

MARIA EUGÊNIA DE LIMA E MONTES CASTANHO

UNIVERSIDADE À NOITE:

FIM OU COMEÇO DE JORNADA?

CAMPINAS - 1989 -

F 00007 236 - ERGONOMIA - LIBRARIAS - UNICAMP - 1989

MARIA EUGÊNIA DE LIMA E MONTES CASTANHO - 112233 -

1989

UNIVERSIDADE À NOITE:
FIM OU COMEÇO DE JORNADA?

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de Metodologia do Ensino, sob a orientação da Professora Doutora Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

CAMPINAS - 1989 -

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO FINAL DA TESE DE
DOUTORADO DEFENDIDA POR MARIA EUGÊNIA DE LIMA E MON-
TES CASTANHO E APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA EM
09.06.89

DATA: *09/06/89*

ASSINATURA: *[Handwritten Signature]*

1824

1824

1824

Amici Domini per ce carta

1824

Dedico este trabalho às professoras:

- AMÉLIA DOMINGUES DE CASTRO e ROSÁLIA MARIA RIBEIRO DE ARAGÃO, *orientadoras-exemplos, pelo muito que me ensinaram.*

- MARIA CRISTINA LUZ FRAGA MOREIRA ARANHA *que, através do Laboratório de Informática da PUCAMP, deu incondicional apoio a esta pesquisa.*

- A G R A D E C I M E N T O S -

Muitas pessoas colaboraram para que este trabalho surgisse. Agradeço especialmente a:

- Professor Dr. Eduardo José Pereira Coelho, Reitor da PUCAMP, pelo indispensável apoio nos vários momentos da realização do trabalho.

- Professor Domênico Feliciello, presidente da Comissão Permanente de Carreira Docente pela atenção constante.

- Professor Renato Areias Filho, pela efetiva colaboração na elaboração das tabelas e gráficos.

- Professor Mário Maróstica, do C.P.D. da PUCAMP, pela presteza com que atendeu às solicitações relativas à pesquisa.

- Doutora Sílvia Regina Brandalise, pelo exemplo contínuo de ânimo inquebrantável diante de qualquer dificuldade.

- Professor Dr. José Luiz Sanfelice, pelas valiosas indicações.

- Professor Dr. Newton Cezar Balzan que participou do trabalho desde sua gestação.

- Professores doutores Evaldo Amaro Vieira e Rubem Alves que deram o incentivo no momento certo.

- Professor Sérgio E.M. Castanho, pelo rigor com que questionou cada passo do trabalho, contribuindo para o necessário aprofundamento teórico.

- Professora Vani Moreira Kenski, colega de curso, cuja convivência foi enriquecedora.
- Sandra Olívia Garrosa, que auxiliou na confecção das tabelas.
- Professores que cederam suas aulas para a coleta dos dados da pesquisa.
- Colegas e amigos da PUCAMP que deram sua generosa colaboração.
- Direções e secretarias de unidades acadêmicas da PUCAMP que facilitaram a realização do trabalho empírico.
- Funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da UNICAMP pelo atendimento sempre atencioso e competente.
- Grupo de "Quinta" pelo incentivo.
- Meus alunos dos cursos noturnos e diurnos da PUCAMP com quem tenho aprendido muito.
- Todos os alunos que foram sujeitos desta pesquisa, que participaram com interesse e esperança.
- Mara Regina, que me substituiu em muitas tarefas domésticas.
- Maria Cristina Santos Barreto, que pacientemente datilografou os originais.

Sérgio,

Daniela,

Serginho e

Camila, pelo apoio familiar.

"Sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana".

Brecht

"É preciso, de início, aceitar-se plenamente que todas as formas inovadoras de criação cultural possuem grande utilidade social, cabendo aos pesquisadores e aos criadores um único limite: os interesses da coletividade".

Evaldo A.Vieira

"Por que é tão importante manter a esperança? Porque, sem esperança, ou nos dissolvemos no atual estado de coisas ou somos devorados pela insanidade".

Rubem Alves

- R E S U M O -

O objetivo do trabalho é buscar uma compreensão do fenômeno *ensino superior noturno*, apreendendo suas características, impasses e desafios. Este objeto de análise foi trabalhado à luz da categoria *qualidade de ensino*. Como locus da investigação foi eleita a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que, por possuir 26 cursos funcionando à noite, ofereceu campo privilegiado de pesquisa.

Da análise do material coletado, que forneceu o perfil do "trabalhador-estudante", foram levantadas questões básicas para o estudo - a relação trabalho-ensino e o problema da alienação - vistas a partir do referencial científico-metodológico adotado, do ângulo da qualidade do ensino.

A pesquisa revelou que a clientela tem características não coincidentes com as que são comumente apontadas. Na relação trabalho-ensino vige entre os alunos um conceito empobrecido e reinterpretado de trabalho como *mercado de trabalho*. A realidade do mundo produtivo não é recolhida pela escola para ser estudada criticamente. Estão presentes no âmbito escolar muitos mecanismos que reforçam a alienação dos indivíduos, separando teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, saber e fazer.

Um trabalho de sala de aula competente, que parta da

prática social e leve o aluno a desvendar os mecanismos do saber e do poder nela atuantes, é requerido. A epistemologia piagetiana e os desdobramentos contemporâneos dos métodos cognitivos, desde que redimensionados numa perspectiva crítica, têm muito a contribuir na *instrumentalização* dos alunos, permitindo-lhes uma compreensão articulada da realidade. Compreensão indispensável para uma inserção na direção de um novo horizonte humano, onde o desenvolvimento de cada um está indissociavelmente unido ao desenvolvimento de todos.

Os problemas do ensino superior têm um limite estrutural, não podendo ser resolvidos apenas com medidas setoriais, mas no seu relacionamento com a problemática mais ampla da democratização da sociedade brasileira. As conquistas parciais servem à caminhada que busca uma mudança de alcance geral da sociedade. Lutar por uma mudança nas condições de funcionamento dos cursos noturnos representa uma práxis na direção dos interesses da maioria.

- Í N D I C E -

	Páginas
I - INTRODUÇÃO.	1
II - APORTE TEÓRICO.	5
A - Trabalho e Educação	5
1. Trabalho	7
2. A ligação trabalho-educação.	15
B - Ensino e Alienação.	19
C - Acepções sobre qualidade de ensino.	27
1. Qualidade de ensino como um conceito sau- dosista-autoritário.	27
2. Qualidade de ensino como um conceito li- beral.	29
3. Qualidade de ensino como um conceito dia- lético	31
D - O suporte científico-metodológico para o en- sino crítico.	34
1. O aspecto político	35
2. O aspecto técnico.	39
III - UM CASO: A PUCCAMP.	50
IV - METODOLOGIA DA PESQUISA	59
V - QUEM É ESSE ALUNO?.	68
VI - ALIENAÇÃO, TRABALHO, QUALIDADE DE ENSINO: O ELC PROVISÓRIO.	84

	Páginas
1. Alienação.	84
1.1 - Verbalismo	85
1.2 - Congelamento do real	90
1.3 - Detalhismo	93
1.4 - Compartimentalização	94
1.5 - Acumulação	95
1.6 - O crime de lesa-curiosidade.	96
1.7 - Mercantilismo e competição	97
2. Trabalho: os dados	100
3. Qualidade de ensino.	103
VII - ALIENAÇÃO, TRABALHO, QUALIDADE DE ENSINO: O ELO EM QUESTÃO.	109
1. A (des)articulação entre o mundo do trabalho e o mundo da universidade.	109
2. A identidade das universidades católicas	115
3. A questão científico-tecnológica	123
4. A (des)articulação entre o discurso e a prá- tica	129
4.1 - O projeto pedagógico	130
4.2 - O trabalho docente	133
4.3 - Como trabalhar	137
VIII - CONCLUSÕES.	144
IX - BIBLIOGRAFIA.	157
X - ANEXOS.	171

- I N T R O D U Ç Ã O -

Discutir o ensino superior brasileiro na modalidade *ensino noturno* é um desafio que começa para o investigador na revisão bibliográfica. Nessa rubrica, além de uns poucos artigos reveladores de que o tema começa a merecer atenção, tudo o mais é silêncio.

Assim, interessada em conhecer o assunto, passei a procurar na bibliografia referente ao ensino superior, especialmente brasileiro, algumas pistas que pudessem me conduzir a algum progresso teórico. A caminhada foi íngreme, demorada, desanimadora às vezes, mas acabou por me levar à identificação de alguns problemas cruciais presentes no fenômeno *ensino superior noturno*. E foi na direção desses problemas que passei a dedicar meu esforço.

Decidi-me por um trabalho sobre o ensino superior noturno a partir de uma determinada instituição: a Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A investigação situa-se na área de Metodologia de Ensino e pretende analisar o fenômeno do ponto de vista da qualidade do ensino.

Não é seu objetivo fazer análises no campo da Sociologia ou da Economia da Educação⁽¹⁾. Também não se trata de um estudo sobre as conseqüências da política educacional autoritária no âmbito do ensino público ou particular⁽²⁾. O estudo da evolução histórica da universidade brasileira, ou das escolas católicas em particular, também não constitui seu objeto de análise, da qual se exclui, outrossim, o estudo das Funções da Universidade. Embora seja na área de Metodologia de Ensino, não tem por finalidade elencar mecanismos didáticos ou apresentar uma proposta metodológica para o trabalho na Universidade⁽³⁾.

Sua intenção é entender o fenômeno *ensino superior noturno* privilegiando, na análise, a ligação do tema com seus desdobramentos didáticos na sala-de-aula, sem cair no perigo do que Álvaro Vieira Pinto⁽⁴⁾ chama de *pedagogismo reformista*, pois já tem sido demonstrada à sociedade a completa insuficiência do

(1) Gaudêncio FRIGOTTO estudou com esmero as relações entre Educação e Trabalho especialmente em seu livro *A Produtividade da Escola Produtiva*, Cortez, 1986. Nessa obra, parte ele de uma análise exaustiva da Teoria do Capital Humano, desvendando seus meandros ideológicos, passando para uma análise das posturas crítico-reprodutivistas e esclarecendo as relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Mostra que há, de fato, vínculo (embora não direto e imediato) entre escola e estrutura econômico-social, por isso, a escola é, imediatamente improdutiva e imediatamente produtiva.

(2) Há particularmente duas obras especiais sobre o assunto. Para os efeitos da política educacional autoritária no campo do ensino superior público, ver, de Reginaldo PRANDI, *Os Favoritos Degradados*, Loyola, 1982. Para o ensino superior privado, ver o excelente trabalho de Carlos Benedito MARTINS, *Ensino Pago: um retrato sem retoques*, Global, 1981.

(3) A esse respeito ver a obra de Cipriano LUCKESI e outros, *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, Cortez, 1986.

(4) *in* *A Questão da Universidade*, Cortez, 1986, alertando várias vezes para esse perigo ou equívoco.

ponto de vista apenas didático para a questão da mudança da qualidade do ensino.

Tampouco procurarei buscar a gênese das relações entre universidade e liberalismo econômico ou socialismo.

Trata-se de um trabalho de Metodologia de Ensino, pelo que entendo a articulação de uma teoria de compreensão da realidade com os mecanismos do dia-a-dia da rotina escolar, materializados no trabalho de cada professor. Não nego o valor das disciplinas técnicas. Nego sua autonomia em relação às demais disciplinas filosóficas e científicas, vendo-as sempre solidárias com dada interpretação filosófica e científica do mundo.

Entendendo a educação como

uma prática social, uma atividade humana concreta e histórica, que se determina no bojo das relações sociais entre as classes e se constitui, ela mesma, em uma das formas concretas de tais relações (5)

pretendo estudá-la na situação de ensino, em uma escola específica, levando em conta sua maneira peculiar de ser.

Para esse fim, escolhi uma instituição - a PUCAMP - nela desenvolvendo um trabalho de coleta cultural (que desse os elementos vivos do processo) e sobre esses dados debruçei-me procurando entender o que é esse fenômeno, o que ele tem de específico e como ele se vincula à caminhada, sempre histórica, daqueles que são seus sujeitos. Foi privilegiado o depoimento dos alunos concluintes de todos os cursos que funcionam à noite com a finalidade de recolher de seu discurso elementos para deci-

(5) C. GRZYBOWSKI, apud G. FRIGOTTO, op. cit., p.33.

frar as múltiplas conexões sempre existentes em qualquer fenômeno social. A pretensão é contribuir na investigação dos desdobramentos didáticos compatíveis com a especificidade desse segmento social.

A pesquisa pretende inserir-se nos estudos críticos de metodologia de ensino, procurando penetrar no universo cultural que emoldura a realidade do ensino superior noturno e por aí descobrir as relações efetivamente existentes entre o fenômeno e a totalidade do social.

Num trabalho que exigiu constantes movimentos de idas e voltas no material empírico e nos textos, levantei um quadro teórico que privilegiou a análise dos seguintes problemas:

1. Considerando-se que se trata de alunos que trabalham, qual a relação a ser estabelecida entre educação e trabalho? Ou trabalho e educação? Haverá sentido na inversão dos termos?
2. Quais os mecanismos de alienação presentes no processo educativo?
3. O que é qualidade de ensino, como conceituá-la?
4. Qual o suporte científico-metodológico para um trabalho conseqüente na sala-de-aula?

O que se segue é uma tentativa de esclarecimento teórico dessas questões para ulteriormente articulá-las com os dados coletados, responsáveis primeiros para que essa reflexão surgisse.

III - A P O R T E T E Ó R I C O

A organização "científica" do trabalho é, antes de tudo, a destruição científica de qualquer possibilidade de controle operário. (André Gorz)

Considerando-se o universo pesquisado que se constitui de alunos adultos que trabalham, investiguei as possíveis relações que podem existir entre educação e trabalho, o que me levou à análise da questão da alienação, um dos fenômenos que se mostraram mais evidentes na análise do material coletado. Como meu interesse esteve dirigido ao exame da qualidade de ensino na realidade estudada, articulei as duas primeiras questões a esta terceira, terminando com uma tentativa de esclarecimento das várias linhas psicológicas definidoras de práticas diferentes de sala de aula, já que este trabalho se insere no âmbito da Metodologia de Ensino e pretende apontar para possíveis mudanças que interfiram na qualidade de ensino.

A - T R A B A L H O E E D U C A Ç Ã O

A discussão sobre a relação entre educação e trabalho (geralmente a ordem é essa, primeiro educação, depois trabalho), é tão antiga quanto falaciosa, e corre o risco de se constituir como um lugar-comum que embaça sua compreensão. É senso comum que deve haver a ligação entre ambos os termos, porque educação desligada de trabalho é luxo, ao qual se entregavam poucos eleitos em sociedades bastante distantes no tempo. A falta de acla

ramento teórico entre a relação educação-trabalho começa com a identificação de educação com educação escolar, lugar institucionalizado do processo.

Assim é que quando se discute a questão, se retorna à consideração de que já na Antiguidade greco-romana a escola era o lugar dos ociosos, em oposição aos que cuidavam dos negócios (não-ócio)⁽¹⁾ e que no período da educação monástica era o lugar de preparação de monges e clérigos e depois dos letrados e burocratas, carreiras distantes do trabalho produtivo e manual.

Quando se discute a relação existente entre educação e trabalho, por uma insuficiente compreensão teórica, cai-se geralmente em dois tipos de questões, que via de regra não levam a nada. De um lado, coloca-se o problema em termos de ensino profissionalizante - e se o critica em virtude de todos os desdobramentos indesejáveis que tem causado, de outro lado, se discute a necessidade de aliar ensino humanista com ensino técnico e se critica a dicotomia que teima em se perpetuar. A reflexão não caminha além disso, de modo geral.

A questão deve ser colocada com a inversão dos termos, porque é o trabalho a atividade humana fundamental, envolvendo a cultura, o lazer e todo o conjunto de relações sociais. Portanto: trabalho e educação.

Para tentar aclarar, do ponto de vista teórico, a articulação entre os dois conceitos é preciso analisar historicamente a categoria *trabalho*.

(1) Miguel ARROYO, in Gaudêncio FRIGOTTO, *Trabalho e Conhecimento*, p.84.

- TRABALHO -

A noção de trabalho não é uma idéia vaga que se aplica in distintamente a qualquer época da humanidade. Na Antigüidade Clássica e na Idade Média o trabalho de escravos e servos era concebido como *tripalium*, instrumento de tortura e estigma fatal. Com o advento da sociedade moderna e correspondente modo de produção capitalista, o trabalho colocou o homem no *mercado de trabalho*, onde supostamente poderia dispor de sua força de trabalho, de seu corpo e livremente comerciá-la em troca de seu salário. A partir daí o homem começa a acreditar que com as máquinas, poderá progredir, diminuir sua jornada, dispor de tempo para ações criativas, sociais e políticas. Aos poucos, a evolução concreta das sociedades capitalistas vai contraditando a esperança de libertação do trabalho desagradável e de transformação do homem em uma espécie de demiurgo ou criador, fazendo e concebendo máquinas⁽²⁾. O homem percebe que a máquina não é serva de todos indistintamente, mas apenas daqueles a quem a acumulação de capital proporciona a propriedade das máquinas. Constata que para a maioria, o desenvolvimento da tecnologia não é fonte de liberdade, mas de escravização, de confinamento num círculo de deveres servis, onde a máquina aparece como a encarnação da ciência e o trabalhador como pouco ou nada.

Nesse contexto, a questão que se coloca não é a de repudiar o desenvolvimento obtido, mas de mudar as relações sociais existentes, o que configura uma questão científico-política. O verdadeiro trabalho pode e deve ser essencialmente político,

(2) Harry BRAVERMANN, *Trabalho e Capital Monopolista*, p.198.

criativo, combativo, solidário. Dizer isso é dizer uma concepção radicalmente nova de trabalho enquanto ação social complexa e criativa. É relacionar o homem com o desenvolvimento científico-tecnológico e cultural, eliminando a separação entre trabalho da inteligência e trabalho das mãos.

A atividade do trabalho é a base *radical* da vida humana, não se confundindo com função, tarefa, destreza, ofício, embora também abarque tais aspectos. A afirmação do trabalho como base radical da vida humana se esclarece se atentarmos para a pluridimensionalidade de nosso ser. Ser em processo que se constrói vivendo e fazendo, ser global, portanto, social, político, cultural, estético, físico. É trabalhando, pondo a natureza a seu serviço, que os homens desenvolvem sua cultura material e espiritual - aí está a base da vida humana. Mas o trabalho deve ser dividido e todas as sociedades conhecidas sempre dividiram o trabalho. A divisão social do trabalho pode fortalecer o homem e a espécie. Mas na sociedade do capitalismo, a divisão do trabalho se dá dentro do próprio trabalho, parcelando as ações e subdividindo o homem, o que atenta contra a pessoa e a humanidade no seu conjunto, ao menosprezar as capacidades e necessidades do homem⁽³⁾.

