corpos de conhecimentos a serem desenvolvidos pela escola.

A defasagem existente hoje na escola entre o educacional e o social é que faz mais e mais a necessidade da reeducação do educador. Tenho a impressão de que as instituições escolares, como um todo, não estão podendo enxergar as mudanças sócio-políticas que estão acontecendo na sociedade brasileira atual e suas implicações no processo educativo geral. Será que a escola está sendo acometida de "aguda miopia social" ou se trata mesmo de um fato relacionado com a competência dos profissionais que a compõem? Sabe-se, porém, de há muito, que a incompetência profissional gera sempre o pseudoprofissional no ensino superior noturno.

Aqui se coloca a questão da competência técnica dos professores, de sua formação e de seu compromisso com a destinação social de seus alunos. "Repõe ainda a questão do saber fazer entendido no sentido gramsciano de uma relação pedagógica hegemônica necessária no momento em que é preciso transformar quantitativamente o quadro geral da estrutura e em que a qualidade superestrutural está em vias de surgir mas ainda não está organicamente formada" (Noronha, 1982, p.33). Nesse sentido, a competência técnica é organicamente política, pois a escolha do conteúdo supõe o comprometimento do professor com a prática e com o destino dos alunos. Isso seria requerido da escola em todos os níveis e particularmente do ensino superior noturno que atende, principalmente, trabalhadores-alunos.

A formação do educador, sua competência e a função da escola na nossa sociedade, têm sido objeto de muita discussão. Da mesma forma, as condições de trabalho do professor e as políticas de ensino que desmentem os discursos pela prioridade à educação tem sido alvo de questionamentos nos últimos anos no Brasil.

Indiscutivelmente os problemas ligados à educação e ao ensino, e neles a formação do educador, desafiam a todos os que, de uma forma ou de outra, acham-se envolvidos no processo educacional, pois são essencialmente complexos e cujas soluções envolvem questões filosóficas, científicas e ideológicas; afetam interesses corporativos díspares e têm implicações sócio-econômicas, políticas e pedagógicas.

Repensar radicalmente tais problemas no sentido de ir até sua raiz é importante e necessário para um entendimento adequado, profundo e lúcido como

também, e especialmente, para buscar perspectiva, para recriar o "fazer educação".

O ensino superior noturno é uma etapa do trabalho docente em que se procuram alternativas de ação; no entanto, pouco se realiza nesse período e nesse espaço. E esta não é uma afirmação pessimista. É apenas uma constatação que, entretanto, não pode perder de vista o que, em termos ideais, é possível realizar: um espaço que privilegie aquele que trabalha e é espoliado num sistema econômico feroz.

Torno à afirmação de que a recuperação desse espaço de privilégio para o jovem trabalhador (que devemos perseguir) passa necessariamente pela sua história. Mas insisto em que é o presente que contará essa história. Iremos ao passado, portanto, iluminando-o com as luzes dos dias de hoje.

## CAPÍTULO IV

### **O ENSINO SUPERIOR NOTURNO: UMA HISTÓRIA AINDA POR CONTAR**

O capitalismo, que a partir do século passado se consolidou explorando impiedosamente a mão-de-obra dos operários, foi cruel também com os jovens. E continua sendo, sobretudo em países como o Brasil, que une industrialização moderna e exploração primária. Para a maioria dos jovens, a necessidade do trabalho surge da situação econômica de suas famílias. Nem chegam eles a sonhar o sonho bom do estudo e da profissionalização. Dormem para no dia seguinte acordarem vivenciando a dureza do trabalho, na maioria das vezes em condições desumanas, sacrificando a infância e a juventude. É nessa condição que o jovem trabalhador brasileiro modela sua personalidade. E é esse mesmo jovem que estará presente nos bancos escolares das faculdades noturnas, com fome talvez, cansado com certeza, mas esperançoso sempre.

Os classificados dos jornais são claros: as empresas querem experiência anterior, sem contar as exigências discriminatórias, como "boa aparência", etc. Muitos dos jovens iniciam trabalhando em lojas e supermercados. Ganham baixíssimos salários e enfrentam longas e cansativas jornadas, que ultrapassam as cifras marcadas nos cartões de ponto. Às denúncias de maus tratos e más

condições de trabalho, patrões de supermercados respondem com um "já estou fazendo um favor social dando empregos a jovens sem experiência"!

Num país como o Brasil, onde até mesmo o ensino básico é negado, o curso superior é um sonho proibido para muitos. Para tentarem chegar a uma profissão, os jovens, quase sem exceção, vão direto do trabalho à escola, sacrificando sono e alimentação<sup>23</sup>. Outros, o que é pior ainda, sem profissão, acabam encontrando a marginalidade, a violência, o consumo de drogas e a prostituição.

#### *4.1. A perspectiva histórica.*

Dentro do quadro do chamado ensino superior, o curso noturno é um fato recente, quase sem história documentada, sem datas. Não houve, até aqui, intelectuais brasileiros que investigassem suas origens e sua evolução.

Só se pode conhecer o passado através do que ficou registrado. Como existem pouquíssimos documentos sobre o ensino superior noturno, fui construindo seu perfil com a ajuda da memória de alguns, da boa vontade de outros, pesquisando fatos, elucidando-os, estimulada pelo nível de conhecimento então existente, movida pelos interesses que estou defendendo.

---

<sup>23</sup> - Na história da sociedade brasileira, são revelados dois momentos históricos acerca do trabalho do menor de 8 anos.

O primeiro, no século passado, quando a própria Lei do Ventre Livre (1871) estabelecia que o proprietário deveria criar os menores até 8 anos, quando poderia entregá-los ao governo e receber uma indenização, ou mantê-los consigo até os 21 anos, utilizando seus serviços como retribuição pelos gastos que tivera com o seu sustento; o segundo, no começo deste século, quando a necessidade de fiscalização do governo fazia parte da pauta de reivindicações da greve de 1917 porque os menores (entre os quais se contavam rapazinhos de oito anos) eram empregados em serviços pesados, alguns incompatíveis com sua idade e sua constituição física.

A Convenção 138 de O.I.T. (1973) preceitua: "A idade mínima para o trabalho deve ser aquela que permita ao jovem cumprir o período escolar obrigatório". As Constituições de 1934, 1938 e 1946 fixam em 14 anos a idade mínima para o trabalho. A de 1967 reduz essa idade para 12 anos, norma reproduzida pela de 1969. A constituição de 1988 proíbe o trabalho de menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz.



Optei por uma reconstituição histórica que levasse em consideração apenas os aspectos da conjuntura política geral, para reafirmar a postura ou encaminhamento do governo brasileiro (mesmo quando este ainda era Portugal), como reguladores totalitários do processo educativo até os anos 70. A partir daí, o processo foge ao controle oficial. Esse fato, no entanto, não afeta a formação de uma elite pensante, em cujas mãos o país está posto. O ensino superior permanece como instrumento de poder determinante na formação da elite dominante. Delineiam-se, então, duas escolas: uma para a elite, outra para os "outros".

Essa distinção é interessante, porque evidencia, tal como ocorreu na década de 70, que a parcela pertencente ao curso superior noturno dificilmente poderá pleitear participação no poder nacional. As inúmeras distorções ocorridas não permitem a formação de elites pensantes, mas de contingentes cujas aspirações vão até o aumento da qualidade de vida material apenas. Ao contrário da elite, esse contingente não penetrará nos gabinetes da alta administração; em franca oposição, ele engrossará os sindicatos e associações livres e se constituirá em importante contraponto para uma elite que até há pouco não conhecia oposição popular.

Ao se tentar ordenar um processo histórico, surge uma tarefa primordial: periodizar. Entretanto, como afirmei há pouco, quase não temos datas e sem datas não temos documentos, temos narrativas somente. As lacunas existirão e espero mesmo que sirvam de estímulo a quem queira contar essa história, pois escrevê-la e discuti-la é o que precisa ser feito.

Por hora, apresento a minha tentativa-alternativa para um trabalho inexistente. E lanço à historiografia mais um desafio: o de contar este aspecto da

educação brasileira, tão peculiar quanto a imensa clientela de trabalhadores-estudantes a que atende.

O ensino superior só se estabelece no Brasil em 1808 com a vinda da Família Real. Ao contrário do que acontecia nas colônias espanholas, Portugal não permitia a instalação de cursos superiores nesta sua possessão. "Quanto em 1768 a Capitania de Minas Gerais pediu permissão para criar por conta própria uma escola de Medicina, o Conselho Ultramarino respondeu que a questão era política; que a decisão favorável poderia relaxar a dependência da Colônia e que um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir a estudar em Portugal" (Carvalho, 1980, p.55). Por outro lado, às colônias espanholas, desde o início, foi permitida a criação de universidades.

Em 1551 foram criadas as primeiras universidades no México e Peru. A América Espanhola conseguiu ter, durante o período colonial, um total de 25 universidades espalhadas em quase todas as subdivisões administrativas, chegando Equador e Peru a possuírem 4 universidades, somente no período colonial.

Dessa maneira, a colônia espanhola permitiu a formação de elites intelectuais em quase toda a sua extensão territorial, proporcionando uma difusão da cultura em escala muito maior que Portugal no mesmo período. Ao final do período colonial, as universidades espanholas tinham formado aproximadamente 150.000 pessoas. "Só a universidade do México formou 39.367 estudantes até a independência. Em vivo contraste, apenas 1.242 estudantes brasileiros matricularam-se em Coimbra desde 1772 a 1872" (Carvalho, 1980, p.58). Daí a afirmação de José Murilo de Carvalho: "a elite (brasileira) era uma ilha de letrados num mar de analfabetos". As conseqüências desse tratamento

diferenciado mereceu a atenção especial do historiador Sérgio Buarque de Holanda em sua obra "Raízes do Brasil" (1977).

E, embora fossem essas colônias dominadas inteiramente por diversas ordens religiosas, as quais privilegiavam a formação religiosa, as universidades da América espanhola não constituíram elites homogêneas. Nem o enfoque comum, voltado para a defesa e propagação da religião católica, ajudou nesse aspecto, pois predominava ali a ênfase na formação teológica em detrimento da jurídica. É interessante notar que os jesuítas eram constitucionalistas e contratualistas no sentido de que o sentimento popular era a base da legitimidade do governo, como defendiam. Esses fatores serão determinantes durante as guerras de independência. A elite colonial aparecerá absolutamente fragmentada e assistiremos ao predomínio dos diversos setores localizados sobre a idéia da unidade colonial, e como resultado, a formação de várias nações naquela colônia.

Na Colônia Portuguesa, a tese contrária parece ter vingado. A centralização da formação superior da colônia nas universidades portuguesas, com especial destaque para a de Coimbra, tem como principal credo a idéia de que a manutenção da coesão ideológica da Colônia só poderia ser conseguida, se os centros de formação de pensamentos estivessem sob controle do Estado. Dessa maneira, as influências ideológicas eram severamente selecionadas nas universidades portuguesas. É em razão disso que o iluminismo francês terá maior propagação nas colônias espanholas do que nas portuguesas. A influência iluminista virá muito mais da Itália, onde ela veste uma roupagem mais reformista do que revolucionária.

O iluminismo italiano é politicamente conservador e, ainda que somente tenha chegado a Portugal quando os jesuítas foram expulsos de suas colônias e

do próprio país em 1759, é essencialmente cristão e católico (Carvalho, 1980, p.53).

Dessa política centralista resultou uma elite colonial brasileira homogênea, esculpida intelectualmente por uma escola de pensamento acostuada a colocar, no topo de sua hierarquia ideológica, a manutenção de um poder central e forte, juntamente com a idéia da unidade no país.

Além disso, estabelecia contato entre as pessoas de mesma procedência (a colônia) que, no entanto, nunca se teriam visto; formava laços de amizades entre estudantes de regiões diferentes, com interesse políticos diversos, os quais, mais tarde, quando no desempenho de suas funções públicas, tenderiam menos ao conflito aberto do que à mesa de negociações – elemento preponderante na diplomacia política brasileira ainda hoje.

Por seu caráter utilitário, graças à sua natureza profissionalizante, o ensino superior no Brasil Colônia passa a se ocupar da formação de uma parcela da aristocracia local, mas ainda não está encarregado de formar sua própria elite política, aquela que assumirá o poder e guiará os destinos da Nação, preferencialmente<sup>24</sup> centrada nos cursos de Direito. Somente após a Independência, o Brasil funda os seus cursos de Direito em 1827, um na cidade de São Paulo, outro em Olinda, transferido para Recife em 1854. Mas só começaram a funcionar um ano depois de sua fundação, em 1828.

---

<sup>24</sup> - Digo "Preferencialmente" porque a Escola Militar, sucessora da Academia Militar da Corte de 1810, também dará algumas contribuições importantes aos quadros políticos do Brasil, pouco mais tarde, no Império, como o Visconde do Rio Branco, ex-aluno da Academia Militar. De qualquer forma, uma elite nacional de formação brasileira só iria interferir politicamente após 1850. Duas razões podem explicar este fato: a primeira é a vitalidade dos cargos de senadores aliada à preferência por políticos mais velhos que D. Pedro I e, em segundo, a escolha de professores portugueses ou formados em Portugal para lecionar nas Universidades Brasileiras. José Murilo de A. Carvalho *Construção da Ordem - Elite Política Imperial*, R. Janeiro, Ed. Campus, pags. 57 e 65, 1980.

Não se tratava de universidades, e sim de cursos superiores isolados, destinados a atender uma parcela da aristocracia do Brasil, agora independente, visando exclusivamente à instrumentalização profissional dessa clientela. É um ensino pouco acadêmico voltado para a aplicação do conhecimento adquirido. Um ensino que, desde os seus primórdios, não busca a pesquisa, nem desenvolve tecnologia própria. Sonha apenas em reproduzir um estilo europeu no que se refere ao consumo de valores culturais e impregnar-se deles, distanciando-se e negando um padrão brasileiro. Tanto o perfil desses cursos quanto a sua clientela vão marcar fundo o sistema superior de ensino no Brasil.

Além de escassos, esses cursos não permitem o acesso das camadas sociais menos abastadas. As dificuldades variavam de escola para escola e iam desde as seleção para a admissão às taxas de matrículas aos enxovais (Escola Naval) excessivamente caros<sup>25</sup>.

Durante o Império só há duas escolas a serviço da aristocracia nacional: as escolas civis e as militares, entre as quais vai ocorrer uma rivalidade ideológica.

Importa lembrar a esta altura que a iniciativa privada aparecerá primeiro em São Paulo, no ano de 1891, com a Escola de Engenharia Mackenzie; depois, em 1899, nasce na capital a Escola de Farmácia e Odontologia. Já no século XX, em 1908, a Faculdade de Filosofia São Bento surge também sob os auspícios da iniciativa privada.

O aparecimento desses cursos no Brasil, ao longo do século XIX, não se fez acompanhar da deselitização do ensino superior. A grande maioria da população permanecia analfabeta, oscilando o grau de analfabetismo por variáveis como gênero, ocupação e camadas livres. Distingo aqui fenômenos que não podem

---

<sup>25</sup> - José Murilo de Carvalho, op. cit. p. 60, 1980.

ser nivelados por categoria mais abrangentes como "classe social", sob pena e risco de se perder em aspectos importantes de uma sociedade formada por escravos, assalariados e mulheres sem direitos políticos. Em 1872, a população escrava era composta por 99,9% de analfabetos. Entre a população livre, recenseada nesse ano, 23,43% dos homens e 13,43% das mulheres eram alfabetizados. Ao contrário do que se poderia pensar, dado o aparecimento de cursos superiores no período, da população livre em 1890 - segundo o senso desse ano - apenas 19,14% dos homens são alfabetizados e 10,43% das mulheres, perfazendo um total de 13,80% do total da população alfabetizada, contra pouco mais de 16% pelo censo anterior.

Na virada do século e ainda nas duas primeiras décadas subseqüentes, o ensino superior não sofrerá modificações, tampouco sentirá os ecos dos movimentos políticos e artísticos, agitando a Europa de então. Guiar-se-á pela pouca exigência tecnológica demandada do modelo agrário exportador hegemônico, continuará dissociada da pesquisa e "à margem dos movimentos de renovação científica que marcaram os países industrializados." (Fávero, 1991, p.60).

Em nosso século, o aparecimento dos cursos superiores e as universidades vincula-se à necessidade política de formação de uma elite forte, que pudesse instrumentalizar-se mais satisfatoriamente com os conhecimentos teóricos indispensáveis à conquista e manutenção de um poder que começa a se reorganizar. A política do "Café com Leite" equalizou diplomaticamente as tensões contidas nos dois Estados envolvidos (Minas Gerais e São Paulo) nessa primeira etapa, enquanto Estados como Rio Grande do Sul e Pernambuco reclamavam, desde há muito, maior poder de barganha no quadro de confirmação

das forças geradoras do jogo político nacional<sup>26</sup>. Na década de 30 os primeiros reflexos dessa política de rivalidades regionais são sentidos à revelia da política autoritária de Getúlio Vargas.

No seio dessa nova tendência, nasce a Fundação Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo em 1933; um ano depois, nasce a Universidade de São Paulo (USP) e, em em 1935, a Universidade do Rio de Janeiro. A Universidade de São Paulo introduzirá grandes inovações no ensino superior brasileiro, iniciada após a Revolução Constitucional de 1932. São Paulo, enriquecido a partir da segunda metade do século passado pela cafeicultura, concentrador de grande parcela da mão-de-obra relativamente especializada dos imigrantes europeus e japoneses, assistiu, nas duas primeiras décadas deste nosso século, ao fortalecimento de suas cidades e ao primeiro surto industrial do país provocado pela primeira grande Guerra Mundial. Essa Universidade nasce refletindo a pujança e a liderança daquele que já era o Estado mais rico do Brasil.

Mesmo com a função clara de forjar elites políticas e administrativas sob a influência de princípios mais elásticos, no que diz respeito aos problemas sociais e liderança local, resistia fortemente, por outro lado, a linha centralista de condução do ensino superior. A Reforma do Ensino Superior de Francisco Campos de 1931 atesta vivamente tal procedimento, que perdura pela década seguinte.

As universidades estaduais aparecem já na década de 50 e se estendem até a década de 70. O Estado do Rio Grande do Sul receberia duas universidades e, igualmente, Minas Gerais.

---

<sup>26</sup> - A contribuição econômica destes Estados ocupava posição secundária no conjunto nacional. Pernambuco, desde a queda da cana-de-açúcar no Século XVII, jamais conseguira se recuperar e o Rio Grande do Sul, maior produtor de gado de corte, vivia, desde o Império, em constante conflito com o Governo Central.

#### ***4.2. O ensino superior particular noturno: uma empresa lucrativa***

Nos anos 70, assistimos à explosão do ensino no Brasil, tanto no que diz respeito à demanda quanto ao número total de vagas oferecidas no período. Aliando-se o alto crescimento demográfico dos anos 50-60 à democratização do ensino básico, ingressamos nessa década multiplicando escolas e Cursos Superiores Isolados e Privados. Somente a iniciativa privada seria capaz de suprir as deficiências no setor da maneira como o fez.

Infelizmente, essa disseminação desordenada trouxe grandes problemas e agravou as distorções já presentes nesse grau de ensino desde os seus primórdios. A clientela, formada basicamente por trabalhadores-alunos sequiosos por titulações que lhes permitissem ascender socialmente, aliada à possibilidade de custear os estudos, desloca o oferecimento das vagas para o período noturno. Isso reafirma a antiga vocação desse grau de ensino no país, qual seja a formação profissional, e define o isolamento dessas unidades, ao invés de promover o incremento e o intercâmbio de uma “comunidade acadêmica”.

A aspiração pelo diploma, como via legítima de ascensão social, provocada por fortes apelos da ideologia dominante, constitui-se num arcabouço do sistema capitalista. Ascender ou não às escalas sociais mais altas passa a depender do esforço individual. O discurso moral atinge proporções que sustenta afirmações de que só não trabalha quem não quer, só não estuda quem não quer ou é preguiçoso. Esse discurso perpassa toda a instituição escolar. O sucesso ou o fracasso, tanto na escola como em outras situações de vida, passava a ser de responsabilidade individual da pessoa. A verdade é que, enquanto o patamar diferencial entre os que ganham muito e os que ganham pouco continua como



está, a igualdade de oportunidades é ilusória, uma vez que os privilegiados usarão de todos os meios de que dispõem para evitar qualquer igualdade social. Haja vista a depreciação crescente que sofrem os diplomas universitários à medida que as classes menos privilegiadas vão atingindo níveis de escolarização superior. A proliferação das faculdades privadas, os cursos de pós-graduação estão aí para comprovar nossa afirmação. Oferece-se a todos, independentemente de sua condição social, uma igualdade de oportunidade que assegura a manutenção das desigualdades.

O ensino superior privado opta, na grande maioria dos casos, por constituir-se em uma empresa preocupada, acima de tudo, com o lucro, a acumulação de capital e, secundariamente com a cultura, o saber, a educação, penalizando quase sempre a qualidade dos cursos do período noturno.

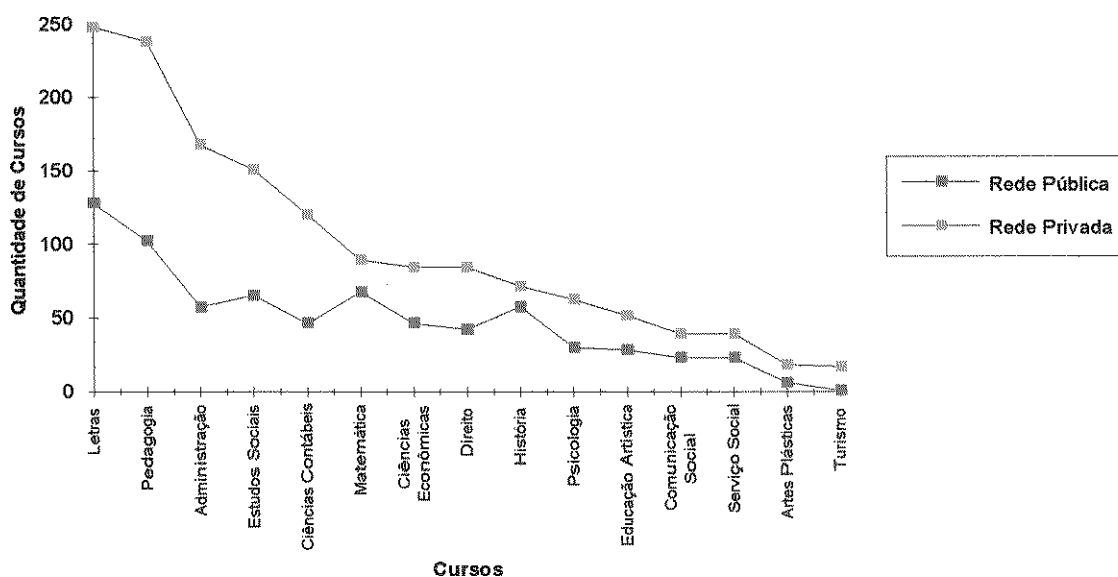
Na mesma linha de economia de custos, convergem para cursos que exigem pouco (e às vezes nenhum) dispêndio de equipamento e instalações especiais (compare com a tabela a seguir). As bibliotecas são deficientes, os equipamentos são poucos, na sua maioria velhos e obsoletos, outros fora de uso por falta de peças de reposição. O corpo docente, contratado em regime parcial, não tem como especializar-se. Além disso, o professor, geralmente o professor do ensino superior noturno, entende tais escolas como espaços profissionais transitórios, oportunidades de complementação salarial ou pontos de partida para o exercício do ensino em universidades de maior porte, na maioria dos casos federais ou estaduais.

Tabela 3

Brasil: Cursos de nível superior de baixo custo operacional<sup>27</sup>

Cursos	Dependência Administrativa Rede Pública	Dependência Administrativa Rede Privada
Letras	128	248
Pedagogia	102	238
Administração	57	168
Estudos Sociais	65	151
Ciências Contábeis	46	120
Matemática	67	89
Ciências Econômicas	46	84
Direito	42	84
História	57	71
Psicologia	30	62
Educação Artística	28	51
Comunicação Social	23	39
Serviço Social	23	39
Artes Plásticas	6	18
Turismo	1	17
Total	721	1.474

Gráfico 3 referente à Tabela 3

<sup>27</sup> - Fonte: MEC-DAU, 1976.

"Nos cursos de elevado custo operacional a participação da rede privada é inexpressiva e não atinge 10% da oferta da rede pública" (Vahl, 1981, p.65).

Na incapacidade de o Estado fornecer ensino a todos, a rede particular coloca-se no papel de entidade beneficente (ideologia da filantropia) ao colaborar com o Estado no atendimento aos trabalhadores-alunos.

Os dois argumentos básicos apregoados pela escola particular são: a educação como investimento e o padrão de qualidade, conforme constatei durante as entrevistas que mantive com os dirigentes da instituição escolhida para esta análise. Apregoavam os administradores também que os gastos com os estudos teriam um retorno garantido no futuro do profissional que a escola formava. "Cobramos sempre menos que um salário mínimo", afirmava a tesoureira da escola.

Estas falas estão permeadas de "chavões ideológicos" que apresentam o diploma do curso superior como a principal saída para uma vida mais digna, onde seriam reduzidas as dificuldades econômicas e dilatadas as oportunidades de um futuro melhor. A crítica a esse discurso, por pensadores que se preocuparam substancialmente com o papel desempenhado pela educação como melhora das condições de vida dos indivíduos, é por demais conhecida. Vale a pena lembrar aqui o que Rossi afirma "...não é o nível de escolaridade que define o padrão de remuneração salarial, mas o mercado de trabalho que impõe ao trabalhador de todos os níveis as normas as quais estes estão obrigados a aderir, sem a possibilidade de mudá-las pelo menos ao nível individual"<sup>28</sup>.

Entretanto, foi o contato direto com os alunos, através das observações em sala de aula, da observação cuidadosa das situações extra-classe, como os

---

<sup>28</sup>.- W.G. Rossi. Capitalismo e Educação. 3ª. Ed. São Paulo, Ed. Moraes, p. 69, 1986.

intervalos de entrada e saída entre uma aula e outra ou mesmo os poucos minutos de intervalo, que me faz atentar para uma outra realidade: a de que, na prática, uma das leituras que esse aluno faz da escola superior particular noturna pouco se aproxima do objetivo que lhe foi reservado oficialmente, ou seja, a escolarização dos trabalhadores.

Como a expansão do ensino superior no Brasil foi feita de forma desordenada, surgem dois graves problemas motivados pela abertura de cursos em áreas não-prioritárias. O primeiro refere-se à falta de recursos humanos especializados nas áreas técnicas, indispensáveis ao desenvolvimento nacional, e o segundo diz respeito aos excedentes profissionais, principalmente nas áreas de maior atuação da iniciativa privada, gerando um problema social, ocasionado pela superioridade da oferta em relação à demanda do mercado de trabalho

No entender de Castro (1976, p. 52), existe hoje, no Brasil, um certo grau de consenso no sentido de que há um excesso de candidatos a diplomas universitários, ao mesmo tempo em que não é conveniente ampliar ainda mais o sistema de ensino superior, onde a qualidade foi comprometida por um crescimento excessivo nos últimos anos.

Duas décadas após a massificação do ensino superior no Brasil, ele já passa por profundos problemas de organização e gerenciamento. Perda de qualidade, desatualização dos currículos e rotatividade dos docentes são alguns desses problemas. E o mercado de trabalho continua carente de profissionais bem formados e em número suficiente.

A Tabela 4 e o Gráfico 4, que se seguem, demonstram de forma clara a explosão do ensino superior de 3º grau na década de 70, notadamente no que se refere às escolas particulares e municipais. Enquanto no período de 1972 a 1980

houve um crescimento de 20% de matrículas nas escolas estaduais (ou seja, 37.000 matriculados em 1972 e 45.100, em 1980) temos, nas escolas particulares, no mesmo período, um crescimento de alunado em torno de 80% (ou seja, em 1972, as escolas particulares possuíam 200.000 alunos matriculados e em 1980 esse número já era de 361.100).

**Tabela 4 - Ensino Superior: Matriculados de 1972 a 1981 no Estado de São Paulo<sup>29</sup>.**

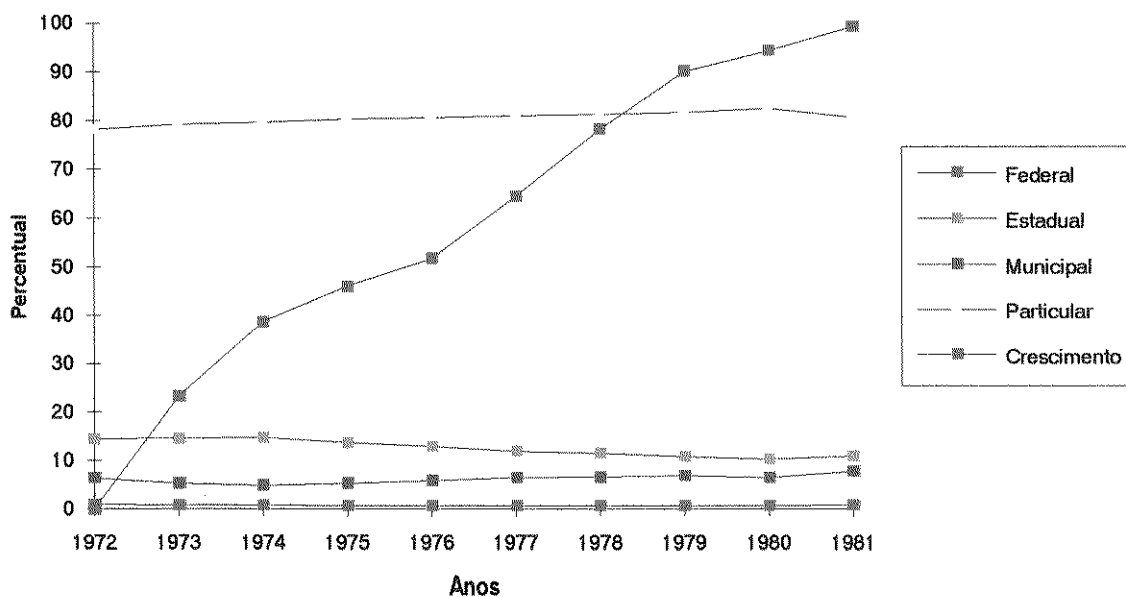
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
1,972	2,200	3,700	16,500	200,000	255,700
1,973	2,300	41,800	15,400	227,700	287,200
1,974	2,400	46,200	15,400	249,000	313,000
1,975	2,300	45,100	17,600	264,500	329,500
1,976	2,500	44,000	19,800	276,000	342,300
1,977	2,600	44,000	24,200	300,000	370,800
1,978	2,800	46,200	26,400	326,600	402,000
1,979	3,000	46,200	29,700	349,600	428,500
1,980	3,200	45,100	28,600	361,100	438,000
1,981	3,800	48,818	35,070	361,401	449,089

<sup>29</sup> - Fonte : Estimativa Anuário - São Paulo (1984)

**Tabela 4a - Matriculados de 1972 a 1981 (percentual)<sup>30</sup>**

Ano	Federal (%)	Estadual (%)	Municipal (%)	Particular (%)	Crescimento de matrículas de 1972 a 1981 (%)
1,972	0,9	14,5	6,4	78,2	0
1,973	0,8	14,6	5,3	79,3	23,3
1,974	0,8	14,8	4,9	79,6	38,6
1,975	0,7	13,7	5,3	80,3	46,0
1,976	0,7	12,9	5,8	80,6	51,7
1,977	0,7	11,9	6,5	80,9	64,3
1,978	0,7	11,5	6,6	81,2	78,1
1,979	0,7	10,8	6,9	81,6	89,9
1,980	0,7	10,3	6,5	82,4	94,1
1,981	0,8	10,9	7,8	80,5	99,0

**Gráfico 4 referente à Tabela 4a**



<sup>30</sup> - Fonte: Tabela 4

As tabelas e o gráfico a seguir referentes ao ensino superior no Estado de São Paulo, apontam para o seguinte:

**Tabela 5 - Alunos Matriculados de 1982 a 1991 no Estado de São Paulo<sup>31</sup>.**

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
1,982	4,110	51,399	35,649	364,096	455,254
1,983	4,325	52,175	32,509	363,472	452,471
1,984	4,210	52,934	31,203	308,913	397,260
1,985	4,311	53,486	30,998	320,707	409,502
1,986	4,056	53,742	30,323	342,121	430,242
1,987	4,118	53,907	30,274	354,111	442,410
1,988	4,096	59,524	27,547	383,320	474,487
1,989	4,239	61,792	28,892	394,049	488,972
1,990	4,046	61,364	29,451	402,433	497,294
1,991	4,263	62,418	31,297	407,707	505,685

**Tabela 5a - Alunos Matriculados no Estado de São Paulo de 1982 a 1991 (percentual)<sup>32</sup>**

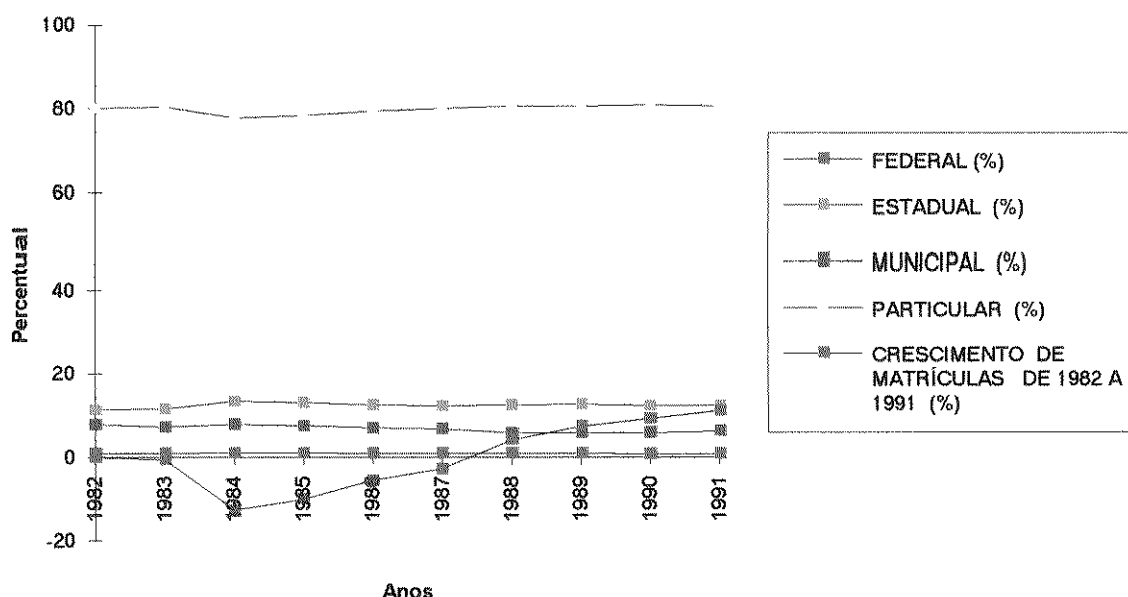
Ano	Federal (%)	Estadual (%)	Municipal (%)	Particular (%)	Crescimento de Matrículas de 1982 a 1991 (%)
1,982	0,9	11,3	7,8	80,0	0
1,983	1,0	11,5	7,2	80,3	0,6
1,984	1,1	13,3	7,9	77,7	12,7
1,985	1,1	13,1	7,6	78,3	10,0
1,986	0,9	12,5	7,0	79,5	5,5
1,987	0,9	12,2	6,8	80,0	2,8
1,988	0,9	12,5	5,8	80,7	4,2
1,989	0,9	12,6	5,9	80,6	7,4
1,990	0,8	12,3	5,9	80,9	9,2
1,991	0,8	12,3	6,2	80,6	11,1

<sup>31</sup> - Fonte: MEC/SAG/CPS/CIP/Brasília

<sup>32</sup> - Fonte: Tabela 5

No período de 1982 a 1991, em média, 80% das matrículas efetivadas referem-se a escolas particulares;

**Gráfico 5 referente à Tabela 5a**



A Tabela 6 e seu gráfico correspondente mostram que, em 1991, para um total de 1.565.056 matriculados em todo o Brasil, tivemos 505.685 alunos matriculados no Estado de São Paulo, o que representa aproximadamente 30% das matrículas efetivadas em todo o território nacional.