E a divisão parcelada do trabalho não se dá apenas na produção, mas também nos serviços, nos escritórios, que acabaram por criar um proletariado sob nova forma. Ali as funções de pensamento e planejamento vão se concentrando em grupos cada vez menores e para a maioria passa a ser lugar de trabalho manual⁽⁴⁾. Os processos mentais tornam-se repetitivos e rotineiros.

(3) Harry BRAVERMANN, op. cit., p.72.

(4) Idem, p.267-268.

ros, o que domina todo o trabalho é a rapidez e a destreza com que a parcela manual de operação pode ser feita. O que se deixa ao trabalhador é um conceito reinterpretado e inadequado de qualificação, entendida como uma operação limitada e repetitiva: "a velocidade como qualificação", destreza como sinônimo de qualificação. Em suma, desloca-se o correto sentido de qualificação como combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para o desempenho de determinado trabalho.

A divisão parcelada acaba por fragmentar o homem, separando prática e teoria, fazer e saber, agir e pensar, trabalho com as mãos e trabalho mental. Dado o caráter estandardizado, limitado e repetitivo das operações parcelares, a função ativa e criativa do trabalhador se reduz quase a zero, o que produz fragmentação do trabalho e tédio nas tarefas. O trabalho vira mercadoria, força de trabalho. Reduz-se a trabalho alienado ou a trabalho para produzir a existência material.

Marx mostra que a divisão da sociedade em classes produz de um lado, riqueza, lazer e relativa liberdade, e de outro, pobreza, trabalho excessivo e embrutecedor, constrangimento e falta de liberdade. E que no processo de trabalho o homem se encontra alienado:

Ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito... Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades (5).

(5) Manuscritos econômicos e filosóficos apud T.B. BOTTOMORE, op. cit., p. 421-422.

Marx analisa o aparecimento da mais-valia - aquela parte do valor total da mercadoria em que se incorpora o sobretrabalho ou trabalho não remunerado - o lucro, que é a apropriação de uma determinada quantidade de trabalho não remunerado.

O valor de uma mercadoria se determina pela quantidade total de trabalho que encerra. Mas uma parte desta quantidade de trabalho representa um valor pelo qual se pagou um equivalente em forma de salário; outra parte se materializa num valor pelo qual *nenhum* equivalente foi pago. Uma parte do trabalho incluído na mercadoria é trabalho remunerado; a outra parte, trabalho não remunerado (6).

A sociedade capitalista extrai a mais-valia do trabalhador e ao mesmo tempo afirma formalmente o valor da vida humana. Como mostrou Lowy⁽⁷⁾, o humanismo burguês há muito tempo afirma o valor da vida humana, mas entende o valor da liberdade como a liberdade do indivíduo como átomo isolado. No nível econômico, é o livre jogo das forças de mercado. Assim, a morte de um operário por excesso de trabalho é um produto das "leis naturais" da economia, contra a qual ele não pode se indignar.

Para Marx, *liberdade* tem dois significados básicos: de um lado, implica o desenvolvimento das faculdades humanas (que é limitado e mutilado pela economia capitalista), de outro, requer o controle consciente dos homens sobre a natureza, a produção e a vida social em geral. O conceito central de O Capital que é a *mais-valia* não pode ter implicações morais para uma ética burguesa, porque a venda da força de trabalho se faz segundo as regras do mercado, segundo um contrato "livre e

(6) Karl MARX e Friedrich ENGELS. *Obras escolhidas*, vol.1, SP, Edit. Alfa-Ômega, 1982.

(7) Michael LOWY. *Método dialético e Teoria política*, RJ, Paz e Terra, 1978, p.72-73.

justo". Marx tem na mais-valia a explicação-denúncia do mecanismo da exploração dos trabalhadores e da injustiça profunda do capitalismo.

Numa passagem de *A Ideologia Alemã*, Marx observa que numa sociedade comunista ninguém teria uma esfera exclusiva de atividade e que o indivíduo seria capaz de "caçar de manhã, pescar ao princípio da tarde, criar gado à noite, fazer crítica depois do jantar", segundo a sua inclinação. Mais tarde, sua concepção se torna mais crítica e, em *O Capital*, distingue entre a esfera da produção, que sempre permaneceria como reino da necessidade, e a esfera do tempo do ócio, o reino da liberdade. Mas jamais abandonou a idéia de que o próprio trabalho necessário poderia se transformar numa atividade libertadora e educativa. Observa em *O Capital* que o "limitado e parcelar trabalhador de hoje" seria substituído pelo "indivíduo plenamente desenvolvido que executa diversas funções sociais e que tem uma diferente relação com seu trabalho, porque recebeu uma educação geral e científica" (8).

É através do trabalho que o homem conhece e produz o mundo, que produz o seu existir em todas as dimensões (física, psíquica, material e imaterial, objetiva e subjetiva). O trabalho é a principal atividade existencial do homem e, portanto, não faz sentido dicotomizar trabalho intelectual x trabalho manual, saber erudito x saber popular, ciência x tecnologia, necessidade x liberdade, divisão x execução, teoria x prática, individual x social. O mundo do trabalho é uma relação fundamental, abrangendo todo o conjunto de relações produtivas, culturais, lúdicas.

(8) T.B. BOTTOMORE, *Indústria, Trabalho e Socialismo in Humanismo Socialista*, Erich FROMM, org., p.420-430.

Não é, como Marx observou contestando Fourier, a simples brincadeira, o mero divertimento. O trabalho realmente livre é, ao mesmo tempo, terrivelmente sério, constitui o esforço mais intenso⁽⁹⁾.

Numa sociedade de caráter humano⁽¹⁰⁾, os aspectos sociais do trabalho devem ser considerados, e o indivíduo não só deve se encontrar a si mesmo no trabalho, mas descobrir e exprimir a sua relação cooperativa e a sua amizade com os outros homens.

O trabalho tem a característica também de ser resposta a uma necessidade psicológica do indivíduo, elemento de sua educação, meio de auto-expressão, vínculo com outros homens. Os homens são criativos e ativos, assim o trabalho pode tornar-se atraente e agradável por dois motivos: de um lado, harmonizando-se as ocupações com os gostos e inclinações individuais e, de outro lado, aumentando a variedade no trabalho, através de mudanças de ocupação, no decurso do dia do trabalho.

Se novas relações se estabelecem, se o trabalhador toma parte na decisão sobre as políticas econômicas e sociais de sua instituição, obtém uma visão global do processo, entabula novas relações com os colegas, exerce a inteligência e a ini-

(9) Dos apontamentos que resultaram na Crítica da Economia Política e que foram publicados pela primeira vez em 1939, apud Eugene KAMENKA in Erich FROMM, org. *Humanismo Socialista*, Edições 70, 1976, p.130.

(10) Este termo remete ao conceito de *humanismo*, cuja discussão não cabe aqui. No entanto, creio ser importante destacar que não se pode falar em *humanismo* como categoria fechada, já que o processo histórico comporta um sem número de contribuições ao longo do tempo para a sua construção. Assim, é lícito falar em "humanismo renascentista", de um "humanismo iluminista" e mais perto de nossos dias, de um "humanismo socialista". O peso das respectivas contribuições ainda está longe de poder ser completamente avaliado. Por exemplo, ver a coletânea editada por Erich FROMM, *Humanismo Socialista*, Lisboa, Edições 70, que reúne humanistas socialistas do Leste e do Ocidente, onde se tem acesso a textos de pensadores da Ásia, África e Austrália, além de norte-americanos e europeus. Pelas questões ali discutidas se pode aquilatar a magnitude e a relevância do problema que não cabe, nos limites desta tese, apresentar.

ciativa e talvez se estimule a prosseguir sua educação em assuntos científicos e culturais.

A concepção subjacente é a de uma comunidade de indivíduos criativos, iguais, ativos, que se governam a si próprios, que têm uma atitude científica e experimental quanto aos problemas sociais e quanto às políticas sociais. Subjaz também a crença na maior racionalidade, auto-domínio e sentido de responsabilidade, criados pelas iguais oportunidades de participar no governo da sociedade, na capacidade de satisfazer as necessidades materiais básicas de seus membros, na possibilidade de inventar instituições adequadas para o controle e a gestão do conflito social, sem abafar a discordância e a inovação.

Isso implica ver um outro horizonte para o trabalho. Trabalho como criação, como cultura, como o mundo da liberdade.

A sociedade atual tem tentado conciliar o trabalhador com o trabalho, mas são tentativas que aparecem como nova manipulação e não como solução para as contradições de fundo. Há algumas poucas experiências nos países avançados que relatam melhorias reais das condições de trabalho que a recomposição das tarefas permite realizar. Assessorados por psicossociólogos, que pretendem explicar a falta de gosto, a resistência ao trabalho, pela falta de interesse em tarefas repetitivas, os patrões têm introduzido alterações que envolvem mais criatividade e responsabilidade nas tarefas, além de torná-las mais complexas. Diversas empresas americanas e inglesas, diante de paralizações, greves, sabotagens etc., passaram a suprimir coerções, dar poderes amplos aos operários para organizar o trabalho a seu modo, determinar tempos e ritmos, modificar e estabelecer as instalações e as técnicas, o cartão de ponto foi abolido, a cantina passou a ser a mesma para operários e dirigentes, os controladores, supervisores e guardas foram abolidos, o número e a

duração dos intervalos foram deixados a critério dos trabalhadores.

Depois de um período de tentativas e experiências, houve saltos de produtividade geralmente de 20% ao ano, durante vários anos, o absenteísmo acabou, defeitos e quebras de aparelhos ou instrumentos diminuíram enormemente, a hierarquia dos salários foi suprimida, idéias, inovações e modificações técnicas surgiram⁽¹¹⁾.

A auto-gestão técnica revelou a irracionalidade técnica e o arbitrário político-cultural da maneira como o trabalho é dividido. São experiências que mostram que não há necessidade técnica para a desqualificação e para a robotização do trabalhador e que o trabalho monótono e repetitivo produz fadiga maior e rendimento mais fraco do que o trabalho complexo que exige um conjunto de faculdades intelectuais e manuais.

São poucas experiências, no entanto, e cada uma teve que ser longamente preparada⁽¹²⁾, sendo que algumas dessas empresas só evitaram demissões, pedindo e obtendo esforço extra para bater a concorrência e ganhar-lhe o mercado (destruindo o capital da empresa concorrente e levando ao desemprego o pessoal da mesma).

Assim, a auto-gestão técnica pode ser uma prática de luta, mas sua generalização é incompatível com o sistema capitalista, exigindo gestão social da produção no seu conjunto. "É só no quadro da auto-gestão social que a auto-gestão técnica pode funcionar e aplicar toda sua eficácia"⁽¹³⁾.

(11) André GORZ, *Crítica da Divisão do Trabalho*, p.231 e seguintes.

(12) *Idem*, p.86 e seguintes.

(13) *Ibidem*, p.233.

- A LIGAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO -

A dicotomia existente entre ensino humanista e ensino profissionalizante e todas as demais divisões tratadas na parte anterior não terão chances de reversão se não se empreender um esforço teórico de aclaramento *radical* sobre a relação entre trabalho e educação.

A aproximação artificial entre escola e trabalho, dado o caráter prático-formal de que se reveste, leva à multiplicação de escolas profissionalizantes, homogeneizando, massificando e especializando unilateralmente o trabalho, criando estratificações internas nos distintos grupos sociais.

É preciso prestar atenção ao fato de que a escola capitalista também critica a não relação entre escola e trabalho. E faz isso há dois séculos, considerando a escola como obstáculo à nova ordem, como ministradora de um saber inútil porque preconceituoso para com o trabalho produtivo. Para a escola da sociedade capitalista reserva-se a função de produzir um novo tipo de homem, de ser a escola do trabalho, de reeducar no hábito da disciplina - disciplina do tempo, da economia, do esforço. Um dos lemas de sua ideologia é o de que quem se esforça vence na vida. A pedagogia do trabalho fez surgir a *escola do trabalho*, fábrica produtora de trabalhadores para o sistema. Com ela, fortaleceu-se a convicção de que é necessário experimentar na escola o trabalho, sua organização e as relações sociais adequadas para o aprimoramento da nova ordem, apresentada como quase-natural e universal.

A bandeira hasteada pela escola capitalista da *pedagogia do trabalho* não tem significado mais que a habituação do trabalhador a sua estrutura poderosa e apresentada como a-histórica, escamoteando que essa estrutura é incompatível com uma políti-

ca de pleno emprego. Essa escola se mostra incapaz de cumprir o que declara no nível formal porque depende das divisões que estão postas na sociedade mais ampla:

A sociedade industrial é capaz de se preocupar com os valores humanistas, ao mesmo tempo que prossegue com os seus objetivos inumanos: fomenta a cultura e as personalidades juntamente com o trabalho árduo, a injustiça, o armamento nuclear, a endoutrinação total, a produtividade auto-impulsionada. (14).

No contexto atual, o processo de dominação das várias esferas da personalidade humana (física, fisiológica, de tempo, espaço, vontade, desejos, motivação) se desenvolve sob a máscara das relações técnicas, alienando cada vez mais o trabalhador. Mas a resistência da força de trabalho a esse processo de alienação obriga o capital a estar sempre descobrindo novas técnicas para a consecução de seus objetivos. A escola pode caber também a função de levar os trabalhadores-estudantes a descobrirem estratégias para fortalecer cada vez mais essas resistências. Tarefa viável se o trabalho for a matéria-prima do processo ensino-aprendizagem e dele se fizer uma crítica radical, articulando-se teoria e prática, fazendo-se práxis. A escola pode ajudar a edificar uma visão global que caminhe ao lado da competência profissional, levando à formação de sujeitos autônomos e criativos, que saibam utilizar os recursos de maneira solidária nas suas relações sociais e de modo harmônico na relação com a natureza. Se a matéria-prima for o trabalho, o processo educativo poderá ser um dos lugares da capacitação humana para a construção de uma sociedade humanizada. Uma so-

(14) Herbert MARCUSE, *Humanismo Socialista?* in *Humanismo Socialista*, org. Erich FROMM, p.119.

cidade baseada nos princípios de abolição da exploração, de supressão das distinções de classe, do estabelecimento de relações qualitativas entre o homem e a natureza da organização racional da produção, grande expansão da produtividade e estabelecimento da universalidade, da igualdade e da liberdade real. Utopia? Não há razão insuperável para deixar de alimentar tais esperanças.

Na verdade, a educação não existe como um objeto em si mesmo: sua finalidade depende do contexto histórico em que está inserida. E as relações entre trabalho e educação ainda estão pouco exploradas entre os teóricos brasileiros. Quem tem avançado na direção de esclarecimento conceitual é Frigotto⁽¹⁵⁾ que fala em *crise de superficialidade teórica* no campo.

Na década de 60, no Brasil, a formulação teórica dominante privilegiou a teoria do capital humano, vendo uma relação linear entre educação e produção, dando autonomia à escola e invertendo a relação determinante/determinado. A democratização da escola - não do conhecimento - passou a ser a panacéia para superar os problemas nacionais.

A crítica que se seguiu partiu de uma simplificação da teoria da reprodução de Bourdieu, mostrando que a escola era funcional ao capital, levando a práticas imobilistas e a defesa de posições favoráveis à desescolarização ou ao trabalho em lugares não institucionalizados.

Como reação a essa postura, surge a tese da natureza não capitalista da escola: nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela (do modo como existe) para preparar o trabalhador⁽¹⁶⁾. Tese que também é linear, como aponta Frigotto⁽¹⁷⁾,

(15) G. FRIGOTTO, *Trabalho e Conhecimento*, p.14.

(16) Cláudio SALM, *Escola e Trabalho*, SP, Brasiliense, 1980.

(17) G. FRIGOTTO, *Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?*, mimeo.

porque separa o plano das relações sociais de produção material do plano das relações sociais político-ideológicas. No plano prático aponta como saída a volta ao ideário da escola formadora para a cidadania. No plano da política educacional brasileira, em decorrência dessa abordagem, foi enfatizado o retorno à formação academicista, genérica, alheia às mudanças científicas e tecnológicas.

O caráter linear está presente nas três abordagens aqui sumariadas: há uma ligação positiva, um vínculo direto entre educação e trabalho na análise da teoria do capital humano e na reprodutivista; há vínculo também direto, porém negativo, na teoria da natureza não capitalista da educação.

A reflexão mais consequente aponta para a existência de uma relação entre trabalho e educação que se caracteriza por ser indireta e mediatizada. E a grande tarefa é apreender tais mediações, desvelar o que não está aparente de imediato⁽¹⁸⁾.

As práticas que se efetuam na escola são estruturadas a partir das práticas sociais que se estabelecem em outras instâncias (produção, política, cultura). Do ponto de vista histórico, apenas secundariamente as práticas educativas têm dimensões estruturantes na sociedade. De tal modo que o avanço na democratização real da escola só se viabiliza mediante o avanço na democratização no plano das demais relações sociais. Assim, não se trata de definir a função da escola - como *deve ser* - mas de pesquisar quais são as forças sociais que acabam estruturando a escola da maneira como ela existe. A partir daí,

(18) G. FRIGOTTO, *Tendências Pedagógicas Hoje: educação e trabalho, Prospectiva - Revista de Orientação Educacional*, Associação dos Orientadores do RS, nº 15, 1986, p.45-52 e *A Produtividade da Escola Improdutiva*, 2ª ed., SP, Cortez, 1986.

pode-se pensar outras formas de estruturação e novas funções para a escola.

É uma restrição histórica o entendimento do trabalho como mercadoria, como unilateralidade do homem. É uma das consequências mais fortes dessa realidade é a alienação. O processo de trabalho, sob o capitalismo, tornou-se um processo de alienação e exploração. No caso brasileiro e especialmente no caso do ensino superior, um dos pontos centrais de mudança ocorrida no exercício profissional — indispensável para se entender a função da nova universidade — é a alienação do trabalho⁽¹⁹⁾. Por esta razão, a parte que se segue vai analisar esse problema no interior da escola, discutindo como a escola pode reforçar a alienação que as demais práticas sociais estão desenvolvendo.

B - ENSINO E ALIENAÇÃO

Alienação é um termo que dá margem a muitas interpretações já que é utilizado pela filosofia, sociologia, política, economia e psicologia. O uso historicamente predominante é o que reconhece a filiação do conceito a Marx. Não vamos tratar aqui, por fugir do objetivo do trabalho, da discussão das várias leituras possíveis do conceito nos textos de Marx. Como bem demonstrou Santos⁽²⁰⁾, há uma diversidade de leituras que Marx provocou ao tratar da alienação e ela é flagrante mesmo entre autores que reivindicam Marx como fonte primeira de suas

(19) Reginaldo PRANDI, *Os Favoritos Degradados*, p.43.

(20) Laymert G. dos SANTOS, *Alienação e Capitalismo*.

elaborações teóricas.

Marx toma o conceito da filosofia especulativa hegeliana (estranhamento do espírito com relação a sua própria essência) e faz sua introdução na Sociologia, vinculando-o ao homem concreto e ao processo de trabalho e relações de produção capitalistas, que conduzem a um estranhamento do homem com relação a sua própria natureza: o trabalhador, na sociedade capitalista, é separado da propriedade e do controle dos meios de produção e do produto de seu trabalho.

Considerando-se o objetivo do presente estudo que é o de contribuir para um enfoque crítico de Metodologia de Ensino, faço aqui um recorte do problema da alienação, priorizando a análise do ponto de vista psicológico. Embora a alienação seja uma relação objetiva que acontece entre os homens e o mundo de seu trabalho, já que ocorre objetivamente sua separação dos meios de produção, é possível pensar a alienação como categoria psicológica.

Do ponto de vista psicológico, existe um processo de alienação, embora não se restrinja a ele. Adam Schaff⁽²¹⁾ aponta que o conhecimento é sempre uma atividade objetivo-subjetiva. É fator subjetivo por causa do papel ativo do sujeito que conhece, está organicamente ligado a ele, mas traz a marca da sociedade humana e possui, por isso, um caráter objetivo-social e não subjetivo-idealista.

Pensar o problema da alienação do ponto de vista psicológico assume importância quando se busca uma reflexão radical sobre procedimentos modificadores da qualidade de ensino, não sig

(21) Adam SCHAFF. A relação cognitiva. *História e Verdade*, p.63 e seguintes.

nificando, com isso, um desconhecimento da amplitude maior do problema.

Nudler⁽²²⁾, estudando a análise que Lukács faz do conceito, destaca pontos que interessam para nosso estudo ao chamar a atenção para o tipo de relação desumanizada que o homem tem com seus semelhantes e ao mostrar que no estado de alienação há uma sensação de impotência do homem diante da sua estrutura social, tornando-se espectador do que acontece em sua existência, como uma partícula isolada e integrada em um sistema estranho, sem desejar ou ver possibilidade de fazer modificações radicais.

Na verdade, as relações econômicas criam um modo básico de intercomunicação social. O problema que se coloca é como essa maneira de perceber o mundo vai sendo formada a nível individual no psiquismo de cada pessoa. Quais são os recursos psicológicos que vão formando essa maneira de ser? Que acontece no cotidiano imediato para gerar atitudes, sentimentos, categorias explicativas?

Nudler entende que antes mesmo de estar inserido no mundo da produção, vendendo sua força de trabalho ou de ver limitado seu poder de decisão em uma relação de trabalho opressiva, o indivíduo pode perceber-se como ser passivo, encontrando outras fontes que engendram ou realimentam sua alienação. Um dos mecanismos mais sutis e poderosos estaria na educação escolar tradicional que contribui para a formação de um paradigma⁽²³⁾

(22) Telma Barreiro NUDLER, *La educación y los mecanismos ocultos de la alienación*, p.90-109.

(23) O termo é tomado de empréstimo a T.Kuhn (A estrutura das revoluções científicas) que embora tenha utilizado num sentido epistemológico como marco de referência para a investigação científica sugeriu a extrapolação proposta. Cf. Telma B. NUDLER, *op. cit.*, p.98.

(sistema de referências) alienante. Um dos efeitos do paradigma é o de permitir recortar áreas de interesse dentro da realidade; e é justamente nesse nível que a educação "tece sua malha mais fina". O indivíduo vai sendo introduzido num paradigma conceitual e valorativo que será reforçado pelos demais mecanismos da sociedade.

Para a formação desse paradigma não interessam apenas os conhecimentos adquiridos (*talvez nem sequer prioritariamente*)⁽²⁴⁾ mas o vínculo que se vai criando com a realidade. A educação alienante se caracteriza por colocar os aspectos mais significativos para a vida humana na zona de penumbra.

A partir desse referencial, Nudler apresenta seis mecanismos presentes no cotidiano escolar que promovem o aluno alienado, deixando claro que vários aspectos de sua crítica coincidem com a dos teóricos da chamada pedagogia ativa mas que sua perspectiva filosófica é distinta dos pedagogos modernos, mostrando como esses vícios cumprem uma função social.

A gênese psicológica da alienação está presente em procedimentos às vezes aparentemente inofensivos no ambiente escolar. O *verbalismo*, através da ênfase na palavra, a ser ouvida, repetida, fixada. Elevando a verbosidade à categoria do valioso, escamoteando sistematicamente a realidade através da palavra que deveria ser usada para desvelá-la, o ensino vai desviando a atenção para uma área simbólica pura, separada artificialmente do real. O espírito, ao invés de dirigir-se à observação sistemática e à reflexão sobre a experiência vivida, vai sendo forçado para um mundo formado de palavras que desapare-

(24) Telma B. NUDLER, *op. cit.* O grifo é meu e será discutido no final desta reflexão.

cem tão logo sejam realizadas as provas escolares. O *congelamento do real*, sendo a realidade apresentada como algo estático, fechado, que não pode ser aperfeiçoado. É algo já dado, já feito, e não algo em transformação e deve ser descrita e classificada ao invés de explicada e transformada. O *formalismo* é a ênfase nas formas, no que fica fora do aluno, não no processo interior, vivo, de dúvida, de criação, de investigação. Leva à introjeção de normas rígidas e uniformizantes, encaixando o aluno num estrutura inamovível, ensinando-o a ocupar seu lugar num sistema hierárquico onde uns mandam e outros obedecem, para o bem de todos. O *detalhismo*, a *compartimentalização*, a *acumulação* são vícios não causais. A ênfase no detalhe distrai da visão de conjunto, é obstáculo para as vinculações globais, estruturais. A visão compartimentalizada da realidade impede que seja vista a interação entre suas partes: os fenômenos históricos não são vistos vinculados com os fatos econômicos ou com as teorias filosóficas, o desenvolvimento científico não influi e nem é influenciado pelos fenômenos políticos etc. A concepção acumulativa do conhecimento leva o aluno a apenas justapor informações ao invés de analisá-las e relacioná-las. Esses três aspectos (ênfase no detalhe, visão atomizada e concepção acumulativa) levam à retração do espírito crítico, reforçando a incapacidade para estabelecer vinculações entre os conhecimentos e extrair conseqüências gerais sobre as interações entre os fenômenos. O *crime de lesa curiosidade* é outro mecanismo da educação alienante, pelo qual o ensino mutila a curiosidade do aluno, não valorizando as inquietações riquíssimas que poderiam ser a via de acesso para uma penetração sistemática no domínio do conhecimento científico e filosófico. E isto não é casual porque um aluno curioso, indagador em relação às causas

dos fenômenos que o preocupam e sua interação mútua, seria, a longo prazo, um elemento perturbador da ordem existente, não se adaptando passivamente como exige a sociedade. O *mercantilismo* e a *competição* são mecanismos que conduzem a uma percepção do conhecimento como algo não valioso em si mesmo, mas como *meio* de conseguir notas e eliminar adversários. Preparam para a adaptação egoísta na sociedade, o indivíduo aprende a "vender" seu tempo para obter uma nota, um título e aqueles que fracassam desenvolvem uma sensação que será transferida mais tarde na sua inserção na sociedade, aprendendo que triunfam os mais "aptos".

O indivíduo não se percebe como um ser interiormente vivo, concentrado no esforço de amadurecer, enriquecer-se e ligar-se à realidade criativamente, mas como algo inerte cujo único esforço é subir na escala social. Torna-se adaptado a uma relação interindividual egoísta, competitiva e mercantilista.

A contribuição de Nudler é valiosa e original – o tema da alienação pouco tem sido estudado no âmbito individual e no *locus* escolar. Interessa-nos sobretudo por nos fazer analisar a alienação do sujeito de que tratamos – enquanto aluno, sujeito a esses mecanismos (como a análise do material empírico fará ver) – e, sendo adulto inserido no mundo do trabalho, alienado por sua condição de trabalhador. Não obstante a riqueza da análise há um reparo teórico fundamental a ser feito.

Ao apontar os seis mecanismos como inerentes ao ensino tradicional, Nudler considera que pode ser encontrada uma coincidência entre seu aporte teórico "marxista" (segundo a autora se auto-classifica) e o da pedagogia "ativa", recuperando a ênfase que esta deu à forma de ensinar: o primeiro teria se descuidado de refletir sobre os problemas concretos da educação,

enaltecendo o papel "da luta de classes e a ligação dos fatos econômicos sobre os ideológicos", e o segundo teria deixado de perceber que "a mutilação sistemática que a escola produz é reflexo da sociedade, que a escola é produto de outras estruturas sociais", e que uma "mã prática educativa é sintoma de uma sociedade enferma, não podendo superar-se plenamente se não se reestruturam as instituições restantes".

Entendo que se o ensino tradicional valorizou o conteúdo, a pedagogia "ativa" colocou em segundo plano o seu interesse pelos conhecimentos adquiridos ("talvez não se interessando sequer prioritariamente" por eles) e, portanto, também incorreu no equívoco de dicotomizar os termos da questão. Um conhecido e respeitado autor com aporte marxista afirma exatamente o contrário de Nudler quando declara:

Uma pedagogia progressista distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista, pelo que diz, pelo que explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, a começar pelas desigualdades de êxito na classe e sobre as diferentes práticas que se ligam às diferentes interpretações... é o conteúdo, o saber ensinado, que é dominante, e a forma que é subordinada... Métodos, a afirmarem-se como revolucionários, proporcionam na realidade um ensino conservador e conformista, não por inabilidade na aplicação, mas por serem adaptados somente a este gênero de conteúdos... Primazia dos conteúdos. É no saber ensinado que se joga o verdadeiro destino das pedagogias (25).

Snyders inclusive fala - com razão - que fora de uma confrontação com as interrogações essenciais da situação concreta do aluno (propiciada pela seleção de conteúdos), os métodos renovados cairão na rotina quando esgotado o efeito da surpresa ou da alegria das relações interpessoais. Para ele, o que ba-

(25) Georges SNYDERS, *Para onde vão as pedagogias não diretivas?*, Lisboa, Moraes Editores, 1974, p.309-310.

seja uma pedagogia são os conteúdos que apresenta, as atitudes a que se propõe levar os alunos.

Assim, retomando Nudler, parece-me ser um equívoco analisar os mecanismos de alienação como exclusivos do ensino tradicional sem a análise da contrapartida do ensino renovado, que também pode alienar.

Atribuir a atitude alienada do estudante à ênfase dada aos conteúdos pela escola tradicional é dizer parte da questão. Bem sabemos que muitas propostas do movimento escolanovista são criticadas pelo seu apoliticismo e que resultam ulteriormente em não consciência, em alienação. As propostas das pedagogias não diretivas, por exemplo, podem reforçar ao invés de transformar a realidade (o que levou Snyders a afirmar que não se trata de ignorá-las, mas de ir além delas). A proposta da pedagogia do trabalho também recebe críticas em sua linha de convivência com o estabelecido:

É necessário definir exatamente o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados: a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo. Ouve-se dizer de grandes intelectuais que eles se divertem trabalhando como torneiros, carpinteiros, encadernadores de livros, etc., isto não é suficiente para que sejam um exemplo de unidade entre trabalho manual e intelectual. Muitas destas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver (a não ser superficialmente) com o problema de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares (26).

Na verdade, a ênfase em métodos ativos não garante a não ocorrência da formação de paradigma alienante na relação de ensino e aprendizagem. A questão não está em opor forma e conteúdo

(26) Antonio GRAMSCI, *Os intelectuais e a organização da cultura*, p.149.

do, dicotomizando-os. Um novo suporte teórico na relação de ensino e aprendizagem deve acautelar-se com o repúdio aos conteúdos valorizados unilateralmente pela escola tradicional ou com os aplausos aos métodos ativos, tomados ingenuamente. Também um novo aporte não deve levar à defesa da anterioridade do conteúdo e/ou o menosprezo à forma, mas tem a tarefa de buscar a síntese dialética que subjaz a toda autêntica e genuína relação de ensino e aprendizagem. É na qualidade dos conteúdos e na forma didática com que esses conteúdos significativos (do ponto de vista sócio-econômico-político-cultural) são vivenciados no cotidiano da sala de aula que se forja a formação da consciência crítica, da não alienação. Assim entendo o aporte a ser incorporado no marco de uma crítica radical da sociedade. Assim vislumbro o trabalho de sala de aula: conteúdos selecionados trazendo a marca de uma opção política, técnicas escolhidas com competência para que sejam veículos na consecução de nossos projetos. Inseparáveis. Nesse sentido, "a indiferença, não isenta de hostilidade entre os teóricos do marxismo"⁽²⁷⁾, em relação à preocupação didático-metodológica deve ser revista.

C - ACEPÇÕES SOBRE QUALIDADE DE ENSINO

Analisando o que se escreve, discute, analisa, critica e defende sobre a questão, creio ser possível destacar, pelo menos, três diferentes acepções sobre qualidade de ensino.

1. Qualidade de ensino como um conceito saudosista-auto-

(27) Telma B. NUDLER, op. cit., p.108.

ritário - Além dos depoimentos de praxe "no meu tempo a qualidade era outra", podem ser incluídas aqui todas aquelas posições que, mesmo intentando uma crítica aparentemente liberal ao ensino, deixam entrever que o parâmetro de qualidade está no passado e o objetivo, ainda que cada vez mais inatingível, é, em última análise, reencontrar aquela "excelência" que existia.

Como o ensino do passado existia para atender a uma clientela menor e diferente sociologicamente da atual e obtinha resultados usando os métodos tradicionais não é incomum encontrar quem defenda um ensino baseado em tais métodos. A posição parece ver a questão da qualidade de modo idealista como se se tratasse de uma entidade própria, pairando além do tempo e do espaço. Desse modo, pelo desconhecimento histórico de como a educação vem se constituindo ao longo do tempo, surgem aqueles que falam numa suposta qualidade que dependeria de uma volta aos padrões rígidos e autoritários do passado, advogando sua transplantação para os dias de hoje.

Não é raro observar a tendência de atribuir a perda de qualidade à expansão quantitativa ocorrida no nosso sistema de ensino.

A associação direta dos dois fatos, sem articulá-los com mudanças mais amplas fora do âmbito da escola, conduz em geral a uma postura elitista e saudosista do suposto padrão de qualidade existente numa escola de minoria (28).

Essa atribuição linear da queda da qualidade ao aumento da quantidade pode revelar uma forma conservadora de ver a escola e não é a posição nem mesmo do discurso liberal que em sua

(28) Guiomar N. de MELLO, *Magistério de 1º grau*, p.48.

forma original apregoa o acesso de todos à escolarização leiga e gratuita como garantia democrática. Qual seria então o conceito de qualidade de ensino implícito no liberalismo? E aí temos a segunda acepção para o conceito que buscamos.

2. Qualidade de ensino como um conceito liberal — Para penetrarmos na característica dessa concepção, analisemos a origem do liberalismo. O liberalismo é entendido como a expressão ideológica predominante do sistema econômico-social que tem seus germens no século XVII e toma corpo nos movimentos revolucionários dos séculos XVIII e XIX. É fruto de concepções contraditórias sobre o homem e o mundo e, assim sendo, vai passando por mudanças de decorrer da história, acentuando ora um, ora outro lado da composição dessas concepções contraditórias.

O pensamento liberal comporta valores aparentemente antagônicos e que pretendem ser universais — aplicáveis a qualquer pessoa, em qualquer tempo e espaço. Também são a-históricos — explicáveis por características individuais independentes da condição de classe social. Por que isso ocorre? Talvez porque, como mostrou Hallowell⁽²⁹⁾, o próprio pensamento liberal surgiu de concepções opostas: de um lado o objetivismo cristão da Idade Média, onde tudo era explicado pela vontade divina, e de outro lado, pelo humanismo do capitalismo primitivo onde a vontade e a razão humanas desempenhavam um papel importante na vida social. Assim, a visão do mundo liberal é ambígua, pondo de um lado o subjetivismo (que exalta o indivíduo como pessoa integral) e de outro o objetivismo, exaltando a ordem social, e por suposto, o lado prático da vida. Deixando de entender a or

(29) John HALLOWELL, The decline of liberalism as an ideology, apud G.N.de MELLO, *Magistério de 1º grau*, p.83 e seguintes.

dem social como fruto da vontade divina mas dependente da razão e da consciência, o lado prático passa a incluir também o lado material da vida. Tudo isso resulta em que acumulação e sucesso material passam a ser indicadores de salvação divina, mantendo-se o ideal humanista de valorizar a honestidade, o respeito, a solidariedade. Bem sucedido é quem é bom, honesto e ... tem êxito nos negócios. Desse modo, tanto humanismo quanto pragmatismo se incluem na visão liberal.

No âmbito da compreensão da educação e da escola, essa matriz liberal leva à ambiguidade: defende a escola pública, universal, gratuita e de direito de todos. A educação deve promover a igualdade social e está ligada a um projeto de sociedade mais justa. É uma proposta contraditória porque a lógica do sistema econômico-social que corresponde a esta ideologia, o capitalismo, revela que esse ideal é inexecutável. Ao mesmo tempo em que defende uma sociedade em que todos tenham o mesmo direito, os mecanismos sociais inviabilizam tal pretensão, excluindo inexoravelmente uma parcela da população – pequena nos países desenvolvidos e grande nos países subdesenvolvidos.

Se inicialmente a escola era vista como um meio de igualitarismo social, a tônica vai se deslocando para vê-la como um meio de ascensão social e profissional. Vem depois, especialmente nos países do mundo subdesenvolvido, a compreensão da escola como responsável pelo desenvolvimento social e econômico⁽³⁰⁾, além de ser um direito individual. Mesmo havendo uma diversidade de práticas e de tônicas teóricas, a inspiração liberal se revela nos corolários que aparecem em quaisquer das pro

(30) Ver a esse respeito os estudos sobre Teoria do Capital Humano. Por exemplo: Gaudêncio FRIGOTTO, *A Produtividade da Escola Improdutiva*, SP, Cortez, 1986 e Cláudio SALM, *Escola e Trabalho*, SP, Brasiliense, 1980.

postas: promoção do indivíduo, igualdade de oportunidades para todos, esforço pessoal (este último, usado e abusado ideologicamente, pois embora seja verdade que os que vencem se esforçam, não é verdade que os que fracassam não se esforçaram. E isto é sistematicamente escamoteado).