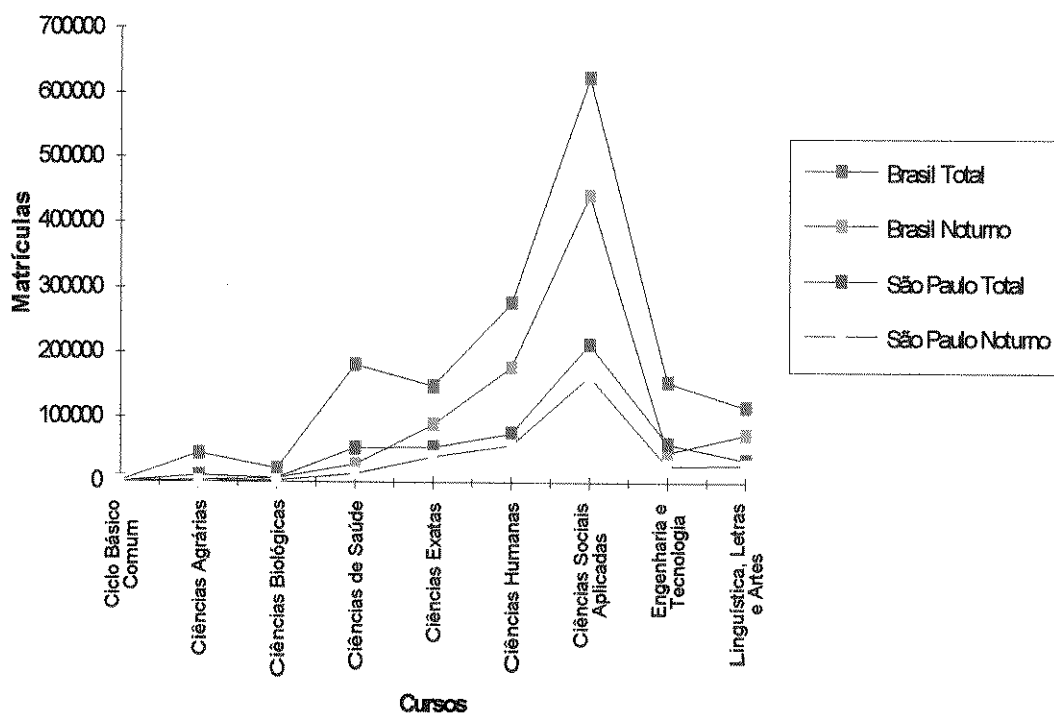
A Tabela 6 de matrículas em 30/04/91, em relação aos cursos superiores noturno no Estado de São Paulo, põe em destaque o seguinte: o maior número de interessados dirige-se à área de Ciências Sociais Aplicadas (163.710), em número bem mais elevado do que os que optam por Lingüística, Letras e Artes (26.737), igualando-se estes últimos, em procura, aos cursos de Engenharia e Tecnologia (25.977).



Tabela 6 - Matrículas em 30/04/91<sup>33</sup>

Cursos por área de estudo	Brasil total	Brasil noturno	São Paulo total	São Paulo noturno
CICLO BÁSICO COMUM	823	279	424	259
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	44,256	1,639	9,824	500
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	20,976	5,815	5,641	1,876
CIÊNCIAS DE SAÚDE	180,778	27,478	53,210	12,653
CIÊNCIAS EXATAS	148,292	89,446	54,601	39,537
CIÊNCIAS HUMANAS	276,405	177,116	75,259	57,140
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	622,656	439,835	212,332	163,720
ENGENHARIA E TECNOLOGIA	154,575	46,386	60,206	25,977
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	116,298	73,782	34,188	26,737
TOTAL	1,565,056	861,776	505,685	328,399

Gráfico 6 referente à Tabela 6

<sup>33</sup> - Fonte: MEC/SAG/CPS/CIP/Brasília.

A Tabela 7 e o Gráfico 7 a seguir evidenciam, também, uma enorme diferença entre o número de alunos matriculados e o de concluintes de cursos. Por exemplo, em 1987, para 442.410 alunos matriculados no ensino superior no Estado de São Paulo, tivemos 77.757 concluintes, o que nos leva a uma alta taxa de evasão, causada pelos mais diversos motivos.

**Tabela 7 - Alunos Concluintes - Estado de São Paulo<sup>34</sup>.**

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
1,980	583	7,621	6,177	71,505	85,886
1,981	639	7,246	6,358	71,702	85,945
1,982	665	7,294	5,808	75,799	89,566
1,983	581	7,451	5,974	73,590	87,596
1,984	731	6,763	6,272	66,828	80,604
1,985	783	6,809	5,361	69,602	82,555
1,986	748	6,936	5,052	63,492	76,228
1,987	683	7,708	4,441	64,725	77,557

**Tabela 7a - Alunos Concluintes (percentual)<sup>35</sup>**

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1980	0,7	8,9	7,1	83,3
1981	0,7	8,4	7,4	83,4
1982	0,7	8,1	6,5	84,6
1983	0,7	8,5	6,8	84,0
1984	0,9	8,4	7,8	82,9
1985	0,9	8,2	6,5	84,3
1986	1,0	9,1	6,6	83,3
1987	0,9	9,9	5,7	83,5

<sup>34</sup> - Fonte: MEC/SAG/CPS/CIP/Brasília.

<sup>35</sup> - Fonte: Tabela 7

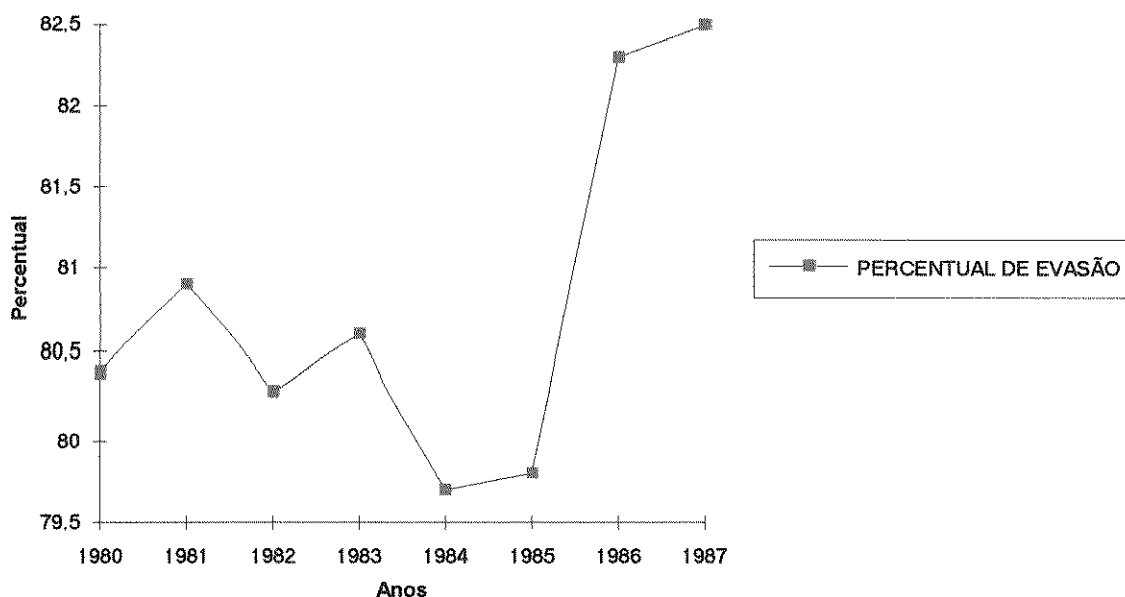
Gráfico 7 referente à Tabela 7a

Tabela 8 - Matrícula, Conclusão e Evasão de 1980 a 1987, no Estado de São Paulo.<sup>36</sup>

Ano	Matrícula	Conclusão	Evasão	Percentual de Evasão
1,980	438,000	85,886	352,114	80.4
1,981	449,089	85,945	363,144	80.9
1,982	455,254	89,566	365,688	80.3
1,983	452,47	87,596	364,876	80.6
1,984	397,260	80,604	316,656	79.7
1,985	409,502	82,555	356,947	79.8
1,986	430,242	76,228	354,014	82.3
1,987	442,410	77,557	364,853	82.5

<sup>36</sup> - Fonte: tabela 7 de concluintes e tabelas 4 e 5 de matrículas.

Gráfico 8 referente à Tabela 8



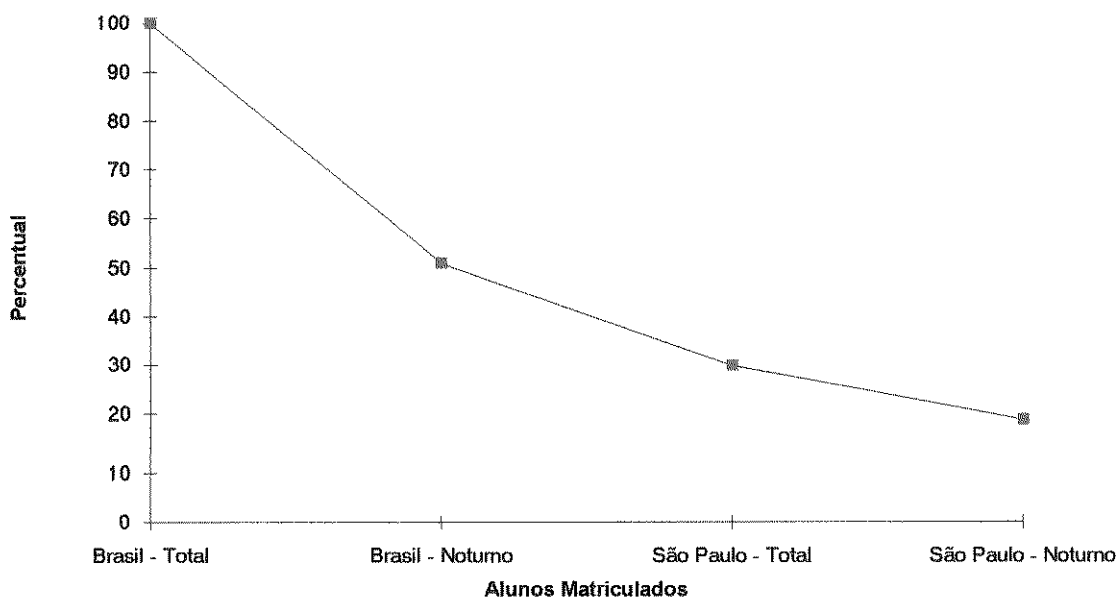
Mais um dado relevante: em 30/04/91, 51% dos alunos matriculados nas escolas superiores brasileiras destinavam-se aos cursos noturnos, como podemos constatar na Tabela 9 e no Gráfico 9, apresentados a seguir:

**Tabela 9 - Alunos Matriculados - 30/04/91 (Brasil e São Paulo)<sup>37</sup>**

BRASIL - TOTAL	100%
BRASIL - NOTURNO	51%
SÃO PAULO - TOTAL	30%
SÃO PAULO - NOTURNO	19%

<sup>37</sup> - Fonte: MEC/SAG/CPS/CIP/Brasília

**Gráfico 9 referente à Tabela 9**



### ***4.3. Reflexão a partir dos dados levantados***

O ensino privado, diz Reginaldo Prandi (1982), comporta-se como uma empresa qualquer, ou melhor, como empresa tipicamente capitalista. A política do empresariado do ensino superior representa, em termos de lucro, um setor nada desprezível dos serviços. O ensino privado cresceu a tal ponto que algumas empresas universitárias se transformaram em verdadeiros impérios econômicos, inclusive com a incorporação dos mais fracos pelos mais fortes (Carlos B.Martins, 1988).

Durmeval Trigueiro já havia denunciado, em 1967, o fenômeno que ele denominou de falácia da interiorização: a decisão de transformar algumas cidades do interior em microcentros artificiais e sem nenhuma possibilidade de irradiação. A essa decisão vinha somar-se a crença, formada em uma opinião pública mal

conduzida por elites despreparadas, de que o desenvolvimento local dependia de escolas superiores (ideologia dos proprietários).

O resultado foi a criação de escolas superiores isoladas nas pequenas cidades do interior, que teriam como efeito unicamente a criação/manutenção de uma situação de privilégios, repetindo-se na cidade menor o mesmo fenômeno dos grandes centros: a instituição promovendo a criação de um grupo de profissionais a serviço de outras camadas da população local sem condições de expandir seus serviços além desses limites.

As conseqüências, segundo Durmeval Trigueiro (1967), são óbvias: emigração, proletarização ou alto custo social para as comunidades. Segundo ele, cada comunidade tem os quadros técnicos que pode absorver sua estrutura social, econômica e conseqüentemente, ocupacional. Isso significa que deverá a instituição saturar de graduados um mercado sem condições de absorvê-los, o que, além de desperdício de custos e recursos, teria conseqüências imprevisíveis nos planos individual e social.

Para evitar essas conseqüências desastrosas, a criação de novas escolas no interior deveria cercar-se de certos cuidados: "A expansão pode realizar-se sob a forma de interiorização geográfica do ensino superior até o ponto em que, mediante um programa preparatório, se venham a oferecer às populações do interior verdadeiras escolas superiores, e em segundo lugar, até o ponto em que as condições vigentes na área de inserção da escola permitam a absorção dos profissionais por esta formação" (Trigueiro, 1967, p.209).

Segundo Freitag (1977, p. 126): "o ensino particular aliviou o ensino oficial não só dos excedentes em geral, mas justamente dos aspirantes do ensino superior, provindos das classes subalternas. A rede particular passou a ser o

receptáculo dos pretendentes a um título universitário, provindos, em sua grande maioria da classe média baixa e da classe baixa e começou a treinar estes contingentes de alunos em áreas que não teriam aproveitamento imediato no mercado de trabalho, voltada para os interesses do setor dinâmico da economia dependente".

Trigueiro (1967), contudo, faz questão de frisar que tal doutrina não significa condenar as comunidades menores à estagnação. Alerta tão somente para o cuidado de que alguns modelos convencionais de expansão educacional não terão possibilidades de emprestar às comunidades o desenvolvimento prometido por instituições educacionais empresariais. A interiorização do ensino superior, tal como vem acontecendo em nosso país, constitui um obstáculo à organização universitária desse nível de ensino, representando somente o lucro.

Num exame do Regimento da escola por mim pesquisada, constatei que os objetivos ali expressos se repetem enfadonhamente, porque foram copiados de um outro Regimento anterior (antes Faculdade, hoje Faculdades Integradas), certamente já aprovado pelo Conselho Federal de Educação (extinto recentemente).

A grande pergunta que se colocam os fundadores de faculdades, ao elaborarem o seu Regimento parece ser esta: O que colocar no Regimento para que a escola seja aprovada o mais rápido possível pelos órgãos competentes? Quais os cursos que os órgãos competentes aprovariam com menos rigor? Não se pergunta sobre as reais condições da região, não se faz qualquer análise da capacidade de ensino já instalada nos municípios vizinhos, não há preocupação em construir uma escola de nível realmente superior.

Poucas escolas fazem algo diverso do que outras fazem em termos de construção criativa.

Senadores, deputados, prefeitos movem ainda hoje céus e terra para que seu município seja contemplado com uma instituição de ensino superior. Colhidos os louros da vitória e os votos prometidos, esses cidadãos retiram-se e lá fica a escola a quem melhor souber explorá-la.

Tentei ler a história do ensino noturno à luz do presente, consoante proposta inicial. E aí está o ponto de chegada: A escola superior particular noturna é uma empresa que deu certo!?...Poderá dar certo? Economicamente? Socialmente?

A seguir, retratarei uma dessas escolas, uma empresa, sem dúvida. E falarei da sua ciência, da sua dinâmica, dos seus professores, dos seus alunos. E mais: o "lucro" destes e o prejuízo daqueles.



## CAPÍTULO V

### OS SUJEITOS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR NOTURNO

#### *5.1. O professor: quem é ele?*

Pouco ou nada se pode esperar de uma proposta escolar, por mais criativa que seja, se ela não for assumida pelo professor, agente principal da ação pedagógica.

Como elo entre educação e sociedade, entre conhecimento e destino social dos alunos, entre proposta e ato pedagógico, dentro da função mediadora da escola, torna-se o professor sujeito de determinações sociais. Mas, destacando o seu papel de agente, não se deve esquecer que também ele é paciente do saber social que pode determinar uma visão de valores socialmente transmitidos.

Ao tomar o professor, pois, como objeto de estudo, cumpre analisá-lo não só por suas características identificáveis externamente (sexo, idade, atividade profissional, formação escolar), como, principalmente, por sua prática ou seu modo de pensar, de representar o mundo do conhecimento.

Ao dar relevo ao professor, como condição essencial para o funcionamento do ensino, tem-se, evidentemente, clareza de que ele não é fator único nem autônomo da ação escolar. Todavia, como diz Mello (1986, p. 35-6 ), trata-se de

um tipo especial de condição intra-escolar. O currículo, o prédio da escola, o material didático não tem valor por si mesmos. O professor pensa, muito além de "ser pensado" e estudado. Aquilo que ele faz e diz e a maneira como se relaciona com o aluno podem ser investigados de fora e estão, de algum modo, associados à natureza de suas representações a respeito da escola, do aluno e de seu próprio papel. Essas representações fazem parte integrante de sua prática e permitem conhecê-la tanto quanto a observação de sua conduta efetiva em sala de aula.

Paulo Freire (1976, p. 72) compartilha da idéia de Mello, quando diz que "através de sua consciência intencionada, o homem é capaz de voltar-se sobre si mesmo, de tornar-se objeto de sua consciência. Ele pode separar-se de sua atividade e também sobre o mundo no qual está inserido".

Passo, assim, à análise da realidade do ensino superior particular noturno e, dentro dessa realidade, quero situar o professor. Não me ocorre o intuito de justificar suas falhas eventuais, mas, sim, desvelar-lhe aquela "consciência intencionada", pois é por ela que se alcança a contradição que marca a construção de nossa cultura acadêmica.

E é exatamente essa "consciência intencionada" que veio permitindo até aqui um olhar crítico à falta de sintonia que marca o fazer dialético do ensino superior privado noturno e que me dará, por certo, a dimensão da prática docente que o assinala.

A imagem do professor universitário está muito distante daquela de um intelectual que participa da produção de conhecimentos. O primeiro é reconhecido pelo trabalho de captação e repasse dos instrumentos teóricos da prática intelectual pelo seu caráter de não-produtor de bens culturais; o segundo, não somente cria o campo de produção erudita como também estabelece ele

mesmo as normas de produção e os critérios de avaliação de seus produtos.

Tudo é feito nesse caso através da utilização de mecanismos destinados a priorizar, sobretudo, um fazer dialético, em que a função do produtor de bens simbólicos, ou de conhecimentos, não comporta limites entre o ser e o agir, ou entre a teoria e a prática, numa interpretação mútua que engendra o campo de produção de conhecimento às potencialidades individuais de condução e, portanto, de modificação dos paradigmas internos e externos do aparato cognitivo. Nesse sentido, posso assinalar o desencanto com a estrutura e a função do sistema particular de ensino do 3º grau noturno como um traço comum entre os professores e os alunos, ainda que a desarticulação e o isolamento no interior das instituições não nos permita apontá-lo como algo partilhado.

Os professores da instituição superior privada escolhida não constituem uma categoria à parte. Ou seja, em termos de identidade dentro do magistério, eles não se distinguem dos demais professores das escolas superiores particulares que oferecem cursos noturnos.

Atividade tradicionalmente feminina, o magistério começa a diversificar-se à medida que os graus de ensino aumentam. Assim, a presença das mulheres, que é praticamente absoluta no magistério de 1º grau, pode relativamente reduzir-se no 2º grau, embora continue predominante. Outra não é a situação do grupo estudado: enquanto a participação feminina representa 56,8%, os homens alcançam 43,2%. É de lamentar que, mesmo sendo o magistério atividade predominante feminina, "a participação da mulher seja muito mais expressiva nos postos de menor prestígio do que nos mais elevados" (Bruschini, 1981, p.71) e conseqüentemente de menor recompensa salarial. Esse salário menor explica por que a docência no 1º grau detém a presença maciça de mulheres (mais de 90%),

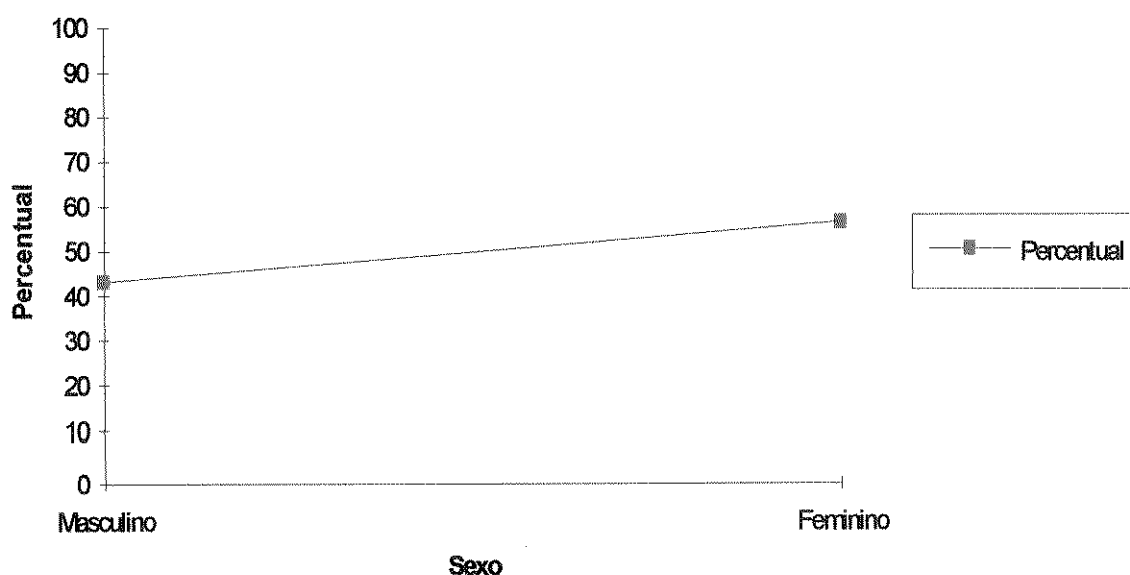
enquanto que no 2º e 3º graus essa proporção vai se modificando.

O mesmo fato observa Mello (1986) em sua pesquisa, que abrange professores de 1ª a 5ª série, em que os homens (10%) concentram-se entre os professores de 5ª série. Assim, a categoria, ainda que no conjunto se caracterize pelos baixos salários, reflete no seu interior uma hierarquia ocupacional idêntica à que a sociedade organiza com referência à sexualização das profissões. As de menos prestígio e menor salário destinam-se às mulheres.

**Tabela 10**  
**Percentual de professores pesquisados na instituição em estudo, por sexo.<sup>38</sup>**

Sexo	Masculino	Feminino	Total
pesquisados	22	29	51
percentual	43,2%	56,8%	100%

**Gráfico 10 referente à Tabela 10**



<sup>38</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos professores da instituição pesquisada.

Os professores da instituição privilegiada pela minha pesquisa têm, em sua maioria, idade superior a 30 anos, sendo que 83,8% situam-se na faixa que vai de 31 a 40 anos. Os extremos, abaixo de 30 e acima de 50 anos, representam números reduzidos. Muitos desses professores iniciaram sua profissão em escolas de 1º e 2º graus, assumindo posteriormente o 3º grau.

Mello assinala em sua pesquisa que o magistério pode ser "uma opção tardia. Em outras palavras, o magistério aparece como alternativa mais indicada quando, além de profissional, a mulher é convocada a desempenhar o seu papel de esposa e mãe" (1986, p. 72).

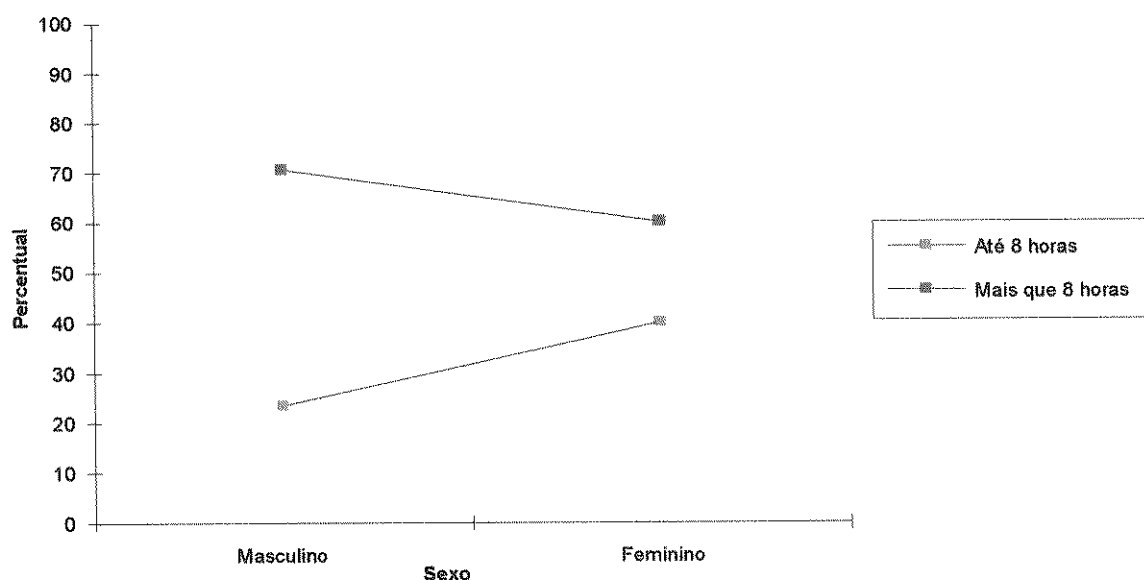
Entretanto, se a carreira do magistério tem tradicionalmente tornado possível à mulher conciliar suas funções de dona de casa com as funções profissionais, há que se distinguir no caso, uma circunstância. É que esta viabilidade entre lar e profissão é verdadeira, ou pelo menos tem assim acontecido para o caso da professora do ensino superior noturno, em expediente de 4 horas diárias (na instituição).

No grupo em estudo, 40% das professoras dedicam à docência até 8 horas diárias e 60% trabalham mais de 8 horas. É bem verdade que neste último caso é superior o percentual de homens (70,6%) que trabalham mais de 8 horas. Como, porém, nenhum professor (homem ou mulher) informou trabalhar menos de 5 horas diárias, pode-se deduzir que a compatibilidade, pelo menos de tempo, entre as tarefas domésticas e as profissionais começa a ficar comprometida, embora não reste dúvida de que no magistério a flexibilidade poderia também viabilizar a escolha de horários reduzidos de trabalho. Mas não é isso que revelam os dados. De toda sorte, o significado do magistério como atividade feminina começa a assumir novos contornos que os próprios movimentos de mulheres ou de trabalhadores ajudarão a definir.

**Tabela 11**

**Número de horas trabalhadas, em média, diariamente, pelos professores da instituição em estudo, segundo o sexo.**<sup>39</sup>

Horas Trabalhadas	Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Até 8 horas	7	23,5	12	40,0	19	35,1
Mais que 8 horas	15	70,6	17	60,0	32	64,9
Total	22	100	29	100	51	100

**Gráfico 11 referente à Tabela 11**

A proporção de mulheres que ensinam mais de 8 horas em mais de uma escola não é a mesma situação vivida pelos homens, pois, quando perguntei aos professores durante a entrevista se tinham outro emprego além do magistério, a situação modificou-se. Nesse caso, são 29,4% de homens contra 11,8 % de mulheres. E mais: entre os homens, é superior a 50% o número dos que,

<sup>39</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos professores da faculdade pesquisada.

trabalhando em outra ocupação, percebem salário mais elevado que o do magistério, enquanto que para as mulheres, em situação idêntica, o salário é sempre igual ou inferior ao do magistério. Isso reforça a afirmativa de que às mulheres são destinadas ocupações de menos prestígio e menor salário. É bem verdade que o número de sujeitos entrevistados não me autoriza a generalizar tal interpretação. Não deixa de ser, entretanto, uma constatação considerável.

Por tudo que foi dito, é possível supor que o magistério não tenha igual significado para o homem e para a mulher, como profissão permanente. Certamente para o homem a ocupação docente representa mais um complemento salarial (o chamado "*bico*") ou uma situação passageira, enquanto busca outro emprego. Talvez por isso, quando perguntado se, como profissional, sempre fora professor, o percentual de respostas negativas dos homens foi superior a 47,1% e ao das mulheres, 23,5%.

Por outro lado, não se pode esquecer um dado que, embora de ordem conjuntural, certamente tem trazido novas determinações para o magistério enquanto profissão. As fases de recessão por que tem passado o Brasil nos últimos anos, com repercussões negativas na questão do emprego, contraditoriamente não parecem ter atingido de igual forma o magistério. Assim, enquanto a situação de mercado de trabalho tem-se caracterizado muito mais por um estreitamento nas oportunidades de emprego, a expansão das vagas escolares transformou este setor num centro gerador de emprego, tendo a ampliação dos postos de trabalho ocorrido em todos os níveis de ensino. Isso pode explicar a permanência de mulheres no magistério, profissão desprivilegiada no mercado de trabalho hoje em dia: o salário da mulher já não constitui somente uma remuneração complementar ou suplementar à renda familiar.

Mello (1986, p. 71), a propósito de pesquisa, informa: "Contradizendo suposições que o salário da mulher professora seria dispensável ao orçamento familiar, as que declaram que seu salário é o único ou fundamental para o sustento da família, abrange cerca de 75% do grupo".

A situação é extremamente distinta entre homens e mulheres com relação à escolha das disciplinas. Em geral, existe uma compatibilidade razoável entre as disciplinas ministradas e a formação superior do docente. Entre as mulheres essas disciplinas são da área de Humanidades e para os homens a preferência incide sobre as disciplinas da área de Ciências Exatas.

Em geral, é maior o número de mulheres que têm mais tempo de serviço (mais de 10 anos) no magistério do que de homens. Isso reforça a idéia de que as mulheres começam cedo na profissão. Os homens, talvez, tendo entrado na força de trabalho mais cedo do que as mulheres, por certo o fizeram em qualquer setor, sem profissão definida. É o que os dados permitem inferir:

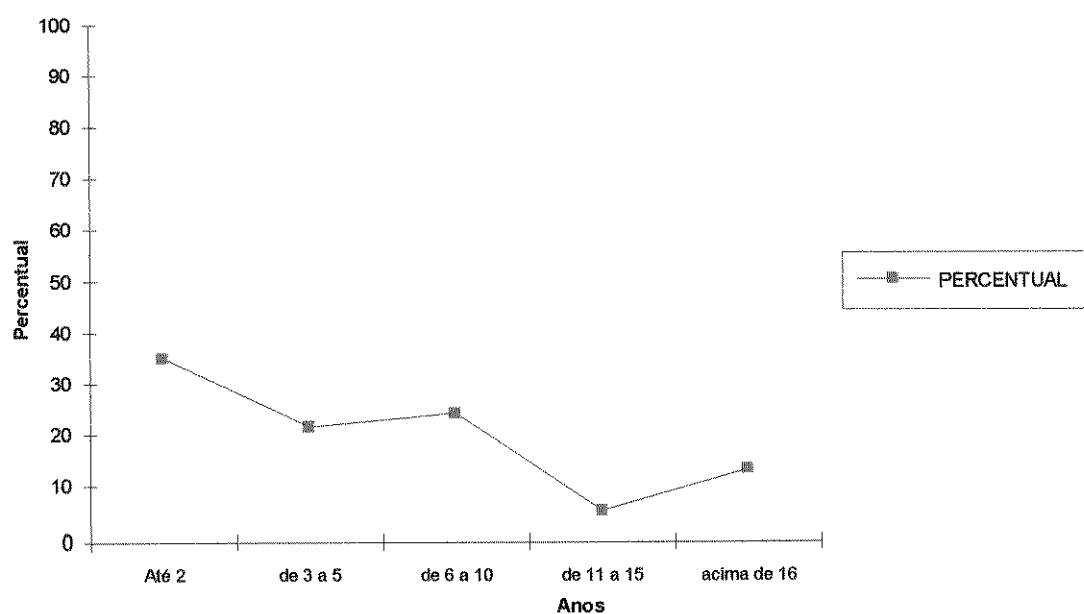
- do total de professores do sexo feminino estudados 47% têm mais de 10 anos de magistério, em geral, sendo que o tempo de serviço especificamente no ensino superior particular noturno situa-se sobretudo entre 6 a 10 anos. Apenas uma pequena porcentagem (8,8%) trabalha no curso noturno há mais de 10 anos;
- quanto aos professores do sexo masculino, o tempo no magistério, em geral, e o tempo no curso superior privado noturno tendem a coincidir, o que permite supor que os homens ingressem no ensino superior já no horário noturno.



**Tabela 12**  
**Tempo trabalhado pelos professores na instituição pesquisada<sup>40</sup>**

Tempo Trabalhado	Número de Professores	Percentual
Até 2 anos	18	35,1%
de 3 a 5 anos	11	21,6%
de 6 a 10 anos	12	24,3%
de 11 a 15 anos	3	5,4%
de 16 anos ou mais	7	13,5
Total	51	100%

**Gráfico 12 referente à Tabela 12**



<sup>40</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos professores da faculdade pesquisada.

A circunstância de ensino nesse horário nem sempre representa uma opção dos professores. Apesar de aí estarem independentemente de suas vontades, isso não significa necessariamente uma falta de compromisso com o trabalhador-aluno. Pelo contrário, como disse uma professora: "*Identifico-me demais com os alunos do noturno*" (questionário nº 16). Nesse estudo, a instituição oferece seus cursos somente no período noturno.

O fato de mais da metade dos professores ser do sexo feminino e, supostamente, ter iniciado a sua vida no magistério de 1º e 2º graus pode explicar o tom de afetividade com que se referem ao aluno. Essa tem sido uma dimensão fortemente observada nos estudos acerca do professor do ensino superior noturno. Isso não significa, entretanto, que tal sentimento seja exclusivo das mulheres. Em geral, a área de Humanas, por estabelecer um relacionamento mais próximo entre as pessoas, aviva o aspecto emocional.

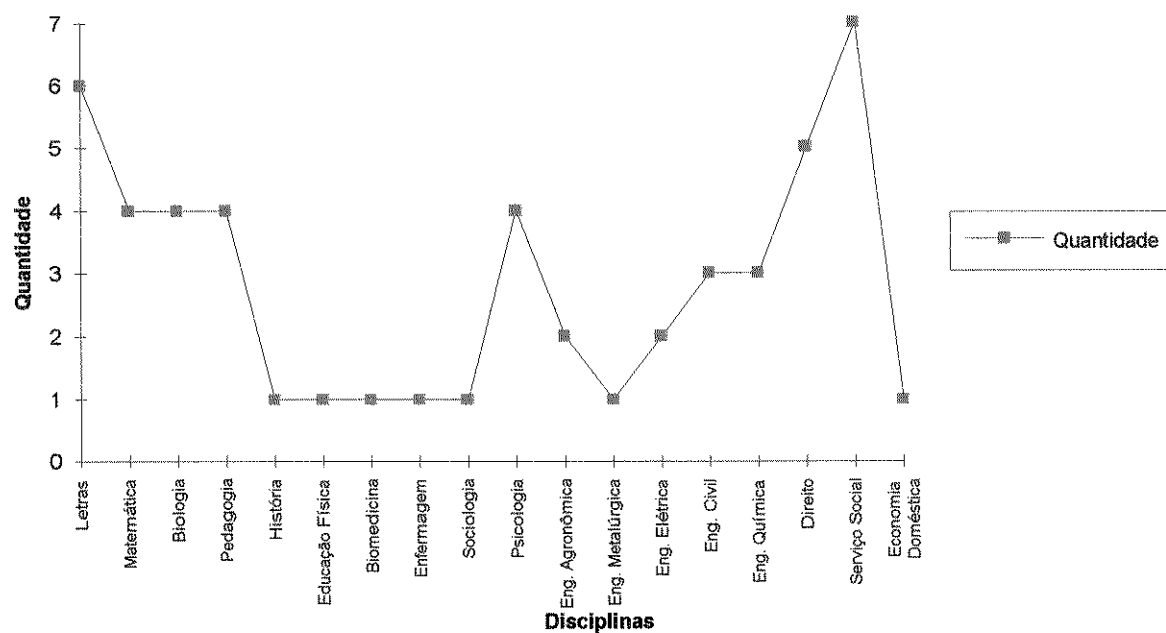
Os professores, e em especial os professores do ensino noturno, têm se dedicado especialmente ao ensino das disciplinas da área de Humanas, em razão da oferta restrita por parte das mantenedoras das escolas particulares. E, embora não se queira aqui negar o valor do sentimento, não se pode deixar de registrar o papel que ele desempenha no mascaramento das condições objetivas na definição da escolha e permanência no magistério e também das condições que envolvem o exercício profissional. Considero esse aspecto fundamental para compreensão da prática pedagógica no ensino superior particular noturno.

Analiso, pois, a seguir, como a formação escolar desses professores influencia suas representações e sua prática pedagógica.

**Tabela 13**  
**Cursos de graduação dos professores que lecionam na instituição pesquisada<sup>41</sup>**

Graduação	Quantidade	Graduação	Quantidade
Letras	6	Psicologia	4
Matemática	4	Eng. Agrônômica	2
Biologia	4	Eng. Metalúrgica	1
Pedagogia	4	Eng. Elétrica	2
História	1	Eng. Civil	3
Educação Física	1	Eng. Química	3
Biomedicina	1	Direito	5
Enfermagem	1	Serviço Social	7
Sociologia	1	Economia Doméstica	1

**Gráfico 13 referente à Tabela 13**



<sup>41</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos professores da faculdade pesquisada.

Observou-se que:

- Um mesmo professor tem formação diferenciada, ou seja, graduou-se em mais de uma disciplina;
- 38,4% dos professores possuem licenciatura e 61,6% são bacharéis.

Em geral, o professor costuma atrelar a eficiência da formação a características pessoais, associando essa eficiência muito mais à vocação que julga possuir, ou mesmo ao próprio esforço do que à qualidade da escola que frequentou. Esse ponto deixa mais uma vez muito clara a influência da ideologia do esforço e dos dons pessoais como explicação para o êxito individual. Esse é outro dado relevante na análise que pretendo fazer sobre a realidade do ensino noturno.