A preocupação com democratização da escola e com qualidade de ensino predomina em épocas diferentes no Brasil, a primeira antecedendo a segunda. Uma vez ampliada a rede de ensino superior no país à custa da privatização e de um descaso em fazer acompanhar crescimento quantitativo com melhoria qualitativa, hoje se enfatiza a discussão sobre qualidade. Mas o conceito liberal de qualidade privilegia a forma, os métodos, a mudança curricular, o incremento de recursos materiais e financeiros, acreditando que a qualidade poderá se resolver com essas providências. A concepção liberal de qualidade entende a crise da qualidade de ensino como uma *disfunção* no âmbito da escola⁽³¹⁾.

3. Qualidade de ensino como um conceito dialético - Nessa vertente o ensino é visto de modo historicizado, a escola é entendida como um espaço de disputas políticas e, portanto, o próprio conceito não pode se explicar sem uma explicitação política e sem o claro apoio de uma teoria de compreensão da realidade que se articule com o trabalho pedagógico cotidiano.

Nessa concepção a escola tem um sentido político e não podemos explicá-la numa visão tecnicista ingênua. O que não significa desprezar o lado técnico do processo ensino-aprendizagem. Pelo contrário, é através dele que a função da escola

(31) G.N.de MELLO, op. cit.

poderá ser, de fato, exercida com competência.

Entender a qualidade do ensino como um conceito dialético é ver a crise de qualidade de hoje não como uma disfunção interna, mas como uma determinação de fora para dentro da escola. E é ver também as políticas educacionais como estratégias do poder político para manter controlada a sociedade civil. Dentro dessa concepção, as políticas sociais (de saúde, de habitação, de educação especialmente) são vistas como respostas do poder político diante das contradições afloradas pelo crescimento da sociedade, sua urbanização e modernização aceleradas. Nesse contexto, uma das políticas sociais a serem privilegiadas será a educação apresentada como forma de ascensão social, independente dos condicionantes de classe e reforçando o conceito liberal de qualidade de ensino. Para obter o consenso e fazer sobreviver o modelo de sociedade existente, as políticas sociais são oferecidas como estratégia. Isso interessa ao capital que necessita de que parte dos assalariados se instrua.

Para entender a qualidade de ensino como um conceito dialético e para que não caiamos no lugar comum de explicar tudo pelo contexto sócio-político-econômico, relegando a segundo plano as questões vitais de sala de aula, que é o lugar onde se concretiza ou deve se concretizar o ensino em que acredito, julgo importante uma palavra sobre a articulação dessa compreensão macro-estrutural dos problemas educacionais com a situação de ensino-aprendizagem.

Entendo que ensino de boa qualidade é o ensino que provoca aprendizagem no aluno. Aprendizagem é um processo de desenvolvimento pessoal no âmbito intelectual, social, afetivo, físico e motor. Desenvolver-se pessoalmente é ir assimilando fatos, informações, manifestando sensações, sentimentos e buscar

tecer uma maneira personalizada de ver o mundo exterior, é ir adquirindo habilidades físicas e construindo processos mentais que permitam pensar por conta própria e responder a desafios que a vida prática vai colocando. É aprender a aprender. Saber buscar o conhecimento, saber descobrir do que se precisa e empreender trabalho de pesquisa para chegar a responder a indagações e, ao mesmo tempo, criar novas indagações. É ter condição também de inscrever-se no mundo do trabalho, de modo competente e crítico.

No âmbito do ensino superior, estão intimamente relacionadas as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Qualidade de ensino, principalmente na universidade, significa ensinar mostrando a provisoriedade do conhecimento que, por não poder ser considerado pronto, definitivo ou acabado, precisa ser permanentemente revisto. Isto implica, portanto, um ensino voltado íntima e permanentemente para a pesquisa⁽³²⁾. Ao mesmo tempo em que o professor exerce sua docência ensinando fatos, regras e princípios, está levando o aluno a desenvolver processos e adquirir habilidades para trabalhar esse conhecimento, construindo-o para si e superando-o. Em suma, está ensinando-o a aprender sozinho. Isto é, a pesquisar, investigar para descobrir, adquirindo ou produzindo novos conhecimentos. A extensão

(32) Ultimamente a discussão sobre ensino e pesquisa toma conta das preocupações dos estudiosos de maneira inusitada. Geralmente a coisa parece caminhar no sentido de ver ambos os termos como duas entidades autônomas, que é possível separar não obstante se defenda sua união. Paulo MICELI aclara a questão quando mostra que "opor ensino e pesquisa significa desvincular o conhecimento de sua busca e elaboração... O ensino não pode prescindir da pesquisa e vice-versa, numa *relação dialética* onde as fronteiras de cada um se dissolvam para formar um espaço de interseção... Onde se procura reconhecer dois lados que se opõem, existe uma totalidade que, ao invés de ser criticada, deve ser defendida com todas as forças". In *A Universidade e o ensino de 19 e 20 graus*, José Luís SANFELICE, org., p.113.

é uma consequência⁽³³⁾. O indivíduo deve estender suas descobertas, seus conhecimentos a seu semelhante. A perspectiva da extensão envolve especialmente o compromisso social da pessoa: tornar acessível a um número cada vez maior de pessoas as conquistas conseguidas, durante o período do curso, como estudante, e ulteriores como profissional engajado nas instituições sociais que ajudou a entender, criticar e propor alternativas. Em resumo, o ensino na universidade deve educar profissionalmente o indivíduo para uma inserção competente ao nível do seu conhecimento, no contexto social, sem perder de vista a necessidade de transformação da sociedade, assumindo essa transformação, vendo-a como processo dinâmico e histórico e na qual se coloca como um dos protagonistas.

D - O SUPORTE CIENTÍFICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO CRÍTICO

As considerações precedentes sugerem a não neutralidade da Pedagogia. Não sendo neutra, também não o é o trabalho que

(33) A extensão é muito debatida em discussões que muitas vezes mais confundem que esclarecem sua finalidade. Há especialmente um trabalho que analisa com esmero a função da extensão universitária, desvendando seus pressupostos e defendendo que esta função é *circunstancial* e não *inerente* à Universidade. Mostra o autor que se a extensão veio para estabelecer a ligação entre a Universidade e a sociedade e para levar os resultados do ensino e da pesquisa aos ausentes da Universidade, à medida em que é concebida como uma função perene desta, está apontando para a fatalidade da separação entre a Universidade e a sociedade. Esta concepção postula, em última instância, uma integração a nível de mentalidade e de comportamento, jamais a nível da *base material* dos grupos atendidos. À medida em que a extensão apostar na sua própria superação (como a sua maior contribuição para deselitizar a Universidade) ela abre caminho para que se pense "uma Universidade cujos benefícios, oriundos de suas funções de ensino e pesquisa, não constituam mais o privilégio de poucos, mas sejam socializados e revertidos em proveito de toda a sociedade". José FAGUNDES, *Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas*, Campinas, Editora da Unicamp, 1986.

sob ela se desenvolve.

Existem várias possíveis classificações para as tendências pedagógicas, todas elas tentando estabelecer a função que a educação pode desempenhar na sociedade. Libâneo classifica sete tendências, sendo quatro *liberais* (tradicional, renovada, progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista) e três *progressistas* (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). Considera três enfoques *didáticos* ligados a essas tendências: tradicional, renovado-tecnicista, sócio-político e apresenta um quarto enfoque: o crítico-social dos conteúdos⁽³⁴⁾.

Saviani divide em cinco grupos as concepções de Filosofia da Educação: concepção "humanista" tradicional, concepção "humanista" moderna, concepção analítica, concepção crítico-reprodutivista, concepção dialética⁽³⁵⁾.

1. O aspecto político

As classificações para as tendências em educação têm procurado avaliar a questão do poder da escola, através da análise de sua relação com a sociedade. Em resumo, de discutir se a ela se reserva o papel de ir a reboque da sociedade ou se tem um potencial transformador.

As pedagogias não-diretivas têm procurado descobrir a força intrínseca que o aspecto escolar pode exercer para a transformação do social mas têm falhado na tarefa: tratam de

(34) José Carlos LIBÂNEO, *Democratização da escola pública*, capítulos 1 e 6.

(35) Dermeval SAVIANI, *Tendências e correntes da educação brasileira*, p.19-46.

mudar o indivíduo sem tocar na ordem do mundo. Convém lembrar que não se trata de ignorar a contribuição dos não-diretivist~~as~~ mas de ultrapassá-los. Desprezar tudo o que lembre a luta de classes e considerar que as únicas lutas são as de gerações, leva à lei da selva, ao *reino da raposa livre no galinheiro li*vre⁽³⁶⁾, pois também nos grupos de jovens a livre concorrência chega aos resultados do capitalismo dos adultos⁽³⁷⁾.

O desenvolvimento da pedagogia crítica de nossos dias mostra que é impossível uma colocação pedagógica avançada que não tenha em conta o fato fundamental da opressão de uma classe por outra, a violência exploradora (institucionalizada e legal), a necessária rebelião do indivíduo consciente contra essas estruturas de poder opressivas. "O fato de moderadas estratégias freiristas⁽³⁸⁾ terem fracassado primeiro no Brasil e em seguida no Chile dá muito o que pensar. É possível uma pedagogia libertadora em uma situação opressiva? Pode permitir um estado burocrático ou burguês-capitalista, um ensino crítico, preparador de rebeldes construtivos?"⁽³⁹⁾. As respostas devem ser buscadas não abstratamente, mas analisando-se as circunstâncias políticas, a estrutura econômica, a correlação de forças sociais imperante no momento em que surge determinado projeto educacional.

E o que deve ser privilegiado no projeto educativo? Snyders defende que cada vez mais se aceita que é na transformação

(36) Georges SNYDERS, *op. cit.*, p.241.

(37) *Idem*, p.238.

(38) Relativas ao Método Paulo Freire.

(39) Solá i GUSSINYER, Escuela y Educación para una sociedade autogestionada: la aportación de la Pedagogía racionalista de F. Ferrer in MONÉS, SOLÁ, LÁZARO, *Ferrer Guardia y la Pedagogía libertaria*, Barcelona, Icaria edit., 1980, p.76-77.

dos conteúdos que se pode estabelecer relações de um novo tipo no âmbito escolar⁽⁴⁰⁾: deixar de escamotear os elementos revolucionários incluídos nos conteúdos, apontar a história humana como um constante movimento de transformação do aqui e agora.

Otávio Paz⁽⁴¹⁾ chamou os tempos atuais de "fim do período revolucionário do ocidente", porque a própria idéia de Revolução tem seu fundamento em crise que é a concepção linear do tempo e da história. As mudanças (Rússia, Cuba, China) desmentem as previsões da teoria: deram-se em lugares diferentes, envolvendo classes e forças sociais diferentes e apresentaram resultados diferentes:

Tanto uns quanto os outros, episódios e atores, desmentem o texto da peça. Escrevem outro texto -- inventam-no. A história se torna improvisação. Fim do discurso e da legibilidade racional (42).

Paz declara que a teoria da luta de classes não é falsa, porém insuficiente para explicar os problemas contemporâneos.

O problema que se coloca a respeito da relação escola-sociedade pode ser resumido na seguinte pergunta: é possível um ensino crítico, preparador de pessoas que visem a mudança estrutural da sociedade (ainda que não saibamos a priori como será o nosso "texto")? Para responder a esta questão fulcral recorro à noção de mediação tal como foi explicitada por Mello⁽⁴³⁾.

A escola é parte inseparável da totalidade do social e,

(40) Georges SNYDERS, op. cit., p.311-343.

(41) Otávio PAZ, *Conjunções e Disjunções*, SP, Editora Perspectiva, 1979.

(42) Idem, p.125.

(43) Guiomar N. de MELLO, op. cit., cap.I.

assim sendo, é determinada pelos fatores econômicos amplos, o que faz com que internamente apresente as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam aquela totalidade. Assim, agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada. E há o que fazer dentro da escola não pelo aproveitamento dos "cochilos" do poder dominante mas pela existência das contradições existentes no social e que estão também presentes na escola.

É por meio da *mediação* das condições escolares (currículo, programas, ações e representações das pessoas envolvidas, critérios de avaliação etc.) que resulta o ensino desta ou daquela maneira. As condições escolares como mediação entre os determinantes econômicos e o destino social dos alunos podem ser hoje de um modo, mas podem vir a ser diferentes.

Ao aceitar a determinação exercida pela economia ou pela cultura sobre a escola estamos apenas explicando uma parte do papel que ela desempenha. "Se a escola é, para o aluno, uma das mediações pelas quais ele se insere num destino ou numa classe socialmente determinada *faz diferença* se, nesse processo, a *experiência escolar é bem ou mal sucedida*"⁽⁴⁴⁾. Sendo mediadora entre determinantes gerais e destino de cada um, a escola efetua um movimento, uma passagem. Assim, a natureza, a qualidade e o resultado da aprendizagem fazem diferença no modo como cada um vai se inserir socialmente. A escola é uma das mediações pela qual se efetua o conflito entre as classes sociais, uma, interessada na manutenção de sua dominação, a outra, na *supressão* dessa dominação. O que o saber escolar pode permitir é a

(44) Guiomar N. de MELLO, *op. cit.*, p.27.

consciência da dominação, uma visão da sociedade mais integrada. No âmbito do ensino superior, o saber, se bem apropriado, pode resultar na formação de pessoas com adequado conhecimento teórico das leis gerais que regem o processo global de produção e de suas contradições refletidas a nível das distintas super-estruturas e que poderão adotar a práxis adequada para superá-las. Embora a transformação da sociedade não passe prioritariamente pela escola, esta não é negligenciável, já que a mudança social verdadeira envolve modificação das estruturas, das relações e atitudes em todos os domínios da realidade social - e, por conseguinte, também no domínio pedagógico. É papel de uma perspectiva crítica em educação mostrar que não se trata de adaptar a educação à sociedade mas repensar ambas ao mesmo tempo (45).

2. O aspecto técnico

As classificações existentes sobre as várias tendências pedagógicas têm o mérito de desvelar o conteúdo ideológico subjacente às várias práticas e, ao proporem a perspectiva crítica (dialética, social, socialista, progressista), de mostrarem que a educação, por ser parte do social, pode contribuir para agudizar as contradições ali existentes e ter ação efetiva ainda que relativa na transformação da sociedade.

Interessa-me, no entanto, encontrar alguma clareza sobre o aspecto técnico do processo educativo, porque criticar a visão

(45) Bernard CHARLOT, *A mistificação pedagógica*, p.304-5.

tecnicista não significa desprezar o lado técnico da educação. E me pergunto como articular uma visão crítica de educação com os procedimentos docentes no dia-a-dia escolar, como descobrir no bojo dos métodos de ensino existentes os que melhor se prestam como instrumental para o trabalho crítico e criativo.

Com a intenção de ver que diferentes bases epistemológicas presidem a formulação das atuais indicações práticas, valho-me de uma classificação de correntes psicológicas, fazendo as adaptações que me parecerem pertinentes.

Numa tentativa de síntese sobre as tendências de Psicologia educacional no pensamento do ocidente, Kohlberg e Mayer⁽⁴⁶⁾ identificaram três grandes correntes "que carregam em seu bojo ou deixam em seu rastro uma epistemologia ou concepção do que vem a ser "conhecimento", uma psicologia da aprendizagem e uma conseqüente "didática" ou aplicação de princípios teóricos ao ensino⁽⁴⁷⁾. Sabendo dos riscos que tal esquematização pode ocasionar, forçando às vezes o enquadramento de pensadores em determinados rótulos, mas vendo vantagens na tentativa de entender as grandes linhas do pensamento psicológico educacional e as implicações no dia-a-dia da escola é que apresento a esquematização que se segue.

A primeira grande tendência chamo de "centrada na pessoa". Defende esta linha que o ser humano é, ao nascer, intrinsecamente bom e que esta bondade deve ser preservada. Assim, o ambiente educacional deve ser planejado para fazer desabrochar

(46) L. KOHLBERG e Rochelle MAYER, Development as the aim of education, Harvard Educational Review, 1972, 42(4) apud Nélío PARRA, Estratégias de ensino-aprendizagem, Psicologia e Ensino, Wilma Millan A. PENIEADO, org., SP, Papelivros, 1980, p.264-286.

(47) Idem, p.265.

a inteligência, a personalidade, os motivos, as emoções que o ser humano traz pré-formados ao nascer. Todo conhecimento é auto-conhecimento, consciência ou "insight" do eu. A linha de filósofos aqui incluídos começa com Platão, passando por Descartes, Leibnitz, Rousseau e Kant. Esta filosofia dá origens a uma psicologia voltada para a consciência, e, evidentemente, inclui a psicologia nas ciências humanas. O homem é a fonte de todos os atos e é livre para fazer *escolhas*, porque é consciente. Os psicólogos americanos que aqui se incluem e que se opõem à psicologia como ciência natural são principalmente Abraham H. Maslow, Gordon W. Allport e Carl Rogers.

As conseqüências para o ensino dessa tendência variam de autor para autor, mas há uma linha que une o pensamento. Em primeiro lugar, o ensino é uma atividade relativamente sem importância e a aprendizagem significativa tem pouco a ver com ele. Para Rogers, cada educador deve desenvolver um estilo próprio para "facilitar" a aprendizagem dos alunos. Indica algumas técnicas que podem ter lugar no ensino, mas insiste em não apresentá-las como modelos para cópia. A atitude básica é a de confiança na pessoa, na sua capacidade de dirigir o próprio desenvolvimento, de autodesenvolver-se. Dentre outras, a técnica mais característica é o *grupo de encontro* que procura desenvolver um desejo genuíno de ajudar o companheiro e uma melhor aceitação do "eu". Auto-compreensão e auto-aceitação são básicas para a capacidade de resolver problemas pessoais.

Snyders, analisando a linha rogeriana, mostra que ali, o progresso esperado reduz-se a uma conversa interior: nada há a mudar no mundo, "trata-se simplesmente de lançar outro olhar sobre o mundo" (48). Todas as dificuldades estão no próprio in-

(48) Georges SNYDERS, op. cit., p.148.

divíduo, o mundo é posto entre parênteses. Em resumo, trata-se de mudar o indivíduo sem tocar na ordem do mundo.