## ***5.2. O cidadão***

No limite de suas possibilidades, os professores revelam traços de um estilo que os identificam como membros de um determinado grupo e parecem desfrutar de uma vida cultural supostamente equivalente à dos profissionais liberais que atuam no campo social (dedicam horas para estudo, adquirem livros e procuram aperfeiçoar-se).

Como trabalhador, o professor dedica 8 ou mais horas por dia às atividades profissionais, sem contar o tempo que consome no percurso de uma escola para outra<sup>42</sup>. O enfrentamento do dia-a-dia prejudica muitas vezes as próprias condições de recomposição das forças físicas do trabalhador. Essa é certamente a

---

<sup>42</sup> - Ezequiel Theodoro da Silva. Os (Des) Caminhos da Escola - Traumatismos Educacionais. São Paulo. Ed. Cortez & Moraes, p. 25-29, 1979

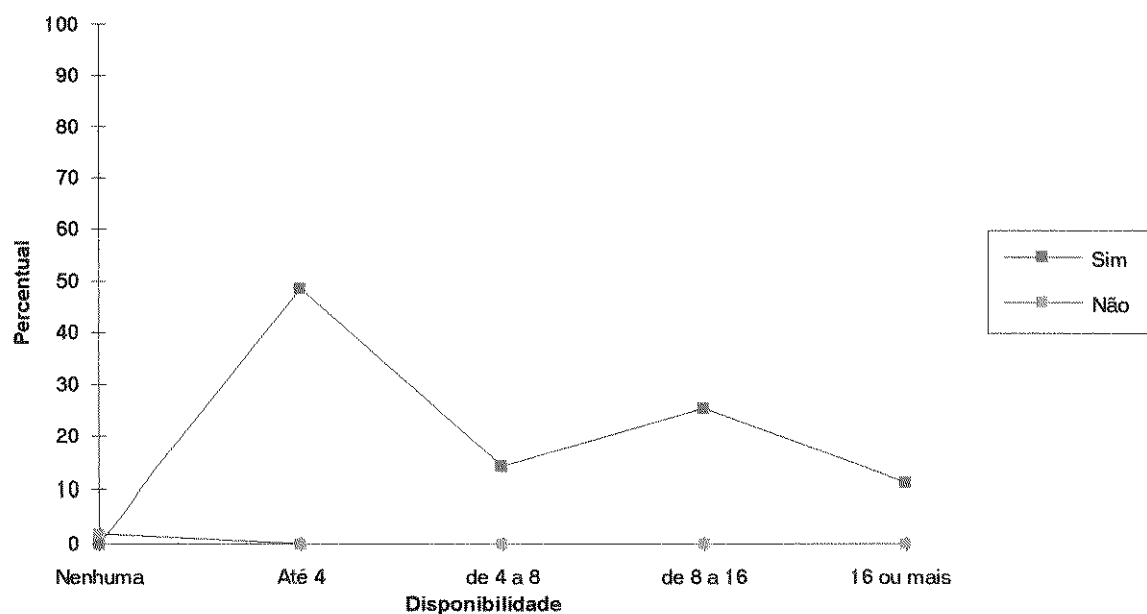
razão pela qual, para a maioria dos professores entrevistados, o horário de trabalho não lhes permite usufruir de tempo para seu repouso e refeição de modo a mantê-los bem dispostos em todas as atividades. Para alguns, o tempo que seria de descanso e lazer é subtraído pelo trabalho. Naturalmente, não se pode desvincular também o lazer de sua determinação econômica.

Quanto às leituras e estudos poucos são os que realmente se dedicam a essas atividades, conforme tabela e gráfico abaixo:

**Tabela 14**  
**Tempo de dedicação semanal ao estudo, em horas, por parte do professor, que leciona na instituição pesquisada<sup>43</sup>.**

Tempo	Até 4	%	de 4 a 8	%	de 8 a 16	%	16 ou mais	%	Total	%
Sim	25	48,6	7	14,3	13	25,7	6	11,4	49	94,6
Não	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5,4

**Gráfico 14 referente à Tabela 14.**



<sup>43</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos alunos

Assim 13 dos 51 professores deixaram de responder à questão e muitos dos que indicaram algum livro tiveram dificuldade em citar o autor. Quanto às revistas e jornais, obtive frequências um pouco mais elevadas, apesar da variabilidade.

O tempo de que dispõem os pesquisados impõe restrições à escolha de programa de televisão. A maior frequência recai, naturalmente, em programa tipo telejornal, por certo também os de maior audiência em qualquer segmento da população, dado o seu caráter informativo, que mantém as pessoas atualizadas com os acontecimentos de maior importância, de uma forma rápida, prática e atrativa.

Embora doze (12) dos professores tenham deixado de responder à questão, não posso dizer que haja uma certa resistência com referência à televisão. Aqueles que informaram não ver quaisquer programas justificaram sua posição pela falta de tempo. Nenhum deles se manifestou contra a televisão enquanto informativa ou formadora de caráter.

Dos professores pesquisados 94,6% declaram destinar semanalmente horas específicas aos estudos; todos afirmaram ter o hábito de adquirir livros de sua especialidade, embora apenas 58,8% costumem freqüentar bibliotecas, e menos de 50% mantenham assinaturas de livros, revistas e outros periódicos. Provavelmente, se compararmos o preço unitário das revistas pedagógicas com as revistas informativas de grande circulação: VEJA, por exemplo, não encontraremos discrepância significativa. Contudo, ao se colocar a questão da assinatura de revistas especializadas diante dos professores, o problema

financeiro talvez apareça porque, computada de uma só vez, a assinatura exija um dispêndio individual e imediato maior, apesar dos parcelamentos hoje existentes.

Os dados não me permitem concluir que haja nas escolas algum tipo de entendimento entre os professores para se associarem, em nível de conjunto, em torno de uma determinada publicação. Dessa forma, à pergunta *"Você faz assinatura de revistas de sua especialidade ou de educação em geral ?"* vale registrar a resposta: *"Cadê o dinheiro ?"* (questionário nº 14) ou outra observação: *"Antes eu era assinante de uma revista da minha área. Por causa da inflação e do meu baixo salário desisti por gastos de maior necessidade."* (questionário nº 17). Afirmaram 43% dos pesquisados participar de cursos de atualização e treinamento, entretanto 56,8% não participam de nada há algum tempo, como mostram a Tabela 15 e o Gráfico 15 a seguir:

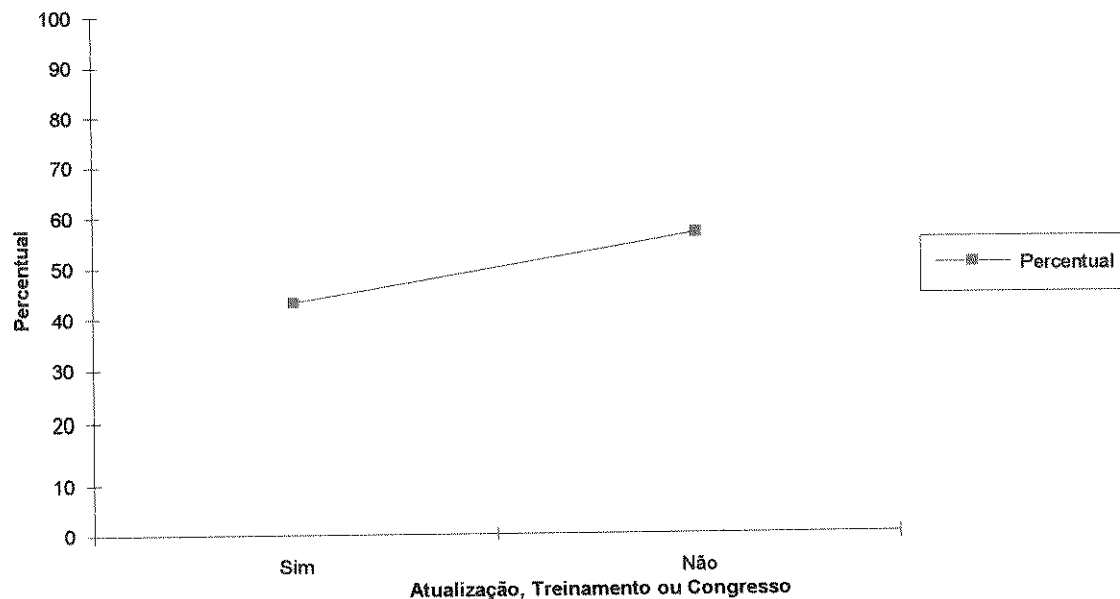
**Tabela 15**

**Participação dos professores da instituição pesquisada em cursos de atualização, de treinamento ou congresso, nos últimos cinco (5) anos<sup>44</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Professores</b>	<b>Percentual</b>
Sim	22	43,2%
Não	29	56,8%
Total	51	100%

<sup>44</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos professores da instituição pesquisada.

Gráfico 15 referente à Tabela 15



Em face da diversidade de disciplinas apresenta-se também diversificado o elenco de cursos de que participam os professores. Num dos "campi" todo o professorado informou não haver participado de cursos de especialização nos cinco últimos anos.

O desenvolvimento do professor em trabalhos de pesquisa, atividades científicas, cursos de atualização, participação em congressos, seminários, é uma forma de aperfeiçoamento, visando não só a um ensino mais qualitativo, mas proporcionando oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Assim, a atualização do professor é decisiva em todo projeto pedagógico, em toda e qualquer reforma de ensino, em particular o ensino superior, pois é através dessa atualização que se processa a dinâmica da evolução científico-cultural que se propõe a universidade.

Como membro de uma determinada categoria profissional, o professor desfruta de entidades de classe encarregadas de lutar pelos seus direitos.



Entretanto, nem todos delas participam, o que é assustador, já que a educação superior é a instância onde se debate sobre a consciência de classe, a necessidade de organização da sociedade civil ou sobre a crítica ao sistema escolar. Inexplicavelmente, dentre os associados pesquisados é ligeiramente maior a proporção de mulheres do que de homens que participam de reuniões das entidades, situação que se torna inversa, quando se trata de participação em eleições.

A propósito da prática política da mulher-professora, Madeira (1982, p. 25) comenta: "Os estereótipos sobre a natureza feminina, a condição de alto percentual de funcionários públicos, a situação de vencedora em relação à função anterior, a maior facilidade, nos anos recentes, de ampliar a renda familiar certamente são aspectos que se somam para compor o quadro da série de fatores que inibem a prática política e social da professora. Mas e a carga do trabalho doméstico? Qual seria o seu peso? Tem-se afirmado com uma certa recorrência que as horas somadas ao enorme esforço de tempo dedicado à locomoção não deixaram tempo livre para os trabalhadores pensarem em se organizar. O que não dizer então da quarta, terceira ou no mínimo segunda jornada de trabalho doméstico da professora?".

A mesma questão se coloca com referência à participação em grupos ou movimentos outros de natureza variada. O percentual de mulheres é, em geral, reduzido, chegando no caso a 20,6%. E são os movimentos culturais e religiosos que atraem um número maior.

Não só as condições gerais de vida, enfrentadas na busca cotidiana do equilíbrio entre a receita e a despesa (o que é representado, de um lado, pelo

baixo salário do professor e, de outro, pelas pressões dos meios de comunicação que estimulam um consumo crescente), levam o professor a colocar em segundo plano a necessidade de desenvolver a sua vida profissional. A própria forma de recrutamento do professor deixa-o à vontade para despreocupar-se com esse aspecto. Ao admitir professores por critérios meramente clientelísticos, o sistema deixa de estimulá-los a investir em sua competência técnica, posto que é suficiente, quando muito, comprovar, com o diploma, que se encontra habilitado. A competência técnica presume-se pelo papel, o diploma, e nisso o lado burocrático da educação sobrepõe-se ao significado de seu conteúdo.

### ***5.3. Trajetória escolar***

As representações e práticas materiais que constituem parâmetros das experiências vividas pelos sujeitos, conquanto carreguem o peso do ideológico, são também elas mediadas pelas histórias de vida dos seus portadores até porque "indivíduos e classes sociais constituem tanto o meio quanto o resultado de discursos e práticas ideológicas". (Giroux, 1986, p.206) Daí a importância de se considerar a trajetória do professor como um objeto "pensado" para, com ele, buscar possíveis relações com o modo de pensar do professor.

Embora enfrente uma situação conflituosa entre a escola ideal que lhe ensinaram e a escola concreta onde trabalha, à pergunta "Você considera que sua formação escolar foi suficiente para sua vida profissional?", mais da metade dos professores deu uma resposta positiva. Entre os homens, as expressões se dividem igualmente entre o "sim" (50%) e o "não". Entre as mulheres 55,9% das respostas foram positivas, 23,5% responderam negativamente e 20% dão como

resposta "em parte".

A resposta incluía uma justificativa, na qual os professores poderiam fazer uma apreciação crítica acerca de sua formação. Procurei agrupar essas justificativas em cinco (5) tipos de razões, embora em alguns casos as respostas associaram mais de um tipo. Vejamos:

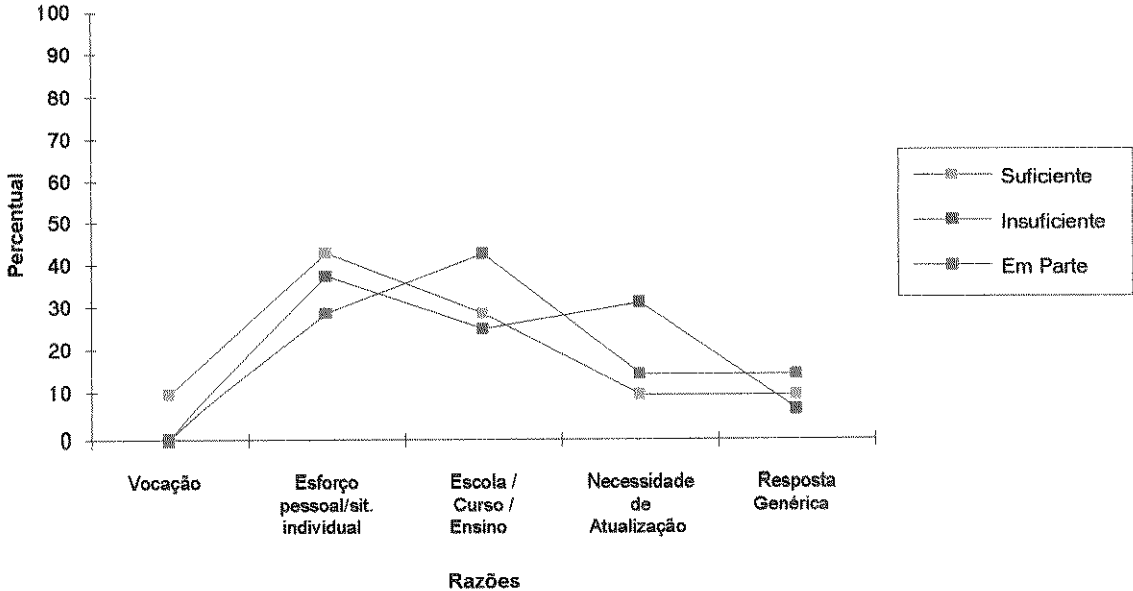
**Tabela 16**

**Razões apresentadas quanto à suficiência ou insuficiência da formação universitária do professor da instituição pesquisada<sup>45</sup>.**

Razões Apresentadas	Suficiente		Insuficiente		Em Parte		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Vocação	2	9,5	0	0	0	0	2	4,5
Esforço pessoal/sit. individual	9	42,9	6	37,5	2	28,6	17	38,6
Escola/Curso/Ensino	6	28,6	4	25	3	42,8	13	29,5
Necessidade de Atualização	2	9,5	5	31,3	1	14,3	8	18,2
Resposta Genérica	2	9,5	1	6,2	1	14,3	4	9,1
Total	21	100	16	100	7	100	44	99

<sup>45</sup> -Fonte : questionário aplicado junto aos professores da faculdade pesquisada. Embora sejam 51 os informantes somente 44 responderam a esta questão.

Gráfico 16 referente à Tabela 16



Os professores, em suas respostas, preocupam-se em mostrar o quanto eles mesmos contribuíram para o "sucesso" de sua formação. De tal modo que respostas como: *"Há quase trinta anos atrás a importância que se dava ao estudo era bem diferente da que se dá hoje. Por isso posso dizer que não encontrei nenhuma dificuldade e também pelo fato de até hoje estar ainda preocupada com a minha formação."* (questionário nº 12). *"Quando fui fazer o curso de Pedagogia eu já lecionava há 14 anos, portanto, a prática que eu trazia ajudou nesse embasamento"* (questionário nº 38). *"Sim! Porque houve interesse da minha parte em aprofundar os meus conhecimentos na área pela qual optei."* (questionário nº 26). Essas respostas revelam que o professor valoriza muito mais o empenho próprio do que o papel da escola na sua formação profissional.

As respostas podem ser interpretadas como uma forma subjacente de minimizar o papel da escola ou, pelo menos, isentar-se de um juízo a respeito dela, sobrepondo razões de ordem individual como responsáveis pelo êxito de

sua formação. Nesse caso, uma resposta positiva pode trazer, contraditoriamente, uma negação da instituição responsável pela formação escolar.

Mas há também aqueles que conferem à escola uma importância significativa na sua formação, quando, oferecendo uma resposta positiva à questão, dizem: *"Sim, tanto no conteúdo proposto pelo curso, como na carga horária cumprida."* (questionário nº 46), ou então a interpretam sob um ângulo meramente formal, julgando a escola pelas técnicas que conseguiu lhes transmitir: *"Forneceu ferramentas suficientes sob os aspectos: técnico e de relacionamento."* (questionário nº 17).

O lado formal do ensino fica muito evidenciado quando o professor julga a sua formação simplesmente pela correspondência com a habilitação. Não entra em julgamento a qualidade da escola, mas o fato de destinar-se especificamente à formação profissional. Mesmo aqueles que perceberam sua formação insuficiente, praticamente atribuem a si próprios a complementação necessária: *"Grande parte dos procedimentos que utilizo aprendi na própria vida profissional"* (questionário nº 23); *"Não, porque para fazer um trabalho melhor foi necessário estudar e pesquisar"* (questionário nº 50).

De toda maneira, existe uma crítica velada à insuficiência da escola, a qual precisa ser substituída pelo esforço do aluno.

Atribuindo a eficácia de sua formação escolar ao esforço pessoal, não se pode considerar estranha a atitude do professor a uma certa condescendência nesse julgamento. Aceitando o professor a explicação ideológica de que não consegue êxito quem não se empenha suficientemente, escapam-lhe critérios para avaliar mais objetivamente a sua formação escolar e o papel que nele desempenha a instituição na qual estudou.

Em todo esse conjunto, dois sujeitos procuraram oferecer à questão resposta relacionada ao tema em estudo, um com uma posição afirmativa: "*Sim, porque estudei sem trabalhar até ter concluído o 3º Grau*" (questionário nº 3) e outro com uma posição negativa, a que se acrescenta uma opinião sobre a faculdade pesquisada: "*...Porque o aluno que trabalha não tem tempo para estudar e ter uma boa formação profissional. Outro motivo é que nossas faculdades não estão aparelhadas para oferecer uma boa formação*" (questionário nº 27).

Mas uma boa parte, com base certamente na idéia de que não há tipo de conhecimento que não se desatualize, expressa o sentimento da necessidade do aperfeiçoamento constante. É o caso da professora que diz: "*Nenhum curso de licenciatura dá base suficiente para o magistério. Toda a ciência evolui constantemente e o professor precisa manter-se atualizado*" (questionário nº 24).

Outra crítica também muito comum, a deficiência da parte prática aparece uma única vez, ainda assim laconicamente como "carência em prática": "*Considero que o curso de licenciatura informa sobre aspectos importantes mas para transmiti-los é preciso um conhecimento mais profundo e abrangente*" (questionário nº 32). Ou ainda: "*Na realidade o que se ensina é bem diferente daquilo que aprendi.*" (questionário nº 34).

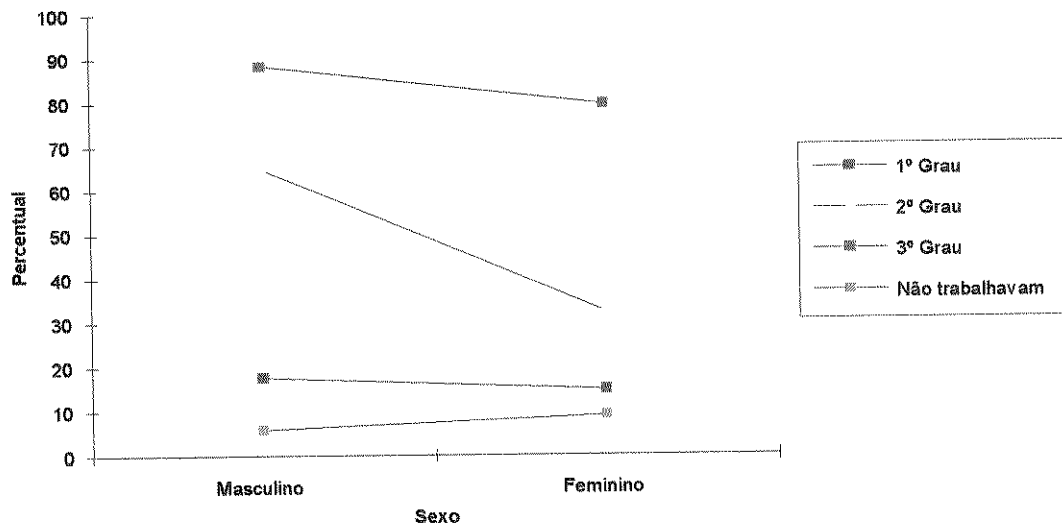
Ao perguntar ao professor como ele vê o aluno que precisa trabalhar enquanto estuda, as respostas parecem, contraditoriamente, apontar para a hipótese de que é impossível exercer simultaneamente as duas atividades. Se nela se consegue sucesso, é puramente por heroísmo. Digo "contraditoriamente" porque também ele, professor, viveu situação semelhante, trabalhando enquanto estudava, conforme Tabela a seguir:

Tabela 17

Professores da instituição pesquisada que trabalhavam enquanto estudavam, segundo o sexo<sup>46</sup>.

Grau que cursavam enquanto trabalhavam	Masculino	%	Feminino	%	Total	%
1º Grau	3	17.6	5	14.7	8	15.7
2º Grau	11	64.7	11	32.3	22	43.1
3º Grau	15	88.2	27	79.4	42	82.3
Não trabalhavam	1	5.8	3	8.8	4	7.8

Gráfico 17 referente à Tabela 17



Pelos dados, podemos observar que os professores são egressos de escolas públicas no 1º Grau (apenas 19,6% frequentaram sempre escolas particulares), ao alcançarem curso superior, o realizam na rede particular e noturna. (Anexo II).

<sup>46</sup> - Fonte: questionário aplicado junto aos professores. Os dados não se somam porque um mesmo professor pode ter trabalhado enquanto cursava dois ou os três graus de ensino. O percentual refere-se ao total de pesquisados (51).

O peso da rede particular durante o percurso do 2º Grau dos professores é mais significativo entre os homens do que entre as mulheres, ainda que a diferença não seja tão grande. Já no 3º Grau, a predominância da escola particular fica com as mulheres. Isso mais uma vez confirma que na expansão dos cursos universitários, o setor privado dá preferência à área de Ciências Humanas, justo a preferência do sexo feminino. Fenômeno semelhante ocorre com relação ao turno. Nenhuma professora declarou ter frequentado todo o 1º Grau no horário noturno. No 3º Grau, contudo, são 66,6% delas que estudaram apenas à noite. E, geralmente, quem estuda à noite ou trabalha durante o dia, ou não conseguiu aprovação em curso universitário diurno.

Veja-se, (Tabela 17) porém, que no 2º Grau já era grande (43,1%) o número daqueles que precisavam enfrentar a dupla jornada de estudo e trabalho. No caso, o percentual relativo ao sexo masculino (64,7%) corresponde ao dobro do percentual relativo ao sexo feminino (32,3%), sendo ambos, em quase sua totalidade, trabalhavam enquanto cursavam do 3º Grau.

No 2º Grau, praticamente se equivalem o percentual dos professores que trabalhavam enquanto estudavam (43,1%) e o percentual dos que estudavam à noite ou nos dois turnos (43,2%). Feito idêntico cotejo com relação ao 3º Grau, percebe-se que a proporção dos trabalhadores (82,3%) é superior à dos que frequentaram o curso no horário noturno ou noturno/diurno, transferindo-se para o noturno, em razão de terem conseguido emprego no próprio sistema escolar.

Como se sabe, com a escassez de professores nas diversas áreas de ensino, as escolas públicas têm admitido estudantes para a docência. E dentro dessa mesma hipótese, os professores podem ter ingressado no magistério - ainda como estudantes - no horário noturno.



Através do Anexo II, pode-se ainda observar:

- 50% das mulheres freqüentaram no 1º Grau, apenas escolas públicas;
- o número dos que, durante o 1º Grau, freqüentaram as duas redes é superior ao dos que freqüentaram apenas escolas particulares, para ambos os sexos;
- no 2º Grau, a situação começa a modificar-se, reduzindo a quantidade daqueles que durante o curso passaram pelas duas redes e aumentando a proporção dos que freqüentaram exclusivamente a escola particular (35,3% do 2º Grau contra 19,6% no 1º Grau);
- inverte-se completamente a situação quando se chega ao curso superior. Mais de dois terços dos professores (74,5%), nesse grau, freqüentaram escolas particulares;
- a freqüência a cursos noturnos vai crescendo a cada grau de ensino: 5,1% no 1º Grau; 29,7% no 2º e 55% no 3º Grau.

#### ***5.4. Perfil do trabalhador-aluno do curso superior particular noturno***

As respostas obtidas nos questionários aplicados junto aos professores da instituição privilegiada pela minha pesquisa foram distribuídas na tabela seguinte (Tabela 18) em sete categorias, organizadas "a posteriori", a partir do sentido que os professores quiseram dar às respostas. A maior parte delas tem em vista a condição física do aluno. As primeiras categorias relacionam-se diretamente às

consideram o aluno dentro da média desejada, outra faz referência às deficiências propriamente escolares. Três englobam as respostas que apresentam o aluno como "cansado", "sacrificado", "esforçado", sendo que uma dessas categorias se relaciona à perspectiva de sucesso, uma à de fracasso, e outra apenas constata a situação sem emitir juízo sobre o futuro do profissional. Uma sexta categoria fica com aqueles que viram o aluno pelo lado da responsabilidade de a escola destinar-lhe mais atenção. Na última categoria, ficaram aquelas respostas para as quais não se conseguiu um critério comum.

Computada a frequência por categoria, chegou-se à tabela e o gráfico a seguir, tomando como variável básica a situação do professor informante, durante a realização de seu curso de 3º Grau.

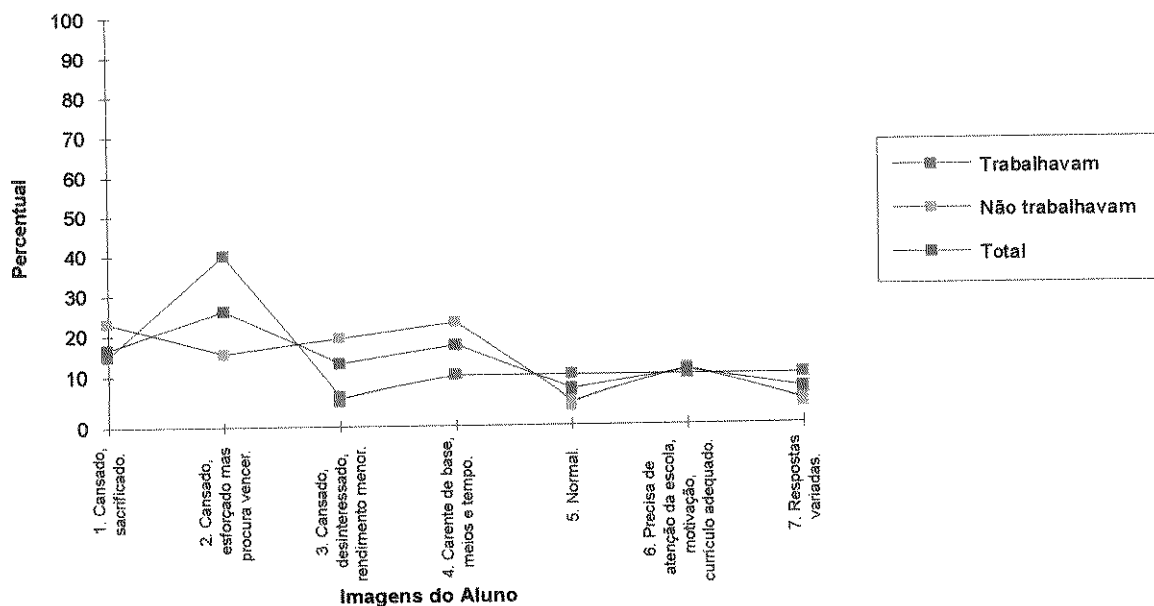
**Tabela 18**

**Imagens do trabalhador-aluno apresentadas pelos professores da instituição pesquisada, segundo a circunstância de terem ou não trabalhado enquanto estudavam<sup>47</sup>.**

Imagens do aluno	Trabalhavam		Não trabalhavam		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Cansado, sacrificado.	3	15,0	6	23,1	9	16,6
2. Cansado, esforçado mas procura vencer.	8	40,0	4	15,4	12	26,1
3. Cansado, desinteressado, rendimento menor.	1	5,0	5	19,2	6	13,0
4. Carente de base, meios e tempo.	2	10,0	6	23,1	8	17,4
5. Normal.	2	10,0	1	3,8	3	6,5
6. Precisa de atenção da escola, motivação, currículo adequado.	2	10,0	3	11,5	5	10,9
7. Respostas variadas.	2	10,0	1	3,8	3	6,5
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>

<sup>47</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos professores da faculdade pesquisada. Não foram consideradas as respostas em branco (5)

Gráfico 18 referente à Tabela 18



De toda sorte, a análise das imagens formuladas pelos professores a respeito do trabalhador-aluno mostra que a crença na importância da educação como instrumento de ascensão social supera as demais posições, revelando o predomínio de uma visão liberal de sociedade. Para eles, a escola é, na verdade, um instrumento de crescimento social, na medida em que o aluno trabalhador não dispõe de outros meios para melhorar de vida. E assim o retratam: *"Com dificuldade por falta de tempo, mas com grande interesse, pois muitos precisam do estudo para se promover no trabalho"* (questionário nº 12). Curiosamente essa posição associa-se àqueles professores que trabalhavam quando frequentavam o seu curso de 3º Grau. A sua história de vida, possivelmente, exerce marcante influência no seu modo de pensar.

A Tabela e o gráfico a seguir resumem as posições dos professores, agrupando as respostas dadas em 3 conjuntos e distinguindo os informantes pela

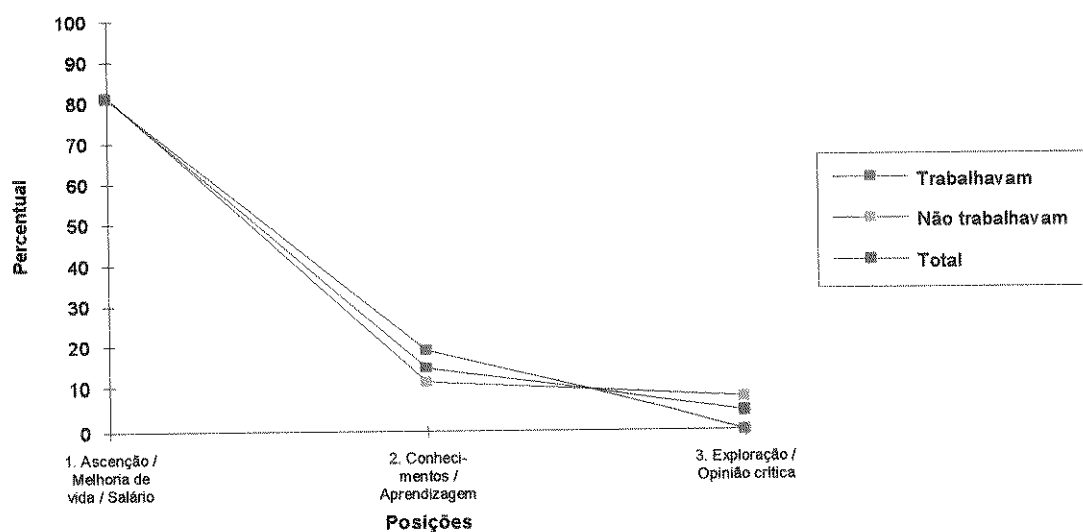
circunstância de terem ou não trabalhado enquanto cursavam o 3º Grau.

**Tabela 19**

**Razões apresentadas pelos professores da instituição pesquisada que levaram o trabalhador-aluno a procurar a escola, segundo a circunstância de terem ou não trabalhado enquanto estudavam<sup>48</sup>.**

Razões Apresentadas	Trabalhavam		Não Trabalhavam		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Ascensão profissional/melhoria de vida/ salário	17	81,0	22	81,5	39	81,2
2. Ampliação de conhecimentos/necessidade de aprendizagem.	4	19,0	3	11,1	7	14,6
3. Deixar de ser explorado/opinião crítica.	0	0	2	7,4	2	4,2
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>	<b>48</b>	<b>100,0</b>

**Gráfico 19 referente à Tabela 19**



<sup>48</sup> - Fonte: questionário aplicado junto aos professores. Não foram consideradas as respostas em branco (3).

A grande maioria, conforme se vê, considerou que o aluno é levado realmente pela perspectiva de melhoria de vida, de ascensão social, econômica e profissional, pela via da educação, seja por uma necessidade do trabalho que exerce, seja pelas condições gerais de vida futura, seja pura e simplesmente para melhorar o salário, ou ainda, os alunos procuram a escola com a finalidade de crescer intelectualmente.

O salário, a promoção, a esperança de uma vida melhor através de emprego em que ganhem mais configuram a perspectiva de subirem na vida, tendo a educação como força motriz. Alguns professores, embora não assumam postura crítica, demonstram uma certa dúvida com relação ao propósito do aluno.

As respostas aos questionários propostos permitiram agrupar um outro conjunto de opiniões referentes à necessidade de ampliação de conhecimento sentida por parte do aluno. Apesar de não se disporem de dados claros que explicitem a motivação das respostas, é de presumir-se que esses professores tiveram em vista o direito do cidadão à educação superior na sociedade presente. Assim o dizem os professores em relação aos motivos que levam o aluno a procurar a escola: "*Necessidade do ensino superior para ocupar melhores cargos nas empresas onde trabalham*". (questionário nº 11); "*Falta de pré-requisitos para cursar universidades públicas*". (questionário nº 49); "*Baixa condição sócio-econômica*". (questionário nº 9).

Os dados encontrados aqui são consistentes junto aos demais que conduzem à interpretação da escola como instrumento de mobilidade social ou como um meio de realização profissional. A questão se coloca na qualidade da escola noturna (ou de seus alunos) que, por apresentar nível considerado "fraco", não conduz ao fim esperado necessariamente.

A situação se diferencia no outro grupo de sujeitos (professores que não trabalharam enquanto estudavam) quanto à distribuição de respostas. Nesse caso, a visão liberal fica transportada para uma quarta posição no escalonamento das frequências. Predominam para esse grupo as posições classificadas nas categorias 1 e 4, com igual frequência e que correspondem respectivamente à visão pura e simples da situação de cansaço do aluno e à visão de suas deficiências de ordem escolar (falta de base, meios ou tempo de estudo).

Distribuídos os mesmos conjuntos de imagens por sexo, predomina entre os homens a visão liberal (28,6%) enquanto que entre as mulheres a distribuição pelas categorias fica praticamente equilibrada (com pequenas diferenças de frequências), embora a visão liberal também se coloque em 1º lugar.

Pode-se dizer que aqueles que não trabalhavam, talvez livres do peso emocional, se deixaram guiar por uma perspectiva mais crítica. Ou intelectualizada?

Não encontrei diferenças nas respostas ao procurar distinguir professores que cursaram o 3º Grau em universidade pública ou particular. A igual conclusão cheguei, comparando as respostas por faixa etária dos informantes. A única distinção é que as respostas de teor mais crítico foram de pessoas mais jovens.

Constatai também que a descrença por parte dos docentes a respeito da potencialidade do trabalhador-aluno para a aprendizagem nos moldes que o padrão escolar tem exigido está associada às condições presentes e aparentes desse aluno. Apontam os professores, às vezes, o fatalismo, porquanto a raiz, a história das condições da diferença na aprendizagem do trabalhador-aluno em relação ao aluno que não é trabalhador, em geral, não é posta em relevo. Numa sociedade marcada pela presença de desigualdades sociais, os professores não

identificam com clareza os determinantes sociais, políticos e econômicos presentes nessa mesma sociedade, os quais determinam a dimensão estrutural das práticas sociais. E, quando os percebem, buscam isentar a escola de qualquer culpa, como se a instituição não refletisse os mesmos "defeitos" da sociedade que a mantém.

### ***5.5. Os indicadores educacionais mais comuns***

Em todo campo profissional há determinados temas a respeito dos quais o debate se generaliza, formando opiniões e conceitos mais ou menos repetidos. A evasão e a repetência escolar têm merecido esse destaque no campo educacional. Relacionada diretamente ao curso noturno, a questão parece merecer do professor maior atenção, embora as explicações permaneçam semelhantes às das respostas anteriores. Se, para alguns professores, as razões ultrapassam o campo das condições aparentes, nem sempre conseguem articular com clareza as suas suposições.

É o que aconteceu com a pergunta: *"Na sua opinião, a taxa de evasão é grande no ensino superior noturno?"*. Em princípio, dadas as colocações anteriores, facilmente qualquer pessoa poderá arriscar um "não" a essa questão, sem medo de errar. Desse modo, poucos foram os professores que não se deixaram levar por idéias generalizadas e as confrontaram com os dados reais da escola.

Uma professora, pelo menos, respondeu com muita clareza e segurança: *"Nessa instituição as turmas foram até o fim com pouquíssimas evasões"*. (questionário nº 46).

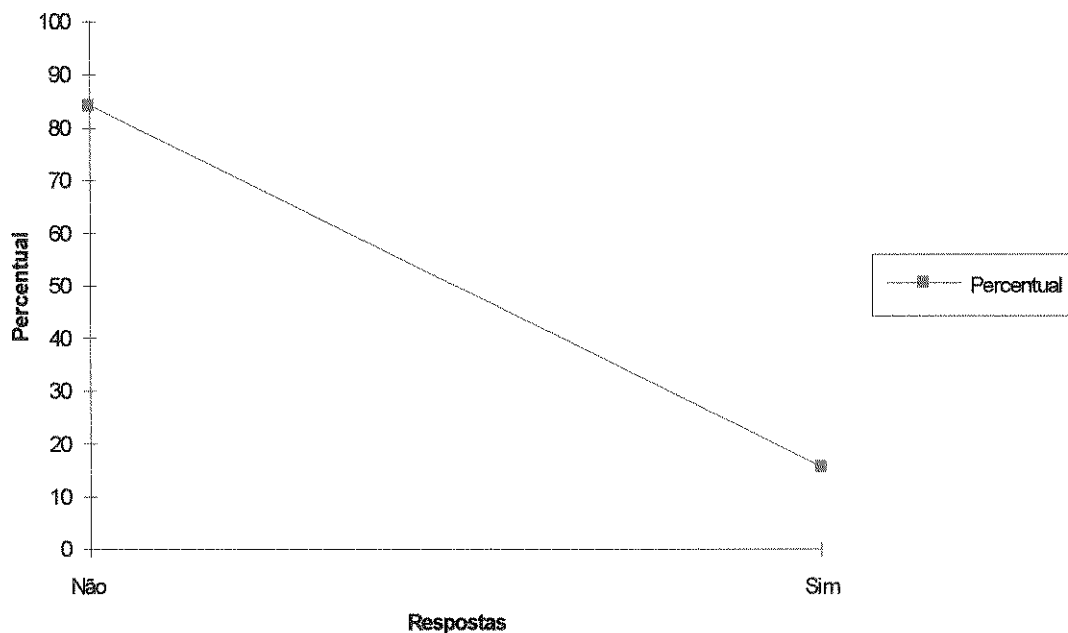
## Tabela 20

### Evasão na instituição particular noturna pesquisada<sup>49</sup>

A taxa de evasão na instituição onde trabalha é alta ?	Percentual	Opiniões dos professores sobre os motivos da evasão
Não	84,31	não identificação do aluno com os cursos
Sim	15,69	problemas financeiros e familiares

Obs.: Responderam à pergunta 51 professores.

### Gráfico 20 referente à Tabela 20



Esta pesquisa demonstra que os índices de repetência no curso superior noturno, considerando a matrícula final, não são representativos<sup>50</sup>. Segundo a

<sup>49</sup> - Fonte: entrevista aplicada junto aos professores da instituição pesquisada.

<sup>50</sup> - Verificar sobre esse assunto as tabelas 1 e 2, das páginas 12 e 13 do Capítulo 1.



administração da instituição, os próprios alunos fazem uma auto-seleção, ficando apenas aqueles que vislumbram alguma chance de ocupação. Certamente é mais uma estratégia de que se utiliza o aluno assoberbado pelo trabalho.

A seriedade da escola também aqui é percebida tão somente por dois professores pesquisados, ainda assim muito vagamente: *"Tem mais vivência do que está acontecendo ao seu redor"* (questionário nº 13).

Ao que parece, professores e alunos incorporam a mesma ideologia, embora não desconheçam os limites que a situação concreta possui. A diferença talvez esteja na atribuição de culpa por esses limites. Para o aluno, conforme irei representar a seguir, a instituição é de 2ª categoria. Para o professor é o próprio aluno, com todas as suas carências, que não tem condições de acompanhar o padrão escolar.

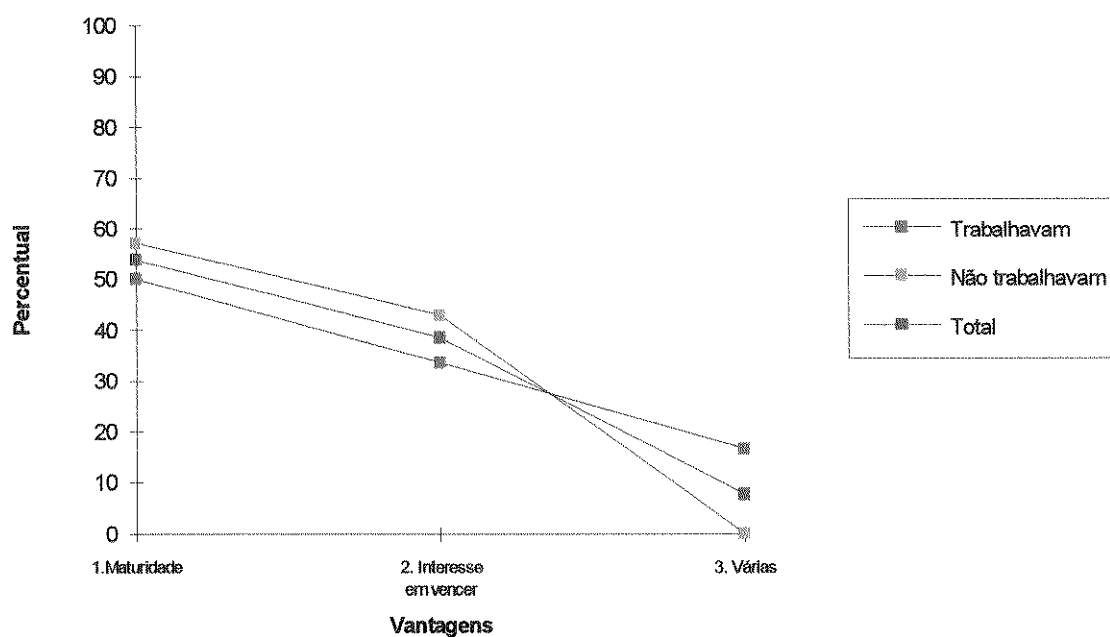
Diante desse posicionamento, torna-se difícil para o professor encontrar no aluno que trabalha vantagem nessa situação para a educação superior. Os dados a seguir mostram que dos 51 professores pesquisados, 13 apenas visualizam alguma vantagem (indicando quais) para os trabalhadores-alunos em termos de aprendizagem. E, no caso, tanto para os professores que trabalhavam durante a sua fase de estudante, quanto para os que não trabalhavam, prevaleceu a razão da maturidade que apresenta o aluno do curso superior noturno: *"Tem condições de participar com suas experiências"* (questionário nº 9); *"Tem mais vivência do que está acontecendo em seu redor"* (questionário nº 6). Mas há também aqueles que associam a questão ao interesse do aluno em vencer na vida: *"Porque sabe que precisa estudar para ter ascensão profissional"* (questionário nº 37); *"Em alguns casos, um interesse sobrecomum em vencer"* (questionário nº 18).

Tabela 21<sup>51</sup>

Vantagens de aprendizagem do trabalhador-aluno segundo a visão dos professores que trabalhavam e não trabalhavam durante o seu curso de graduação.

Vantagens	Trabalhavam		Não trabalhavam		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Maturidade/outras características pessoais	3	50,0	4	57,1	7	53,8
2. Interesse em vencer	2	33,3	3	42,9	5	38,5
3. Várias	1	16,6	-	-	1	7,7
Total	6	99,9	7	100	13	100,0

Gráfico 21 referente à Tabela 21



<sup>51</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos professores

### 5.6. O trabalhador-aluno e sua experiência: um dado a mais?

Partir da experiência de trabalho do aluno para apresentar-lhe novos conhecimentos não constitui uma prática generalizada. Embora dos 51 professores pesquisados, somente 26 respondessem positivamente à questão: "Em sua prática pedagógica, você tem encontrado situações em que conseguiu partir da experiência do aluno para apresentar novos conhecimentos?", 19 conseguiram exemplificar situações concretas dessa natureza e os demais deixaram a questão em branco.

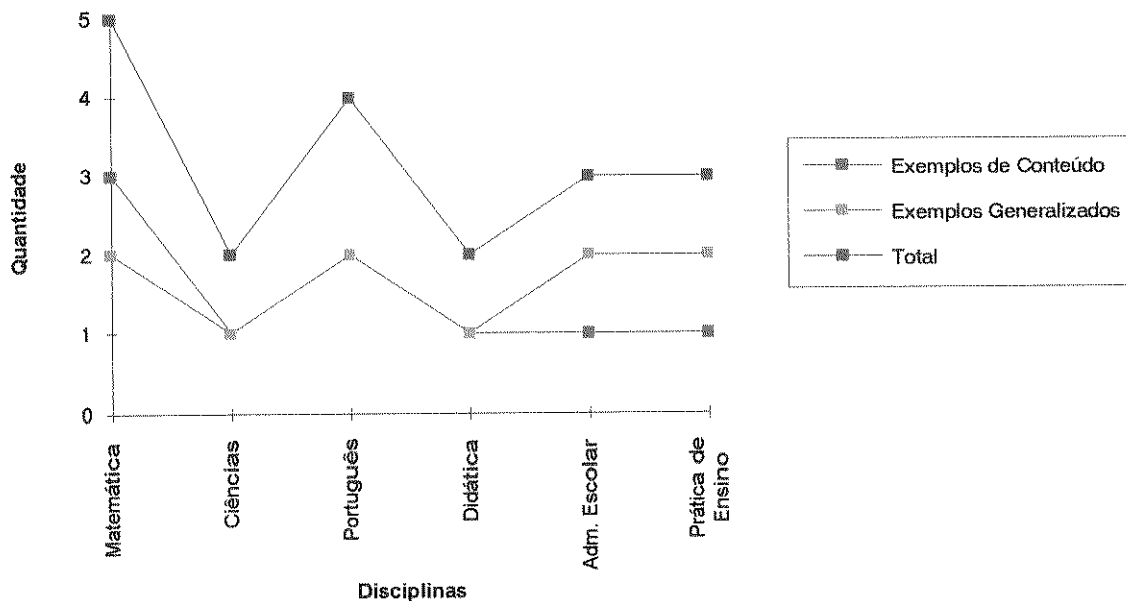
**Tabela 22**

**Professores da instituição pesquisada que utilizaram experiências vividas pelos alunos, segundo a disciplina<sup>52</sup>**

Disciplina	Exemplos de Conteúdo	Exemplos Generalizados	Total
Matemática	3	2	5
Ciências	1	1	2
Português	2	2	4
Didática	1	1	2
Adm. Escolar	1	2	3
Prática de Ensino	1	2	3
Total	9	10	19

<sup>52</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos professores

Gráfico 22 referente à Tabela 22



Para uma idéia mais precisa, listei algumas respostas, ressaltando que a grande maioria traz de fato exemplos de conceitos, de conteúdos e uns poucos são mais genéricos:

**Matemática:** *"Sempre começo um assunto fazendo os alunos partirem de suas experiências de vida, para depois introduzir os conceitos matemáticos"* (questionário nº 18); *"Comparar salários e jornada de trabalho"* (questionário nº 5); *"O 'motorista' tem razão de velocidade e aceleração - ensina-se razão, função, etc"* (questionário nº 1).

**Ciências:** *"Alguns alunos que trabalham em enfermagem e laboratório"* (questionário nº 38).

**Português:** *"Utilizando no Português o conteúdo do dia-a-dia"* (questionário nº 6).

O aluno sempre tem suas dúvidas no trabalho, porém orienta-se com o professor. Para a pedagogia dos conteúdos culturais de sentido crítico-social trabalhar com conteúdos historicamente situados, portanto vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la e ordená-la junto com ele, e assim chegar às razões claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico (Libâneo, 1985, p.71).

Para professores de um curso superior noturno, onde se concentra um grande número de alunos que já trabalha, a prática social concreta desses alunos pode trazer exemplos ricos de história de vida e práticas de trabalho que, teoricamente, permitem uma ampla rede de motivações. Isso, sem dúvida, exige procedimentos lógico-metodológicos aos quais não estão habituados os professores, quer em decorrência de sua formação, quer pela repetição de uma prática tradicional, quer pela própria visão que têm do trabalhador-aluno, ressaltada muito mais em termos de "carência" ou até de "incapacidade" para assimilar os conteúdos do que em termos de potencialidade para aprender.

Importaria então repensar o sujeito do processo do ensino de 3º grau que é o adulto e, no caso, o adulto-trabalhador. Segundo Di Ricco: " O fato de o adulto ir em busca de escolaridade, respondendo às pressões de ordem social e econômica para adquirir um diploma já demonstra por si só que o seu processo de aprendizagem deve ser diferenciado em relação ao da criança" (1979, p. 19). Assim, é mister considerar-se a diferença de formação desse adulto em relação à da criança, levando-se em conta a sua experiência e nível de maturidade e, ainda, porque para o adulto a "lição" deve corresponder, de imediato às suas necessidades profissionais, aproximando profissão, casa e escola. É o que nos ensina o mesmo autor.

Corroborar essa afirmação Ludojoski (1972, p.112): "A escola para adultos deve ser diferenciada em função das necessidades existenciais dos alunos; esse é o ponto de partida para organização dos programas e atividades pedagógicas". Dinello (1982, p. 45) diz que o professor do noturno tem que ser atualizado sobre as diferenças entre a educação de adultos e de adolescentes. Desse modo, o professor deverá dispor-se a mudar os métodos e técnicas, deverá ser criativo e estabelecer o diálogo com o aluno sobre os conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano ou semestre letivo. Isso importa sobremaneira, pois torna o aluno participante do processo.

Deve o professor pensar e agir no interesse do trabalhador-aluno; analisar o conhecimento escolar como parte de um universo maior e verificar em que grau ele reflete os interesses de classe; adquirir um conhecimento capaz de captar as leis do processo social e as possibilidades de transformação da realidade. Como afirma Giroux: (1986, p. 253) "É mais apropriado começar com os educadores, que tanto medeiam quanto definem o processo educacional." Isso exige que se construa um quadro de referência que dê aos professores a possibilidade de pensar criticamente a respeito da natureza de suas crenças que influenciam e ao mesmo tempo apagam as experiências diárias que eles têm com os alunos." O professor deve contextualizar suas crenças, valores e práticas para melhor compreender a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que se depara cotidianamente".

Esse "situar dialético" ajudará no próprio nível do professor, ao revelar-lhe o processo de modernização do sistema escolar como o que reproduz a divisão do trabalho na produção e expropria o trabalhador do seu saber. O esforço do professor deve ser no sentido de retomar a unidade nesse saber e fazer identificando-se com a luta do trabalhador da produção, uma luta contra as

formas de exploração nas relações de trabalho.

Isabel Alice Lélis (1991, p. 74) alerta-nos para o seguinte: "Qualquer que seja a razão pela qual nos encontramos no magistério, ela deriva de um compromisso nosso com a sociedade". Assim, se não alcançamos perceber nossa responsabilidade nas experiências que vivemos, atribuímos sempre a outrem nossos fracassos. Somos eternas "vítimas". Isso não significa ignorar os erros do sistema, por exemplo.

Nosso tema é a educação. Portanto, é preciso que pensemos sobre o professor e sobre o aluno, se queremos "construir uma pedagogia". Segundo Arroyo (1980, p. 11) "As greves e os movimentos populares recentes parecem mostrar que a força real dessa ideologia transmitida na escola não dura muito, quando a vivência do dia-a-dia das relações de produção, que negam tudo que o professor, seus textos e gravuras tentaram incutir sobre o trabalho dignificante e cooperativo, sobre a boa ordem e outros temas onde a escola cumpre sua função de aparelho ideológico. As belas mentiras são desmistificadas no primeiro dia de fábrica".

Ainda de acordo com Arroyo, o jovem trabalhador, impelido a trocar muitas vezes a escola pelo trabalho, abandonará as "belas mentiras" que lhe foram impostas pelo aparelho ideológico do Estado, retomando seu próprio saber, nascido de sua consciência de filho de operário.

Na medida em que a consciência se amplia para o coletivo e os professores detêm um conhecimento mais adequado da realidade, as formas como expressa a sua prática pedagógica adquirem sentido e eles poderão perceber: que um modo dinâmico de ver o conhecimento contribuirá para que se perceba a prática social global igualmente de modo dinâmico; que o plano de curso traduz a

intencionalidade do indivíduo que "antevê o processo educativo de modo sintético" (e, portanto, expressa a sua forma de ser elemento mediador que viabiliza ou não a transformação); que "a dimensão política da educação se efetiva também no vir-a-ser, no movimento de ação educativa, no próprio processo dessa ação que se concretiza no cotidiano de sala de aula, a cada momento, a cada procedimento, por mais simples que seja" (Oliveira & Duarte, 1987, p. 37); que uma escola que assume o compromisso com a democratização do conhecimento não pode deixar de ter relações estruturais e concretas com a sobrevivência do indivíduo e com o funcionamento da sociedade e que, finalmente, esse compromisso com a socialização do saber requer um novo recorte e estruturação do currículo escolar no sentido de assegurar de fato a sua apropriação pelo trabalhador-estudante do ensino superior noturno.

Naturalmente, não se pode esperar tudo isso da prática docente, mas o próprio repensar sobre o professor, sobre sua categoria, sobre o trabalhador-estudante do ensino superior noturno e sobre os docentes a serviço dele, exige uma redefinição da escola que abriga esse aluno especificamente. É mister pensar-se não somente nas condições físicas da escola para o ensino superior noturno, mas nos seus serviços, no mesmo nível do ensino superior diurno. É preciso pensar sobretudo no tempo. Tempo para o aluno que trabalha e estuda; tempo para o seu professor refletir sobre sua prática; tempo histórico para, através de formas coletivas de discussão entre trabalhadores-alunos e professores trabalhadores, construir-se o vir-a-ser, e tempo, sobretudo, para os trabalhadores-alunos desenvolverem a sua trajetória escolar sem estarem submetidos ao aligeiramento do ensino.

São essas as condições básicas para a formação de uma cidadania não discriminatória. Considerar o aluno do curso noturno um aluno "carente" é uma



forma de escamotear o fato de ser ele um trabalhador (ou filho de trabalhador) e que o sistema tudo faz, inclusive valendo-se da escola, para que continue na mesma condição. Oferecer-lhe, por seu turno, uma escola desqualificada, do ponto de vista dos direitos do cidadão, é deteriorar esse próprio direito como condição básica para o exercício da cidadania.

### ***5.7. O trabalhador-aluno do curso superior particular noturno: diferente ou discriminado?***

A análise da fala dos professores mostra que o par "fácil e difícil" envolve dois focos: o do aluno e o do professor: o aluno do curso noturno apresenta dificuldade para aprender; é mais difícil para o professor lidar com o aluno do curso noturno.

As afirmações seguintes, obtidas através das entrevistas, confirmam isso: *"A maioria dos alunos chega cansado, dorme. Chegam do trabalho, cansados. Não têm estímulo para assistir aula e têm muita dificuldade para aprender"* (entrevista nº 5); *"O aluno do noturno, quando chega à escola, vem direto do trabalho, de um dia forçado, pois geralmente esse aluno trabalha. Em quê? No comércio, não é? Então os alunos trabalham muito, quando chegam aqui já estão exaustos, com fome, desmotivados, então fica muito difícil"* (entrevista nº 11).

Observa-se uma certa recorrência à expressão "às vezes", o que indica que os comportamentos e atividades mencionados pelos professores não ocorrem com tanta frequência (cansaço, falta de interesse, etc). É nesse ponto que o professor começa a descobrir o trabalhador-aluno como sujeito-agente da aprendizagem. Cabe, aqui, recordar a consideração de Silva (1980) de que o educador com

educador com discernimento crítico saberá com assumir sua prática pedagógica.

Inferre-se da análise feita até o momento que, para o professor do ensino superior noturno, a aprendizagem é condicionada por dois componentes: boa base e interesse.

A falta desses elementos compromete o resultado e desestabiliza a estrutura escolar, posto que nega a função para a qual foi criada a escola: o ensino. A explicação ideologizada do que seja a educação, o ensino, leva os professores a não aplicarem a experiência do indivíduo porque não se apropriam do que seja trabalhar com a realidade concreta dos sujeitos-alunos. Daí o tratamento do ensino superior noturno ser mecânico. O aluno ouve e vê, mas não aprofunda, não vincula sua própria experiência ao saber elaborado da escola, porque não é incentivado a fazê-lo.

Mas, ao lado de tais posições, praticamente invariantes, duas outras rompem o circuito e focalizam a questão por um ângulo diferente. Uma é tomada em relação especificamente ao aluno, outra vincula o curso ao tipo de aluno. *"O aluno que trabalha é mais esperto. Tem mais perspicácia"* (entrevista nº 6). *"O que eu tenho observado ... a impressão que me dá é que a gente tem visto de uma forma muito diferente o noturno. Os que trabalham são a maioria. São pessoas que trabalham e querem estudar para obter alguma coisa melhor. Em relação a esses alunos que trabalham, o professor tem que ter alguma compreensão, em certos momentos, sobre falta, chegar atrasado..."* (entrevista nº 4); *"Eu acho que nesse nível, o comportamento do professor com o aluno do curso superior noturno... Eu tenho observado que não se leva em consideração esse aluno, sua situação específica, as dificuldades, os problemas. Estou colocando assim de forma geral. O próprio sistema de aula que a gente dá eles consideram tão monótono que ... eles chegam morrendo de sono..."* (entrevista

nº 12).

Há duas qualidades que são atribuídas pelo professor ao aluno do ensino superior noturno no conjunto das entrevistas: esperteza e perspicácia. Representam essas qualidades atributos contraditórios aos indicados pelos demais professores em entrevistas e questionários: cansaço, atraso, Q.I. baixo. Essa visão influi na conduta do professor. É bem verdade que os entrevistados não explicitam essa conduta. Apesar da dificuldade que enfrentam os estudantes do noturno (conforme se constatou), deixam os professores entrever nas entrelinhas a idéia de que esses estudantes têm senso crítico, diferentemente do aluno do diurno que recebe conteúdo sem uma avaliação mais refletida.

Uma nova percepção do aluno que trabalha e estuda para qualificar-se, lutando por uma situação melhor (revelada nas entrevistas) opõe-se a outra visão, que é apenas parcial, do aluno que não aprende, porque não tem interesse. É possível dizer-se que do ponto de vista didático, o professor é o agente mais importante do processo educativo, o desencadeador de uma série de condicionantes do processo de ensino<sup>53</sup>. Mas os professores, também eles, ao passarem pela escola, receberam uma teoria sem prática, obtiveram um conhecimento deslocado da realidade e continuam, por consequência, a transmitir esse conhecimento sem remetê-lo à sua historicidade e sem associá-lo à prática social.

Dai porque a dimensão prática do conhecimento científico não parece estar muito clara para o professor, de tal forma que dificilmente ele estabelece uma relação entre os princípios científicos e a sua aplicação numa situação concreta.

---

<sup>53</sup> - Hemengarda Lüdke. Novos Enfoques Da Pesquisa Em Didática. In: Vera Maria Candau (Org.) A Didática Em Questão. Petrópolis, Ed. Vozes, 1983, p. 68-80.

Embora, como se viu anteriormente, os professores das escolas noturnas tenham referido no questionário e nas entrevistas exemplos que partem da experiência de trabalho do aluno para levar-lhe novos conhecimentos, nas observações de sala de aula isso não pôde ser constatado nas atividades (é bem verdade que a observação teve seus limites). "A dissociação do ensino e da vida é visível em nossas escolas" (Rodrigues, 1985, p.82) e é por isso que alunos mais intuitivos e argutos percebem quão pouco a escola está fazendo por eles.

A coleta de dados acima foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas pessoalmente pela autora, após contato para agendamento com os entrevistados.

Optei por realizar entrevistas devido à maior flexibilidade para a obtenção de informações, deixando os professores com liberdade para responder com suas próprias palavras, conforme sua percepção sobre o tema.

Após rápida explicação sobre o estudo, apresentei as perguntas, utilizando um roteiro padronizado, com perguntas abertas (Anexo III).

Registrei as respostas por escrito durante a entrevista. Considerando o problema formulado, levantei as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Qual o tipo de formação pedagógica do professor do ensino superior noturno ?
- 2) O que o professor do ensino superior noturno pensa a respeito de sua formação pedagógica ?
- 3) Quais as dificuldades sentidas pelo professor do ensino superior noturno, na sua prática pedagógica ?
- 4) Quais recursos o professor do ensino superior noturno utiliza para auxiliá-lo a dar suporte a sua prática diária ?

Compartilho da idéia, apresentada por Rodrigues (1978) ao refletir sobre o procedimento de coletas de dados, de que esta é uma das etapas fundamentais da pesquisa; muitas vezes deixá-la a cargo de auxiliares, acarreta conseqüências que afetam todo o trabalho posterior de análise. Para não correr tal risco encarreguei-me sozinha de todo o trabalho de observação e registro dos dados durante os dois anos e 8 meses (de março de 1991 até outubro de 1993) nos quais convivi com os professores, alunos e demais membros da escola pesquisada.

A observação dividiu-se em duas etapas: na primeira houve a descrição de tudo o que foi possível captar, especialmente em sala de aula, e na segunda, através de um instrumento padronizado (Anexo IV), buscou-se conhecer comportamentos de alunos e de professores de forma quantificável.

As avaliações mensais e bimestrais em algumas disciplinas dos cursos oferecidos pela instituição pesquisada priorizam questões abstratas, sem qualquer aplicação mais prática. Todavia, conforme ficou constatado (pela análise de algumas avaliações dos alunos), as disciplinas básicas do curso recebem atenção especial em razão da profissionalização que o aluno busca. Os alunos avaliam as disciplinas segundo uma visão pragmática. Nesse sentido, a escola noturna deixa muito a desejar, pois não procura qualificar seus professores.

Nem sempre os resultados da avaliação, especialmente quando utiliza instrumentos desinteressantes e medíocres, leva o professor a analisar o seu desempenho docente, procurando melhorar sua metodologia de trabalho e a variar as formas de avaliar. Talvez isso se deva não só às atitudes estruturadas desde o seu tempo de formação escolar, mas também à falta de humildade científica e pouca leitura quanto às informações sobre a relação docente/discente. Somente quando a consciência profissional dá ao professor o verdadeiro sentido do que

realiza em uma sala de aula, o resultado das avaliações dos seus alunos poderá indicar-lhe mudanças que ajudá-lo-ão a melhorar e enriquecer as experiências de aprendizagem oportunizadas aos alunos.

Esta minha reflexão, portanto, deve servir ao professor para um reexame da realidade, de modo a ver que "a educação como prática social reflete, reproduz e recria relações dialéticas da realidade. Neste sentido a função de socialização que lhe é historicamente atribuída também se re-elabora...". É portanto, "no seio da própria socialização que outra dimensão se enraíza e que o seu sentido pode ser capturado" (Gomes, 1987, p. 90).

Se a transformação da escola depende fundamentalmente do professor, nele ela tem seus limites, porque, como vimos, os professores, "de um modo geral não estão instrumentalizados para abordar o fenômeno educativo em termos do contexto que o configura" (Saviani, 1982, p.25), mas tem também as suas virtualidades, porque recupera o fazer pedagógico como uma tarefa eminentemente docente.

As instituições privadas de ensino superior noturno formam um capítulo à parte no contexto da educação brasileira, constituindo arremedos de educação universitária. Maria de Lourdes Fávero (1989, p.12) ressalta o papel banalizador dessas instituições diante do desenvolvimento do saber acadêmico no Brasil, afirmando que realizam "uma educação ritualística e ornamental que cumpre funções meramente cartoriais, a expedição de diplomas".

Continuar considerando os filhos dos trabalhadores e assalariados (futura força de trabalho) donos de mentes em que se acelera apenas um processo de ensino-aprendizagem, é, no mínimo, ingenuidade, e, pelas conseqüências, irresponsabilidade. Diz Marilena Chauí: (1980, p. 23) "O mais grave na relação

entre escola e formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar seu saber, sua ciência e sua consciência (...) Se o capital e o Estado estivessem tão interessados na socialização ideológica das camadas populares levariam todos à escola e inventariam mecanismos para que não se evadissem".

### ***5.8. A escola noturna: trabalho e conhecimento científico***

A escola é um espaço privilegiado, por suas conexões com o conhecimento científico. Ademais, quer queira, quer não, o trabalho entra na escola: através do aluno que trabalha, através do professor inserido na luta de sua organização profissional, na relação de um trabalhador (professor) que ensina a outro trabalhador (aluno), a quem transmite conhecimentos que permitam elevar-se em sua condição de trabalhador e em sua condição humana. Enfim, porque a escola é lugar de trabalho.

O trabalhador usa a escola como mecanismo de fuga dos últimos lugares na organização do trabalho, como pude observar nas entrevistas juntos aos alunos. É sinal da consciência que ele tem de que a escola legitima essa organização hierarquizada. Na medida em que a consciência se torna mais coletiva e a organização é maior, a pressão do trabalhador não será no sentido do uso da escola como fuga da classe, mas a serviço dela, conquistando o direito ao saber, à ciência e à técnica. Segundo Miguel Arroyo, há fortes motivos para que a reflexão e a prática pedagógica não possam ficar alheias aos vínculos entre trabalho e educação. "O que estamos acompanhando é a impossibilidade da teoria e da prática educativa ficarem alheias aos processos educativos que passam pela

produção material da existência humana" (Arroyo, 1980, p. 23). Para o referido autor, os vínculos tradicionais entre trabalho e educação transformaram-se com as novas temáticas introduzidas na reflexão e na prática. Uma nova escola, tendo como eixo o trabalho, interessa não só à classe trabalhadora como ao próprio sistema educacional que se afirma democrático.

Uma outra observação de igual importância é a luta do trabalhador pela qualificação que teve e tem dimensões sócio-culturais que deverão ser levadas em conta, dimensões que as pesquisas incorporam quando se trata do trabalho intelectual qualificado. A visão que se tem da universidade, os serviços que nela se projetam, a vida cultural que nela está presente, a distribuição dos espaços e tempo, são muito diferentes de uma escola técnica, um curso do Senai ou Senac, ou qualquer curso de treinamento do trabalhador manual. Para estes, a qualificação não supera os restritos vínculos com o saber para o trabalho, enquanto nas propostas de qualificação do trabalhador intelectual se incorporam dimensões mais globais vinculadas à sua função social, política, cultural, à auto-realização, à independência, ao poder político. (Arroyo, 1980, p. 27).

Evidentemente, uma sociedade que não prestigia o trabalho não prestigiará a escola do trabalho, nem o trabalho na escola. No entanto, é por causa do trabalho e através dele que se dá o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da própria ordem social. O trabalho sintetiza, nesse ponto de vista, as duas ordens: a natural e a social.

Por tudo isso, a noção de trabalho não pode estar desvinculada da escola, onde o aluno se apropria dos conhecimentos científicos e da ordem social, numa sociedade historicamente datada. "Mediante o trabalho que é ciência e sociedade, teoria e prática, o homem alcança o desenvolvimento coletivo, participa da



natureza para fazê-la social, quer dizer, humana e histórica" (Huidobro, 1976, p. 48).

A adoção do trabalho como princípio unificador dos "conteúdos", no caso concreto de alunos-trabalhadores do ensino superior noturno, pode revestir-se, inclusive, de um caráter indutor, no sentido de transformar a visão de mundo dos professores através do conhecimento crítico das formas atuais e históricas de organização social do trabalho e da concepção de uma sociedade não homogênea. Permite-lhes, também, reelaborar a própria concepção de trabalho, entendido não apenas como produção de bens materiais, mas também produção de idéias, de bens imateriais, que vão constituir patrimônio da humanidade a cujo acesso todos os cidadãos têm direito.

Sendo o acesso a esse patrimônio coletivo função da escola, certamente não será fácil definir o sentido de conteúdos escolares para trabalhadores-alunos do ensino superior noturno, na perspectiva de superar desigualdades do ponto de partida, supondo igualdade no ponto de chegada, numa escola que existe dentro de uma sociedade concreta historicamente marcada pela submissão do trabalho ao capital.

É nesse sentido que compreendo a Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos como aquela que poderia fundamentar para os professores um caminho no sentido da transformação, porque resgata a especificidade da educação escolar, ressaltando, ao mesmo tempo, as conexões que relacionam com a totalidade: recupera o papel do professor colocando também o aluno como sujeito da aprendizagem, considera os conteúdos escolares como pólos determinantes, porém não absolutos, porque vê o conhecimento numa perspectiva histórica e crítica, articulando-o à prática social global; configura,

enfim, uma síntese entre continuidade e ruptura.

Ao longo de sua carreira, o professor vai construindo imagens, elaborando crenças, formulando representações a propósito dos elementos com os quais se relaciona diretamente. Esse mundo de abstrações, embora carregue um forte peso das idéias que lhe foram sendo inculcadas no decurso de sua formação, sofre o embate da realidade concreta com que se defronta cotidianamente, no contato com seus alunos cuja situação de vida não corresponde à do trabalhador-estudante para quem as instituições, em grande maioria, dizem estar preparadas: as condições materiais de existência do indivíduo, especificamente daquele que precisa trabalhar enquanto estuda.

Diz Paulo Freire (1977, p.85-86) : "É impossível educar o povo sem estar associado ao seu trabalho, à sua visão de mundo". Para isso, faz-se mister não somente a transformação do saber, mas também a mentalidade dos sujeitos e agentes do processo educativo, ou seja, dos alunos e professores. Exige-se do educador o dar-se conta do modelo de homem que quer educar e o modelo de sociedade que deseja construir.

Se há pretensão de transformar a sociedade numa nova sociedade mais justa e igualitária, é preciso, de um lado, compreender quais são as suas características principais na atualidade, como é que se explica seu caráter capitalista e, por outro lado, saber com que forças sociais conta o trabalhador para lutar contra tal situação.

Escapa também ao raciocínio do professor que a educação, como um direito individual do cidadão, não é uma outorga da sociedade, embora, como princípio, figure nas leis e planos oficiais. Transforma-se numa questão coletiva, porquanto conquistada na luta dentro da sociedade. Não se trata de um abstrato dever moral,

mas de uma história concreta onde os interesses de classes, recuos, avanços e dissimulações podem ser evidenciados. Sob outro ângulo, a educação superior para todos deveria constituir uma exigência econômica, dentro de uma sociedade moderna que requer, para seu próprio desenvolvimento, que a população domine certo grau de conhecimento de forma a garantir a convivência regulada para seus membros.

Não é sem razão que afirma Vieira Pinto: "Uma lei geral do desenvolvimento é esta: a sociedade nunca desperdiça seus recursos educacionais (econômicos e pessoais), apenas proporciona educação nos restritos limites de suas necessidades objetivas. Não educa ninguém que não precisa educar". (Pinto, 1986, p. 103). "Por esta razão, a estrutura social que determina as normas e formas vigentes do trabalho" (Pinto, 1986, p. 71) é que vai determinar também as formas de o aluno freqüentar a escola. Assim, para o aluno, a possibilidade de freqüentar a escola está "mediada pelas exigências materiais de subsistência da família, determinadas, por sua vez, pelas condições de desenvolvimento da sociedade". (Pinto, 1986, p. 31) Isso significa para o trabalhador-aluno do ensino superior noturno uma situação paradoxal que o transforma, ao mesmo tempo, num adulto prematuro para o mundo do trabalho e num aluno atrasado para o mundo escolar. "A adultização precoce do brasileiro das camadas populares, significando sujeição total ao trabalho e privação de tudo que seja não-trabalho, configura um processo de desominação". (Gomes, 1985, p. 28) Nessa perspectiva, os direitos socialmente atribuídos na mesma fase de existência a outros iguais a eles, privilegiados em poder estudar, lhe são subtraídos. Em contrapartida, obrigações próprias de outra fase lhe são imputadas. O professor vê-se diante de um conflito ao encarar a realidade concreta desses alunos. E fica mais fácil rejeitá-la do que reformular todas as explicações já organizadas em sua mente.

Sem dúvida, essa acomodação entre os professores da instituição superior particular noturna por mim privilegiada deve-se às relações de poder estabelecidas entre todos os seus membros: administração versus professores; professores versus alunos.