A segunda tendência pode ser caracterizada pelo oposto da primeira e chamo de "centrada no ambiente". É a de maior influência em nossos dias, em determinados círculos. Destaca o papel decisivo do ambiente na construção do comportamento do indivíduo. Filosoficamente, o indivíduo é visto como ser passivo, governado pelo ambiente, reagindo aos estímulos que vêm de fora e se torna consequência das forças existentes em seu ambiente. A longa linha de filósofos dessa tradição começa em John Locke no século XVII, passando por Berkeley, David Hume e Daniel Hartley que estabeleceram os germens para a estruturação do behaviorismo, séculos depois.

Para Locke, pai do empirismo, o homem ao nascer é uma folha em branco, uma "tabula rasa" onde o ambiente vai gravar suas marcas, e nada existe no intelecto que não tenha antes passado pelos sentidos. Ao que Leibnitz (incluído na tendência anterior) retrucaria: nada, a não ser o próprio intelecto. Aqui, o conhecimento é consequência das impressões sensoriais da realidade e, assim sendo, o aspecto mais importante para o desenvolvimento de uma ciência do homem é o que acontece fora dele. A aprendizagem seria, para Locke, a substituição de um estímulo por outro, de uma sensação por outras. O que acontece entre um estímulo e a resposta é secundário, porque não pode ser cientificamente analisado. Para essa concepção, o que é pequeno e molecular é mais fundamental do que o que é grande e molar, sendo mais científico estudar os elementos mais simples da natureza humana sem perda do que é essencial a esta, em espécies inferiores. As psicologias daí decorrentes são a associacionista, a de estímulo-resposta, a ambientalista e a psicologia como ci

ênça do comportamento e sua história começa com Locke, passando por Pavlov, Watson, Thorndike e chegando a Skinner e sucessores. A psicologia nessa corrente deve fazer parte das ciências naturais, abandonando o estudo dos "estados interiores" do homem. É o ambiente que exerce o papel decisivo na formação do homem e seu estudo deve ser privilegiado. O objetivo da psicologia é descobrir as leis que regem o comportamento humano para prevê-lo e controlá-lo.

As conseqüências para o ensino dessa tendência são várias. Em primeiro lugar, o êxito do ensino depende de uma cuidadosa análise dos efeitos dos reforçadores, do planejamento e execução da seqüência de tarefas de aprendizagem. Assim, nada deve "acontecer", tudo deve ser planejado com propósitos bem definidos. As estratégias instrucionais devem estar baseadas nos princípios básicos da tecnologia da educação. Dentre os vários planos propostos nessa vertente existem alguns pontos básicos: definição precisa de objetivos de ensino, seleção e organização dos conteúdos e atividades, segundo algum modelo de análise e seqüenciamento de tarefas de aprendizagem, utilização de material instrucional auto-suficiente (textos, gravações, slides, filmes etc.), respeito ao ritmo de aprendizagem de cada estudante e avaliações contínuas a cada pequena etapa vencida pelo estudante, como um mecanismo de feedback e de reforçamento.

A maior crítica que se pode fazer a esta corrente é a ausência de um estudo sobre o desenvolvimento humano em suas várias etapas, desconsiderando as diferenças qualitativas que ocorrem em cada uma delas. Piaget, em um de seus textos pouco citados, coloca:

... é estranho que tantos psicólogos norte-americanos e russos, cidadãos de grandes nações que pretendem transformar o mundo,

tenham produzido teorias da aprendizagem que reduzem o conhecimento a uma cópia passiva da realidade externa (Hull, Pavlov, etc.), enquanto o pensamento humano sempre transforma e transcende a realidade. Setores de destaque da matemática (por exemplo, aqueles que envolvem a hipótese do contínuo) não encontram sua correspondência na realidade física, e todas as técnicas matemáticas resultam em novas combinações que enriquecem a realidade. Para apresentar uma noção adequada de aprendizagem, é necessário explicar primeiro como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia (49).

Dentro da concepção piagetiana a aprendizagem é vista como tipo de aquisição cognitiva e, assim, o desenvolvimento consiste em uma sucessão de situações de aprendizagem. Na concepção "centrada no ambiente", a aprendizagem indica aquisições exógenas, "onde o sujeito repete respostas ou descobre uma resposta repetitiva usando as seqüências regulares geradas por algum dispositivo, sem ter que estruturá-las ou reorganizá-las, por meio de uma atividade construtiva e gradativa (aprendizagem instrumental)" (50). Passemos agora à apresentação da terceira tendência.

A terceira grande tendência inclui talvez um número bem maior de correntes e autores e pode ser chamada de *anti-dicotômica*, porque rejeita a dicotomia pessoa x ambiente. Se o ser humano não tem emoções, inteligência, motivos etc. pré-formados também não é tábula rasa. Todo ser humano tem uma história evolucionária, trazendo ao nascer o instrumental mínimo para iniciar seu diálogo com o mundo. Essa bagagem genética constitui-se de *estruturas físicas* hereditárias (olho, sistema nervoso etc.), *reflexos* (sucção, especialmente), e *tendências*. As

(49) Jean PIAGET, A teoria de Piaget in Leonard CARMICHAEL, *Manual de Psicologia da Criança*, Paul H. MUSSEN, org., vol.4, *Desenvolvimento Cognitivo I*, SP, EPU, Editora da USP, 1977, p.88.

(50) *Idem*, p.87.

tendências são de *adaptação* (equilíbrio entre as ações do organismo sobre o meio e as ações inversas) e de *organização* (tendência comum a todas as formas de vida de integrarem estruturas físicas ou psicológicas em sistemas ou estruturas de ordem mais elevada).

Entende essa tendência que a estrutura psicológica não pode ser explicada apenas pela hereditariedade ou pela experiência. É produto da interação entre os fatores biológicos e o ambiente. O desenvolvimento se processa através de uma sucessão de etapas e a principal meta é fazer com que o indivíduo atinja níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento. Isso requer um ambiente educacional que apresente problemas ou conflitos solucionáveis, porém genuínos. O pensamento é estimulado por conflitos cognitivos, problemáticos. O conhecimento não é mero "desabrochar" e nem mera cópia, mas consequência de um processo ativo. A psicologia genética, decorrente dessa maneira de entender o homem, vê o desenvolvimento como uma reorganização de estruturas psicológicas motivadas pela interação entre organismo e ambiente. Estruturas que têm níveis diferentes de cognição e que vão se complexificando paulatinamente ao longo do desenvolvimento.

As consequências para o ensino dessa tendência se orientam a partir de três grandes princípios: a) a aprendizagem é um processo ativo; b) as interações sociais têm um papel vital no desenvolvimento intelectual; c) a atividade intelectual deve ser com base em experiências reais. Esses princípios são os do movimento conhecido como da Escola Nova ou Educação Progressiva e nele se incluem: Ovide Decroly, John Dewey, Maria Montessori, Roger Cousinet, C. Freinet, A.S. Makarenko, Jean Piaget e outros. As indicações mais comuns são: Centros de intec-

resses, estudos do meio, trabalho dirigido, solução de problemas, trabalho em equipe, descoberta. O ensino aqui visa mais os processos que o produto, coloca o aluno em situação ativa e vê o professor como um desafiador, provocando o aluno para construir sua aprendizagem.

Considero que estão agrupados nessa terceira e última tendência um número muito grande de autores e aportos teóricos e que a argumentação não se aplica a todos os nomes nela incluídos. Assim, separo dentro do largo espectro de teóricos contemporâneos aí incluídos, apenas uma vertente teórica para aprofundar minha análise. A essa vertente dou o nome de dialética e distingo-a de outras do movimento escolanovista. Considero que a linha teórica representada por Jean Piaget dá um novo paradigma e valho-me aqui de reflexões feitas em um trabalho anterior⁽⁵¹⁾ para defender que essa teoria pode representar um apoio na área da Psicologia compatível com minha postura filosófica.

Mostra Piaget que as noções não são redutíveis à percepção e que é a atividade própria do sujeito, operando sobre a realidade que explica o desenvolvimento da inteligência. A concepção básica mais original da teoria piagetiana é a afirmação de que a ação é constitutiva de todo conhecimento: o conhecimento é dependente da ação e a ação é produtora de conhecimento. Esta ênfase na ação sustenta-se geneticamente desde a análise das condutas mais elementares. Não há dicotomia entre pensamento e ação.

(51) Maria Eugênia L.M. CASTANHO, *Arte-educação e intelectualidade da arte*, Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1982.

Todas las teorías no-genéticas conciben al pensamiento como anterior a la acción y a ésta como una aplicación de aquél (52).

Se a ação desempenha papel tão importante no conhecimento, para Piaget um incremento de objetividade será dependente de um incremento de atividade por parte do sujeito. Assim, a objetividade não está garantida no ponto de partida, não coincide com o contato perceptivo direto pois não há registro passivo dos fatos. O pensamento, de início, baseia-se na consideração isolada de certas relações privilegiadas. O progresso no desenvolvimento do pensamento consistirá em coordenar diferentes pontos de vista, relações antes desconexas, em integrar sistemas parciais em estruturas de conjunto.

Pode-se notar a concepção dialética que subjaz na obra de Piaget: não há evolução linear do pensamento. A marcha não é linear, constitui um complexo processo de estruturações sucessivas através de uma hierarquia de níveis bem definidos:

As estruturas adquiridas em um nível dão lugar a uma reconstrução antes de que estas estruturas reconstruídas possam ser integradas nas novas estruturas elaboradas sobre os níveis superiores (53).

Mas, como as teorías não genéticas concebem o pensamento como sendo anterior à ação e a ação como uma aplicação do pensamento, segue-se que:

(52) Jean PIAGET, *Introducción a la Epistemología Genética*, vol.1: *El pensamiento matemático*, p.15.

(53) *Idem*, p.20.

De ahí que, la mayor parte de las teorías metafísicas del conocimiento, presenten una concepción puramente contemplativa de las normas, apoyadas en una verdad divina, trascendental o inmediatamente intuitiva (54).

Para Piaget, a ação precede o pensamento e o pensamento consiste em uma composição sempre mais rica e coerente das operações que prolongam as ações, interiorizando-as. Este caráter dialético da teoria é reconhecido por Piaget quando declara:

Marx já insistia no papel fundamental da ação do sujeito sobre o objeto. (...) Para nós (...) é-nos impossível não encontrar a perpétua relação dialética do sujeito e do objeto cuja análise nos libera simultaneamente do idealismo e do empirismo, em proveito de um construtivismo ao mesmo tempo objetivante e reflexivo (55).

Encontramos nessa teoria uma das críticas de maior peso sobre a abordagem "intuitiva" do conhecimento. A apreensão do significado das coisas só é possível através da ação ou da operação do sujeito sobre elas. A significação não é dada pela impressão sensorial: é necessário operar sobre as coisas, construindo-as ou reconstruindo-as em pensamento.

Assim, o coerente com estes pressupostos, os métodos ativos que levam o estudante a operar, agir sobre os conteúdos, contribuem para o desenvolvimento e robustecimento de suas estruturas mentais, já que incluem manipulação efetiva ou mental do objeto do conhecimento, incentivam a mobilidade e reversibilidade do pensamento por meio de comparações, confrontos, relações, desafiam esquemas assimiladores por meio de situações-pro

(54) Jean PIAGET, *op. cit.*, p.48.

(55) Jean PIAGET, *Estudos Sociológicos*, p.14.

blemas; promovem a aptidão para a descoberta e a criatividade do aluno. O que caracteriza essas estratégias é a dupla finalidade do processo de ensino: fazer aprender e desenvolver a capacidade de aprender mais e melhor. A aprendizagem é algo pessoal, decorrente da ação do sujeito sobre os conteúdos.

Vejo na epistemologia piagetiana e decorrentes desdobramentos contemporâneos um referencial a ser considerado quando se busca pesquisar a dimensão técnica do processo educativo. Sua posição interacionista, refutando a possibilidade do inatismo das estruturas mentais e afastando a hipótese empirista de sua aprendizagem derivada apenas da experiência explica-se em função de uma reação espiralada que inclui o sujeito e o objeto e é afetada pela atividade daquele, em suas sucessivas adaptações⁽⁵⁶⁾. Voltarei a esse ponto quando discutir os dados da pesquisa.

(56) Cf. Amélia Domingues de CASTRO. *Bases para uma didática do estudo*, p.136.

I I I - U M C A S O : A P U C C A M P

A PUC de Campinas e suas origens (surgimento de universidades católicas no Brasil).

.

A Igreja Católica voltou a se preocupar com o ensino superior no Brasil, no início do nosso século, uma vez que a existência de ensino superior católico, aberto a não religiosos cessara em 1805, quando o Convento de São Francisco, no Rio de Janeiro, deixou de oferecer seu curso de Filosofia⁽¹⁾.

Nos primeiros anos da República, a Igreja Católica passou a agir no sentido de utilizar o ensino superior como meio para exercer influência social. Em 1908 foi criada, agregada à Universidade de Louvain, a Faculdade de Filosofia São Bento, como núcleo da futura PUC-SP, instalada solenemente só em 1946 e agregando entre outras, as faculdades de Filosofia e Ciências Econômicas de Campinas, criadas em 1941.

Campinas foi, no Brasil, talvez a primeira cidade não ca

(1) Luís Antonio CUNHA, *A Universidade Temporã*, p.314.

pital de Estado a pensar no ensino superior⁽²⁾. O bispo da diocese, Dom Francisco de Campos Barreto e Monsenhor Emílio José Salim (que era diretor do Ginásio Diocesano Santa Maria, atual Pio XII), foram os criadores do que é hoje a PUCCAMP. Em 1941 foi constituída a Sociedade Campineira de Educação e Instrução com a finalidade de manter e administrar os estabelecimentos de ensino já existentes de propriedade da diocese (o ginásio referido e a Academia de Comércio São Luís) e fundar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Ciências Econômicas e outras instituições que viessem a integrar uma futura universidade católica.

Com o falecimento de Dom Barreto, assumiu Dom Paulo de Tarso Campos que tomou posse em março de 1942 instalando nesse mesmo mês a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que seria o núcleo da futura universidade.

As primeiras *faculdades campineiras* (denominação inicial) foram organizadas e dirigidas por Monsenhor Salim, que recrutou professores na USP (que já tinha algumas turmas formadas), na própria igreja e no tradicional Ginásio do Estado (Culto à Ciência).

Até 1955 as *faculdades campineiras* estiveram agregadas à Universidade Católica de São Paulo, quando então foi criada a Universidade Católica de Campinas com as seguintes unidades "incorporadas": Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Econômicas, Odontologia, Direito, e como "agregadas" as de Serviço Social e Enfermagem. Pelo decreto federal 38.327/55

(2) Para o estudo do início da história da PUCCAMP vale-me do trabalho do prof. Odilon Nogueira de MATOS, *Do sonho à realidade* (a propósito do 33º aniversário da PUCCAMP), set/88, mimeo.

foi reconhecida oficialmente como Universidade Católica de Campinas com a prerrogativa de "universidade livre e equiparada".

Funcionou na velha sede no centro de Campinas (Solar dos Barões de Itapura) durante 18 anos. Nos anos 70, construiu dois campos que abrigam a maior parte de seus cursos. Atualmente conta com 35 cursos de graduação, nas áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, Humanas e da Saúde e Biológicas, 7 cursos de pós-graduação lato sensu e 3 cursos de pós-graduação stricto sensu. Tem quase 24 mil alunos, 1400 professores e 2000 funcionários, distribuídos na antiga sede central, nos 2 campos e em 3 conjuntos de prédios na cidade.

A história da PUCCAMP pode ser analisada sob diversos ângulos, dependendo da ótica que se privilegia. Para os fins deste trabalho julgo importante separar alguns momentos que funcionam como "divisores de água" em sua trajetória de universidade católica.

Na década de 1960, a instituição vivia um clima de efervescência política, de amplo debate sobre a cultura brasileira, de intensa mobilização e discussão sobre os rumos do desenvolvimento do país, como acontecia em todas as universidades brasileiras e em toda a sociedade. Após o golpe de 1964, apesar de ter sido desencadeada a repressão em todo o país, a comunidade da PUCCAMP, a exemplo de outras universidades, continuou a discutir caminhos políticos e a questionar sua estrutura universitária.

As alterações que se processavam em todo o Brasil, nas diversas instituições sociais e, em geral, nas de ensino superior para adequá-las à nova ordem, repercutiam na PUCCAMP⁽³⁾.

(3) Muitos estudos têm mostrado que com a adaptação da educação brasileira à nova ordem política de 1964, o ensino superior foi um lugar privilegiado para a ação repressiva do Estado. Na PUCCAMP nota-se a ingerência desde o primeiro dia do golpe. A ata do Conselho Universitário de 1/4/64 registra que "autoridade da Delegacia de Polícia de Campinas esteve na Universidade preocupada com o ambiente universitário". O Conselho suspendeu aulas por 3 dias e decidiu impedir a entrada de alunos, mesmo que diretores de centros acadêmicos. A repressão sempre precisou ser usada; o próprio senador do regime, Jarbas Passarinho, em artigo recente, reconheceu que o movimento de 64 começou a ser contestado praticamente desde o dia seguinte ao de sua vitória. (cf. Folha de São Paulo, 23/10/88).

A ingerência no ensino superior, em todo o país, que iria redundar na assinatura dos acordos com a USAID, começa com o programa de bolsas de estudo para brasileiros nos E.U.A., o que também aconteceu na PUCCAMP⁽⁴⁾.

Não vou me alongar por serem bem conhecidos os acordos relacionados com o ensino superior e por fugir do objetivo da presente pesquisa, mas apenas destacar algumas de suas recomendações para a Universidade brasileira. Uma recomendação era a de "desenvolver uma filosofia educacional para o continente, transformar a universidade estatal numa fundação privada, eliminar a interferência estudantil na administração tanto colegiada como gremial, colocar o ensino superior em bases rentáveis, cobrando matrículas crescentes durante um período de 10 anos⁽⁵⁾.

As reações por parte dos estudantes e de professores contra tais objetivos ocorreram no sentido de pressionar uma reestruturação na PUCCAMP, iniciada com a formação de comissões paritárias, debatendo qual a forma de reestruturação que conviria à Universidade. Havia grande participação de alunos e da maioria de seus professores. Certamente a reestruturação que interessava a esses segmentos se opunha aos objetivos gerais do governo, interessado em neutralizar politicamente a instituição universitária. Foi nesse contexto tenso de lutas internas

(4) Um ano após o golpe, em 29/3/65, a ata do Conselho Universitário da PUCCAMP registra o informe do Reitor de que o coordenador cultural do consulado americano em São Paulo entrou em entendimentos com a Universidade para a escolha de dois representantes dos alunos para viagem de recreio e intercâmbio cultural com os EUA "devendo a escolha recair em universitários que tenham qualidade de liderança".