Aqui devo ressaltar que, nesse contato, o aluno, que é o outro elemento do processo educativo, igualmente agente, igualmente sujeito do processo, é visto muito mais como objeto, instrumento, do que sujeito da aprendizagem. Vive-se hoje acriticamente, imerso cada qual em seu papel, ou seja, a vida cotidiana acaba imergindo as pessoas em uma situação em que se perde a visão do todo, age-se em função de interesses meramente individuais e perde-se de vista o compromisso com o humano. Não há compromisso com o bem estar do outro, com a espécie, com a sociedade .

E mais do que isso, pude verificar, através das observações, questionários e entrevistas que na escola desta experiência existe uma parcelarização do trabalho educacional. Nos últimos anos com o tecnicismo, o professor foi destituído de sua capacidade de decidir, de refletir, de escolher. Ele é um executor de instruções e determinações vindas de cima. Existe uma cadeia de mando e uma cadeia de relações de poder.

A educação na escola em questão é vista não como uma força social, mas sim como instrumento de crescimento econômico. Há o reconhecimento por parte da instituição e dos professores das forças econômicas; uma nítida visão produtivista da educação, reduzindo o ensino de 3º Grau a uma adaptabilidade ao "emprego", ao sistema produtivo. Essa visão reflete a forma dominante ainda hoje de se conceber a educação por parte de muitos empresários de escolas superiores particulares noturnas. "Trata-se de uma sociedade cindida em grupos ou classes

sociais, onde a 'classe trabalhadora' é concebida e produzida como mercadoria. Uma sociedade cujo fim é a maximização do lucro, e não a satisfação coletiva das necessidades humanas" (Frigotto, 1991, p. 39). Nesse sentido o grande e fundamental educador é o capital, disfarçando sob a categoria "mercado de trabalho".

Esse fato é indicador de como as práticas educativas na escola superior particular noturna pesquisada se situam num campo restrito. Por que chegar a esse reducionismo na concepção e na prática da educação do trabalhador-estudante?

### ***5.9. O trabalho-aluno: sonhos e esperanças***

Que é sonhar? Se sonhar é idealizar o futuro, imaginando-o como uma seqüência de eventos que se concretizarão. Os jovens são peritos nisso. São eles que estão constantemente a idealizar a vida e para esse sonho chegar a bom termo estão sempre prontos a lutar. Nessa luta há os que não medem esforços, mas levam a desvantagem da inexperiência, da falta de recursos e, às vezes, da falta de orientação. Daí a intensidade da sua luta e o fato de nem sempre serem bem sucedidos.

Essas reflexões me levam, na qualidade de professora, cujo exercício inclui os jovens do ensino superior particular noturno, a imaginar a importância de orientar bem esses jovens e de bem atendê-los. Entretanto, sei que nem sempre é o que ocorre. Quantos mestres existem algures que estão a prestar um desserviço à juventude!

Na minha pesquisa foram aplicados 373 questionários aos alunos dos cursos

de Ciências e suas habilitações (Ciências licenciatura curta, Biologia, Química e Matemática), Serviço Social, Pedagogia e suas habilitações (Magistério, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional), Letras (Português e Inglês).

A pesquisa foi elaborada através de um instrumento diagnóstico - questionário com 53 (cinquenta e três) itens subdivididos, visando a quatro campos de conhecimento a respeito do trabalhador-aluno: a) sua origem e destinação; b) suas características; c) sua ocupação; d) seu pensamento sobre o curso e a instituição.

Ao aplicar o questionário explicaram-se seus objetivos e recomendou-se aos alunos que procedessem com sinceridade e honestidade nas respostas.

Após a coleta e levantamento de dados, esta pesquisadora realizou a tabulação dos mesmos, frequência e porcentagem, o que possibilitou uma visão geral de cada curso. E em seguida foi possível a elaboração de tabelas e conclusões para estruturar o perfil do aluno nos seguintes aspectos: reconhecimento do aluno; identificação das suas aspirações; estabelecimento paralelo entre o curso que frequenta e a ocupação atual; identificação do grau de consciência quanto à vocação para o magistério.

Quanto à faixa etária constatou-se que a idade predominante varia entre 20 e 30 anos, numa média de 70% dos alunos dos três "campi" pesquisados.

O aluno adulto, segundo Léon (1977, p. 61), "Sente a necessidade de integrar novas aquisições no conjunto de seus conhecimentos. Almeja, além disso, ser informado acerca das implicações ou prolongamentos práticos dessas aquisições".

Quanto ao estado civil e sexo predominam alunos solteiros e do sexo

feminino. No curso de Pedagogia 88,18% são mulheres e 11,82% são homens, sendo que dos 13 alunos homens 5 são casados e 8 são solteiros. Das mulheres 32 são casadas e 65 são solteiras. É interessante verificar, ainda, que no curso de Ciências predominam os homens e nos demais cursos, as mulheres.

Um exame dos dados sobre a história escolar progressiva mostrou que os alunos não apresentam diferenças significativas, pois a maioria dos alunos de Pedagogia veio do curso diurno do 1º Grau (34,54%) e 65,46%, vieram do curso noturno; 59,37% dos alunos do curso de Letras procederam do curso diurno e 40,63%, do curso noturno. Com relação ao curso de Serviço Social, 57,37% vieram do 1º Grau diurno e 42,63%, do 1º Grau noturno. Quanto ao curso de Ciências, 56,52% procederam do curso diurno e 43,48%, do curso noturno. Entretanto, quanto ao 2º grau, a maioria proveio de cursos noturnos, porque possivelmente esses alunos já trabalhavam a essa altura.

Confirmou-se também um grande afunilamento na dicotomia ensino público e ensino particular. Pelo levantamento dos dados verificou-se que 73,64% dos alunos vieram do ensino público e 26,26%, do ensino particular. Pelas porcentagens colhidas concluí que aqueles que têm condições de frequentar uma faculdade, mesmo que noturna e particular, são os que possuem ainda o mínimo de condições financeiras. Um outro dado relevante: uma parte dos alunos é proveniente de curso particular 18,18% e 8,18%, do Supletivo.

Infere-se desses resultados uma importante observação: a história de vida dos alunos é semelhante à história de vida dos professores. Comparem-se as porcentagens citadas referente aos alunos e o quadro (Anexo II).

Constata-se a partir dos dados da tabela a seguir que o motivo do ingresso no ensino superior particular noturno constituiu o desejo de abraçar uma profissão de

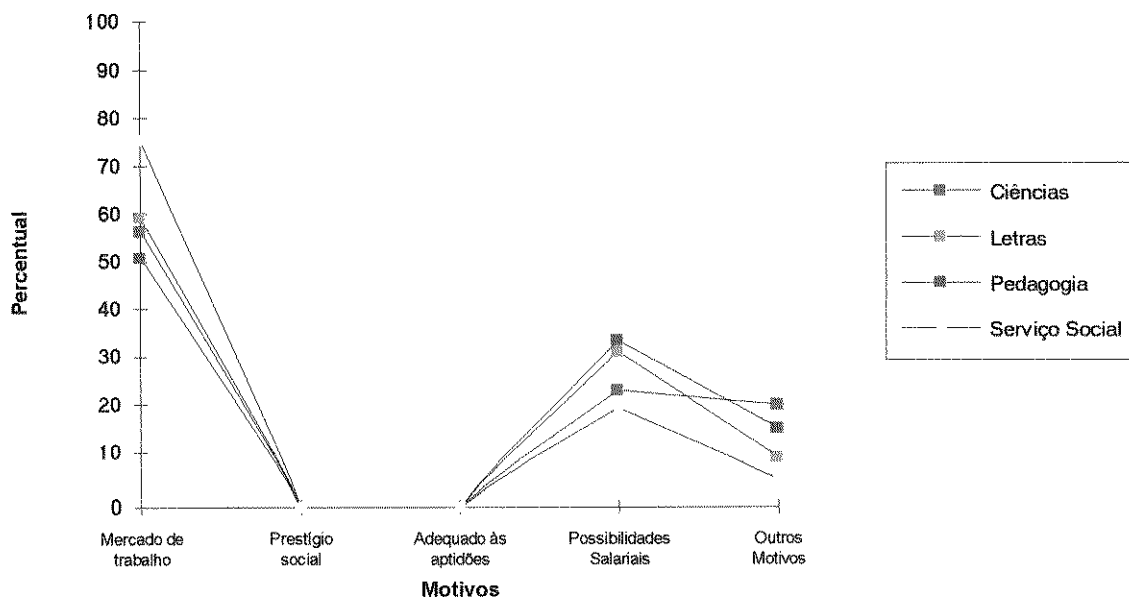
um nível melhor, busca de promoção, exigência da empresa ou gosto pelo saber próprio da área.

**Tabela 23**

**Motivos apresentados pelos alunos para a escolha do curso<sup>54</sup>.**

Motivos Apresentados	Ciências		Letras		Pedagogia		Serviço Social	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Mercado de trabalho	78	56.52	38	59.37	56	50.9	46	75.4
Prestígio Social da Profissão	0	0	0	0	0	0	0	0
Adequado às Aptidões Pessoais	0	0	0	0	0	0	0	0
Amplas Possibilidades Salariais	32	23.2	20	31.25	37	33.64	12	19.67
Outros Motivos	28	20.28	6	9.38	17	15.46	3	4.93
<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>100</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>100</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

**Gráfico 23 referente à Tabela 23**



<sup>54</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos alunos dos cursos da faculdade pesquisada.



A melhoria do nível sócio-econômico está implícita nas respostas dadas, o que confirma a afirmação de Lewin (1984, p.13): "Ir à escola e continuar a escolarização torna-se sinônimo de educado e de sucesso e condição sine qua non para o indivíduo se transformar, simultaneamente, em consumidor e consumido no mercado de bens e de trabalho."

A mesma constatação foi obtida por Mello, citado por Silva & Nogueira (1984, p.14), que afirma: "A escola é entendida como possível forma de superar dificuldades de vida, ascender socialmente e obter melhores empregos". Isso foi confirmado de sobejo pelas respostas ao item 24 do questionário sobre mercado de trabalho e possibilidades salariais.

A valorização da educação remonta à época do Brasil-Império. Sobre isso nos adverte Romanelli<sup>55</sup> (1987), quando diz que a pequena camada intermediária da população desde cedo percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Nessa época de nossa história, o título de doutor tinha tanto valor quanto o de proprietário de terras, o que garantia prestígio social, poder político e assegurava o "status" a que a classe média aspirava. Confirma a notícia Freitag: "A educação sempre foi vista como 'libertação' do trabalho, conquista de privilégios, acesso ao poder. A corrida pelo título expressa a prioridade dada ao 'documento'; é a prioridade da 'forma' sobre a 'formação' da personalidade, do cidadão, do profissional" (1987, p.52). A essa busca Monteiro (1980) denominou "mito do bacharelismo", quando passou a ter valor aquele que ostentasse um anel. Era uma forma de educação centrada na valorização das aparências.

Segundo Bertaux (1979), a "diplomação" pode ser vista como um "efeito de cisalha" que se exerce sobre a classe proletarizada: de um lado a grande massa de

---

<sup>55</sup> - Otaiza de Oliveira Romanelli. História da Educação no Brasil. 9a. Edição. Petrópolis, Ed. Vozes, 1987.

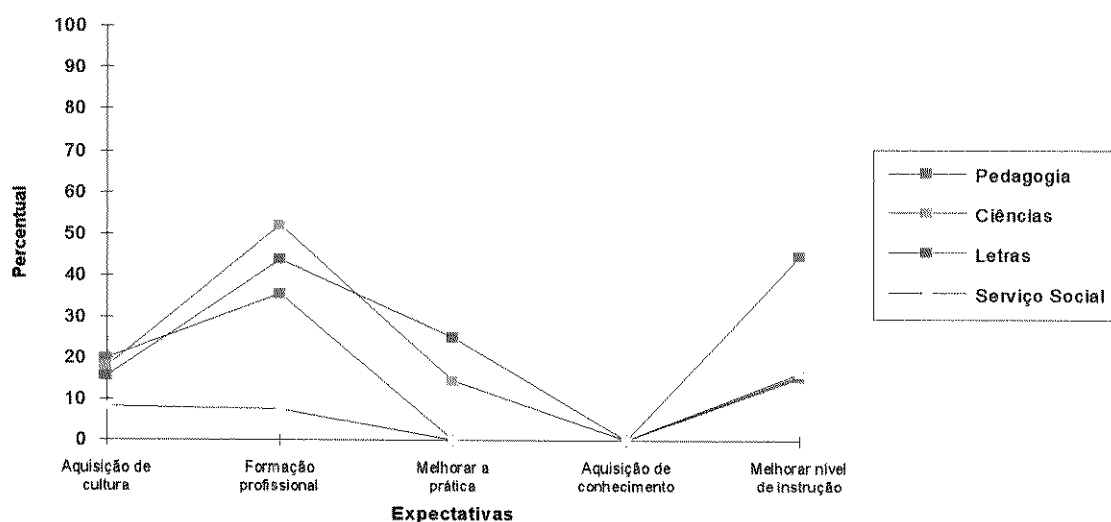
rejeitados (80%) que serão os futuros operários, agentes de serviço, policiais..., de outro, os diplomados, executivos de nível médio e superior, professores...

**Tabela 24**

**Expectativas do trabalhador-aluno da instituição pesquisada em relação ao curso escolhido<sup>56</sup>.**

Expectativas	Pedagogia		Ciências		Letras		Serv. Social	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aquisição de cultura ampla	22	20,00	25	18,11	10	15,63	5	8,20
Formação profissional voltada p/ o trabalho	39	35,46	72	52,17	28	43,74	46	75,41
Melhorar a atividade prática que desempenha	0	0	20	14,40	16	25,00	0	0
Aquisição de conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo	0	0	0	0	0	0	0	0
Melhorar o nível de instrução	49	44,54	21	15,22	10	15,63	10	16,39
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>138</b>	<b>100,0</b>	<b>64</b>	<b>100,0</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>

**Gráfico 24 referente à Tabela 24**



<sup>56</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos alunos dos cursos oferecidos pela instituição pesquisada.

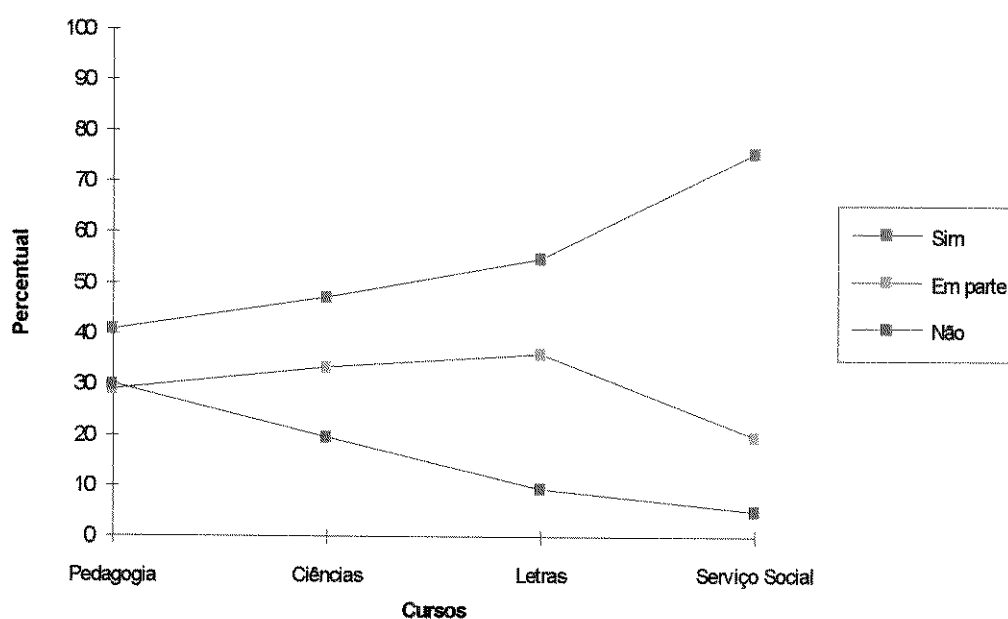
Ainda, quanto ao curso, a tabela e o gráfico abaixo demonstram a identificação dos alunos com o curso escolhido.

**Tabela 25**

**Identificação do trabalhador-aluno da instituição pesquisada com o curso escolhido<sup>57</sup>.**

Grau de indentificação	Pedagogia		Ciências		Letras		Serviço Social	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	45	40,90	65	47,10	35	54,68	46	75,40
Em parte	32	29,09	46	33,33	23	35,94	12	19,67
Não	33	30,01	27	19,57	6	9,38	3	4,93

**Gráfico 25 referente à Tabela 25**



<sup>57</sup> - Fonte : questionário aplicado junto aos alunos dos cursos oferecidos pela instituição pesquisada.

A grande maioria trabalha no setor secundário e terciário, visto que somente duas cidades onde estão situados os "campi" oferecem indústrias, a outra oferece apenas prestação de serviços.

Quanto ao regime de trabalho, os alunos que trabalham em horário integral constituem a maior parte do curso noturno (51.21%). Os alunos que não trabalham em horário integral fazem pequenos "biscates" ou estão desempregados. Esse fato foi verificado através de entrevistas com alunos desempregados.

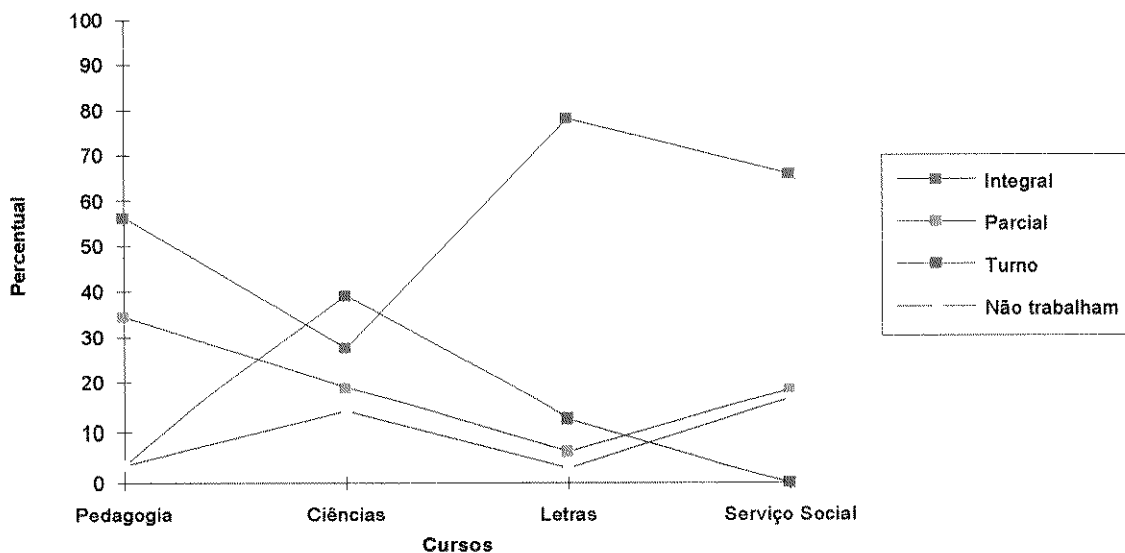
**Tabela 26**

**Tempo em que o trabalhador-aluno da instituição pesquisada permanece no emprego<sup>58</sup>.**

Tempo	Ciências		Letras		Pedagogia		Serviço Social	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Integral	38	27,53	50	78,13	62	56,36	40	65,75
Parcial	26	18,84	4	6,25	38	34,55	11	18,30
Com revezamento de turnos	54	39,13	8	12,50	4	3,64	0	0
Não trabalham	21	14,10	2	3,13	4	3,64	10	16,39
Total	138	100,0	64	100,0	108	98,18	61	100,0

<sup>58</sup> - Fonte: questionário aplicado junto aos alunos da instituição pesquisada.

**Gráfico 26 referente à Tabela 26**



Segundo Silva & Nogueira (1984, p.21), "depois de passar o dia inteiro muitas vezes carregando peso para cima ou para baixo, o que vem para sala de aula é uma sobra de gente, é a sombra de uma pessoa". Essa situação é responsável por estes problemas apresentados pela maioria dos alunos que responderam o questionário ou durante a entrevista: falta de tempo para estudar e cansaço físico e mental. Isso confirma a fala de Gibran & Pruks (apud Silva & Nogueira), segundo a qual 20% dos alunos do curso noturno dormem durante as aulas.

A grande maioria dos alunos (63,02 %) começou a trabalhar entre 14 e 18 anos; entretanto 37,04 % ingressaram no mercado de trabalho antes dos 14 anos. Essa constatação também foi obtida por Célia P. de Carvalho (1984, p.44): "quanto à idade dos alunos, em geral começaram a trabalhar muito cedo, sendo que 55% dos alunos iniciaram antes da idade legal, entre 7 e 13 anos".

A faixa salarial da maioria dos alunos é de três a cinco salários mínimos. Este motivo vem dar consistência à afirmação dos alunos de que a condição financeira

é um dos problemas que dificultam os seus estudos.

Quanto ao item faixa salarial, ainda, constatei que mais da metade de alunos pesquisados contribui com parte do salário para o orçamento familiar (72,07%), seguindo-se os que arcam com toda a despesa familiar (27,93%). Essa porcentagem última pode ser explicada pela porcentagem pequena de alunos casados e pela condição da renda familiar.

É clara a visão oferecida por algumas escolas superiores particulares noturnas na exploração de seus alunos pelo pouco que lhes oportunizam na realização de seus sonhos. Diz Sirleni, aluna do curso do 3º semestre do curso de Pedagogia (1993): *"Ao término da aula, voltamos para casa mais cansados ainda e o nosso único consolo é termos um lindo sonho, onde tudo seja diferente. Apenas um sonho"* (entrevista nº 8). Por que isso acontece? Sirleni continua: *"Nossa vida não é fácil e mais triste ainda é perceber que muitas vezes tantos sacrifícios não nos levam a nada"; "Tenho raiva daquele professor que nos julga inferiores: - Pois é, estudam no noturno, diz ele!"* (entrevista nº 8); *"Temos o mesmo potencial que os jovens que possuem o privilégio de estudar no diurno"*, completa a aluna.

Se essa situação é real, o que fazer com as esperanças de nossos alunos? Não seria oportuno pensarmos numa forma de adequar as suas dificuldades ao tempo de que dispõem para que as exigências de cada curso sejam cumpridas e se alicercem as possibilidades de formar não só profissionais aptos a levarem a bom termo suas obrigações, mas direcionadas a uma vida plena com direito a pensar, a sentir, a manifestar-se com segurança e liberdade?

Creio que o objetivo a nortear as ações de todos aqueles que se dedicam ao ensino noturno deva ser a criação de condições para o resguardo de uma

pedagogia da qualidade, ou seja, a elevação do nível de cursos oferecidos. Em virtude das dificuldades existentes, é necessário que os professores sejam conscientizados das grandes esperanças que seus alunos depositam no sucesso de seu trabalho. A cobrança do empenho dos professores haveria de provir dessa conscientização por parte dos agentes principais do processo educativo.

Poder-se-ia dizer que no ato educativo existe uma responsabilidade solidária, isto é, professor e aluno estão comprometidos no projeto educativo e este não pode existir se ambos os atores (professor e aluno) não estiverem conscientes de sua participação no projeto. Portanto, "deve existir uma articulação dinâmica entre a escola e a totalidade das pessoas que convivem e são assistidas pela escola" (Rodrigues, 1985, p. 66).

Devo considerar aqui a questão da formação, da atuação e do compromisso dos professores com a destinação social de seus alunos. Atuação e competência organicamente política, pois a escolha do conteúdo supõe o comprometimento do professor com a prática e com o destino de seus alunos, tendo como referencial suas condições de vida, sua compreensão do mundo e do trabalho e seu destino de cidadão.

Na entrevista de nº 12, a aluna Cláudia do curso de Ciências fala: *"Quero para mim um ensino melhor e me negam. Quero um futuro melhor e não consigo caminhar em direção a ele. Se um pintor pudesse retratar em um quadro os sentimentos de um aluno do noturno, teria que usar o roxo e o preto, pois sua esperança se acaba a cada dia, sua alegria desaparece em cada professor que lhe tira o direito do saber, em cada escola que lhe nega o direito de crescer como ser humano."*

A amputação de que fala a aluna não é apenas um modo de falar: há em

verdade um descaso que lhes tolhe a mobilidade.

A ideologia responsável pela estratégia do silêncio, levando o aluno do noturno a atribuir seus conflitos e frustrações a uma deficiência sua, a uma incapacidade pessoal do ajustamento às exigências de seu papel, ruiu fragorosamente: agora eles sabem que a culpa não é deles, que é impossível se sentirem felizes dentro da estreita moldura de felicidade e realização que a sociedade capitalista lhes outorga.

Essa luta, no entanto, não deve ficar na trincheira do social. Ela precisa ser tratada no interior do próprio aluno do noturno, ou seja, é preciso ressocializar o aluno, de modo que ele não se sinta presa fácil das manipulações ideológicas exercidas pelo Estado, pela escola, pelo professor ou por outros segmentos sociais.

Acredito que, ao invocar os direitos de cidadania devidos ao aluno, em particular, na intenção de ajudá-lo a revelar-se como indivíduo, o professor, na realidade, pode prejudicá-lo. Uma ampliação dos limites de seu ambiente de trabalho faz com que a linha de seu horizonte fique mais distante, tornando seu campo de visão bem maior, dando-lhe oportunidade de observar a existência de novos estímulos, novos desafios, novas possibilidades. Sabemos que esse enriquecimento pela participação no coletivo é reivindicador. É uma força que dá esperança de ter e de ser mais. Trata-se de política, entendida no sentido amplo. Alerta-se, porém, para essa política: que seja de saídas coletivas, e não individuais; que seja de atuação organizada, de questionamento do poder e do autoritarismo, objetivando igualdade efetiva de condições de vida, respeito, liberdade, de desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Considerando as dificuldades maiores que o ensino superior noturno



apresenta, é evidente que aqueles que dele participam devem ter um preparo condizente mesmo no terreno afetivo, para respeitar os sentimentos, os valores de sua clientela que luta pela conquista de seus direitos e que tem sua maneira própria de pensar, de trabalhar, de relacionar-se com os outros, de divertir-se, enfim que abraça sua própria escala de valores e uma maneira específica de comportar-se.

A entrevista de número 10 esclarece sobre a afirmação: *"Respeito muito o aluno do curso noturno. Curvo-me diante de sua boa vontade e de sua ânsia de crescer através dos conhecimentos que pretende adquirir no curso que se dispõe a fazer"*. E continua afirmando que os alunos procuram a compreensão de professores e administradores para seus problemas.

O professor do ensino superior noturno "deve estar preparado para responder à exigência de uma clientela, na sua maioria engajada na força de trabalho e com experiências de vida bastante ricas". (SEC, 1979, p. 20) O professor deve repensar sua metodologia, pois o aluno que trabalha o dia inteiro exige uma metodologia ativa, na qual o próprio aluno constrói seus conhecimentos.

A escola está a serviço do aluno que, por justiça, tem o direito de receber um ensino de boa qualidade, resultado de uma metodologia com riqueza de meios e variedade de situações de experiência que possam levá-lo à autonomia de ação e a uma crescente autodeterminação.

Os conteúdos deveriam resultar de um entendimento entre professor e aluno visando o atendimento dos interesses próprios da clientela, bem como à compreensão de suas necessidades para que o aluno "sinta-se participante do processo e não um agente passivo". (Silva & Nogueira, 1984, p. 57)

As discussões que esses sonhos têm gerado já ensinaram muito a muitos

estudiosos. Eles envolvem questões complexas que têm obrigado as pessoas a aprofundarem cada vez mais sua compreensão de educação enquanto fenômeno social e da sociedade como um todo.

O ensino noturno é um mosaico de preconceitos, fantasias, projeções e noções mal assimiladas. Não é um segmento desprezível: ele absorve mais da metade do nosso ensino superior.

Quanta gente esse ensino beneficia ou beneficiaria... Quanta gente sequiosa por uma vida melhor investe nele todas as suas esperanças... Quanto esforço nesse empreendimento há que se despender. Quantos passeios, quantos momentos de lazer são relegados a um plano secundário, porque em primeiro lugar estão as obrigações estudantis.

E como são tratados esses alunos ? Há, indubitavelmente, uma predisposição para mal rotular sua capacidade, agravada pela falta de atenção com que normalmente são tratados, havendo preocupação constante em salientar o insucesso daqueles que participam do processo de ensino.

Até que ponto os rótulos com relação aos trabalhadores-alunos não passam de afirmações de caráter ideológico e, portanto, mistificador que explicam uma ordem social vigente com uma camuflagem científica ? Até que ponto tais rótulos refletem e reforçam uma visão de mundo gerada pela sociedade capitalista e suas verdades são impostas ao trabalhador-aluno fazendo-as universais ?

A escola parece existir para aquele cuja atividade primordial é o próprio estudo. Para muitos, paradoxalmente, o trabalho é condição básica para a viabilização de sua permanência na escola.

Hoje, muitos alunos estão preparados para falar com conhecimento de sua existência e de sua situação, de suas necessidades e insatisfações, de suas

esperanças e temores, pois vivemos em um momento de redefinições.

É hora de reformular velhas tradições repletas de ranços classistas. Vivenciamos uma busca de identidade, principalmente daquela que torna o homem portador de uma esperança que o situe no mundo, na família, no trabalho, na sociedade, na busca de seus direitos. Nesse sentido, muita coisa se fez, mas muito ainda resta fazer.

Quantos alunos saem direto do trabalho para a escola? Quantos não têm uma palavra amiga ou de encorajamento em casa? Quantos têm dificuldades em suportar as exigências de alguns professores devido ao peso do cansaço diário? Essas são algumas indagações que precisam ser levadas em conta, quando se pensa em ensino noturno, em aluno bem sucedido, em ensino eficiente.

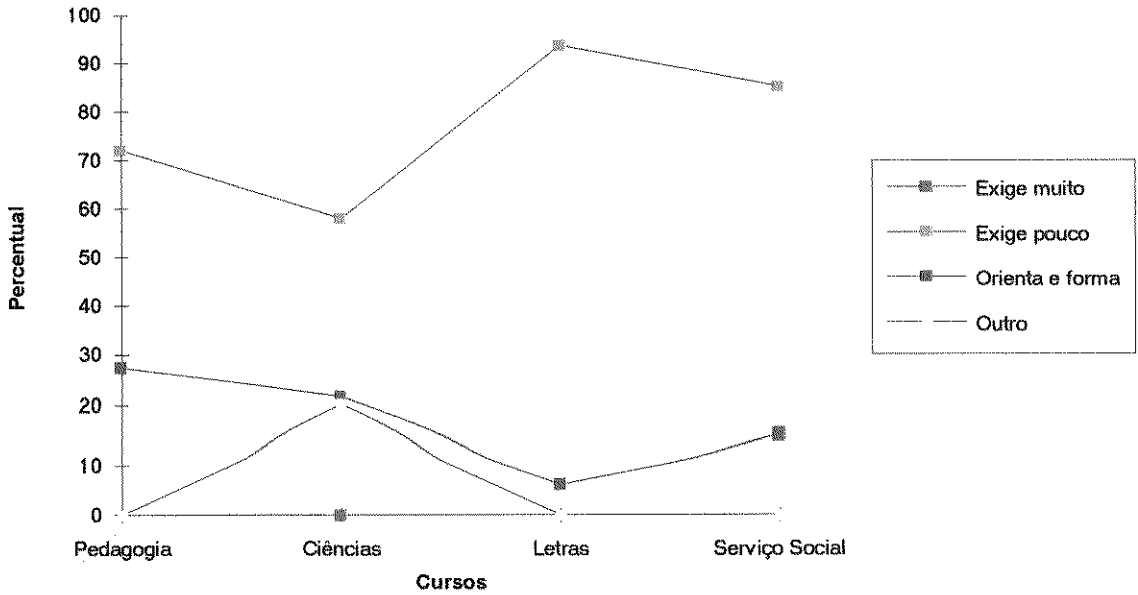
Em resposta à questão: Qual é o seu conceito sobre a instituição ?, obtive as seguintes respostas que demonstro na tabela abaixo:

**Tabela 27**

**Conceito do trabalhador-aluno sobre a instituição pesquisada<sup>59</sup>.**

Conceitos	Pedagogia		Ciências		Letras		Serviço Social	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Exige muito	0	0	0	0	0	0	0	0
Exige pouco	80	72,72	80	57,97	60	93,75	52	85,24
Orienta e forma	30	27,28	30	21,73	4	6,25	9	14,76
Outro	0	0	28	20,28	0	0	0	0
Total	110	100	138	100	64	100	61	100

<sup>59</sup> - Fonte: questionário aplicado junto aos alunos da instituição pesquisada

**Gráfico 27 referente à Tabela 27**

O mesmo se observa quanto à porcentagem de alunos satisfeitos com a instituição, conforme tabela abaixo:

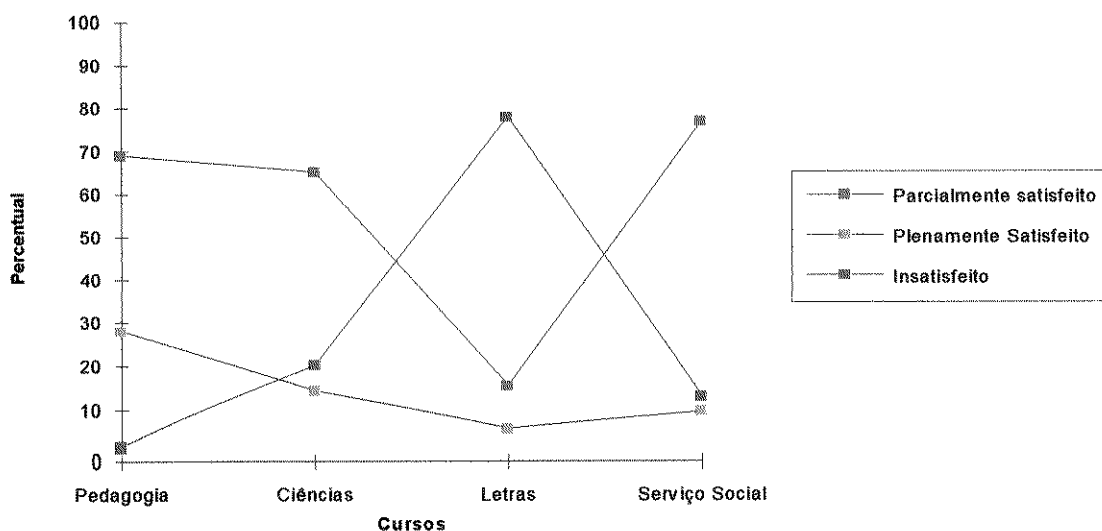
**Tabela 28**

**Nível de satisfação do trabalhador-aluno em relação à instituição pesquisada<sup>60</sup>**

Nível de satisfação	Pedagogia		Ciências		Letras		Serviço Social	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Parcialmente satisfeito	76	69,1	90	65,22	10	15,62	47	77,05
Plenamente satisfeito	31	28,17	20	14,49	4	6,25	6	9,84
Não está satisfeito	3	2,73	28	20,29	50	78,13	8	13,11
Total	110	100	138	100	64	100	61	100

<sup>60</sup> - Fonte: questionário aplicado junto aos alunos da instituição pesquisada

**Gráfico 28 referente à Tabela 28**



A insatisfação é revelada em relação ao pouco incentivo recebido pelo professor e da administração da faculdade, pouco reconhecimento de seu papel.

Monteiro (1980, p.8) declara que: “todos os males da escola brasileira parecem explicar-se por uma alienação profunda em todos os seus elementos, manifestada na atitude dos professores em relação aos objetivos institucionais, na passividade dos alunos com referência a aulas puramente expositivas, na visão estreita das próprias instituições escolares, que nenhum esforço dispensam no sentido de estruturar um ensino mais vinculado à realidade”.

A escola superior noturna não tem desenvolvido uma clara concepção teórica sobre a educação, sobre seus fins. Ora, quando não se sabe para onde ir, estabelece-se uma confusão generalizada, perde-se no caminho. Ainda segundo os dados obtidos trata-se de uma administração sem planos para os alunos, que ou procede aos arrancos, tumultuando o dia-a-dia com medidas fragmentárias ou contraditórias, tomadas sem se atentar para suas conseqüências, ou se espreguiça na modorra burocrática, fazendo de conta que “administra”, quando não faz outra

coisa senão assinar papéis, proceder atos e solenidades oficiais.

Sem a audiência dos alunos que compõem a sua escola, e são a sua própria “razão de ser”, e sem uma clara compreensão, por parte dos membros da administração, das necessidades do trabalhador-aluno, da comunidade, da região a que ela serve ou propõe servir, nada se poderá esperar de seu trabalho educacional.

É importante salientar as razões das faltas dos alunos do noturno: 85,24% dos alunos de Serviço Social responderam que faltam por razões pessoais sérias; e 13,12% por compromissos com o trabalho e 1,64% alegaram outros motivos. Os alunos do curso de Ciências (57,97%) faltam por razões pessoais sérias e 21,74%, por compromissos de trabalho. Os alunos da Pedagogia (54,54%) faltam por razões pessoais sérias, 36,36% por compromissos de trabalho e 9,10% por outros motivos. Os alunos do curso de Letras (62,50%) alegam suas faltas por razões pessoais sérias; 31,25% alegam compromissos de trabalho e 6,25%, outros motivos.

Quanto à questão que se refere aos cursos oferecidos pela instituição pesquisada, é importante salientar observações dos alunos sobre os problemas que dificultam seus estudos: grande parte deles (52,1%) falou do "ensino que não está ligado a nossa realidade". Uma parte (37,3%) disse que o ensino se relaciona totalmente com a realidade. Constata-se, portanto, que as habilitações oferecidas pela instituição relacionam-se pouco com o trabalho dos alunos. Por isso, as respostas obtidas confirmam a expansão desorganizada de escolas superiores particulares, principalmente noturnas, que oferecem cursos desvinculados das necessidades locais referentes ao seu mercado de trabalho. São cursos que envolvem baixos custos.

Quanto ao relacionamento com os colegas, os alunos dos diversos cursos (53,61%) responderam: "somos amigos e nos entrosamos"; 27,28% "somos simplesmente colegas de classe"; 19,11% "discutimos outros assuntos, além dos relacionados ao curso".

A descoberta desse fato não é exclusividade desta pesquisa. Outros pesquisadores<sup>61</sup> já se referiram à escola noturna como um lugar aprazível. Esse fato revela-nos o sentido socializador e afetivo da alma humana, que leva o trabalhador-aluno a procurar, na sua escola, a convivência, a amizade e a atenção. O espaço escolar é uma alternativa de socialização, já que o aspecto econômico o exclui de determinados ambientes, pela impossibilidade de pagar seu alto preço.

Quanto à aspiração, a maioria pretende continuar os estudos iniciados. Entretanto, há uma acentuada porcentagem de indecisos quanto à sua carreira acadêmica.

A resposta a essa pergunta contém duas contribuições fundamentais para uma reflexão: o significado da ideologia que mascara aspirações, interesses e reivindicações diversas propostas pelo trabalhador-aluno e a seletividade da educação numa sociedade capitalista.

Portanto, é na procura da conciliação, entre aspirações e condições que a vida lhe oferece, que o trabalhador-aluno tem de estabelecer o seu próprio equilíbrio, reajustar e manter o sonho que dá sentido a sua busca.

---

<sup>61</sup> - Autores tais como:

Célia Pezzollo de Carvalho. Ensino Noturno: Realidade e Ilusão, 2a. Ed., São Paulo, Ed. Cortez, 1984.

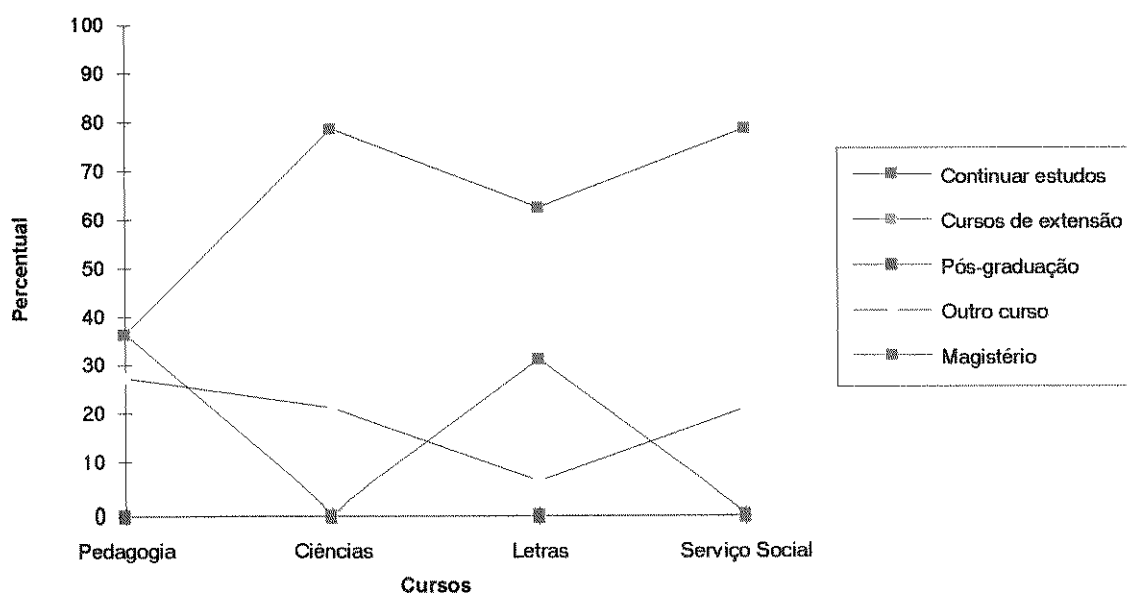
Tereza Roserley Neubauer da Silva & Madza Julita Nogueira. A Escola Pública e o Desafio do Curso Noturno. São Paulo, Ed. Cortez, 1984.

Tabela 29

Nível de aspiração do trabalhador-aluno da instituição pesquisada em relação ao seu futuro<sup>62</sup>.

Aspirações	Pedagogia		Ciências		Letras		Serviço Social	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Continuar os estudos	40	36.36	48	78.69	40	62.50	48	78,68
Fazer cursos de extensão	-	-	-	-	-	-	-	-
Fazer pós-graduação	-	-	-	-	-	-	-	-
Outro curso superior	30	27.27	13	21.31	4	6.25	13	21.32
Fazer carreira no magistério	40	36.36	-	-	20	31.25	-	-
Total	110	100	61	100	64	100	61	100

Gráfico 29 referente à Tabela 29



<sup>62</sup> - Fonte: questionário aplicado junto aos alunos da instituição pesquisada.



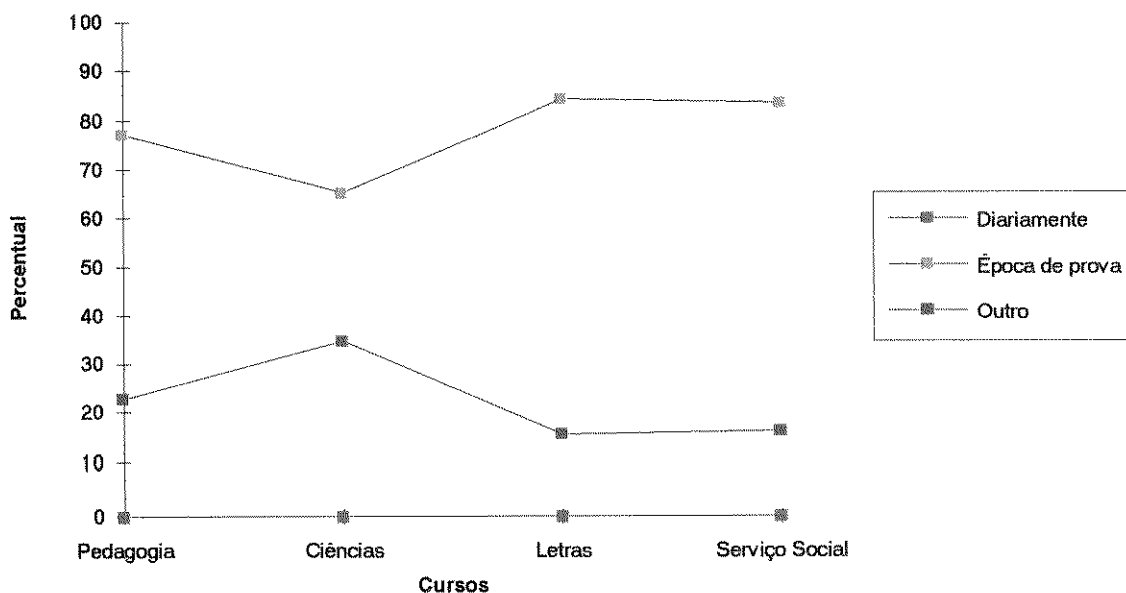
A pesquisa revelou uma peculiaridade do estudante da faculdade: 65,22% dos alunos, por exemplo os do curso de Ciências, estudam somente em época de prova e 34,78%, em outras oportunidades. Quanto os alunos dos demais cursos pesquisados apresento a porcentagem na tabela e no gráfico abaixo:

**Tabela 30**

**Tempo do trabalhador-aluno da instituição pesquisada dedicado aos estudos<sup>63</sup>.**

Tempo dedicado aos estudos	Pedagogia		Ciências		Letras		Serviço Social	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diariamente	0	0	0	0	0	0	0	0
Somente em época de prova	85	77.27	90	65.22	54	84.37	51	83.60
Outro	25	22.73	48	34.78	10	15.63	10	16.40
Total	110	100	138	100	64	100	61	100

**Gráfico 30 referente à Tabela 30**



<sup>63</sup> - Fonte: questionário aplicado junto aos alunos dos cursos oferecidos pela instituição pesquisada.

Muitos alunos não sabem estudar: problema de tempo, problema metodológico do próprio estudo. E isso não é privilégio do aluno noturno; é do aluno de uma maneira geral. Mas o aluno do noturno tem mais necessidade da boa utilização de seu tempo.

Os problemas ligados aos maus hábitos de estudo revelam a deficiência a falta de domínio de noções de psicologia básica, o que me faz lembrar que os programas de Psicologia dão ênfase, principalmente, ao conteúdo teórico, e que os métodos de ensino empregados não favorecem a utilização com segurança, de um nível mínimo de conhecimento objetivo e prático que realmente possibilita ao professor resolver as dificuldades de natureza psicológica que enfrenta no seu trabalho.

### ***5.10. A sala de aula do ensino superior particular noturno***

As observações realizadas em sala de aula evidenciam que, embora em nenhum momento os professores tenham demonstrado reação à presença da pesquisadora, em um bom número de vezes houve o argumento de que as atividades junto aos alunos naquela noite consistiriam em “*exercício escrito e leitura de textos*”. Não haveria, portanto, “*o que observar*”. Na verdade, realiza-se a observação do que o outro permite. Mesmo nas aulas observadas, praticamente pouco se pode verificar do processo ensino-aprendizagem em si, tamanha é a preocupação do professor em divulgar assuntos alheios ao conteúdo da aula ou datas de provas. Essa deficiência teve de ser suprida pela análise do material de apoio ou das provas/exercícios. Realmente, o período é reduzido e parece haver uma ânsia em realizar avaliações e atribuir notas aos alunos.

A fim de obter uma melhor visão dos resultados das observações, considere a somatória dos itens levados em conta nas diversas disciplinas durante as aulas a que assisti.

A minha insistência foi exaustiva, mas só me foi permitido este número de observações: 35.

Pude constatar que os procedimentos didáticos, métodos e técnicas empregados não favorecem o processo ensino-aprendizagem.

Muitas aulas (28) das disciplinas que fazem parte dos cursos oferecidos pela instituição são ministradas de forma expositiva, sendo alguns conceitos escritos na lousa; outras vezes, a aula consiste em “ditados” de alguns parágrafos considerados importantes, ou ainda, na leitura alternada pelos alunos de parágrafo por parágrafo do texto seguida de comentários do professor. Nesse aspecto, o professor de Currículos e Programas do Curso de Pedagogia não conseguiu terminar a leitura e a explicação correspondente no seu horário de aula (2 aulas). Solicitou, então, aos alunos que a terminassem em casa, sem a preocupação de programar sua correção.

Há uma mera recitação de definições, de conceitos. O que pude verificar é que não há um planejamento da aula, o que obriga o professor(a) a falar o tempo todo, levando o aluno ao cansaço e à desmotivação. A escolha adequada das atividades de ensino é uma etapa importante da profissão. Entenda-se aqui, entendidas como “métodos”, “técnicas”, “meios”, “procedimentos”, “instrumentos de ensino”.

Entretanto, cabe ressaltar o que já foi registrado anteriormente: que a maioria dos professores não tem formação pedagógica adequada e, por isso, a escolha de atividades didáticas é complexa e chega a ser cansativa.

Embora a aula expositiva, assim como outras técnicas, tenha suas limitações, o que leva os professores a constituir em uma prática alternativa é que as classes são numerosas, não possibilitando adotar outras estratégias.

É visível a dificuldade de os professores empregarem métodos de ensino e recursos para motivar as aulas. Isso foi percebido através das observações na sala de aula e pelas falas dos professores das várias áreas durante as entrevistas. Alguns professores mostraram estar preocupados com sua prática pedagógica e assumiram uma postura crítica sobre seu próprio desempenho, conforme revela a tabela abaixo que tem como fonte o questionário aplicado junto aos professores (Anexo I):

**Tabela 31**

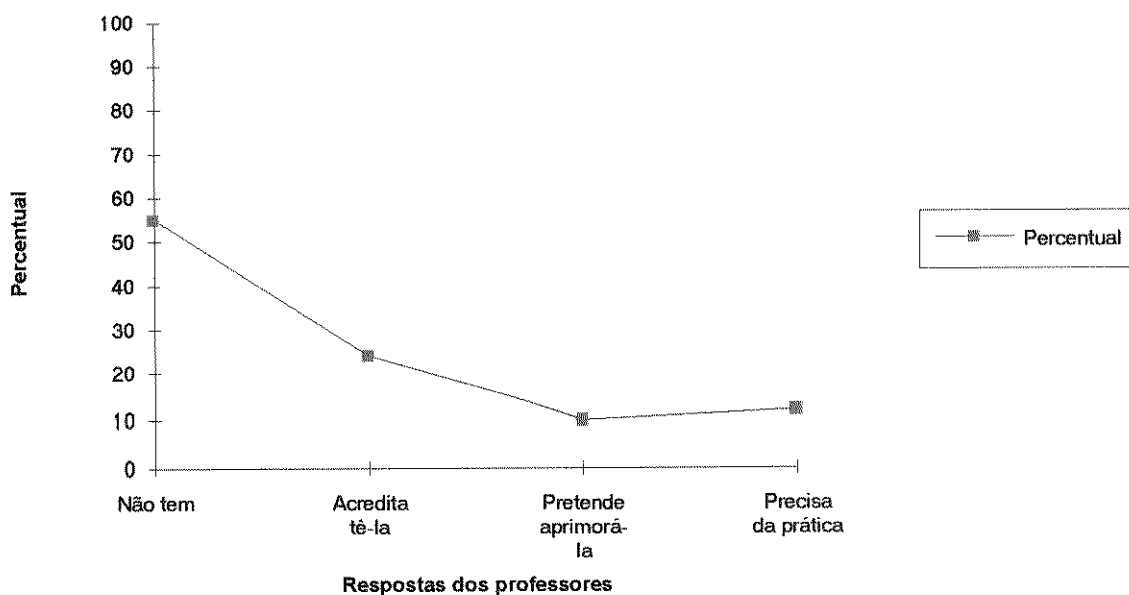
**Respostas dos professores dos cursos oferecidos pela instituição pesquisada à pergunta: O que você pensa a respeito de sua formação pedagógica?<sup>64</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Porcentagem</b>
- Não tenho formação pedagógica.	55%
- Acho boa minha formação; licenciatura e especialização proporcionam bom suporte pedagógico e capacitação como professor.	24%
- É uma base, pretendo aprimorá-la; estou aquém do que considero ideal para o professor de nível superior.	10%
- Somente a formação pedagógica não é suficiente, é preciso ter a experiência da sala de aula.	12%

Obs: Responderam ao questionário 51 professores.

<sup>64</sup> - Fonte: entrevista junto aos professores da instituição pesquisada.

Gráfico 31 referente à Tabela 31



Cabe aqui a consideração de Silva<sup>65</sup> sobre o educador com discernimento crítico, o qual saberá sem dúvida como assumir sua prática pedagógica. Continuando ainda o pensamento de Silva (1989, p.46), posso acrescentar : “Neste momento histórico, tão cheio de contradições e ações precipitadas,... antes mesmo de pensar sobre mudanças de postura de seus alunos, os professores devem começar a rever as suas próprias posturas: conhecerem-se a si mesmos um pouco melhor, identificarem a sua imaginação criadora (congelada pelo rolo compressor), redefinirem as suas funções sociais.”

Desse modo, todo movimento que possa ser feito em relação à melhoria do processo ensino-aprendizagem deve procurar recuperar as potencialidades do professor como ser humano pensante, capaz de reinventar sua prática, capaz de comprometer-se com a reflexão, de desenvolver o espírito crítico e de construir, uma atitude filosófica coerente diante do ensino superior particular noturno.

<sup>65</sup> - Ezequiel Theodoro da Silva. O Professor e o Combate à Alienação Imposta. São Paulo, Ed. Cortez, 1989.

Há raras exceções, como ocorre no ensino de Biologia e Princípios e Métodos da Administração Escolar em que se utilizam projeções de filmes para ilustrar as aulas.

Chamou a minha atenção o método usado no ensino de Psicologia Geral e no ensino de Psicologia do Desenvolvimento nos cursos de Pedagogia, Letras e Ciências. São utilizadas somente transparências em todas as suas aulas. As transparências contêm todo o conteúdo das aulas. É feita uma leitura das mesmas sem nenhuma explicação ou enriquecimento das afirmações que contêm. Todavia, a estratégia não facilita a aprendizagem. O retroprojetor, assim como qualquer outro audiovisual, deve ser reconhecido como auxiliar de ensino e não como direcionador do processo didático.

Um problema generalizado é que os professores da instituição em estudo possuem um número muito reduzido de técnicas em seu repertório didático.

Mesmo tendo meios para escolher atividades e conhecendo em teoria a existência de diversos métodos e técnicas, o professor pode não saber como empregá-los.

Na instituição pesquisada os professores alegam a “falta de tempo”. Com isso, são sacrificadas precisamente aquelas atividades que estimulam a atividades e a iniciativa própria dos alunos.

Circunstâncias alheias à vontade do professor impossibilitam uma escolha racional de atividades. As faculdades pesquisadas não oferecem muitas opções para outras atividades senão para as atividades até aqui mencionadas (Faculdades Integradas).

Os objetivos das disciplinas não transparecem claramente nos trabalhos realizados durante as aulas, pois o aluno não participa ativamente das atividades.

A participação do aluno se dá na exigência do professor quando há a apresentação dos seminários ou reunião de grupos para trabalharem textos. Isso acontece nos cursos de Serviço Social, Pedagogia e Letras. Nos demais cursos: Matemática, Ciências (licenciatura curta), Biologia e Química as aulas são mais expositivas, raramente usa-se o laboratório, realiza-se uma palestra ou faz-se uma projeção, salvo o curso de Biologia cujas aulas são extremamente ativas por estratégias motivadoras.

Quanto às atividades solicitadas aos alunos pelos professores das diversas disciplinas que fazem parte de cada curso, uma em especial mereceu queixas e críticas, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores; o estágio obrigatório no final dos cursos. É nesse período que os alunos dos diversos cursos entram em contato com a realidade na qual pretendem adquirir habilidade para nela atuarem profissionalmente.

A frequência às aulas oscila. Na maioria das vezes menos da metade da classe está presente. A presença se torna mais maciça próxima aos “exercícios escritos” e inteiramente maciça nos dias de prova. Foi extremamente difícil a minha presença dentro da sala de aula durante as “provas bimestrais”. Os alunos acotovelavam-se acomodados em carteiras coladas umas nas outras, posição esta que facilita sobremaneira a visão do aluno da prova de seu colega ou o emprego da “cola”.

É exigido na prova, segundo os professores observados (8 em situação de prova), o conteúdo que foi efetivamente dado durante os dois meses. Entretanto, ouvimos queixas dos alunos da não observação dessa medida.

Quanto à construção das provas, a sistemática varia entre questões dissertativas, questões objetivas e testes de múltipla escolha.

É exigido do aluno mais memorização do que compreensão.

Nas provas dissertativas, a maioria dos professores observados (5) adotam duas medidas: prova com consulta ou prova em grupo. Na prova com consulta, observando as provas de 3 alunos de Pedagogia e 2 alunos do Básico, não passam as respostas de meras transcrições do texto para a folha da prova e, quanto à prova em grupo (5,6 até 7 elementos presenciais), dois ou três a realizam e os demais assinam.

Os professores do curso de Ciências Humanas mantêm um relacionamento mais cordial com os alunos. Os da área de Ciências Exatas mantêm um relacionamento mais distante.

Das 35 aulas observadas em diferentes disciplinas dos cursos oferecidos pelas instituições pesquisadas gostaria de destacar ainda os seguintes aspectos:

- 13 professores (o que representa 37,1% do total de professores desses cursos) demonstraram alguma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e revelaram interesse em colaborar com pesquisas que possam contribuir para o aprimoramento do ensino.

Dos 35 professores observados, 8 (22,8%) mantiveram uma linha coerente de atitudes, o que me permite concluir que estas são as pessoas preocupadas com os alunos, com o desenvolvimento do ensino e com a adequação desse ensino às características, interesses e necessidades da escola e do aluno.

Dos professores que demonstraram preocupação com o ensino e com o aluno, apenas 2 (5,7%) evidenciaram um conhecimento mais aprimorado do que seja ensinar.

- Posso verificar, por observações feitas em sala de aula, que 63% dos



professores observados não têm nenhuma preocupação com a clientela que tem sob sua responsabilidade e compromisso.

Contudo é significativo o percentual dos professores que não permitiram a observação de suas aulas (23).

A responsabilidade não deve, todavia, estar direcionada somente ao profissional, mas também à instituição, pois deveria haver interesse da parte administrativa, coordenação e chefias em proporcionar e estimular condições para o ensino.

Pelas observações realizadas, os docentes apresentam sérias deficiências em sua formação, particularmente de ordem pedagógica, deficiências que prejudicam o ensino/aprendizagem de um público que exige um tipo de atenção diferente da que se dispensa aos alunos do período diurno. Segundo Collet (1976, p. 62) "não se pode continuar empregando no ensino de adultos a mesma metodologia utilizada para crianças e adolescentes, com ligeiras adaptações".

Segundo Ceccon (1984), o modo como a escola ensina não ajuda o aluno a compreender. Ela não ensina o que fazer para reconhecer a existência de um problema, como procurar soluções possíveis, escolher e testar a solução que parece melhor e verificar o resultado a que se chegou.

Por via de regra, os alunos estudam, fazem anotações, conversam, brincam, sonham ou dormem. Quando toca o sinal, o professor interrompe suas explicações e os alunos, com um suspiro de alívio, saem ansiosos por reencontrar seu mundo e seu eu, deixados fora da sala de aula. Isto é sintoma da maioria das escolas que tenho visitado. A desmotivação para o estudo por certo produz a mera a erudição vazia.

Para Fávero (1992, p.59) a fragilidade e a descontinuidade dos programas de

ensino contribuem para agravar as deficiências de formação profissional dos futuros professores. "Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um "saber", só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta".

Dessa observação o que posso inferir é que o professor e a administração não consideram a iniciativa e o interesse do aluno como sendo dados sobre os quais a instituição poderia organizar a sua prática. Essa circunstância configura, antes, uma situação anômala para as relações escolares, razão por que o professor despreza a experiência que o aluno traz. Ou seja, a experiência dele não serve para a escola. A iniciativa, o interesse, "abalam" muitas vezes a estrutura de poder tradicionalmente representada na escola por um professor que manda e um aluno que obedece.

É preciso repensar não só a "autoridade" da escola como a do professor, em decorrência da função que ela exerce em uma sociedade historicamente situada. Como a escola é parte integrante e inseparável do conjunto que compõe a totalidade social, nela se encontram os traços que configuram a situação social global.

Ao entrevistar um professor do curso de Pedagogia oferecido pela faculdade pesquisada buscando saber se achava possível articular teoria e prática dentro da instituição, respondeu-me ele da seguinte maneira: *"Os alunos, em sua maioria, chegam ao curso superior noturno carregando em sua bagagem de vida a experiência das relações de trabalho, além da vivência com seu universo social"* (entrevista n° 7).

O que posso inferir das observações realizadas com os professores das diversas disciplinas dos cursos oferecidos pela instituição pesquisada é que as opiniões oscilam entre a obrigatoriedade de seguir um programa, para alguns rígido, imposto pela chefia departamental, e a possibilidade de adaptá-lo à prática concreta. Só que a alternativa de adaptação significa para alguns professores desobediência às normas estabelecidas; para outros, soa como normal, diante das circunstâncias, ou representa uma "vitória" do professor sobre os obstáculos do aluno do noturno. O fato é que, embora os programas escolares tomem como referência o currículo oficial, na prática a realidade é outra, tanto para quem "reclama" da obrigatoriedade de segui-lo, quanto à realidade de sua sala de aula. E isso, na verdade, se dá na sala de aula, onde o professor, embora "autoridade máxima", confronta-se com um aluno concreto, que nem sempre reage da forma por ele planejada (ou simplesmente pensada).

Quanto ao tempo dedicado às aulas observei que uma outra classe vai além das 22:30 horas (22:50 é o horário do término). Não houve uma só noite com todas as aulas. Em aulas geminadas, o tempo máximo correspondia ao horário de uma aula.

Curiosamente, numa das aulas que deveria encerrar-se às 22:00 horas, lá pelas 21:20, uma aluna, sem dar conta de que a classe estava sendo observada, disse: – *Professor, por que hoje está demorando tanto? Já passou da hora de sair...*

A liberdade configura também numa redução de ensino, como já foi dito, que se reflete numa redução no nível de apreensão por parte do aluno.

O tratamento do conteúdo das disciplinas dos cursos oferecidos pela faculdade pesquisada pode ser resumido na fala de uma professora de um dos

cursos , em maio de 1992: *"É igual ao que ensino em um outro curso do período diurno, só que a gente vai... vai manear, a gente vai dar aquele conteúdo ao aluno do noturno geralmente diferente, entende? Um pouco menos, entende? Sempre o aluno do noturno leva aquela bagagem menor do que o diurno. Eu acho"* (entrevista 3).

O "diferente" aqui tem uma conotação conceitual ou metodológica. O "diferente" quer dizer "menos". Pude notar, entretanto, da forma como vem sendo praticado, o tratamento diferenciado para o ensino noturno não convém ao aluno, nem agrada a muitos professores.

São afirmações do professor do curso de Biologia durante a observação de número 15: *"Não é fácil conseguir bom resultado didático se você não tiver um tremendo 'jogo-de-cintura'. O aluno gosta de novidade, de coisa prática"*.

*"A Direção da Escola deveria dar apoio, fornecendo materiais, pois dá retorno imediato em termos de interesse por maior procura do curso. Acontece, porém, que livros básicos solicitados não são adquiridos. Várias relações foram feitas. Nada... Na semana passada, reiterei o pedido. Resposta: Vamos aguardar o próximo ano. Faça, por favor, uma relação"*.

Por tudo isso, quer queira, quer não, o professor faz uma seleção dos conteúdos, mas pressionado pelas circunstâncias, em determinada altura do ano, não encontra outra saída senão reduzir os conteúdos que os "chefes" sugeriram e que, por obediência, por pavor de ser mandado embora ou pela lei do menor esforço, adotou em seu plano de curso.

Por que transformar planos de trabalho em rotinas sem significado? Por que não captar o significativo e aproveitá-lo como dado de realidade para o planejamento? Afinal de contas, segundo pude observar, existem professores que

não são tão novatos e nem tão inexperientes. É a lei do menor esforço? Por que o currículo tem que ser algo estático para o professor? É evidente que ele deve indicar uma determinada direção, mas afinal não é um código. A dinâmica social, a velocidade das descobertas fazem com que o documento oficial, ou currículo, ou proposta curricular seja submetido a permanentes reformulações. Na verdade, o que observei é que na hora de decidir junto a sua turma, o professor tem idéia clara do que eliminar e do que é imprescindível ao aluno, sem que para isso, dependa de ordens superiores. É bem verdade também que, por trás dessa seleção permanente permanece a imagem que o professor faz do aluno e de suas perspectivas na sociedade.

A democratização do saber científico e tecnológico idealisticamente parece estar contida nas concepções de alguns dos professores que ministram aulas nos cursos oferecidos pela instituição pesquisada com os quais realizei entrevistas. Mas como descer do nível da retórica para a realidade?

Seria oportuno considerar as falas de alguns docentes durante as entrevistas :  
*"Acho que é a mesma coisa. A gente não pode dar um programa desigual. Você veja o caso do curso de Biologia. Em Anatomia e Fisiologia Humana, você ensina o que é o corpo humano em laboratório. Entretanto, esse mesmo laboratório, no momento, estou montando, saindo atrás de peças. Trouxe de minha casa um microscópio. A gente faz o que pode, mas não temos colaboração"* (entrevista nº 15).

*"Eu mesma, veja, assunto assim tão sem sentido para dar pra eles que eu vejo que está todo mundo ali voando, está estendendo? Sem interesse nenhum para eles. Então é o caso do professor dar o assunto que seja da realidade deles, que eles possam utilizar no dia-a-dia. Essa história de acompanhar programa... não. A gente tem que mudar um pouco, porque não pode. Tem*

*coisas ali que ele não vai usar no dia-a-dia, então não interessa"* (entrevista nº 12).

Afinal, do que vi e ouvi nasceu a certeza de que não só é possível, mas fundamentalmente urgente uma transformação. Pensar é o sentido do humano. Pensar em favor do outro é o sentido do social. E desses pensamentos pode nascer uma prática que transforme o "*status quo*". O jovem estudante trabalhador bem o merece.

## CAPÍTULO VI

### O QUE O ENSINO SUPERIOR PARTICULAR NOTURNO ME ENSINOU

*“É da essência da democracia a livre circulação das idéias, a divergência política, as diferenças de opinião, os posicionamentos conflitantes e a análise crítica dos fatos e decisões humanas.”*

*(GERES - 1986)*

Quando falo do “ensinamento” que recebi, estou pensando nos aspectos da realidade que julguei captar melhor por ocasião de meu contato com a escola superior particular noturna que enfoquei em minha pesquisa. Nesses termos, meu depoimento é subjetivo, mas não arbitrário. Eu já sabia um pouco dessa verdade, mas a pesquisa tornou-a mais viva.

Ao analisar a instituição superior particular noturna verifiquei que a concepção de educação que traça seus objetivos encarece o fator econômico e não está, portanto, alicerçada em paradigmas humanistas e liberais que dão ênfase ao desenvolvimento do indivíduo enquanto ser. Ao arripio de seu próprio Regimento, essa instituição reforça os controles burocráticos e ritualísticos de seus meios e não considera como prioritária a avaliação de seus fins. Disso resulta uma preocupação natural de todo educador com a sua sorte, ou melhor,

com o seu desempenho.

As faculdades particulares constituem a maior parte da rede de instituições do sistema de ensino superior em nosso país. É oportuno lembrar que a diferença entre um faculdade particular e uma universidade não é uma questão de competência, a menos que essa competência seja apenas adjetiva e não substantiva. Uma faculdade particular não é uma instituição menor ou secundária do sistema de ensino superior. As faculdades têm um papel definido a cumprir e devem fazê-lo com igual competência como o faz a universidade. Por sua natureza, uma faculdade particular deve fazer essencialmente o que uma escola de formação profissional faz, voltando-se para o atendimento das funções sociais específicas e de alta relevância no contexto das sociedades modernas. Essa especificidade da sua função torna mais estreito o relacionamento da faculdade particular com a comunidade que a envolve.

Mais de 70% dos alunos dessa rede escolar se constituem de alunos que freqüentam o curso noturno. Esses alunos situam-se numa faixa etária mais alta, trabalham durante o dia e se candidatam, em sua maioria, aos cursos da área de ciências humanas e sociais, já que as faculdades particulares, em geral, não oferecem outras opções.

A proliferação das escolas em termos quantitativos oportunizou o sacrifício dos aspectos qualitativos, que a improvisação criou e vem mantendo. O ensino superior noturno afasta-se cada vez mais de seu objetivo, qual seja o de promover a formação necessária ao trabalhador-aluno ou a atender aos seus anseios de situar-se no mundo. Esse ensino está, quando muito, prevendo a transmissão de conhecimentos. Sua proposta de desenvolver uma postura crítica e reflexiva em seu aluno está longe de ser alcançada. A escola superior particular



noturna que constituiu o objeto de minha pesquisa oferece-nos um triste retrato, na medida em que não se empenha na formação de profissionais qualificados e não se define como centro de altos estudos. Como outras instituições similares, esta também peca por ser um órgão “fornecedor” de títulos.

A análise consciente do curso superior particular noturno, do ponto de vista pedagógico, deve ser realizada a par de uma discussão de natureza política. Seria temerosa qualquer discussão sobre essa viabilidade no nível estritamente pedagógico, pois eu correria o risco de mascarar certas premissas de natureza político-social que reforçam privilégios de alguns proprietários de escolas que os desejam perpetuados.

Falta ao ensino superior particular noturno definição de uma política educacional comprometida com os interesses majoritários da comunidade, esclarecendo-a sobre que serviços pretende prestar. Sem o compromisso com a sociedade, sem a determinação de uma política de educação, as instituições voltadas ao ensino superior noturno estarão atreladas a interesses eleitorais e à manutenção de posições de poder.

É claro que sou adepta dos cursos superiores noturnos. Seria desastroso impedir ao aluno pobre, ao aluno adulto, ao aluno trabalhador, o acesso aos estudos mais elevados.

A maioria dos alunos que estudam no período noturno são trabalhadores. A eles deve ser oferecida igualdade de oportunidades, pois é exatamente em busca de oportunidades que esses estudantes recorrem à escola. É a fé no saber que os move ao sacrifício do estudo à noite, após o dia estafante de trabalho.

As peculiaridades do noturno geram grandes dificuldades. Por isso mesmo, devem as instituições investir redobradamente em recursos humanos e materiais

a fim de permitir que a maioria dessas dificuldades seja superada. É aí, no noturno, que está o grande contingente humano a clamar por um lugar na sociedade.

Em verdade, fazer justiça não é distribuir igualmente a todos, mas oferecer mais aos que têm menos. O ensino superior noturno é um problema social, um problema político.

Se a população se insere prematuramente no mercado de trabalho, é preciso que o poder público, enquanto não houver mudança estrutural, torne a sociedade mais justa, ofereça ensino superior noturno de boa qualidade, de forma a prestigiar o trabalhador-aluno. Apesar do discurso democrático de valorização do trabalhador, feito pelos governantes, na prática dispensa-se a esse aluno um tratamento marginal. Vale lembrar Moraes (1983), quando diz ser necessário que assumamos com coragem o fato de que se tais absurdos acontecem é porque a sociedade o permite através da omissão dos cidadãos e educadores diante dessa situação.

Como nós, cidadãos e educadores devemos agir ? Por certo, adotando uma visão crítica do nosso próprio trabalho. Se existe insatisfação quanto aos salários e vale a pena lutar por ele, valerá a pena com mais razão preocupar-se com a formação dos alunos e fazer jus ao salário que se busca.

Há mestre conscientes é, bem verdade, mas há aqueles que reduzem o ensino universitário ao nível do segundo grau.

Acabar com o ensino superior noturno, no entanto, seria catastrófico. Seria acomodar-se à situação. A população trabalhadora têm essa chance única de freqüentar a escola. Não têm outro caminho. Seria como a velha história: não tem chapéu suficiente, cortam-se as cabeças.

Ao que realmente me oponho e considero incompreensível é o fato de não existir ainda hoje, após tantos anos de experiência, uma pedagogia que dê conta da situação; uma didática definida, um método, enfim, uma medida certa que atenda a especificidade do trabalhador-aluno. Não existem pesquisas suficientes que esgotem as dificuldades que oferece esse tipo de curso e sua clientela. De igual modo, não se apontam tratamentos condizentes com a particularidade das faculdades noturnas. Estão, na maioria, postas lado a lado, repetindo-se, sem se analisarem.

Defender o ensino superior noturno e lutar por ele é tarefa de todos os democratas. Por poucas que sejam as alternativas oferecidas devem elas garantir o ensino de melhor qualidade.

O que constatei através desta pesquisa é que os cursos noturnos devem ter ritmo especial, com professores especializados e alertados para a situação que vivem as escolas superiores noturnas e uma retomada dos currículos para atender esses alunos.

Até que ponto os órgãos competentes preocupam-se em formular uma doutrina coerente sobre o problema? Aqui e ali consigo colher alguma observação pertinente, mas nada que se compare a uma política que assuma realisticamente a heterogeneidade existente. Em matéria de legislação educacional mantém-se a política simplista de criar escolas e preenchê-las com estudantes, sem o respeito à sua natureza ou à sorte. Ou seja, a ordem é: cumpra-se a legislação.

Faz-se mister uma reação por parte das autoridades competentes, dos docentes e dos alunos. A passividade faz com que os anos se arrastem na monotonia de sempre (para os alunos, não para os empresários escolares que

movimentam cada dia mais o saldo bancário) sem maiores reclamações, na formação de profissionais pouco preparados e inexperientes para as funções que devem exercer nesta sociedade em célere mudança.

No período noturno existe uma especificidade: alunos que trabalham devem ser melhor trabalhados. Portanto, advogo a idéia de que a escola superior de hoje deveria planejar para seu aluno aulas motivadoras, levando-o a participar dela e a construir o seu próprio conhecimento.

A abordagem, o método e o tratamento para com o aluno do noturno têm de ser diferente para que, no final do curso, seus alunos tenham logrado igual formação como aquela oferecida no período diurno. É preciso que se direcione o ensino, visando a sua objetividade. É urgente investir mais no período noturno para que as condições se igualem e tenhamos garantido o crescimento do aluno. Os administradores e proprietários de escolas superiores particulares noturnas não parecem preocupar-se com esses valores e não investem em melhores condições de trabalho. O sentido de ensinar está se esvaziando no noturno, reduzindo-se a um amontoado de informações supostamente adequadas e interessantes.