(5) Relatório ATCON, apud Vera R.A.CANUTO, *Políticos e Educadores*, p.93.

na PUCCAMP em torno da reestruturação dos vários cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que faleceu seu reitor e tomou posse no cargo o recentemente nomeado vice-reitor Benedito José Barreto Fonseca, em 1968.

O movimento de intensa mobilização de alunos e professores em torno da reestruturação e da insatisfação generalizada com os rumos que o país tomava começou a ser ostensivamente difficultado pelo novo reitor, com manifestações de gestos truçulentos como a demissão de alguns professores líderes do movimento. Seguiram-se lutas, protestos, mobilizações que culminaram com um gesto extremo de pedido de demissão de um grupo de 53 professores, que foi imediatamente aceito ⁽⁶⁾.

Estava pronto o cenário para que o *reitor do regime* inaugurasse o período autoritário na PUCCAMP que se estendeu até 1980 e onde foram zelosamente cumpridas todas as disposições governamentais. A Universidade expandiu-se quantitativamente, construindo seus dois campos a poder de empréstimos (que são pagos até os dias de hoje) e levando a instituição ao caos acadêmico, financeiro e administrativo, à ausência de vida departamental e universitária, ao desgaste político da comunidade, à repressão política, à centralização do poder e de informações em pessoas.

Com a abertura política no país nos anos 80, quando se dá o avanço da sociedade civil para ocupar espaços políticos antes rigidamente fechados pelo Estado, a situação começa a re

(6) Analisando documentos da Universidade descobri que não há registros dessa importante fase. Nem mesmo os nomes dos professores demissionários constam em qualquer documento; apenas uma ata do Conselho Universitário se refere *en passant* a uma demissão de 49 professores (foram 53, na verdade). Trata-se de uma história a ser resgatada.

fluir. De fato, a transição política dos anos 80 começou em 1978⁽⁷⁾, quando juristas e empresários manifestaram-se pelo fim do autoritarismo, os estudantes reiniciaram sua mobilização, a Igreja Católica, por setores de sua hierarquia e pelas comunidades de base, adotou postura oposicionista, e o presidente Geisel assinou a Emenda Constitucional nº 11, liquidando o regime do Ato Constitucional nº 5, dez anos após sua promulgação. Em 1979, posse do general João Baptista Figueiredo na Presidência da República, ocorrem novos fatos que desencadeiam a inevitabilidade da "abertura" política: a anistia que trouxe de volta ao país e à vida política, diversas lideranças como Leonel Brizola, Miguel Arraes e Luís Carlos Prestes. Passa-se a vislumbrar uma nova "forma" de Estado, que faça a transição entre o regime autoritário e um regime mais representativo.

Essas alterações no plano geral aliadas ao movimento nacional de democratização das relações de poder nas Universidades brasileiras se refletiram na PUCAMP através da contestação da situação autoritária que nela vigia. Em junho de 1980 o clima era insustentável para a reitoria que elaborara listas para escolha da alta cúpula da universidade. Diante da forte reação da comunidade universitária, o arcebispo nomeou novos dirigentes para a instituição, atendendo aos reclamos da maioria⁽⁸⁾. A vida departamental, por tantos anos inexistente começou a emergir. Em 1981 surgiu a proposta de elaboração de um projeto para a PUCAMP que se tornou conhecido como *Projeto Pe*

(7) Sérgio E.M. CASTANHO, *Política Cultural: reflexão sobre a separação entre a educação e a cultura no Brasil*, tese de mestrado, Unicamp, 1987.

(8) Assim, em função da situação geral de transição do regime ditatorial, o reitor do regime acabou junto com o regime. Em 1969 a reitoria se utilizara de argumentos miúdos, cominhos, imediatos (por exemplo, questionando critérios de avaliação de um professor do movimento de oposição), para demitir e provocar a demissão de 53 professores. Em 1980, foram também argumentos imediatos (por exemplo, denúncias de alunos-fantasmas, onde se incluíam o próprio reitor e seu Secretário Geral e partidas de ex-aliados) o pretexto para as exigências que provocaram sua queda. Só a análise das causas mediatas (encontráveis na análise do contexto nacional) é que dá a clareza para a explicação teórica. A nível de fatos primários dificilmente se poderia ter a compreensão totalizante do que ocorreu nas duas situações (1969 e 1980). O reitor seguinte foi o prof. Heitor Regina, ex-Secretário da Fazenda do município, na gestão do prefeito Orestes Quêrcia, político alinhado à nova recomposição das forças políticas.

pedagógico e que foi consolidado através da vice-reitoria acadêmica com o apoio de uma equipe criada junto a ela e denominada Equipe de Assessoria Pedagógica. A Universidade passou a empreender um trabalho de procura de sua identidade, elaborando o projeto para orientar suas ações. Seus valores básicos: a qualidade do ensino ministrado, a condição do trabalho docente e funcional, o compromisso com a verdade e com os interesses básicos da população brasileira, especialmente a mais necessitada. Documentos de Roma, Buga e Puebla foram discutidos para reavivar a identidade cristã da universidade.

Mudanças curriculares, de orientação pedagógica e de infra-estrutura acadêmica passaram a ser implantadas e avaliadas. Desde 1982, sob a reitoria do prof. Heitor Regina e a partir de 1985, sob a reitoria do prof. Eduardo José Pereira Coelho que era anteriormente o vice-reitor acadêmico, o projeto está em curso em toda a PUCCAMP. "Existe preocupação com a volta da qualidade de ensino para a sala de aula e um objetivo precípuo de recuperar o sentido e o valor da ação didático-pedagógica, reorientando-a a partir do perfil do profissional que se quer formar e das condições próprias do aluno"⁽⁹⁾.

Evidentemente, o projeto pedagógico encontrou desde seu início as dificuldades inerentes a uma situação prolongada de autoritarismo, com destruição de muitos dos valores vigentes antes da ascensão do *reitor do regime*.

Desde seu início a PUCCAMP teve cursos noturnos, aumentando desmesuradamente em função da política governamental priva

(9) Alzira L.C. CAMARGO, *A construção do projeto pedagógico da Universidade como condição de avaliação institucional participativa: a experiência da PUCCAMP*, projeto de dissertação de mestrado, Unicamp, 1988.

tista para o ensino superior. Mesmo numa época em que a PUC-CAMP era a única instituição de ensino superior na cidade, houve a opção por uma clientela que procurava cursos noturnos, revelando sua vocação de atuar com determinado segmento de aluno, o trabalhador-estudante.

Concentrei meu estudo na análise da qualidade do ensino noturno por várias razões:

1. aproximadamente metade dos alunos da PUCCAMP estudam à noite;
2. desde seu início a instituição ofereceu cursos noturnos, considerados de boa qualidade, e configurando o atendimento de uma clientela que geralmente sempre conciliou trabalho e estudo;
3. tem sido freqüente a consideração de que o problema básico a ser equacionado é o de descobrir uma metodologia para os cursos noturnos. Haverá sentido em se falar nisso?;
4. examinando a literatura educacional brasileira nota-se que pouca atenção vem sendo dada ao ensino noturno, não obstante esta modalidade continue a crescer;
5. a chamada democratização da universidade que significou queda da qualidade de ensino, conforme farta literatura, coincidiu com a expansão dos cursos noturnos no país. Haverá uma relação necessária entre os termos da questão?;
6. em vários levantamentos preliminares, constatei que o tempo dedicado ao curso é menor que no diurno, as condições de tempo são adversas ao padrão de qualidade vigente. Como dimensionar qualidade de ensino com tempo

disponível?

Ao eleger o estudo da qualidade de ensino nos cursos da PUCAMP tenho clareza de estar analisando um aspecto dentre os muitos possíveis que a avaliação do Projeto Pedagógico em vigor desde 1981 enseja. É pouco e é muito. Pouco, se considerarmos o leque de objetivos a que se propôs o Projeto Pedagógico, muito se conseguirmos trazer novos elementos para a compreensão do fenômeno.

I V - METODOLOGIA DA PESQUISA

Embora seja difícil separar academicamente os vários momentos do trabalho, uma vez que o mesmo propiciou com frequência um movimento de ida e volta, de retorno, ora ao material empírico, ora aos estudos teóricos, procurarei relatar os passos principais do que se fez.

A - COMO TUDO COMEÇOU

Durante os anos de 1986 e 1987 cuvi alunos, professores, funcionários e coordenadores de departamento e de curso buscando levantar questões relevantes a respeito do ensino noturno.

Lecionando a disciplina *Instrumentação para Estudos em Educação*, em classes noturnas e diurnas, pesquisei procedimentos metodológicos que pudessem dar pistas para um trabalho diferenciado com alunos de cursos noturnos. Surpreendeu-me ver com que motivação alunos que trabalhavam durante todo o dia empenhavam-se nas tarefas que iam sendo desenvolvidas.

O trabalho, embora pequeno, mostrou-me algo muito significativo que foi se transformando em uma certeza: a de que os problemas do ensino superior noturno, não obstante sejam muito complexos, extrapolando a sala de aula e a própria situação

educativa para encontrar suas raízes na organização social e política do país, constituem também (ou por isso mesmo) um desafio metodológico.

Nas reuniões da PUCCAMP nas unidades de que participo, sempre volta à tona a questão: Haverá "uma metodologia" para se trabalhar com o aluno do noturno? Qual deve ser a "didática" desses cursos?

De início, pretendia fazer um estudo na linha de descoberta de procedimentos de sala de aula eficazes com alunos do noturno. Busquei, a partir daí, informações sobre os cursos superiores noturnos que pudessem servir de subsídios para empreender tal trabalho. Na verdade, muito pouco encontrei. Nesse campo, há quase tudo por fazer⁽¹⁾.

Constatai que são raríssimos os estudos que mostrem as características dessa clientela, especialmente no nível superior. Quando dela se fala é geralmente com um discurso carregado de conotação emocional, tratando com benevolência tais indivíduos "porque trabalham e chegam cansados à aula".

Percebi que o momento é o de abrir caminho para que estudos seguintes possam enfocar aspectos mais específicos. Na verdade, trata-se antes de tudo de conhecer melhor o objeto, desvelar suas contradições, explorar o inexplorado.

Decidi-me por conhecer o aluno que estuda à noite na PUCCAMP: suas características, sua formação, sua origem familiar

(1) Em agosto de 1987 escrevi ao Conselho Federal de Educação solicitando material disponível sobre ensino superior noturno. A Secretaria executiva do C.F.E. em resposta datada de 1/9/87 informou que não existindo nenhuma regulamentação específica sobre o assunto solicitado me enviava cópia do Parecer 521/82 com a tabela de duração dos cursos. Ali se esclarece que o critério adotado para determinar a duração de cada curso é o seguinte: "a) no caso da duração noturna, acrescentar mais um ano ao tempo estabelecido para a duração diurna". *Documenta 266*, Brasília, jan/fev.1983.

e social e procurar fazer uma radiografia do processo ensino-aprendizagem tal como ocorre na Universidade. Certamente um dos pontos fulcrais da relevância do tema está em que dos 20.024 alunos matriculados, 49% estudam à noite.

Interessei-me em conhecer o objeto, privilegiando um ponto de vista: o do aluno. Como esse aluno reage diante de seu contexto de ensino-aprendizagem? O que ele pensa sobre o ensino que recebe? Quais suas expectativas e angústias? Que mudanças propõe? etc..

Durante dois anos colhi dados, registrei num diário cada aula que ministrei, ouvi informalmente professores, alunos, coordenadores, diretores, funcionários e fui organizando como pude todo esse material. Em sala de aula discutia com os alunos a questão do ensino que estava sendo oferecido (fazendo-os sujeitos da pesquisa) e juntos analisávamos os vários ângulos do problema. Muitas pequenas descobertas foram acontecendo, o relacionamento era excelente e conseguimos chegar ao final de cada ano com bom rendimento e enriquecimento mútuo.

A partir das indagações iniciais, fui descobrindo outras, terminando por concentrar minha atenção no depoimento do concluinte dos vários cursos da Universidade, nele vendo a possibilidade de rica coleta cultural que serviria como matéria-prima para compreender o fenômeno estudado.

A empreitada não era simples. Não contava com auxiliares de pesquisa e pretendia auscultar todos os cursos da Universidade, buscando captar características do ensino dos vários cursos.

B - OS PASSOS SEGUINTEs

Comecei a investigação às apalpadelas, elaborando um questionário em novembro de 1987, com 46 perguntas, sendo 22 fechadas e 24 abertas, para aplicação em todas as salas noturnas de último ano. A intenção era abrir as questões para que surgissem dados vivos, reveladores da complexidade do real. Percorri todos os campos da Universidade, ainda em novembro, aplicando o questionário a 21 dos 26 cursos noturnos da instituição e obtendo resposta de 541 alunos. A aplicação foi feita em cada sala de aula, a todos os alunos que estivessem presentes no dia e que se dispusessem a respondê-lo.

Esse trabalho preliminar levou-me, através da leitura e categorização das respostas às questões abertas e de posse dos dados das questões fechadas, a procurar o Instituto de Informática e, nele, o Laboratório de Informática da PUCCAMP - LABI - que desde então passou a colaborar com a pesquisa de maneira extremamente efetiva. Foi o Laboratório de Informática que processou os 541 questionários e forneceu-me os resultados computadorizados.

De posse desses dados oferecidos e com novas observações e entrevistas, elaborei, em março de 1988, um novo questionário, agora com a maioria das questões fechadas. Esse instrumento foi oferecido à consideração de vários juizes, alterado e em seguida aplicado a uma pequena sala de alunos de noturno (abril de 1988). Feitas novas correções e acrescentamentos, surgiu a versão definitiva, com um questionário de 102 questões, com as 2 perguntas finais abertas, que foi aplicado em maio de 1988 aos concluintes dos 26 cursos da PUCCAMP que funcionam no horário noturno.

Escolhi o mês de maio por questões estratégicas: ainda não tinham sido iniciadas as provas (junho), o que poderia comprometer a fidelidade das respostas, dado o clima de ansiedade que geralmente ocorre nesse período. E também porque a aplicação do instrumento preliminar em novembro mostrou-me que no final do ano os ânimos estão exacerbados com a proximidade da conclusão do curso e a ansiedade que daí advém.

Trabalhei com uma amostra de 30% dos sujeitos de cada sala de concluintes, sendo que a escolha foi aleatória: o sorteio deu-se pelo computador. Em cada sala eram chamados por ordem numérica os alunos sorteados: foram ouvidos alunos de 30 salas (são 26 cursos mas alguns têm mais de uma classe), num total de 530 sujeitos.

Inicialmente a idéia era reunir em cada campus da PUCCAMP os alunos de vários cursos ali em funcionamento, em uma mesma sala ou salão, para efetuar a aplicação de uma só vez. Essa pretensão revelou-se impraticável por dois motivos básicos: de um lado, a inexistência de sala desocupada no horário noturno; de outro, a dificuldade de articular a ida de várias salas no mesmo horário, tal é o movimento geral de cada campus.

Apliquei em cada sala de aula (o que me levou a explicar para 30 classes o objetivo e a importância da pesquisa), e os alunos que não foram sorteados para responder ao questionário (70% da classe) foram convidados a responder numa folha em branco duas questões abertas (exatamente as duas últimas do instrumento distribuído aos 30% sorteados). Esse expediente provocou pelo menos dois resultados positivos: todos os alunos se ocuparam (e em algo que lhes pareceu importante pois todos quiseram responder), e em segundo lugar, o material produzido foi de tal riqueza que está arquivado para análises independentes

da presente pesquisa.

Houve grande receptividade por parte de alunos e de professores com relação ao trabalho de pesquisa, muito interesse em participar e contribuir para o estudo. Os questionários foram aplicados em horário de aula (consumiram de 50 a 60 minutos), sendo de se ressaltar que cada professor que cedeu sua aula foi procurado com antecedência e inteirado do teor da pesquisa. Isso facilitou a receptividade da investigação.

O instrumento de trabalho foi impresso no Laboratório de Informática já referido, tendo resultado num questionário de 20 páginas de computador. Terminada a aplicação, foram destacadas as duas folhas finais (com 2 questões abertas), separadas por curso, e as demais, também separadas por curso, foram encaminhadas para o LABI a fim de que se processassem os dados das questões fechadas. As duas questões abertas foram categorizadas e quantificadas curso por curso, possibilitando levantamento dos problemas básicos de cada curso e unidade.

Foram oferecidos pelo Laboratório de Informática resultados computadorizados nas seguintes modalidades:

- relatório das taxas de cada curso junto com as taxas gerais da Universidade;
- relatório de cada Unidade (com seus vários cursos) junto com as taxas gerais da Universidade;
- relatório das 3 áreas (Exatas, Biológicas e Humanas) junto com as taxas gerais da Universidade.

A escolha da parte dos dados a ser utilizada obedeceu a uma metodologia que cabe detalhar. Se, como disse, iniciei a investigação às apalpadelas, em novembro de 87 com a aplicação de um primeiro instrumental, devo dizer que naquele momento tinha alguns pressupostos relativos à segmentação social e pro-

fissional dos alunos e à caracterização do ensino que é oferecido, além do conhecimento de uma série de informações gerais sobre o processo. Eram apenas parâmetros iniciais, bastante insuficientes, que me permitiam tão-somente não ficar numa situação de ingenuidade diante do fenômeno.

Os resultados de novembro de 87 foram postos em discussão em dois encontros científicos distintos com a finalidade de ouvir outros estudiosos: primeiro, no Encontro de Pesquisadores da Argentina, Brasil e Uruguai sobre Políticas Educacionais, em Porto Alegre-RS, em março de 88; em seguida, na 40a. Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em São Paulo, em julho do mesmo ano. A tônica das opiniões sobre meu trabalho foi a de sua relevância, além do incentivo para continuar a explorá-lo. As contribuições teóricas foram bastante modestas, relevando o pouco que se estuda a questão.

A partir de julho de 88 passei a trabalhar com os resultados da pesquisa resultantes do instrumento final de coleta de dados, aplicado em maio. Depois de ler e categorizar as centenas de redações relativas às duas questões finais abertas, comecei o exame dos relatórios computorizados das 100 questões fechadas. Examinei, em meio a um volume grande de informações, os dados gerais, os dados de cada área e os dados de cada curso. Elaborei, para cada um dos 26 cursos noturnos, um relatório específico (que será colocado à disposição de cada unidade universitária) sintetizando o quadro que se apresentou a partir das questões abertas e fechadas.