É urgente investir no sentido de favorecer apoio metodológico e seleção de conteúdo ajustado para a formação do profissional. É preciso criar condições estruturais para o funcionamento da instituição como centro cultural. Os alunos do noturno representam, conforme o Prof. Dr. Newton Balzan: “a população real do país”. Fazem parte da população economicamente ativa. Como desprezar, pois, a realidade ? Trabalhar pelo abstrato ? Deixar o concreto ? Que tipo de democracia é essa ? Somente do homem real se poderá chegar ao homem ideal.

Procurar os caminhos pedagógicos para o ensino superior particular noturno

é essencial, mas é importante também avaliar o trabalho dos dirigentes vigiando sua autoridade abusiva muitas vezes.

A questão da fiscalização, no entanto, é complexa. Vivemos numa sociedade onde há pouco espaço para crítica. Na escola pesquisada há professores e funcionários extremamente progressistas, outros extremamente autoritários e outros que não têm interesse nenhum em que a instituição vá para a frente e consiga melhorar.

As escolas são diferentes uma das outras, quer pelo seu histórico, pela sua tradição, quer pela sua clientela e, por isso, é importante conhecer e poder lidar com as especificidades. Isso não significa, entretanto, como está sendo entendida pela maioria dos professores pesquisados, que basta adequar o conteúdo às dificuldades do alunado, o que impede a escola de cumprir seu papel específico de oferecer ao aluno um saber científico, ensino de qualidade dentro das condições reais.

Não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática é que ajuíza o discurso. Há então que se exigir coerência entre a prática e as opções proclamadas. Por isso, falar em relevância, significa a meu ver, rever a atualidade dos conteúdos, sua relevância social, conhecer a clientela possível do ensino superior particular noturno e reprogramar para essa clientela os conteúdos, melhor ainda, o próprio currículo de forma que a instituição superior possa vir a oferecer um ensino de qualidade. Isso em nenhum momento significa oferecer conteúdo diferente para o trabalhador-aluno. Pode-se trabalhar de forma diferente e temas diferentes, por metodologias diferentes, sem que o produto final seja diferente.

Quando se fala em qualidade de ensino é necessário pensar nas condições de trabalho que a escola oferece ao professor e a sua proposta educacional; não se

pode descurar igualmente das condições de um alunado específico dedicado ao trabalho e sem tempo, portanto, para as tarefas complementares, mas que, em consequência, traz uma experiência de vida que não pode ser desprezada.

À vista dessa situação é que me ocorrem as aulas duplas. O professor precisa ter tempo para expor o tema, ou propor um texto à leitura, discuti-lo com os alunos. A aula dupla permite que se oriente o aluno a estudar, ou a reconsiderar o que se ensinou. Mas será que o professor sabe ensinar como se estuda? Se sabe, já orientou seus alunos? O trabalhador-aluno precisa de alternativas de estudo. Onde fica a criatividade do professor nesse momento ?

Conforme Luckesi (1987), o professor deve agir criticamente, buscando conhecer a realidade e despindo-se de preconceitos. Esta é a atitude tanto do cientista, dos pesquisadores e dos filósofos, quanto a de todo homem que, consciente de seu papel na história, propõe-se a analisar o seu mundo e a encontrar solução para os problemas que surgem. Como fazê-lo sem uma formação crítica ?

Não há um receituário pronto e pré-estabelecido que se possa oferecer para isso, muito menos fórmula mágica. Entretanto, não podemos esquecer que o professor é o mediador da relação entre o aluno e o saber, uma mediação que pode ser entendida como uma intervenção planejada para favorecer a aprendizagem. Mesmo sem ser receita ou mágica, o planejamento do exercício didático possibilita dimensionar o tempo exíguo das aulas, ampliar o espaço limitado que se permite a cada trabalhador estudante, endereçar-lhe o conhecimento fundamental para compreender o mundo e para compreender-se. Vale dizer, conhecido aluno na sua integridade física e moral, calculando-se o tempo que lhe sobra do labor diário, medindo o espaço que lhe cabe, é possível

só assim propor, ainda que minimamente, condições de crescimento.

Antes de mais nada, o professor precisa construir sua competência para planejar e implementar situações de aprendizagem e o único caminho para atingir tal competência é o da reflexão sobre a prática. Essa reflexão deve ser permanente, em conjunto com seus colegas, quando cada professor pode discutir e compartilhar as atividades que realiza em classe. O professor é o orientador que, a cada momento, a cada circunstância, toma decisões didáticas conscientes, trava, muitas vezes, luta contra seus próprios preconceitos, contra ideologias deformadoras de suas percepções de mundo, contra a passividade e o imobilismo reinantes, enfrenta todo tipo de dominação, opressão ou autoritarismo dentro da própria escola. Por isso mesmo, o exercício de sala de aula alarga sua experiência, e ele pode formular e reformular sua conduta.

É lamentável, no entanto de frontarmos, como me defrontei nesta pesquisa, com professores que não se arriscam, nem aceitam desafios e (pasmem-se!) dizem não à paixão; não se envolvem com o outro; protegem sua intimidade como se, ao expô-la, perdessem o seu eu. Afastam-se das grandes tristezas e, com isso, perdem as grandes alegrias !

A prática pedagógica do ensino superior noturno implica condicionamento de natureza social, econômica, política e filosófica, condicionamento esse que constitui um prejuízo também para o educador, ele mesmo também um trabalhador, vagando nesse mar adverso no mesmo barco. Por que não remarem juntos ?

Gadotti (1987) propõe discutir o papel do educador em uma sociedade em conflito: “Não é possível ao educador permanecer neutro”. Adiante, declara: “Não educa realmente aquele que ignora o momento em que vive”.

Portanto, no instante em que tomo consciência desse momento instável em que vivemos, sinto a necessidade, a ansiedade de tomar partido pela transformação desse estado de coisas, buscando luzes para o ensino superior particular noturno.

Quando se coloca a necessidade de redefinição de rumos, nasce uma preocupação primeira: a de descobrir (ou redescobrir) com clareza o papel e o significado da educação para o trabalhador-aluno. Da resposta a essa indagação resultaria a filosofia que embasa o ensino noturno e a natureza da escola que o propõe. Pena que outros interesses, a mais das vezes escusos, camuflam a resposta, acalmem o reclamo da consciência. É então que se criam escolas e escolas que se dizem de nível superior cujo objetivo é menos o saber que o rendimento econômico. É fácil enganar, pois ela tem um discurso pedagógico que, no entanto, a práxis não confirma.

Nossa luta está no seu começo. Não cabem aqui, portanto, conclusões para a pesquisa que empreendi e que aqui vai relatada. Cabe, no entanto, este final provisório que vem a ser ponto de partida para ações futuras.

Não tenho e não me sinto em condições de propor diretrizes para o problema do ensino superior noturno particular. Especialistas renomados já o vêm fazendo com oportunidade e mesmo com brilhantismo, muitas vezes. Falta à escola ouvir essas vozes e escutar seu alto significado.

Posso, como disse, fazer a minha parte. Na qualidade de professora universitária, empenho-me em cumprir minhas convicções pedagógicas. Creio no ensino superior noturno posto a serviço do trabalhador-aluno, a serviço de mudanças, para o que busco para mim um comportamento didático que proceda de uma pedagogia voltada à construção do “homem coletivo” (Luckesi, 1984),



do homem enquanto ser político, enquanto cidadão.

O fato de já ter tomado consciência do atual estado de coisas, da realidade do nosso ensino superior noturno, deixa-me aliviada, embora esteja preocupada com a responsabilidade que advém dessa consciência. Aliviada, porque essa conscientização retira-me da marginalização na atividade docente, deixando de ser mera repetidora de conteúdos ou se estar apenas à espera do contra-cheque no fim do mês, ou ainda de aguardar inconsolada a aposentadoria que tarda a chegar. A atividade intelectual, acredito, é, sem dúvida, o modo de enfrentar a idade madura ou a velhice.

Somos poucos os educadores que nos empenhamos na mudança da sorte do ensino superior noturno, tendo em vista a alta responsabilidade da formação de profissionais a quem vem cabendo cada vez mais criar a mentalidade cívica da nação.

O que temos visto e ao que temos assistido assusta-nos; não nos dá garantias; não nos ampara como cidadãos. Continuar ? Ou mudar ?

À vista do que expus, fica posta aqui minha última palavra, que é modesta, eu o sei, mas que constitui uma contribuição pessoal, particular com os olhos, no entanto, postos no coletivo, alimentando a esperança de passar a limpo a educação que se processa no ensino particular noturno voltado ao trabalhador aluno.

Menos pelo valor de minha investigação e mais pelo objeto pesquisado acredito ter valido a pena o investimento que empreendi e do qual estas páginas procuraram dar conta.

## BIBLIOGRAFIA

- Arroyo, Miguel. *Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?*. **Educação e Sociedade**. São Paulo, Editora Cortez, 2 (5):23-28, Jan. 1980.
- Arroyo, Miguel. *Educação e Participação do Trabalhador*. AEC. Brasília. 14 (56):34-46. Abril/Junho. 1985.
- Arroyo, Miguel. *O Direito do Trabalhador à Educação*. In: Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo, Editora Cortez, pp. 75-91, 1989.
- Arroyo, Miguel. *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo, Editora Loyola, 1986.
- Arroyo, Miguel. *O princípio educativo: o trabalho ou a resistência do trabalho?*. **Teoria & Educação**. (Teorias da Reprodução e da Resistência). Porto Alegre, Editora Palmaringa, 4(1): 3-44,1990,
- Almeida, Laurinda R. *O ensino noturno no Estado de São Paulo: um pouco de sua história*. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, (66): 49-62, 1988.
- Althusser, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. 3ª Ed., Lisboa,

Editora Presença, 1980.

Balzan, Newton César. *A didática e a questão da qualidade do ensino superior.*

**Cadernos Cedes** (22): 53-65, 1988.

Balzan, Newton César. *O Ensino no Período Noturno: uma Questão de Metodologia?*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, **CENP**, 1986.

Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 4ª ed., São Paulo, Editora Hucitec, 1988.

Baudelot, Christian & Establet, Roger. *La Escuela Capitalista*. 5ªed., México, Siglo Veiteuno, 1975.

Bertaux, Daniel. *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe: para uma Crítica de Antroponomia Política*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1979.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria de Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves, 1975.

Brandão, Carlos Rodrigues. *Eva viu a luta: algumas anotações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador*. **Educação e Sociedade**, São Paulo, 1 (3): 15-23, 1979.

Brandão, Carlos Rodrigues *O Que é Educação*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

Brandão, Carlos Rodrigues *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

Brandão, Carlos Rodrigues. *Saber e Ensinar - Três Estudos de Educação*

- Popular*. Campinas, Editora Papirus, 1984.
- Braverman, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1977.
- Bregunci, Maria das Graças et Alii. *O papel da autoridade do professor: as bases do poder social como foco de análise da interação em sala de aula*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 36(149): 30-62, Jan/Abril 1984.
- Bruschini, Cristina. *Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras*. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, (27):3-18. Dezembro, 1978.
- Bruschini, Cristina. *Sexualização das ocupações: O Caso Brasileiro*. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas** (28):5-20, 1979.
- Bruschini, Cristina. *Estudo sobre mulher e educação: algumas questões sobre magistério*. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas** (64):4-13. Fevereiro, 1988.
- Buffa, Ester. *Ideologia em Confeito: Escola Pública e Escola Privada*. São Paulo, Editora Cortez e Moraes, 1979.
- Caporalini, Maria Bernadete Santa Cecília. *A Transmissão do Conhecimento e o Ensino Noturno*. Campinas, Papirus, 1991.
- Carvalho, Célia Pezzolo de. *Ensino Noturno: Realidade e Ilusão*. 2ªed., São Paulo, Ed. Cortez, 1984.
- Carvalho, Célia Pezzolo de. *O último trem parte às 19 horas: o ensino de 1º e 2º graus no período noturno*. **Cadernos Cedes**, São Paulo, (16): 4-8,1986.

- Carvalho, José Murilo. *A Construção da Ordem. A Elite Política Imperial*. Rio de Janeiro, Editora Papyrus, 1980.
- Carvalho, Ivan Guido. *Ensino Superior, Legislação e Jurisprudência*. 4ªed. 1973.
- Castro, Cláudio de Moura. *Secundário profissionalizante: prêmio de consolação?* **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, (17):41-52, 1976.
- Castro, Cláudio de Moura. *Educação Brasileira: Consertos e Remendos*. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1994.
- Castanho, Maria Eugênia. *Universidade À Noite: Fim ou Começo de Jornada ?*. Campinas, Editora Papyrus, 1989.
- Costa, Marisa Voraber & BUJES, Maria Isabel. *Prática pedagógica e pesquisa articuladas para a melhoria da qualidade do ensino superior*. **Educação**, Porto Alegre, (8): 33-43, 1984.
- Costa, Luiz Fernando Macedo. *Qualidade do Ensino e Corpo Docente. A Propósito da Qualidade do Ensino Superior no Brasil. Anais de Dois Encontros*. MEC/CFE. Brasília, 1982.
- Ceccon, Claudius et alii. *A Vida na Escola e a Escola da Vida*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1982.
- Chagas, Valmir. *Conselho Federal de Educação, Resolução N° 8, Art. 3º Parágrafo 1º*, 01/12/71.
- Chambers, M. *O vestibular como forma de acesso ao ensino superior*. **Educação Brasileira**, 1 (2): 143-158, Brasília, 2º Semestre - 1977.

- Chauí, Marilena. *Ideologia e educação*. **Educação e Sociedade**, 2 (5): 24-40, São Paulo, Editora Cortez, 1980.
- Collet, Heloisa Gouvêa. *A educação de adultos e a necessidade de metodologia específica*. **Curriculum**. Rio de Janeiro, 15:(3):63-7, Jul/Set, 1976.
- Cordeiro, Verbena Maria Rocha. *O Ensino Noturno do 2º Grau: Configuração e Relação com os Trabalhadores/Alunos*. Salvador, UFBA, 1984 (dissertação mestrado).
- Cunha, Luis Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, Editora, 1975.
- Cunha, Luis Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, Editora, 1983.
- Cunha, Luis Antonio. *Quem educa os educadores*. **Educação e Sociedade**. São Paulo. 2 (5):41-6, 1980.
- Cunha, Luis Antonio. *A Universidade Reformanda - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1988.
- Cunha, Luis Antonio. *Qual Universidade ?*, São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- Cunha, Luis Antonio. *O Golpe na Educação*, Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1987.
- Cunha, Luis Antonio. *Escola Pública, Escola Particular*, São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- Cunha, Luis Antonio. *A Universidade Temporã*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1980.

- Cunha, Luis Antonio. *A expansão do ensino superior: Causas e Conseqüências*. **Debate e Crítica**, (5): 8-12, 1975.
- Cunha, Luis Antonio. *O lugar da escola superior particular: contribuição para o debate*. **Educação Brasileira**, 3 (6): 15-28. Brasília, 1º Semestre, 1981.
- Cunha, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas, Editora Papirus, 1992.
- Cury, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. 4ªed., São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- Dinello, Raimundo. *fondements socio-pedagogiques: analysis et prepositions*. Bruxelles, 1982. **Separata da Revue Belge de Psychologie et Pedagogie**. Bruxelles (173-174), 1982.
- Di Ricco, G.M.J. *Educação de Adultos: uma Contribuição para seu Estudo no Brasil*. São Paulo, Editora Loyola, 1979.
- Durkheim, E. *As Regras do Método Sociológico*. Rio de Janeiro, Editora Companhia Nacional, 1987.
- Fávero, Maria de Lourdes de A. *A Universidade Brasileira em Busca de Identidade*. Petrópolis, Editora Vozes, 1977.
- Fávero, Maria de Lourdes de A. *A Universidade em Questão*. São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- Fávero, Maria de Lourdes de A. et alii. *Professores estrangeiros na faculdade nacional de filosofia (1939-1951)*. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, (78): 37-46., São Paulo, Editora Cortez, 1991.
- Fávero, Maria de Lourdes de A. *Universidade e Estágio Curricular: Subsídios*

*para Discussão. Formação de Professores: Pensar e Fazer.* São Paulo, Editora Cortez, 1992.

Fávero, Maria de Lourdes de A. *A Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos*, Rio de Janeiro, Editora Achiamé, 1980.

Fernandes, Florestan. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1975.

Fischmann, Roseli (Org.) - *Universidade, Escola e Formação de Professores.* São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

Fischmann, Roseli. *Escola Brasileira: Temas e Estudos.* São Paulo, Editora Atlas, 1987.

Foracchi, Marialice M. *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*, São Paulo, Cia Editora Nacional, 1965.

Franco, Edson. *Avaliação de qualidade do ensino na escola superior particular.* **Estudos.** (6): 27-32, 1989.

Freire, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor.* Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1976.

Freire, Paulo. *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1977.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 13ªed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1984.

Freire, Paulo. *Pedagogia de Esperança.* Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1993.

Freitag, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade.* 4ªed., São Paulo, Editora Moraes, 1980.



- Freitag, Bárbara. *Educação e sociedade na nova consituição brasileira*. **Educação Brasileira**, Brasília, 8 (9): 41-61, 2º Semestre. 1987.
- Freitag, Bárbara. *Problemas e perspectivas das escolas particulares isoladas de ensino superior*. **Educação Brasileira**, MEC - DDD, 1 (2): 124-135, 1977.
- Freitas, Luis Carlos. *Neotecnicismo e Formação do Educador. Formação de Professores: Pensar e Fazer*. ALVES, Nilda (Org.), São Paulo, Editora Cortez, pp. 89-102, 1992.
- Frigotto, Gaudêncio. *A Produtividade na Escola Improdutiva*. 3ªed., São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- Frigotto, Gaudêncio. *As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional ?* (Síntese do Simpósio). **Trabalho e Educação**. Coletânea CBE, Campinas. Editora Papyrus : CEDES, São Paulo. ANDE: AMPED, 1992.
- Frigotto, Gaudêncio. *Trabalho, Educação e Tecnologia*. SILVA, Thomáz Tadeu da (Org). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma Teoria da Formação Humana*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1992.
- Frigotto, Gaudêncio. *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional*. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas** (47):38-45, Novembro, 1983.
- Gadotti, Moacir. *A questão da educação e a formação do educador*. **Em Aberto**. Brasília, 6 (34): 17-29,1987.
- Gadotti, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. 6ªed. São Paulo, Editora Cortez, 1985.
- Gadotti, Moacir. *A Educação Contra a Educação*. Rio de Janeiro, Editora Paz e

Terra, 1984.

Garcia, Regina Leite. *A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade*. ANDE, São Paulo, 1(3): 51-5, 1982.

Giannotti, José. *A Universidade em Ritmo de Barbárie*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.

Giannotti, José. *Contra a demagogia*. VEJA. São Paulo, Editora Abril, pp. 3-5, 1985.

Giroux, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo, Editora Cortez. 1987.

Giroux, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das Teorias da Reprodução*. Petrópolis, Editora Vozes, 1986.

Gohn, Maria da Glória Marcondes. *A pesquisa nas ciências sociais: considerações metodológicas*. **Cadernos Cedes**. São Paulo, Editora Cortez (12):3-14, 1984.

Gomes, Celma Borges. *Representação da escola por trabalhadores da cidade de Salvador*. ANDE, São Paulo, 1(5): 43-5, 1982.

Gomes, Geruza M. & QUEIROZ, Arlindo C. *Educação e política (em busca de uma compreensão)*. **Educação e Debate**. Fortaleza, 10(10):21-31, 1985.

Gomes, Carlos et alii. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo, Editora Cortez, 1987.

Gouveia, Aparecida Joly. *Democratização do ensino*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 50(112): 232-249, 1968.

Holanda, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário Aurélio*, Rio de Janeiro, Editora

- Nova Fronteira, 1ªed., 1975.
- Holanda, Sérgio Buarque de. *Raizes do Brasil*, 11ªed. Livraria José Olympio Editora Rio de Janeiro, 1977.
- Horta, José Silvério Baia. *Expansão do ensino superior: mecanismos e tendências*. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, Editora Vozes, 1975.
- Huidobro, Juan Eduardo Garcia. *Educación, Consciência y Sociedade; El Pensamiento Educacional de Antonio Gramsci*. Université Catholique de Louvain, pp. 473-488 (tese de doutorado), 1976.
- Kosik, Karel. *Dialética do Concreto*. 4ªed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1986.
- Kuenser, Acácia. *Pedagogia da Fábrica*. São Paulo, Editora Cortez, 1985.
- Lélis, Isabel Alice. *A Prática do Educador: Compromisso e Prazer. Rumo a uma Nova Didática*. CANDAU, Vera Maria. Petrópolis, Editora Vozes, 1991.
- Léon, Antoine. *Psicopedagogia de Adultos*. São Paulo, Editora Nacional, 1977.
- Lewin, Helena. *Reflexão sobre a educação de adulto com prática social do estado*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 65(149):5-21. Jan/Abr,1984.
- Libâneo, José Carlos. *Democratização da Escola Pública - a Pedagogia Crítico - Social dos Conteúdos*. São Paulo, Editora Loyola, 1985.
- Libâneo, José Carlos. *A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública*. São Paulo, PUC/1984, p.207-16 (dissertação de mestrado).
- Linhares, Célia Frazão Soares (Coord.). et alli. *A autonomia universitária e a formação de docentes para trabalhadores*. **Revista Brasileira de Estudos**

**Pedagógicos**, Brasília, 69(170): 79-84, Jan/Abr.1991.

Limoeiro, Miriam Cardoso. *O Mito do Método*. Rio de Janeiro, PUC, 1971, (mimeo).

Lorenzetto, A. *La educación para el tiempo futuro*. **La Educación Permanente**. México, CREFAL, 1969.

Lorenzoni, Lucinda. *O professor da escola de 3º grau*. **Educação**, Porto Alegre, (13): 57-66, 1987.

Luckesi, Cipriano C. *Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação*. III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Editora Loyola, 1984.

Luckesi, Cipriano C. *Prática Docente e Avaliação*. Rio de Janeiro. ABT, 1990.

Luckesi, Cipriano C. *Da necessidade de constituir um novo paradigma à didática - Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, 16(77): 6-15. Jul/Ago. 1987.

Ludojoski, Roque L. *Andragogia o Educacion del Adulto*. Buenos Aires, Guadalupe, 1972.

Manfredi, Silvia Maria. *As entidades sindicais e a educação dos trabalhadores*. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo (47): 65-78, Nov. 1983

Mammarella, Rosetta. *Educação de adultos e a legalização da marginalidade escolar: o que a realidade mostra*. **Educação**, Porto Alegre (13): 54-62, Ago/1989.

Manacorda, Mário Alighiero. *Trechos de uma entrevista realizada por maria de*

- lourdes stamato de camilis*. Texto Final: Maristela Debenest. ANDE, São Paulo, 5(10): 59-64, 1986.
- Martins, Carlos Benedito. *Ensino Pago: um Retrato sem Retoques*. 2ªed., São Paulo, Editora Cortez, 1988.
- Mec. *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*. Comissão Nacional Para Reformulação Da Educação Superior, 1985.
- Mec/Secretaria Geral/SAEP/SEEC. *Sinopse Estatística do Ensino Superior*. 1972/1991.
- Mello, Guiomar Namó de. *Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil*. ANDE, São Paulo, 3(6):5-9,1983.
- Mello, Guiomar Namó de. (Coord.). *Educação e Transição Democrática*. São Paulo, Editora Cortez, 1985.
- Mello, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º Grau - da Competência Técnica ao Compromisso Político*. 6ªed., São Paulo, Editora Cortez, 1986.
- Miceli, Paulo. *O Quadro (Muito) Negro do Ensino no Brasil. Universidade e o Ensino de 1º e 2º Graus*. Campinas, Editora Papirus, 1988.
- Miranda, Glaura Vasques de. *A produção e a reapropriação do saber no ensino superior*. **Cadernos Cedes** (22): 17-26, 1988.
- Monteiro, José L. *Educação brasileira: mito e realidade*. *Educação e realidade*. **Educação** Porto Alegre, 5(21): 7-86, Jan/Abr. 1980
- Morais, Regis. *Entre a Educação e a Barbárie*. São Paulo, Editora Papirus, 1983.

- Moreira, Antonio Flávio Barbosa. *A Formação de Professores e os Alunos das Camadas Populares: Subsídios para Debate. Formação para Professores: Pensar e Fazer*. São Paulo, Editora Cortez, 1992.
- Noronha, Olinda Maria. *Educação do 1º grau: do saber fazer ao fazer saber*. ANDE, São Paulo, 1(5): 37-8, 1982.
- Oliveira Betty & Duarte, Newton. *Socialização do Saber Escolar*. 4ªed., São Paulo, Editora Cortez, 1987.
- Oliveira, Evaldo M. de. *Instituições do ensino superior: centros de excelência acadêmica ou fábrica de profissionais?*. **Administração Pública**, 8(2): 22-38, 1974.
- Paiva, Vanilda. *Perspectivas da educação brasileira*. Em **Aberto**, Brasília, 4(25): 1-8, Jan/Maio, 1985.
- Pastore, José. *O Ensino Superior em São Paulo*. São Paulo. Editora Nacional, 1972.
- Penin, Sônia. *O Cotidiano e Escola - a Obra em Construção*. São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- Pérez, Raul Hernandez. *The Chronicle of Higher Education*. September 16, 1987.
- Pilati, Orlando et alii. *A relação pesquisa / ensino nas instituições de ensino superior*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 67 (155): 5-51, Jan/Abr. 1986.
- Pimentel, Maria da Glória. *O Professor em Construção*. Campinas, Editora Papyrus, 1993.

- Pinto, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979.
- Pinto, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. 4ªed. São Paulo, Editora Cortez, 1986.
- Pinto, Álvaro Vieira. *A Questão da Universidade*. São Paulo, Editora Cortez, 1986.
- Plank, David N. (Trad. Cândido Gomes) *Os interesses público e privado na educação brasileira: males crônicos, soluções longínquas*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 72(170): 44, Jan/Abr. 1991.
- Pontes, Hélio. *Problemas e perspectivas das escolas particulares isoladas de ensino superior*. **Revista Educação Brasileira**. MEC - DDD, (24) 88-95-1977.
- Porto, Maria Estela Grossi & Santos, Mariza Veloso Motta, *Ensino público superior noturno e democratização* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (162) 277-315. Mai/Ago, 1988.
- Prandi, José Reginaldo. *Os Favoritos Degradados - Ensino Superior e Profissões de Nível Universitário Hoje*. São Paulo, Editora Loyola, 1982.
- Reale, Miguel. *Realidade e perspectivas da universidade brasileira*. **Educação Brasileira**, Brasília, MEC-DDD, 5(9):107-112.
- RELATÓRIO DO GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. GERES. **Estudos e Debates**. (13): 11-50,1987.
- Resende, Maria Spyer. *A Geografia do Aluno Trabalhador: Caminhos de uma Prática Popular*. São Paulo, Editora Loyola, 1988.

- Rodrigues, Neidson. *Lições do Príncipe e outras Lições*. São Paulo, Editora Cortez, 1984.
- Rodrigues, Neidson. *Por Uma Nova Escola: o Transitório e o Permanente na Educação*. São Paulo, Editora Cortez, 1985.
- Romanelli, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 9ªed., Petrópolis, Editora Vozes, 1987.
- Rosenberg, Lia. *Educação e Desigualdade Social*. São Paulo, Editora Loyola, 1984.
- Rossi, W.G., *Capitalismo e Educação*, 3ªed. São Paulo, Editora Moraes, pp.69, 1986.
- Rummel, Francis J. *Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação* Porto Alegre, Ed. Globo, 1972.
- Salgado, M.U.C. *Educação e trabalho: formação para a cidadania no ensino*. **Em Aberto**, Brasília, 4(28):1-10. Out/Dez, 1985.
- Salm, Cláudio L. *Escola e Trabalho*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1980.
- Santos Filho, José Camilo. *Diretrizes curriculares para a formação inicial de escolas de 1º e 2º graus*. **Educação e Sociedade**, 4 (13): 83-100, São Paulo, Editora Cortez, 1982.
- Saviani, Dermeval. *Educação: do Ensino Comum à Consciência Filosófica*, 2ªed., São Paulo, Editora Cortez, 1982.
- Saviani, Dermeval. *Escola e Democracia*, 22ªed., São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- Saviani, Dermeval. *A pedagogia histórico - crítica no quadro das tendências*



- críticas da educação brasileira. ANDE*, São Paulo, 5(11): 15-23, 1986.
- Saviani, Dermeval. *Pedagogia Histórico - Crítica: Primeiras Aproximações*. São Paulo, Editora Cortez. 1991.
- Schwartzmann, Simon. *O que fazer com a universidade? Ciência e Cultura*. São Paulo, 37 (7): 229-234, Jul. 1985.
- Silva, Ezequiel Theodoro da. *O Professor e o Combate à Alienação Imposta*. São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- Silva, Ezequiel Theodoro da. *Os (Des)Caminhos da Escola: Traumatismos Educacionais*. 3ªed., São Paulo, Editora Cortez, 1980.
- Silva, Jefferson Ildefonso da. *A educação do educador. Cadernos Cedes*. São Paulo, (2): 39-46, 1986.
- Silva, Tereza Roserley Neubauer de & Nogueira, Madza Julita. *A Escola Pública e o Desafio do Ensino Noturno*. São Paulo, Editora Cortez, 1984.
- Silva, Tomaz et alii. *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma Teoria da Formação Humana*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1991.
- Snyders, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classes*, Lisboa, Editora Moraes, 1981.
- Snyders, Georges. *Para onde Vão as Pedagogias não Diretivas*. Lisboa, Editora Moraes, 1978.
- Souza, Edson M. de. *Concurso vestibular: análise da experiência brasileira. Educação Brasileira*. Brasília, MEC-CFE.II(3): 71-83, 1975.
- Souza, Paulo Natanael Pereira de. *Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1991.

- Sposito, Marília Pontes & Andrade, Cleide Sugarini de. *O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso*. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo (57):3-19, Maio. 1986.
- Sposito, Marília Pontes. *O Trabalhador-Estudante - um Perfil do Aluno do Curso Superior Noturno*. 1989
- Tenca, Sueli Cotrim. *Os cursos noturnos. a pobre escolarização dos que trabalham*. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, (43): 37-41, Nov. 1982.
- Thiollent, Michel J.M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. 3ªed., São Paulo, Editora Polis, 1982.
- Thiollent, Michel J.M. *Metodologia da Pesquisa - Ação*. São Paulo, Editora Cortez, 1986.
- Trevisan, Máximo. *O ensino superior privado no Brasil. evolução, realidade e perspectivas*. **Educação Brasileira**. I (3). Brasília, 1979
- Trigueiro, Durmeval Mendes. *Expansão do ensino superior no Brasil*. **Revista Documenta**, (71): 54-62, 1967.
- Vahl, Teodoro Rogério. *O ensino superior privado no Brasil - evolução, realidade e perspectivas*. **Educação Brasileira**. III (6), Brasília, 1º Semestre 1981.
- Vásques, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. 3ªed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1986.
- Velloso, Jacques. *Universidade e seu Funcionalismo: Ensino Público e Privado na Constituição*. FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). *A Universidade em*

*Questão*. São Paulo, Editora Cortez, 1989.

Venâncio, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo - 150 Anos de Ensino Jurídico no Brasil*. São Paulo, Editora Perspectiva, s.d.

## **ANEXO I**

### **PESQUISA: PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NOTURNO**

#### **QUESTIONÁRIO**

##### **I - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

2. Sexo: \_\_\_\_\_

3. Escola em que atua

---

4. Disciplina(s):

---

## II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Licenciado em :

---

2. Escola que freqüentou:

2.1 - No 1º grau

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> pública              | <input type="checkbox"/> diurna           |
| <input type="checkbox"/> particular           | <input type="checkbox"/> noturna          |
| <input type="checkbox"/> pública e particular | <input type="checkbox"/> diurna e noturna |

2.2 - No 2º grau

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> pública              | <input type="checkbox"/> diurna           |
| <input type="checkbox"/> particular           | <input type="checkbox"/> noturna          |
| <input type="checkbox"/> pública e particular | <input type="checkbox"/> diurna e noturna |

2.3 - No 3º grau

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> pública              | <input type="checkbox"/> diurna           |
| <input type="checkbox"/> particular           | <input type="checkbox"/> noturna          |
| <input type="checkbox"/> pública e particular | <input type="checkbox"/> diurna e noturna |

3. Enquanto você estudava também trabalhava?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> durante o 1º grau | <input type="checkbox"/> durante o 2º grau |
| <input type="checkbox"/> durante o 3º grau | <input type="checkbox"/> não               |

4. Seu curso de licenciatura lhe deu suficiente embasamento para exercer o magistério? Por quê ?

---



---



---

**III - ATIVIDADE PROFISSIONAL**

1. Tempo de trabalho no magistério superior noturno :

---

2. Você leciona em outras escolas ? Em caso afirmativo, que disciplinas ?

---

---

3. Se você tem outro emprego, sua remuneração é maior ou menor do que no magistério?

maior       menor       equivalente       não tenho

4. Como profissional, você sempre foi professor(a)?

sim       não

5. Quantas horas você trabalha, em média, diariamente ?

até 8 horas

mais de 8 horas

6. Por que você ensina à noite?

---

---

7. Você acostuma adquirir livros de sua especialidade?

sim       não

8. Você costuma freqüentar bibliotecas?

sim       não

9. Você faz assinaturas de revistas de sua especialidade ou de educação e geral?

sim       não

10. Seu curso de licenciatura lhe deu suficiente embasamento para exercer o magistério? Por quê ?

---

---

11. Você participa de grupos ou movimentos?

culturais     religiosos     políticos

lazer       outro(s). especifique

não participa

12. Você é associado à entidade de sua classe?

sim       não

13. Seu horário de trabalho lhe permite usufruir de tempo suficiente para seu repouso e refeições de modo a mantê-lo bem disposto(a) em todas as atividades?

sim       não

14. Quanto tempo você gasta para ir de casa à escola ?

---

15. De que meio de transporte você se utiliza ?

---

16. Você dispõe de tempo durante a semana para leitura e estudo ? Em caso afirmativo, quantas horas?

---

17. Você tem participado de cursos de atualização, de treinamento ou congressos ? Em caso afirmativo, relacione os mais recentes (últimos 5 anos).

---

---

---

---

#### **IV - LAZER**

1. Como você vive seu tempo de lazer?

---

2. Você pratica esportes?

sim       não

3. Cite os dois últimos filmes a que você assistiu:

---

4. Cite as duas últimas peças teatrais a que você assistiu:

---



5. Cite os dois últimos shows musicais a que você assistiu:

---

6. Cite os dois últimos livros que leu ( nome do autor):

---

7. Qual seu programa preferido de TV?

---

8. Que jornal você lê mais?

---

9. Quais as seções do jornal que você prefere?

---

10. Quais as revistas que você lê?

---

## **V - PRÁTICA PEDAGÓGICA**

1. Trace, em poucas palavras, o perfil do trabalhador-aluno do curso noturno.

---

---

---

2. Em sua opinião, o que leva o jovem trabalhador-aluno a procurar o ensino superior noturno?

---

---

3. Você considera alta a taxa de evasão na(s) escola(s) onde trabalha? É possível apontar a(s) causa(s) ?

---

---

---

4. Você considera que o aluno que trabalha tem alguma vantagem em termos de aprendizagem, sobre o que não trabalha?

sim       não

5. Em sua prática pedagógica, você tem encontrado situações em que consegue partir da experiência de trabalho do aluno para apresentar-lhe novos conhecimentos?

sim       não

6. Procure identificar na(s) disciplina(s) que ensina, pelo menos dois (2) conteúdos que considera com maior possibilidade de articulação com a experiência de trabalho do aluno e dois (2) com menores possibilidades:

a) com maiores possibilidades

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

b) com menores possibilidades

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

7. Em sua opinião, como deveria ser a escola para o trabalhador-aluno?

---

---

---

## ANEXO I

### PESQUISA: PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NOTURNO

#### QUESTIONÁRIO

##### I - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

2. Sexo: \_\_\_\_\_

3. Escola em que atua

---

4. Disciplina(s):

---

## II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Licenciado em :

---

2. Escola que frequentou:

2.1 - No 1º grau

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> pública              | <input type="checkbox"/> diurna           |
| <input type="checkbox"/> particular           | <input type="checkbox"/> noturna          |
| <input type="checkbox"/> pública e particular | <input type="checkbox"/> diurna e noturna |

2.2 - No 2º grau

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> pública              | <input type="checkbox"/> diurna           |
| <input type="checkbox"/> particular           | <input type="checkbox"/> noturna          |
| <input type="checkbox"/> pública e particular | <input type="checkbox"/> diurna e noturna |

2.3 - No 3º grau

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> pública              | <input type="checkbox"/> diurna           |
| <input type="checkbox"/> particular           | <input type="checkbox"/> noturna          |
| <input type="checkbox"/> pública e particular | <input type="checkbox"/> diurna e noturna |

3. Enquanto você estudava também trabalhava?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> durante o 1º grau | <input type="checkbox"/> durante o 2º grau |
| <input type="checkbox"/> durante o 3º grau | <input type="checkbox"/> não               |

4. Seu curso de licenciatura lhe deu suficiente embasamento para exercer o magistério? Por quê ?

---

---

---

### III - ATIVIDADE PROFISSIONAL

1. Tempo de trabalho no magistério superior noturno :

---

2. Você leciona em outras escolas ? Em caso afirmativo, que disciplinas ?

---

---

3. Se você tem outro emprego, sua remuneração é maior ou menor do que no magistério?

maior       menor       equivalente       não tenho

4. Como profissional, você sempre foi professor(a)?

sim       não

5. Quantas horas você trabalha, em média, diariamente ?

até 8 horas

mais de 8 horas

6. Por que você ensina à noite?

---

---

7. Você acostuma adquirir livros de sua especialidade?

sim       não

8. Você costuma freqüentar bibliotecas?

sim       não

9. Você faz assinaturas de revistas de sua especialidade ou de educação e geral?

sim       não

10. Seu curso de licenciatura lhe deu suficiente embasamento para exercer o magistério? Por quê ?

---

---

11. Você participa de grupos ou movimentos?

culturais     religiosos     políticos

lazer       outro(s). especifique

não participa

12. Você é associado à entidade de sua classe?

sim       não

13. Seu horário de trabalho lhe permite usufruir de tempo suficiente para seu repouso e refeições de modo a mantê-lo bem disposto(a) em todas as atividades?

sim       não

14. Quanto tempo você gasta para ir de casa à escola ?

---

15. De que meio de transporte você se utiliza ?

---

16. Você dispõe de tempo durante a semana para leitura e estudo ? Em caso afirmativo, quantas horas?

---

17. Você tem participado de cursos de atualização, de treinamento ou congressos ? Em caso afirmativo, relacione os mais recentes (últimos 5 anos).

---

---

---

---

#### **IV - LAZER**

1. Como você vive seu tempo de lazer?

---

2. Você pratica esportes?

sim       não

3. Cite os dois últimos filmes a que você assistiu:

---

4. Cite as duas últimas peças teatrais a que você assistiu:

---



5. Cite os dois últimos shows musicais a que você assistiu:

---

6. Cite os dois últimos livros que leu ( nome do autor):

---

7. Qual seu programa preferido de TV?

---

8. Que jornal você lê mais?

---

9. Quais as seções do jornal que você prefere?

---

10. Quais as revistas que você lê?

---

## **V - PRÁTICA PEDAGÓGICA**

1. Trace, em poucas palavras, o perfil do trabalhador-aluno do curso noturno.

---

---

---

2. Em sua opinião, o que leva o jovem trabalhador-aluno a procurar o ensino superior noturno?

---

---

3. Você considera alta a taxa de evasão na(s) escola(s) onde trabalha? É possível apontar a(s) causa(s) ?

---

---

---

4. Você considera que o aluno que trabalha tem alguma vantagem em termos de aprendizagem, sobre o que não trabalha?

sim       não

5. Em sua prática pedagógica, você tem encontrado situações em que consegue partir da experiência de trabalho do aluno para apresentar-lhe novos conhecimentos?

sim       não

6. Procure identificar na(s) disciplina(s) que ensina, pelo menos dois (2) conteúdos que considera com maior possibilidade de articulação com a experiência de trabalho do aluno e dois (2) com menores possibilidades:

a) com maiores possibilidades

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

b) com menores possibilidades

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

7. Em sua opinião, como deveria ser a escola para o trabalhador-aluno?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

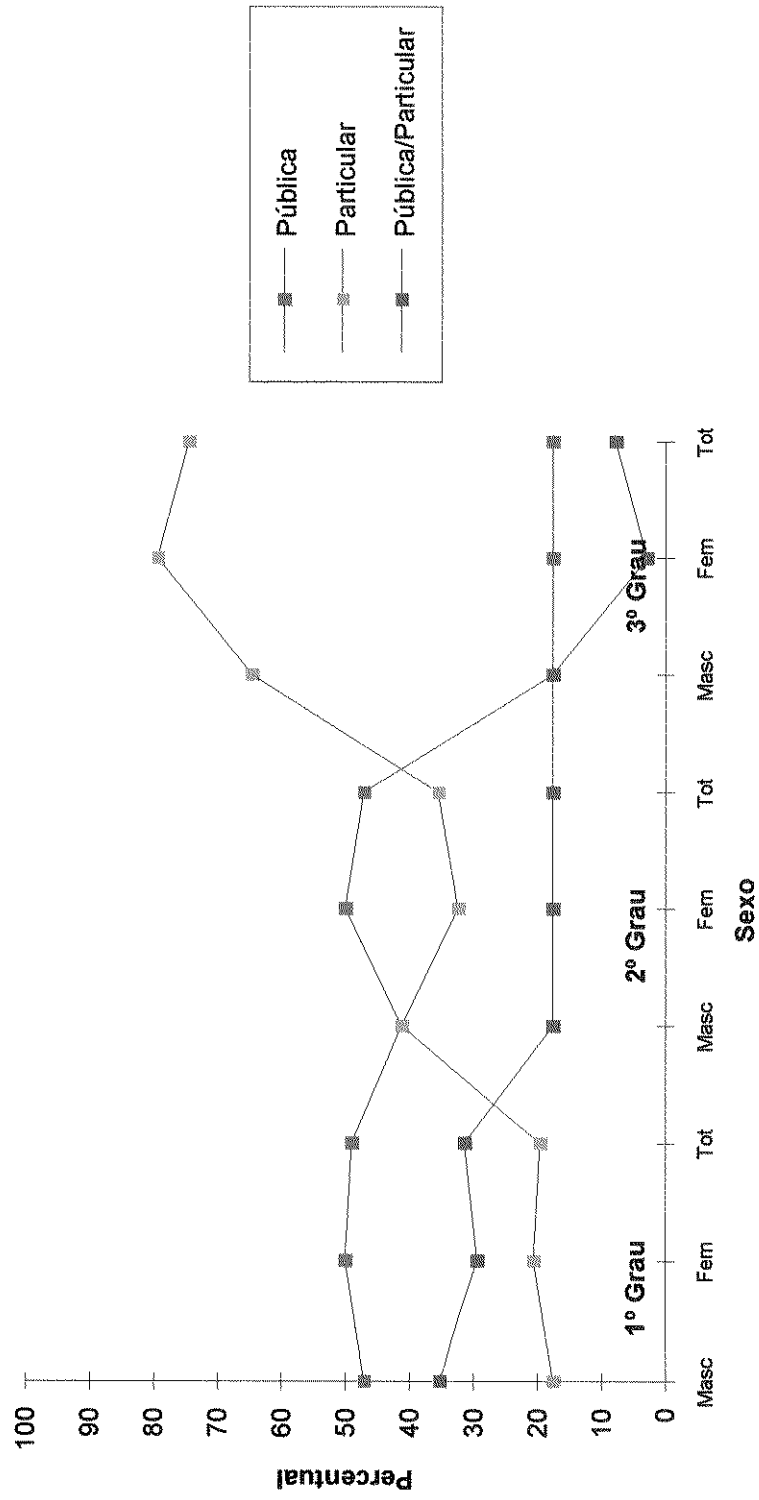
\_\_\_\_\_

## ANEXO II

**Tabela 32 - Escolas Frequentadas Pelos Professores Do Ensino Superior Particular Noturno Pesquisado, Segundo a Dependência Administrativa**

Dependência Administrativa	1º Grau				2º Grau				3º Grau									
	M	F	T	%	M	F	T	%	M	F	T	%						
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%						
<b>Pública</b>	8	47,1	17	50	25	49,0	7	41,2	17	50	24	47,1	3	17,6	6	17,6	9	17,6
<b>Particular</b>	3	17,6	7	20,6	10	19,6	7	41,2	11	32,4	18	35,5	11	64,7	27	79,4	38	74,5
<b>Pública/Particular</b>	6	35,3	10	29,4	16	31,4	3	17,6	6	17,6	9	17,6	3	17,6	1	2,9	4	7,8
<b>Total</b>	17	100	34	100	51	100	17	100	34	100	51	100	17	99,9	34	99,9	51	99,9

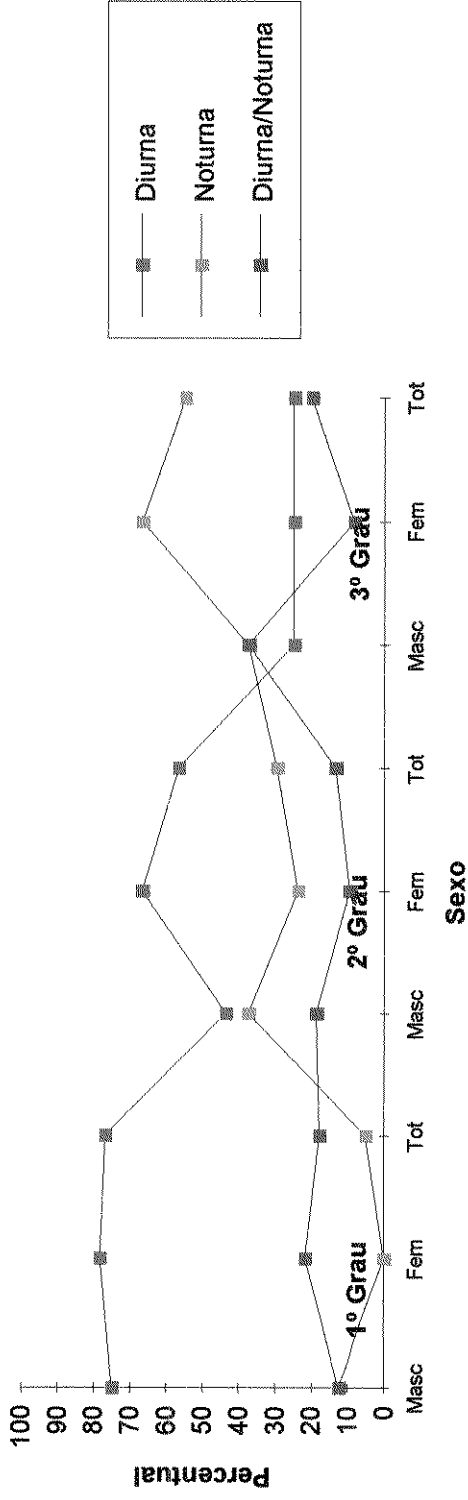
**Gráfico 32 referente à Tabela 32**



**Tabela 33 - Escolas Frequentadas Pelos Professores Do Ensino Superior Particular Noturno Pesquisado, Segundo o Turno**

Dependência	1º Grau						2º Grau						3º Grau						
	M		F		T		M		F		T		M		F		T		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>Administrativa</b>																			
<b>Diurno</b>	12	75,0	18	78,3	30	76,9	7	43,7	14	66,7	21	56,8	4	25,0	6	25,0	10	25,0	
<b>Noturno</b>	2	12,5	-	-	2	5,1	6	37,5	5	23,8	11	29,7	6	37,5	16	66,7	22	55,0	
<b>Diurno/Noturno</b>	2	12,5	5	21,7	7	17,9	3	18,8	2	9,5	5	13,5	6	37,5	2	8,3	8	20,0	
<b>Não Declarou</b>	1	-	11	-	12	-	1	-	13	-	14	-	1	-	10	-	11	-	
<b>Total</b>	16	100	23	100	39	99,9	16	100	21	100	37	100	16	100	24	100	40	100	

**Gráfico 33 referente à Tabela 33**



Obs.: Não foram consideradas no cálculo as respostas em branco.

## **ANEXO III**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Local de trabalho.
2. Disciplina em que atua.
3. Há quanto tempo atua como professor ?
4. Qual o tipo de formação pedagógica que possui para atuar como professor ?
5. O que você pensa a respeito de sua formação pedagógica ?
6. Você sente alguma dificuldade na sua prática pedagógica ? Qual ?
7. Você utiliza ou utilizou algum recurso para auxiliá-lo a dar suporte a sua prática diária ? Qual ?



## **ANEXO IV**

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

1. Os objetivos da disciplina foram descritos ou transparecem claramente nos trabalhos realizados.
2. O número de alunos na turma é adequado.
3. O conteúdo estudado atende às necessidades profissionais
4. O conteúdo desenvolvido é atualizado.
5. Os procedimentos didáticos, métodos e técnicas empregadas favorecem o ensino-aprendizagem.

6. Durante as aulas o aluno foi estimulado a expor suas idéias e posições.
7. Durante as aulas o aluno teve ação predominante ativa.
8. A disciplina desenvolveu atividades que oferecem situações semelhantes às da vida profissional.
9. Houve clima de interação entre os alunos e professores que favoreceram a aprendizagem.
10. Os instrumentos utilizados nas avaliações foram adequados às características e aos objetivos da disciplina.
11. O tempo destinado ao assunto foi adequado.
12. As atividades sugeridas podem ser executadas apesar das limitações em termos de tempo e de materiais experimentais existentes.

## ANEXO V

### PERFIL DO TRABALHADOR-ALUNO

1) Idade: \_\_\_\_\_

Sexo:

1. Masculino

2. Feminino

2) Qual seu estado civil ?

1. Solteiro(a)

2. Casado(a)

3. Divorciado(a)

4. Outro(a)

Números de filhos: \_\_\_\_\_

Tendo cônjuge, responda aos seguintes itens sobre ele:

1. Profissão: \_\_\_\_\_

2. Ocupação: \_\_\_\_\_

3. Escolaridade:

1. 1º Grau

2. 2º Grau

3. Superior

7) Como você participa da vida econômica da família?

1. Não trabalha.
2. É responsável pelo seu próprio sustento.
3. Contribui para o sustento da família.
4. É o principal responsável pelo sustento da família.
5. Outros.

8) Como você mora ?

1. Com a própria família.
2. Com parentes.
3. Em quarto alugado de família.
4. Em república.
5. Em pensão ou pensionato.
6. Sozinho(a).
7. Outra situação.

9) Em que curso desta Instituição você está matriculado?

1. Ciências.
2. Química
3. Biologia.
4. Letras.
5. Matemática.
6. Pedagogia.

3) Onde é sua residência ?

1. Nesta, zona urbana, centro
2. Nesta, zona urbana, bairro
3. Nesta, periferia.
4. Nesta, zona rural.
5. Outras cidades.

4) Qual é a sua profissão ? \_\_\_\_\_

5) Você trabalha ?

1. Não.
2. Sim, em tempo integral.
3. Sim, em tempo parcial.
4. Sim, em turnos com revezamento de horário.

6) Como vê a ocupação que exerce?

1. Não gosta do que faz atualmente.
2. É a atividade que o realiza.
3. É uma atividade provisória.
4. Aguarda melhor oportunidade.
5. Espera terminar os estudos para mudar de ocupação.

## 7. Serviço Social.

10) Recebe algum tipo de auxílio?

1. Não.
2. Sim, bolsa.
3. Sim, transporte.
4. Sim, materiais.

11) Qual a origem do auxílio?

1. Prefeitura.
2. Entidades.
3. Sindicatos.
4. Outros.

12) Qual é a sua formação escolar?

1. Colegial (2º Grau)
2. Supletivo (2º Grau)
3. Já possui formação superior.
4. Curso técnico.
5. Magistério.
6. Outros.

13) O curso superior que já possui pertence a qual área?

1. Exatas e tecnológicas.
2. Humanas.
3. Biológicas e profissões de saúde.
4. Artes.

14) Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou o 1º Grau ?

1. Somente particular.
2. Somente público.
3. Público e particular.
4. No supletivo.

15) Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou o 2º Grau ?

1. Somente particular.
2. Somente público.
3. Público e particular.
4. No supletivo.

16) Em que turno você cursou o ensino de 1º Grau ?

1. Somente diurno.
2. Somente noturno.
3. Diurno e noturno.
4. Integral.
5. Outro.

17) Em que turno você cursou o ensino de 2º Grau ?

1. Somente diurno.
2. Somente noturno.
3. Diurno e noturno.
4. Integral.
5. Outro.

18) Foi reprovado(a) alguma série no 1º Grau ?

1. Não.
2. Sim, uma vez.
3. Sim, duas vezes.
4. Sim, três vezes.
5. Sim, mais de três vezes

19) Foi reprovado(a) em alguma série do 2º Grau?

1. Não.
2. Sim, uma vez.
3. Sim, duas vezes.
4. Sim, três vezes.
5. Sim, mais de três vezes



20) Por que escolheu esta Instituição para seus estudos atuais ?

1. Oferece o curso de sua escolha.
2. É a de mais fácil acesso.
3. É a escolhida pela maioria de seus/suas amigos(as).
4. Falta outra opção.
5. Dificuldade econômica.
6. Reprovação em outras faculdades.
7. O conceito de que desfruta como instituição.
8. Outro.

21) Qual a opinião de seus pais sobre sua escolha profissional ?

1. Aprovam.
2. Não aprovam.
3. São indiferentes.
4. Não sabem de sua escolha.

22) Em quantas instituições (universidades, faculdades ou escolas) você já prestou vestibular?

1. Apenas uma.
2. Duas.
3. Três ou mais.

23) Qual o fator principal que o levou a escolher esse curso ?

1. Escolha profissional.
2. Influência de professores(as).
3. Influências de amigos.
4. Influência de famílias.
5. Gostar do curso.

24) Qual o motivo predominante na escolha de seu curso ?

1. Mercado de trabalho.
2. Prestígio social da profissão.
3. Adequação às aptidões pessoais.
4. Amplas possibilidades salariais.
5. Outro.

25) Como se posiciona frente aos cursos oferecidos pela Instituição?

1. Somente se interessa pelo curso que faz.
2. Aceitaria vaga em outro curso da mesma área, se houvesse.
3. Aceitaria vaga em qualquer outro curso da Instituição.

26) O que você espera de seu curso ?

1. Aquisição de cultura geral ampla.
2. Formação profissional voltada para o trabalho.
3. Melhorar a atividade prática que desempenha.

4. Aquisição de conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo.
5. Melhorar o nível de instrução.

27) Quanto a sua opção, você se considera:

1. Decidido(a).
2. Indeciso(a).

28) Identifica-se com o curso escolhido?

1. Sim.
2. Sim, em parte.
3. Não.

29) Está satisfeito com o curso ?

1. Parcialmente satisfeito.
2. Plenamente satisfeito.
3. Não estou satisfeito.

30) Gostaria de fazer outro curso ? Qual ?

1. Computação.
2. Engenharia.
3. Física.
4. Química.
5. Ciências Sociais.

6. Ciências Econômicas.

7. Artes.

8. Música.

9. Educação Física.

10. Enfermagem.

11. Medicina.

12. Odontologia.

13. Outro.

31) Como é seu relacionamento com os colegas de classe ?

1. Somos amigos e nos entrosamos.
2. Somos simplesmente colegas da mesma classe.
3. Somente estudamos e discutimos assuntos referentes ao curso.
4. Discutimos outros assuntos além dos relacionados ao curso.
5. Outro.

32) Qual é o seu conceito sobre os professores ?

1. Todos são profissionais competentes.
2. A maioria é profissional competente.
3. A minoria é profissional competente.
4. Outro.

33) Está satisfeito com a instituição?

1. Parcialmente satisfeito.
2. Plenamente satisfeito.
3. Não está satisfeito.

34) Qual é seu conceito sobre a instituição?

1. Exige muito.
2. Exige pouco.
3. Orienta e forma.
4. Outro.

35) Por que falta às aulas ?

1. Razões pessoais sérias.
2. Compromissos de trabalho.
3. Estafa.
4. Outro programa cultural.
5. Outro compromisso social.
6. A aula não é importante.
7. Outra.

36) Qual é a situação de seu pai no trabalho?

1. Sócio ou dono exclusivo de uma empresa comercial ou industrial.
2. Trabalha por conta própria.

3. Funcionário de uma companhia industrial, comercial, bancária, etc.
4. Funcionário do Governo, órgão paraestatal ou autarquia.
5. Outra.

37) Escolaridade do pai.

1. 1º Grau incompleto.
2. 1º Grau completo.
3. 2º Grau incompleto.
4. 2º Grau completo.
5. Superior incompleto.
6. Superior completo.
7. Nunca frequentou escola.

38) Qual é a situação de sua mãe no trabalho?

1. Sócia ou dona exclusiva de uma empresa comercial ou industrial.
2. Trabalha por conta própria.
3. Funcionária de uma companhia, comercial, bancária, etc.
4. Funcionária do Governo, órgão paraestatal ou autarquia.
5. Outra.

39) Escolaridade do mãe.

1. 1º Grau incompleto.
2. 1º Grau completo.

3. 2º Grau incompleto.
4. 2º Grau completo.
5. Superior incompleto.
6. Superior completo.
7. Nunca frequentou escola.

40) Qual é a renda mensal familiar ?

1. Até três salários mínimos.
2. De três a cinco salários mínimos.
3. De cinco a dez salários mínimos.
4. Acima de dez salários mínimos.

41) A casa onde você mora é:

1. Própria.
2. Alugada.
3. Cedida.
4. Outra.

42) Qual a atividade de que você mais participa ?

1. Artístico-cultural.
2. Religiosa.
3. Político-partidária.
4. Esportiva.

5. Outra.

43) Participa de algum clube de serviço ?

1. Não.
2. Sim, filantrópico.
3. Sim, esportivo.
4. Sim, político.
5. Sim, cultural.
6. Outro.

44) Qual o seu lazer preferido ?

1. Leitura.
2. Música.
3. Dança.
4. TV.
5. Esporte.
6. Outro.

45) Tem religião ?

1. Não.
2. Sim, praticante.
3. Sim, não praticante.



46) Com que frequência você estuda ?

1. Diariamente.
2. Somente em época de prova.
3. Outra.

47) Tem hábito de leitura ?

1. Sim.
2. Não.

48) Qual sua preferência para leitura ?

1. Específica do curso.
2. Pedagógico-didática.
3. Romance.
4. Ficção.
5. Policial.
6. Terror.
7. Outra.

49) Com que frequência você vai à biblioteca ?

1. Sempre.
2. Quando necessário.
3. Raramente.
4. Nunca.

50) Lê jornal ou revista?

1. Sempre.
2. Ocasionalmente.
3. Aos domingos.
4. Diariamente.

51) Qual o meio de comunicação que você utiliza para manter-se informado ?

1. Jornal escrito.
2. Jornal falado.
3. Revistas.
4. Pessoas.
5. Outro.

52) Fala outro idioma?

1. Não.
2. Inglês.
3. Francês.
4. Italiano.
5. Outro.

53) Qual é seu nível de aspiração?

1. Continuar os estudos iniciados.
2. Fazer cursos de extensão universitária.
3. Fazer pós-graduação.
4. Outro curso superior.
5. Fazer carreira no magistério de 1º e 2º graus.

### **Instruções:**

- Solicito aos alunos que respondam as perguntas a seguir, fazendo um círculo ao redor da alternativa escolhida. Se a pergunta permitir mais que uma alternativa, assinale também a segunda.
- Não há respostas certas ou erradas, porém preciso de sua sinceridade e honestidade.
- Sejam breves e agradeço a preciosa colaboração.

## ANEXO VI

### TABELAS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DAS QUESTÕES:

### LETRAS

<b>4ª Resposta</b>			<b>6ª Resposta</b>		
<b>profissão</b>	<b>nº alunos</b>	<b>%</b>	<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
almoхарife	01	1,6	22	gosta	34,37
atendente	02	3,12	20	aguarda melhor	31,25
autônomo	02	3,12		oportunidade	
aux. administrativo	01	1,6	22	espera melhorar os	34,38
aux. de escritório	09	14,1		estudos p/mudar	
bancário(a)	07	10,90		situação	
contador(a)	01	1,6			
doméstica	01	1,6			
escriturário	01	1,6			
estudante	04	6,26			
funcionário público	06	9,4			
professor(a)	04	6,25			
secretário(a)	03	4,68			
vendedor	08	12,5			
não trabalham	03	4,68			
sem resposta	11	17,00			
<b>total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>			

<b>18ª Resposta</b>		
<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
29	nenhuma	45,31
30	uma vez	46,87
05	2 vezes	7,82
<b>total 64</b>	<b>-</b>	<b>100%</b>

<b>19ª Resposta</b>		
<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
32	nenhuma	50,00
28	uma vez	43,75
04	mais de 2 vezes	6,25
<b>total 64</b>	<b>-</b>	<b>100%</b>

**21ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
35	aprovam	54,69
26	são indiferentes	40,63
03	não sabem da escolha	4,68
total 64	-	100%

**22ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	apenas 1	46,87
06	duas	43,75
total 64	-	100%

**30ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
28	não	43,75
30	sim	46,87
06	outro	9,38
total 64	-	100%

**31ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
20	somos amigos e nos entrosamos	31,25
30	somos simplesmente colegas de classe	46,87
14	discutimos outros assuntos alem dos relacionados c/o curso	21,88
total 64	-	100%

**36ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	trabalha por conta própria	46,87
32	funcionário de empresa	50,00
02	outro	3,13
total 64	-	100%

**37ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
22	1º grau incompleto	34,37
20	1º grau completo	31,25
18	2º grau incompleto	28,12
03	2º grau completo	4,68
01	superior	1,58
total 64	-	100%

**38ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
40	outro	62,50
15	funcionário	23,43
09	trabalha por conta própria	14,07
total 64	-	100%

**39ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
18	1º grau incompleto	28,12
20	1º grau completo	31,25
15	2º grau incompleto	23,43
11	2º grau completo	17,20
total 64	-	100%

**41ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	própria	46,87
32	alugada	50,00
02	outro	3,13
total 64	-	100%

**42ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
42	esportiva	65,62
13	artístico cultural	20,31
09	outro	14,07
total 64	-	100%

**43ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
60	esportivo	93,75
04	não	6,25
total 64	-	100%

**44ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
	s	
10	leitura	15,64
11	dança	17,18
19	música	29,68
20	esporte	31,25
04	TV	6,25
total 64	-	100%

**45ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
50	praticante	78,12
14	não praticante	21,88
total 64	-	100%

**46ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
54	somente em época de prova	84,4
10	outro	15,6
total 64	-	100%

**47ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
60	sim	93,75
04	não	6,25
total 64	-	100%

**48ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
20	específica do curso	31,25
30	romance	46,88
10	outro	15,62
04	ficção	6,25
total 64	-	100%

**49ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
50	quando necessário	78,12
14	sempre	21,88
total 64	-	100%

**50ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
26	sempre	40,62
14	aos amigos	21,88
24	ocasionalmente	37,50
total 64	-	100%

**51ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	jornal	46,87
20	TV	31,25
14	outro	21,88
total 64	-	100%

**52ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
45	ingles	70,31
19	não	29,69
total 64	-	100%

## TABELAS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DAS QUESTÕES:

### CIÊNCIAS, QUÍMICA, MATEMÁTICA, BIOLOGIA.

<b>4ª Resposta</b>		
<b>profissão</b>	<b>número</b>	<b>%</b>
professor	15	10,87
bancario(a)	17	12,32
escriturário	12	8,70
comerciante	06	4,36
contador	08	5,79
operário	18	13,04
op.c/cargo chefia	15	10,36
doméstica	06	4,36
estudante	03	2,17
vendedor	17	12,32
balconista	08	5,79
não trabalham	04	2,89
sem resposta	09	6,53
total 138	-	100%

<b>18ª Resposta</b>		
<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
41	nenhuma	29,71
62	2 vezes	44,92
35	mais de 3 vezes	25,37
total 138	-	100%

<b>19ª Resposta</b>		
<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
76	uma vez	55,07
26	duas vezes	18,84
12	mais de duas vezes	8,70
24	nenhuma	17,39
total 138	-	100%

<b>6ª Resposta</b>		
<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
37	gosta	26,80
41	aguarda melhor oportunidade	29,70
60	espera melhorar os estudos p/mudar ocupação	43,50
total 138	-	100%

<b>21ª Resposta</b>		
<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
70	alunos aprovam	50,72
60	são indiferentes	43,48
08	não sabem de sua escolha	5,80
total 138	-	100%



**22ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
86	apenas 1	62,32
22	duas	15,94
30	treis ou mais	21,74
total 138	-	100%

**30ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	não	21,74
70	sim	50,72
20	outro	14,50
18	-	13,04
total 138	-	100%

**31ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
70	somos amigos e nos entrosamos	50,72
30	somos simplesmente colegas de classe	21,74
38	discutimos outros assuntos além dos relacionados com o curso	27,54
total 138	-	100%

**36ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
60	trabalha p/ conta própria	43,48
40	funcionário de comercio e industria	28,98
38	outro	27,54
total 138	-	100%

**37ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
32	1º grau completo	23,18
22	1º grau incompleto	15,94
38	2º grau completo	27,54
46	2º grau incompleto	33,34
total 138	-	100%

**38ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
60	outro	43,48
30	funcionária	21,74
48	trabalha por c/própria	34,78
total 138	-	100%

**39ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
32	1º grau completo	23,19
45	2º grau incompleto	32,60
61	2º grau completo	44,21
total 138	-	100%

**41ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
58	própria	42,03
47	alugada	34,06
33	outro	23,91
total 138	-	100%

**42ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
80	esportivo	57,97
22	artístico-cultural	15,94
16	religioso	11,60
20	outro	14,49
total 138	-	100%

**46ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
90	somente em época de prova	65,22
48	outro	34,78
total 138	-	100%

**43ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
80	esportivo	57,97
39	cultural	28,26
19	não	13,77
total 138	-	100%

**47ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
62	sim	44,92
76	não	55,08
total 138	-	100%

**44ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
78	esporte	56,52
37	TV	26,81
10	leitura	7,25
13	musica	9,42
total 138	-	100%

**48ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
28	especifico do curso	20,29
38	ficção	27,54
42	policial	30,43
30	romance	21,74
total 138	-	100%

**45ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
85	não praticante	61,59
38	praticante	27,54
15	não	10,87
total 138	-	100%

**49ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
35	sempre	25,36
12	raramente	8,70
91	-	65,94
total 138	-	100%

**50ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
75	aos domingos	54,35
48	ocasionalmente	34,78
15	sempre	10,87
total 138	-	100%

**51ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
85	TV	61,59
20	jornal	14,49
33	outro	23,92
total 138	-	100%

**52ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
37	ingles	26,81
101	não	73,19
total 138	-	100%

## TABELAS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DAS QUESTÕES:

### SERVIÇO SOCIAL

<b>4ª Resposta</b>			<b>18ª Resposta</b>		
<b>profissão</b>	<b>frequência</b>	<b>%</b>	<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
bancário(a)	09	14,75	52	2 vezes	85,24
professor(a)	06	9,84	08	3 vezes	13,12
aux. administrativo	07	11,47	01	nenhuma	1,64
aux. escritório	06	9,84	total 61	-	100%
escriturário(a)	08	13,12			
contador(a)	04	6,55			
doméstica	01	1,64			
estudante	02	3,28			
balconista	06	9,84			
serviço da justiça	03	4,92			
atendente de enferm.	04	6,55			
não trabalham	02	3,27			
sem resposta	03	4,92			
total 61	-	100%			

<b>6ª Resposta</b>			<b>19ª Resposta</b>		
<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>	<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
26	gosta	42,62	35	nenhuma	57,37
20	aguarda melhor oportunidade	32,78	15	uma vez	24,59
15	espera melhorar os estudos p/mudar ocupação	24,60	11	duas vezes	18,04
total 61	-	100%	total 61	-	100%

<b>21ª Resposta</b>			<b>22ª Resposta</b>		
<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>	<b>nº alunos</b>	<b>respostas</b>	<b>%</b>
32	alunos aprovam	52,46	50	apenas 1	81,96
20	são indiferentes	32,78	11	3 ou mais	18,04
09	não aprovam	14,76	total 61	-	100%
total 61	-	100%			

**30ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
50	sim	81,96
11	não	18,04
total 61	-	100%

**31ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
70	somos amigos e nos entrosamos	50,72
30	somos simplesmente colegas de classe	21,74
38	descutimos outros assuntos além dos relacionados com o curso	27,54
total 138	-	100%

**36ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
16	trabalha p/conta própria	26,23
42	funcionário de comercio e industria	68,85
03	outro	4,92
total 138	-	100%

**37ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
22	1º grau completo	36,06
32	2º grau completo	52,46
07	superior	11,48
total 61	-	100%

**38ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
52	outro	85,24
01	funcionária	1,64
08	trabalha por c/própria	13,12
total 61	-	100%

**39ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
20	1º grau completo	32,80
25	2º grau completo	40,98
10	2º grau incompleto	16,39
total 61	-	100%

**41ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
28	própria	45,90
23	alugada	37,70
10	outro	16,40
total 61	-	100%

**42ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
80	esportivo	57,97
22	artístico-cultural	15,94
16	religioso	11,60
20	outro	14,49
total 138	-	100%

**43ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
52	esportivo	85,24
04	cultural	6,55
05	não	8,21
total 61	-	100%

**44ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
32	TV	52,46
20	leitura	32,78
09	música	14,76
total 61	-	100%

**45ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
25	não praticante	40,99
36	praticante	59,01
total 61	-	100%

**46ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
51	somente em época de prova	83,60
10	outro	16,40
total 61	-	100%

**47ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
13	sim	21,32
48	não	78,68
total 61	-	100%

**48ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
12	especifico do curso	19,68
26	romance	42,62
23	outro	37,70
total 61	-	100%

**49ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
10	sempre	16,40
11	raramente	18,03
40	quando necessário	65,57
total 61	-	100%

**50ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	aos domingos	49,18
20	ocasionalmente	32,78
11	sempre	18,04
total 61	-	100%

**52ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
21	ingles	34,43
40	não	65,57
total 61	-	100%

**51ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
22	TV	36,08
32	jornal	52,46
07	outro	11,40
total 61	-	100%

## TABELAS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DAS QUESTÕES:

### PEDAGOGIA

4ª Resposta		
profissão	frequência	%
Professor I	23	20,91
Funcionário Público	13	11,82
Dona de casa	06	5,45
Escriturária	12	10,9
Vendedora	04	3,63
Estudante	01	0,91
Enfermeira	03	2,72
Secretária	08	7,27
Aux.de Psicóloga	01	0,91
Bancário(a)	18	16,36
Aux.Geral	16	14,54
Nenhuma	05	4,54
Total 110	-	4,54

18ª Resposta		
nº alunos	respostas	%
66	2 vezes	60%
22	3 vezes	20%
04	+ de 3	3,63
18	nenhuma	16,37
total 110	-	100%

19ª Resposta		
nº de alunos	resposta	%
46	nenhuma	41,82
43	uma vez	39,09
21	duas vezes ou mais	19,09
total 110	-	100%

6ª Respostas		
nº alunos	respostas	%
26	gosta	23,64
28	é a atividade que realiza	25,45
30	aguarda melhor oportunidade	27,27
26	espera melhorar os estudos p/mudar de ocupação	23,64
total 110	-	100%

21 Resposta		
nª alunos	respostas	%
28	aprovam	25,46
60	são indiferente	54,54
16	não sabem de sua escolha	14,54
06	não aprovam	5,46
total 110	-	100%



**22ª Resposta**

nº alunos	resposta	%
80	apenas 1	72,73
20	duas	18,18
10	3 ou mais	9,09
total 110	-	100%

**30ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	não	27,27
22	outro	20,00
06	enfermagem	5,45
40	ciências sociais	36,36
04	artes	3,63
08	música	7,27
total 110	-	100%

**31ª Resposta**

nº alunos	resposta	%
60	somos amigos e nos entrosamos	54,54
30	somos colegas de classe	27,28
20	discutimos outros assuntos	18,18
total 110	-	100%

**36ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	trabalha por conta própria	27,28
40	funcionário de uma companhia comercial/industrial	36,36
40	outra	36,36
total 110	-	100%

**37ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
26	1º grau completo	23,64
70	2º grau incompleto	63,64
08	2º grau completo	7,27
06	curso superior	5,45
total 110	-	100%

**38ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
80	outra	72,72
20	funcionária pública	18,18
10	trabalha por conta	9,10
total 110	-	100%

**39ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	1º grau completo	27,27
45	2º grau incompleto	40,90
26	2º grau completo	23,64
09	superior	8,19
total 110	-	100%

**41ª Resposta**

nº alunos	resposta	%
65	alugada	59,09
35	própria	31,81
10	outra	9,10
total 110	-	110

**42ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
73	esportiva	66,36
26	artístico/cultural	23,64
08	religiosa	7,28
03	outro	2,72
total 110	-	100%

**43ª Resposta**

nº alunos	resposta	%
60	esportivo	54,54
12	cultural	10,92
20	político	18,18
18	não	16,36
total 110	-	100%

**44ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
32	esporte	29,08
38	dança	34,54
20	TV	18,18
10	cultura	9,10
10	musica	9,10
total 110	-	100%

**45ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
70	sim - não praticante	63,63
30	sim - praticante	27,27
10	não	9,10
total 110	-	100%

**46ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
85	somente em época de prova	77,27
25	outra	22,73
total 110	-	100%

**47ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
48	sim	43,64
62	não	56,36
total 110	-	100%

**48ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
30	específica do curso	27,27
50	romance	45,46
20	ficção	18,18
10	outra	9,09
total 110	-	100%

**49ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
70	qdo necessário	63,63
30	raramente	27,27
10	sempre	9,10
total 110	-	100%

**50ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
65	ocasionalmente	59,09
30	aos domingos	27,27
15	sempre	13,64
total 110	-	100%

**51ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
70	TV	63,64
20	jornal	18,18
20	outro	18,18
total 110	-	100%

**52ª Resposta**

nº alunos	respostas	%
20	ingles	18,18
85	não	77,28
05	outro	4,54
total 110	-	100%