Depois desse mergulho no empírico empreendi um esforço interpretativo dos dados que acabou por me levar à identificação de alguns problemas centrais no fenômeno *ensino superior no* turno e que passei a aprofundar. Foi daí que surgiu a estrutu-

ração desse trabalho e foi em decorrência da identificação desses problemas que se deu a escolha de parte da enorme quantidade de material empírico a ser privilegiada.

Todo o esforço mostrou que o tema está longe de ser equacionado e que o esclarecimento teórico da questão apenas se esboça. Por essa razão, o trabalho que pretendia privilegiar a parte empírica, dando-lhe inclusive sofisticado tratamento estatístico, terminou por privilegiar o tratamento teórico: o discurso do concluinte surgiu como uma oportunidade de colheita cultural, ensejando a pesquisa das múltiplas conexões que acabam por levar tantos jovens aos sacrifícios do curso noturno, nele depositando dinheiro, esperança e vários dos melhores anos de suas vidas.

Os cursos que funcionam no período noturno e que foram objeto da pesquisa são os seguintes:

- Área de Ciências Biológicas e da Saúde - Curso de Biologia;
- Área de Ciências Exatas e Tecnológicas - Cursos de Análise de Sistemas, Matemática e Engenharia Civil;
- Área de Ciências Humanas - Biblioteconomia, Ciências Administrativas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Direito, Desenho, Artes Plásticas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Português, Inglês, Secretariado, Tradução, Pedagogia, Serviço Social e Turismo.

A Universidade oferece oito cursos na área de Ciências Biológicas e da Saúde mas apenas o de Biologia funciona à noite. Para conferir os demais cursos existentes nos períodos matutino, vespertino e integral, ver anexo 1.

A importância de analisar uma instituição particular se dá entre muitos outros possíveis motivos pela representatividade de sua presença no ensino superior brasileiro. Observando-se dados oficiais de 1987 sobre o alunado de graduação no país, constata-se que o ensino particular abriga um número muito superior ao do ensino público (aí incluídos o ensino municipal, estadual e federal). Dados relativos a vestibular reforçam essa constatação: embora o número de inscrições não apresente muita distorção entre ensino público e particular (mesmo preponderando este), o número de vagas e de ingressos é francamente maior no ensino particular (ver anexo 4).

Embora o tema ensino superior noturno ainda permaneça como tema menor, residual, marginal, convém apontar que 51% dos estudantes universitários brasileiros cursam faculdade nesse período (cf. *Ensino público noturno: uma alternativa de democratização para a educação superior*. Ministério da Educação, SESU/CAPES/PARU. Brasília, julho de 1986).

Na parte que se segue, faço a discussão dos dados coletados, procurando articulá-los com o referencial apresentado na parte II e que pode ser sintetizado nos seguintes pontos:

1. quem é esse aluno e como é seu ensino;
2. a relação encontrada entre trabalho, ensino e alienação;
3. a relação possível entre trabalho e ensino.

V - QUEM É ESSE ALUNO ?

"A palavra é essa: desencanto"
(Ciências Sociais)

"Sem esperança"
(Publicidade e Propaganda)

"A Faculdade é bem diferente da
realidade"
(Educação Física)

"O sonho foi ilusão"
(Geografia)

VÍTIMA OU HERÓI ?

Uma das constatações desde o início do trabalho que mais chamaram a atenção foi a de que os sujeitos pesquisados não se percebem como vítimas mas sim como pessoas lesadas em seu direito de aprender por terem recebido um ensino questionável. Locomovem-se com muita dignidade na sua condição de trabalhadores-estudantes e não aceitam atitudes de complacência. Lutam e querem se impor.

Na verdade, embora se procure dar importância ao tema do ensino noturno é facilmente perceptível que se trata de um assunto marginal, pouco explorado, reservando-se aos alunos que o frequentam uma palavra de compreensão paternalista, porque "eles trabalham o dia todo". Na percepção do aluno, a diferença entre diurno e noturno é muitas vezes exatamente o oposto do que veicula o senso comum. Vejamos alguns depoimentos:

O noturno tem consciência maior sobre a realidade profissional e universitária.

(Relações Públicas)

Há diferença porque sinto que os alunos do noturno são mais interessados, exigindo mais do professor.

(Desenho)

As pessoas que estudam à noite, principalmente no último ano, sabem o que querem.

(Engenharia)

O noturno é mais amadurecido.

(Biblioteconomia)

Há diferença pois quem estuda à noite tem outro posicionamento, discute mais, dá mais valor às coisas.

(Pedagogia)

Não sinto diferença nenhuma porque tive oportunidade de vir algumas vezes na faculdade no período diurno e o pessoal tem pouca vontade de estudar e só fica na algazarra, já o pessoal da noite é mais responsável e sabe melhor de suas responsabilidades com o curso que está fazendo.

(Educação Física)

É importante notar que esses excertos mostram a presença de condições favoráveis ao ensino (maturidade, responsabilidade, interesse, determinação). No último depoimento o sujeito começa falando que não há diferença alguma (talvez para já garantir que se desfaça o preconceito de que o noturno é menos importante) e termina dizendo que, na verdade, ocorre essa diferença, em favor do noturno. Se há condições favoráveis ao ensino com relação à história pessoal dos alunos, é de perguntar por que essas condições não estão redundando em resultados favoráveis (como se fará ver mais tarde).

O A L U N O

A pesquisa revela que os alunos do noturno (ao menos na PUCCAMP), não têm grande defasagem de idade em relação à série cursada: a maioria iniciou a faculdade imediatamente após a conclusão do 2º grau ou do cursinho pré-vestibular, o que desfaz um preconceito bastante difundido em determinados círculos, de que o aluno dos cursos superiores noturnos é bem mais velho que o dos cursos diurnos. Alunos com mais de 30 anos são apenas 10,3% do total. Aproximadamente 2/3 nas áreas de Humanas e Biológicas e 4/5 na de Exatas não interromperam os estudos (1).

Da parcela aproximada de 1/3 que não iniciou o curso superior em seguida, a maioria interrompeu os estudos pelo prazo de um a dois anos alegando variados motivos sem predominância do motivo financeiro, embora incluindo-o. Declarando motivos financeiros para a interrupção temos uma taxa de 12,6% (2).

Residem geralmente com a família, seja em Campinas ou em cidades vizinhas. São solteiros em sua grande maioria. Pouco mais da metade dos alunos são mulheres nas áreas de Biológicas e Humanas; na área de Exatas, dá-se o inverso. A incidência de alunos com cursos supletivos de 2º grau é baixíssima: 2,4% para o 1º grau e 4,3% para o 2º grau (3).

Esses dados, se de um lado desfazem preconceitos e generalizações apressadas, já apontam, por outro lado, para os con

(1) cf. Tabelas 2 e 22, anexo 2. E considere: também nas escolas no turnos de 2º grau tem se observado que a idade dos alunos vem diminuindo. O aluno precisa do curso noturno para aumentar sua aprendizagem regular. - Cf. São Paulo, Secretaria da Educação, CENP. *Fundamentos da educação e realidade brasileira: o ensino no período noturno: uma questão de metodologia?*, 1986, p.22.

(2) cf. Tabela 23.

(3) cf., pela ordem, Tabelas 4, 5, 3, 1, 14, 17.

tornos da caracterização do ensino noturno na PUCCAMP e, à medida que outros dados forem sendo apresentados, mostrarão o desafio que está diante de nós.

ESTUDOS PREGRESSOS

São alunos em que a maioria cursou 1º e 2º graus em escolas públicas e no período diurno, não obstante se constate que aproximadamente 1/4 da população estudada teve experiência com o período noturno a nível de 1º grau e metade (o dobro portanto) a nível de 2º grau⁽⁴⁾.

Embora a maioria tenha cursado escola pública e diurna, a escola particular e a noturna começam a aparecer no 1º grau para crescerem consideravelmente no 2º grau. Há pouca história de reprovação ao longo da vida escolar e a maioria cursa, na faculdade, sua primeira opção⁽⁵⁾. Esses dados revelam a alta seletividade do sistema e a maneira como vão sendo "peneirados" os elementos que chegarão à universidade. Os que cursam o 2º grau já são minoria em relação à população na faixa etária correspondente e o índice de aprovação ali é de 56,2%, o de reprovação é 14,6%, o de evasão é 29,1%⁽⁶⁾. Chegam aos cursos noturnos da PUCCAMP aqueles que passaram por estas barreiras e que geralmente não tiveram reprovações ao longo dos anos escolares. Além disso, praticamente metade dos alunos não estuda-

(4) Ter experiência significa aqui ter cursado parte maior ou menor no período noturno, ou em partes iguais ou exclusivamente no noturno.

(5) cf. Tabelas 12, 13, 15, 16, 19, 21.

(6) Dados relativos a 1986. Cf. *Folha de São Paulo*, 6/11/88, p.C-8.

ram à noite (49%).

Desse modo, ao falar do ensino noturno é inevitável a menção ao 2º grau⁽⁷⁾. Ao avaliar a qualidade de hoje é também necessário remeter à formação pregressa do aluno e considerar o tipo de ensino recebido. Os problemas de eficiência do 2º grau são graves e vão muito além da discussão setORIZADA de tal ou qual aspecto particular. Em um Seminário de Estudos para Melhoria dos Cursos Noturnos de 1º e 2º graus concluiu-se⁽⁸⁾ que deficiências e inoperâncias se expressam em carências de toda ordem, tais como: precariedade de instalações escolares, excesso de alunos por classe, ausência de dependências extra-classe (especialmente biblioteca) e de funcionários, falta de quadro estável de professores, inadequação de currículos, programas e metodologia de ensino à realidade da população trabalhadora. Só para se ter uma idéia de como a precariedade atinge limites insuspeitáveis de primarismo, basta assinalar que 38% das escolas públicas noturnas sofrem com a falta de iluminação⁽⁹⁾. É preciso, quando da análise das respostas dos alunos concluintes que estamos pesquisando, ter presentes essas características do ensino anterior à faculdade, que, junto com outras, poderão nos ajudar a explicar o fenômeno que buscamos conhecer.

(7) Dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo mostram que a matrícula no 2º grau tem crescido no período noturno. Há 67% de alunos no noturno contra 33% no diurno. Cf. S.P.; Secretaria de Educação. CENP. *Fundamentos da Educação e realidade brasileira: o ensino no período noturno: uma questão de metodologia?*, 1986. Dados da Fundação Carlos Chagas relativos a 1982 mostram que 68% de jovens entre 15 e 18 anos estão fora do 2º grau. Dos restantes, 70% cursam o 2º grau noturno. Cf. Cármen Sílvia Vidigal MORAES in Roseli FISHMANN, org., *Escola Brasileira*, p.133.

(8) Referido em *Fundamentos da educação e realidade brasileira: o ensino no período noturno: uma questão de metodologia?*, S.P., S.E., CENP, 1986.

(9) *Idem*, p.8.

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL

A grande maioria trabalha e em ocupações pertencentes ao estrato médio (3/4) no setor terciário (serviços). A grande maioria trabalha para manutenção própria (38%), da família (29%) ou para pagar os estudos (6,4%). Por outros motivos que não os de manutenção e sempre associando o gostar são 9,2%. Considerando-se que a maioria é solteira e vive com a família, observemos a estratificação social dada pela profissão do pai⁽¹⁰⁾, dado que o predomínio é muito alto para a categoria dona de casa na profissão da mãe. Considerando-se os três estratos sociais, a taxa mais alta fica para o estrato inferior (36,8%), seguido imediatamente do estrato médio com 35,6% dos pais nesse caso e por último, o estrato superior com 25,3%. Aproximadamente metade dos alunos são filhos de pais com pouca escolaridade (primário completo ou incompleto). Entre os cônjuges, predomina o nível superior (19% dos concluintes são casados)⁽¹¹⁾.

Salta aos olhos a diferença de estratificação social dos filhos em relação aos pais, evidenciando-se que houve razoável ascensão em relação à origem e que a busca do ensino superior pode se explicar pelo desejo de melhorar na escala social e pela expectativa de que a faculdade forneça os meios para isso.

A observação dos empregos dos sujeitos mostra uma série de dados importantes (ver anexo 2): muitos trabalham na Unicamp, universidade pública, mas frequentam uma universidade particular; predomina amplamente o nível ocupacional superior ao dos

(10) Classificação de acordo com a escala modificada de Hutchinson, *Mobilidade e Trabalho*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, 1960.

(11) cf., pela ordem, Tabelas 11, 26, 10, 9, 6, 7, 8.

pais; é muito freqüente o trabalho em departamento pessoal; a palavra *controle* é muito usada para descrever a atividade exercida; aparecem atividades ligadas ao mercado informal.

Embora a estratificação dada pela profissão do pai concentre os sujeitos nos estratos inferior e médio, deve-se considerar que, por se tratar de sujeitos maiores de idade e trabalhadores, a profissão por eles exercida dá um indicador de sua posição na hierarquia social. Como se pode observar pela descrição das ocupações situam-se de modo geral no estrato médio, no nível mais baixo (nível IV - escala de Hutchinson)*. Isto é, trata-se de sujeitos que, a despeito da origem familiar, estão na perspectiva de ascensão social. Trata-se geralmente de primeira geração universitária, como se pode ver pela escolarização dos pais. Nesse sentido é possível compreender a aspiração (detectada ao longo da pesquisa) em ser melhor habilitado pela faculdade para ter maior condição de concretizar o ideal pequeno-burguês.

As ocupações exercidas diferem significativamente daquelas da clientela das escolas de segundo grau, onde predominam tarefas de menor prestígio, tais como: office-boys, recepcionistas, balconistas, feirantes ou datilógrafos⁽¹²⁾. As ocupações exercidas no universo da presente pesquisa mostram indivíduos que desempenham funções ligadas a controle e que de uma forma ou de outra têm pessoas subordinadas a eles. O trabalho em multinacionais tem significativa presença, bem como em pequenas e médias empresas. Nos cursos de licenciatura predomina o magis-

* cf. Tabela 71.

(12) *Alunos pobres não têm ilusão*. Estado de São Paulo, 17/8/88, relatando pesquisa da PUC/SP com estudantes de 2º grau da Capital, da rede pública e particular.

tério (professor I, II ou III), com exceção do curso de Biologia.

Em um estudo que procurou verificar a democratização do ensino superior, Gouveia⁽¹³⁾ comparou a origem social de alunos de três universidades da cidade de São Paulo, verificando que os filhos de trabalhadores manuais representavam pequena minoria no universo da pesquisa. Apontou que, embora o estrato médio (classificação pela escala de Hutchinson) predomine na população estudada, a estratificação varia sensivelmente pelas faculdades e cursos, havendo grande diferença entre curso integral e noturno. Afirma que

Horários noturnos facilitam grandemente o exercício da atividade remunerada e, como era de se esperar, o trabalho remunerado associa-se claramente à origem sócio-econômica.

Assim, é possível supor que as diferenças quanto ao grau de seletividade social sejam "efeitos espúrios", decorrentes da existência ou não de período noturno. Aponta o caráter mais "popular" dos cursos noturnos pela presença de indivíduos de famílias mais modestas, embora não afaste a hipótese de que existam outros caminhos, ou caminhos melhores, para a democratização do ensino. Democratização que será inócua enquanto continuarem as desigualdades nos níveis anteriores.

Em um estudo comparativo sobre as origens sócio-econômicas dos concluintes dos cursos de graduação de três universidades do interior de São Paulo (Universidade Estadual de Campi-

(13) Aparecida Joly GOUVEIA, Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.50, nº 112, out/dez. 1968, p. 232-244.

nas, PUC-Campinas e Universidade Metodista de Piracicaba, Balzan⁽¹⁴⁾ compara a estratificação social dos alunos do diurno e noturno das duas últimas, mostrando que, embora as taxas relativas ao estrato médio apresentem pouca variação, alteram-se sensivelmente as relativas aos estratos inferiores e superiores, ocorrendo até uma quase inversão em tais períodos: na PUC-Campinas, em 1980, havia no diurno 34,6% no estrato superior contra 15,4% no noturno; a taxa para o estrato inferior no diurno era de 12,3% contra 25,9% no noturno. Na UNIMEP eram 35,6% no estrato superior estudando de dia contra 12,5% à noite; 15,3% no estrato inferior no diurno contra 39,6% no noturno.

A procura do curso superior não significa algo fácil de ser concretizado, havendo muita dificuldade para poder chegar ao fim do curso: a grande maioria declara que a pior recordação que guardará da Universidade serão as mensalidades e em seguida, o cansaço. O estado emocional mais freqüente é o de *alívio* diante da conclusão do curso (sendo que esta alternativa foi oferecida ao lado de outras, caracterizando gratificação, realização, decepção, insatisfação). O *alívio* é o estado emocional mais assinalado, o que dá uma boa medida do que tem significado para esses jovens combinarem trabalho e estudo⁽¹⁵⁾. Cerca de 2/3 dos alunos⁽¹⁶⁾ declaram que a escolha do curso se deveu ao gosto pela área e/ou profissão, embora muitos estudos demonstrem que a própria escolha já é condicionada por um con-

(14) Newton C. BALZAN et alii. Um estudo sobre as origens sócio-econômicas dos concluintes de graduação de três universidades. *Revista Ciência e Cultura*, 35(10), out. 1983, p.1507-1510.

(15) cf. Tabelas 61 e 64.

(16) cf. Tabela 49.

junto complexo de determinantes sócio-econômicos-culturais. É muito vago afirmar que se está cursando determinado curso por "gosto" ou "vocaçãõ". Este termo pode estar sintetizando (ou dissimulando) várias determinações que condicionaram a opção profissional, "que sofrem um processo de acomodação e racionalização que se exprime, ao final, num *dom* ou *gosto* pelo que se faz" (17).

A seleção para a entrada na universidade se faz muito mais no momento da opção pelo curso/área a frequentar que pelas provas do vestibular. O relatório do vestibular da PUCCAMP de 1988 (18) oferece dados significativos a esse respeito, mostrando que tiveram melhor desempenho os candidatos que dependem da família e não trabalham. Da análise dos dados coletados, o relatório apresenta dois perfis de candidatos: um para a área de Biológicas e Saúde e cursos diurnos; o outro para as áreas de Exatas e Humanas e cursos noturnos. As diferenças básicas mostram que o 1º grupo corresponde aos mais privilegiados sócio-econômica-culturalmente, sendo mais alta a escolaridade dos pais e a ocupação dos mesmos; são candidatos que geralmente não trabalham, cursaram escola particular e fizeram curso pré-vestibular. No 2º grupo dá-se o oposto. As semelhanças ficam por conta da idade e do estado civil - geralmente são jovens e solteiros.

O relatório apresenta também o perfil dos melhores e dos piores candidatos, onde se observa que as diferenças básicas se

(17) Guiomar N. de MELLO, *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, SP, Cortez, 1983, p.127-128.

(18) PUCCAMP, *Vestibular 88*, Relatório, coord. Prof. Renato Areias Filho, 120p.

referem à escolaridade dos pais e à situação do pai no trabalho. No 1º grupo o pai tem escolaridade superior e a mãe, 2º grau ou superior. O pai ou é dono/sócio de empresa ou trabalha por conta própria; no 2º grupo, trabalha por conta própria ou é funcionário de empresa privada. Nesse 2º grupo também é significativa a taxa dos que fizeram técnico profissionalizante no lugar do 2º grau regular básico e que trabalham.

Embora o relatório conclua que "os melhores são os mais capacitados, uma vez que as condições favoráveis à aprendizagem também ocorreram nos que tiveram pior desempenho"⁽¹⁹⁾, considero que o pior desempenho se explica justamente pelas diferentes condições de aprendizagem. Condições que se materializam em diversas variáveis que mudam de um grupo para outro e que certamente interferem na história pessoal de aprendizagem de cada um: diferença de escolaridade dos pais, de situação no trabalho dos mesmos, trabalho/não trabalho do candidato, maior incidência de técnico-profissionalizante, maior presença de escola pública.

Análises da posição social das carreiras têm mostrado que a alteração do tipo de clientela do ensino superior causada pela expansão desordenada de vagas no início da década de 70 tem provocado uma reestruturação socialmente elitizante – uma reelitização – entre as carreiras e instituições de nível superior como compensação social. As diferenças, longe de se atenuarem, tendem a se manter inalteradas. A expansão parece ter reduzido ao invés de aumentar o acesso: carreiras e instituições de maior prestígio selecionam candidatos cada vez mais homogê-

(19) PUCCAMP, *Vestibular 88*, op. cit.

neos em termos sócio-econômicos e os candidatos a carreiras e instituições de menor prestígio se distanciam cada vez mais dos primeiros⁽²⁰⁾.

É importante assinalar que, além de a expansão do ensino superior ter se dado de maneira desordenada e causadora de tantos efeitos nocivos, não podemos ter a ilusão de que nossa taxa de escolarização superior seja satisfatória. O Brasil em nenhum momento conseguiu ultrapassar a taxa bruta de escolarização para a América Latina. Em 1970 aproximou-se dessa taxa - (6,3% - América Latina; 5,5% - Brasil), mas em 1985 voltou a distanciar-se (15% - América Latina; 9,89% - Brasil), diferentemente de Argentina, Venezuela, Cuba e México, que em 1980 não só apresentaram taxas superiores à da América Latina, mas se aproximaram (com exceção do México), da taxa européia de 21,8%⁽²¹⁾.

ESTUDOS SUBSEQUENTES E OUTRAS QUESTÕES

É curioso observar que a grande maioria pretende continuar estudando mesmo terminando a faculdade. Apenas 6,2% não querem estudar⁽²²⁾. Por que isso ocorre? Chegando ao final do

(20) Ver Sérgio C. RIBEIRO e R. KLEIN, A divisão interna da Universidade: posição social das carreiras, *Revista Educação e Seleção*, Fundação Carlos Chagas, nº 5, jan/jul.1982, p.29-43. O trabalho aponta que uma vez que a seleção sócio-econômica - a pré-seleção - se dá na escolha do curso e da instituição, é reducionista atribuir ao exame vestibular a responsabilidade pelo mecanismo seletivo. Tal postura pode estar a camuflar os problemas reais e gerar políticas corretivas em direções erradas. A esse respeito, ver também M.A.C.FRANCO, Acesso à Universidade: uma questão política e um problema metodológico, *Revista Educação e Seleção* nº 12, Fundação Carlos Chagas, jul/dez., 1985, p.9-26.

(21) in *Ensino Público Noturno: uma alternativa de democratização para a educação superior*, Ministério da Educação, SESU/CAPES/PARU, de Orlando PILATI e outros, Brasília, jul/86, 74p.

(22) cf. Tabela 62.

curso, quando a expectativa seria de inserção no mercado de trabalho na profissão para a qual estaria, em tese, preparado a desempenhar, a declaração é de desejo de continuar a estudar.

Como mostrou Cunha (23), as camadas médias buscam o ensino superior como requisito de ascensão nas burocracias ocupacionais. Com a perda do poder de discriminação do diploma comum de graduação, aspiram à pós-graduação.

A institucionalização da pós-graduação tem a função de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma, agora em um nível mais elevado, acessível a uma parte seleta (em termos intelectuais e de renda) dos graduados (24).

A estratégia é a de sempre ir pondo a ilusão um pouco mais para a frente, de esperar por soluções posteriores para inserir-se sempre futuramente. Não hoje. É talvez também uma recusa em aceitar uma inserção não gratificante. Mas há relativa consciência. É a contradição. Em um dos questionários lê-se: "Sobreviver é uma arte". Como já afirmou Bourdieu (25) em um de seus livros pouco divulgados:

A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas etc.: é também uma instituição que concede títulos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações. O antigo sistema escolar era menos nebuloso que o sistema atual, com seus complexos desdobramentos que fazem as pessoas terem aspirações incompatíveis com suas chances reais.

(23) Luiz Antonio CUNHA, *Educação e desenvolvimento social no Brasil*.

(24) *Idem*, p.285.

(25) Pierre BOURDIEU, *Questões de Sociologia*, p.115.

Por mais que se aceite o papel ideológico que a escola representa na legitimação da sociedade opressora, é indiscutível que para o sistema capitalista interessa que se coloque como central a ênfase nesse papel e que se aceite a inexorabilidade dos mecanismos de reprodução.

Embora 31,1% tenham expectativa de promoção no emprego atual para apenas 23,4% a conclusão do curso representará melhoria na situação atual. Para quase metade dos sujeitos (46,6%) isso não ocorrerá. Cerca de 1/4 dos alunos pretendem mudar de emprego para procurar uma ocupação que seja na área do curso⁽²⁶⁾. Vejam-se os excertos:

"Quanto tempo e dinheiro desperdicei em um curso que basicamente não me acrescentou nada e um diploma que não dá para brigar por um 'lugar ao sol' " (Turismo).

"Mesmo com curso superior não há chance de trabalho" -
(por isso não faria o curso se pudesse voltar atrás)"
(Contábeis).

Essa situação nos remete, entre outras, à questão da qualificação do educando para o mercado de trabalho de que a escola poderia ou deveria dar conta. Diversos estudos têm mostrado que há um distanciamento entre o mundo da escola e o mundo do trabalho. Moraes⁽²⁷⁾, por exemplo, chama a atenção para o fato de que são reduzidos os casos dos alunos que desempenham no mercado de trabalho funções relativas às habilitações que estão cursando e que no ensino superior não há nenhuma garantia de que o estudante trabalhe efetivamente em atividade para a

(26) cf. Tabelas 59 e 63.

(27) Cármen Sílvia Vidigal MORAES in Roseli Fishmann, org., *Escola Brasileira*.

qual se formou (Letras, Pedagogia, Economia, Administração, Ciências Sociais, etc.). No entanto, a adequação entre a função desempenhada e o curso frequentado na PUCCAMP é bastante satisfatória⁽²⁸⁾.

Os alunos se informam através da televisão, jornais e revistas, sobre a situação sócio-política-econômica do país. É interessante notar que 17,1% declaram que se informam basicamente através dos amigos e a grande maioria guardará, como melhor recordação da faculdade, os amigos⁽²⁹⁾. Provavelmente o encontro no final do dia, depois de um dia de luta no trabalho, signifique para os sujeitos uma oportunidade para o desenvolvimento de sentimentos solidários ligados à percepção do pertencimento ao mesmo grupo de pares.

A realização de cursinho pré-vestibular é um dado que varia muito em relação às áreas. Se na área de Exatas temos 72,2% tendo cursado, na área de Biológicas são 66,6% e na de Humanas são 38,2%⁽³⁰⁾.

O tempo para estudar é a grande questão dos alunos dos cursos noturnos e um dos grandes desafios que se colocam é como equacioná-lo articulado com um ensino de boa qualidade. Mais da metade (56%) conta apenas com os fins de semana para dedicar-se aos estudos. Apenas 1/3 tem alguns períodos durante a semana para essas tarefas. Mais da metade (59,6%) dispõe de 1 a 5 horas semanais para estudos, 16% declaram não contar com absolutamente nenhum tempo. Mesmo durante o horário de funcio-

(28) cf. Anexo 2.

(29) cf. Tabelas 30 e 60.

(30) cf. Tabela 18.

namento do curso, e em função de diversos óbices, o estudo na biblioteca, por exemplo, não se dá. Mais da metade nunca ou raramente utilizaram a biblioteca. Certamente ocorrem problemas para a efetivação de atividades que revertam em bons resultados pedagógicos. E um deles é o tipo de exigências feitas durante o curso: 59,8% consideram que tais exigências são inadequadas⁽³¹⁾.

O desafio instigante é saber como articular um ensino de qualidade que seja significativo para a vida desses sujeitos, que exaurem sua existência no serviço e na escola, dormindo pouco e que declaram que o pouco tempo que lhes sobra é consumido ficando em casa⁽³²⁾.

A situação se configura com esses contornos porque esses sujeitos não podem prescindir de seu trabalho. Dependem dele inclusive para realizar o sonho de cursar a faculdade, mesmo que ao final acabem por declarar: "O sonho foi ilusão" (concluinte de Geografia).

(31) cf. Tabelas 31 a 34.

(32) cf. Tabelas 27 a 29.

VI - ALIENAÇÃO, TRABALHO, QUALIDADE DE ENSINO: O ELO PROVISÓRIO

"O que foi muito significativo? Não me lembro de nada, só da minha vontade de vencer".

(Contábeis)

"É bem difícil trabalhar o dia inteiro e estudar à noite. Aguento bem. Sem pre enfrento meus desafios".

(Biologia)

Analisar as relações percebidas entre o mundo do trabalho e o da faculdade, detectar como aparece o problema da alienação nesses sujeitos é tarefa complexa. Como foi observado na parte I, faço um recorte da questão da alienação, deixando de tratá-la com a amplitude que, de modo geral apresenta, para limitar-me a verificar como se manifesta no âmbito escolar, ou para verificar como a escola pode estar reforçando a aprendizagem do conhecimento e da atitude alienada que o indivíduo traz de seu mundo social.

1. ALIENAÇÃO

Como foi apontado, a instituição escolar modela as mentes, refletindo o tipo de ser humano que a sociedade tende a engendrar, através de recursos concretos de interação individual. Esses recursos vão criando na vida cotidiana os mecanismos psicológicos necessários para sustentar subjetivamente uma

imagem da realidade que preserve o *status quo*. Esses mecanismos são, entre outros possíveis: o verbalismo, o congelamento do real, o formalismo, o detalhismo, a compartimentalização, a acumulação, o crime de lesa curiosidade, o mercantilismo e a competição⁽¹⁾. Vejamos como tais mecanismos surgiram no universo considerado.

- Verbalismo -

No caso da presente pesquisa, creio ser este um dos mecanismos que mais fortemente se manifestam no contexto estudado. Há vários indicadores de que as palavras são usadas para escamotear ao invés de revelar a realidade. Começarei pela análise de dois indicadores de extrema importância.

Para a grande maioria (90,7%) dos sujeitos pesquisados (taxa estável inter-áreas e inter.cursos), "os problemas da educação têm relação com os problemas políticos e econômicos"⁽²⁾. Dada a alta taxa obtida nessa questão poder-se-ia supor que existe percepção da relação estrutural entre educação, política e economia. Inclusive, o que se destaca é a grande homogeneidade do discurso entre todos os cursos da universidade.

Mas, na questão sobre se os problemas da educação (de 1º, 2º graus e superior) poderiam ser resolvidos, se houvesse boa vontade das autoridades educacionais (desde o Ministério da Educação até a direção do próprio curso), a grande maioria (83,4%) respondeu afirmativamente. Houve raríssimas exceções

(1) cf. Telma B. NUDLER. *La educación y los mecanismos ocultos de la alienación*, p.90-109.

(2) cf. Tabela 53.

de sujeitos que destacaram que sô com boa vontade não haveria solução para a situação (3).

Há uma contradição entre esses dois resultados a ser explorada, especialmente se considerarmos que tais questões foram emergentes de um instrumento de questões abertas e que aqui havia cinco alternativas, sendo maciça a adesão à categoria sim/freqüentemente. É de se perguntar por que a maioria esmagadora vê a relação entre educação, política e economia e ao mesmo tempo acredita que a boa vontade pode resolver os problemas.

A forma de solução proposta se insere numa perspectiva moralista (individualista), de solução de problemas (4). Se assim é, não ocorre uma compreensão abrangente que explique o funcionamento geral das sociedades.

Se considerarmos que vice na PUCCAMP um projeto pedagógico, com relativa clareza sobre a necessidade de transformação social (inclusive tendo havido, na sua fase preparatória, am-

(3) cf. Tabela 54.

(4) Cândido Mendes de ALMEIDA classifica esquematicamente de moralista (solução a nível individual), reformista (solução a nível institucional) e revolucionarista (solução a nível estrutural) as três formas básicas de busca de mudança. Evidentemente, como mostrou Goldmann, os conceitos de reforma e revolução tal como eram utilizados no pensamento socialista estão superados. Usa ele a expressão *reformas estruturais* para indicar a idéia de uma transição para a gestão dos trabalhadores, que sô é possível conseguir progressivamente. Implica a possibilidade de conflitos mais ou menos agudos, embora não necessariamente uma guerra civil ou uma transformação sincrônica da sociedade como um todo, que preceda tais mudanças econômicas. Semelhante transição poderia lançar determinada nação na guerra civil, mas seria também possível efetuar-se noutras nações sem esse preço. No plano real, semelhante processo é, nas suas linhas gerais, análogo à transformação da sociedade feudal na sociedade capitalista, transformação econômica gradual, por vezes acompanhada pela guerra civil (na Inglaterra e na França), mas realizada noutras nações sem qualquer revolução violenta. Tal transformação pode, portanto, chamar-se reforma ou revolução, mas o termo não terá em nenhum dos casos o significado que teve na literatura marxista da última parte do século XIX e da primeira parte do século XX. Lucien GOLDMANN, *Socialismo e Humanismo*, p.73.

plos estudos referenciados nos documentos católicos de Roma, Puebla e Buça - 1981/82), talvez possamos explicar algo.

Com efeito, os sujeitos da pesquisa foram submetidos a um processo desencadeado desde 1981, visando a preparação de profissionais "comprometidos com a maioria da população", o que implica uma postura solidária com um projeto social. Esta seria uma explicação para a taxa de 90,7% verem a ligação entre educação, política e economia: seria consequência de um trabalho desencadeado desde 1981 e que estava em fase de franca implantação por volta de 1985, quando os atuais concluintes iniciaram seu curso. A taxa dos que vêem a articulação interdisciplinar (estrutural, por suposto), se explicaria entre outros fatores, por um trabalho institucional ao longo dos últimos anos, materializado, em última instância, no trabalho docente em cada disciplina.

Mas como explicar que 88,5% dos sujeitos acreditem que a boa vontade poderia resolver os problemas da educação brasileira? Veja-se a afirmação: "Solução tem. Só falta boa vontade de todos" (concluente de Economia); e também: "Acredito que não depende só de boa vontade e sim de dinheiro também" (concluente de Biologia); ou "acabar com políticos desonestos e corruptos" (concluente de Análise de Sistemas). Essa maneira de compreender a realidade aparece à saciedade nas duas últimas questões de nosso questionário que tiveram caráter dissertativo. A leitura das centenas de redações onde se podiu que adontassem opiniões, críticas e sugestões revela uma percepção não globalizante e não articulada das várias dimensões explicativas da complexidade do real. Os seguintes excertos exemplificam tal interpretação:

Creio que a culpa não cabe aos professores e nem aos alunos. A culpa é da sociedade como um todo, desta vida agitada onde a classe patronal extrai do profissional todo o tempo possível. No meu entender, a única forma de se melhorar o nível de ensino no Brasil seria com uma lei que permitisse ao profissional "estudante" uma jornada de trabalho menor e com mais tempo para o estudo.

(Matemática)

Nosso país vive uma democracia que abre espaços sem organização, onde todos têm o direito de fazer o que bem entendem. Deveríamos ter sim uma democracia organizada, social, onde o fator primordial seria o povo, o bem estar das pessoas, a saúde, a educação e o respeito pelo ser humano. Acontece que estamos longe disso.

Quando nossos governos (que são pessoas cultas e tidas como inteligentes) sentirem que viver nada mais é do que amar as pessoas, sem egoísmo, sem ambição, sem maldade e com espírito de compreensão, aí sim podemos acreditar num sistema de ensino melhor.

(Inglês)

É interessante observar em ambos os depoimentos que eles se iniciam de maneira bem articulada mas concluem incoerentemente, faltando, entre a premissa e a conclusão, o elo lógico indispensável. É o que, em lógica clássica, se denomina "petição de princípio". Aliás é a característica mais relevante do discurso ideológico ser ele construído em cima de uma sucessão de petições de princípios. O discurso ideológico é nitidamente lacunar⁽⁵⁾.

Entre as muitas possíveis fontes explicativas dessa contradição (fontes que estão inclusive e preponderantemente fora da escola), está também a qualidade do ensino que recebe, que se caracteriza pelo verbalismo, pela utilização de clichês, de palavras desarticuladas de um trabalho teórico profundo. O ensino parece estar contribuindo para alimentar a formação de um paradigma pelo qual a consciência fica marginalizada dos aspectos

(5) Marilena CHAUI, *O que é ideologia*, p.114-5.

tos da realidade que lhe são mais vitais. Pelo mecanismo do verbalismo, cria-se uma rede simbólica vazia, oca, afastada da observação metódica, levando ao desapego da realidade e fazendo funcionar um mecanismo abstrato que não parte da teorização da experiência vivida, cristalizando símbolos sem significação real. A observação fica inibida e a realidade fica oculta, dissimulada através das palavras.

A presença desse mecanismo pode ainda ser detectada nas respostas a três questões muito semelhantes que visavam deprender a relação que o aluno vê, no ensino, entre a teoria e a prática (Tabelas 39, 41, 42). Em todas elas, as taxas mais altas ficam para a percepção de que apenas *às vezes* ou *raramente* ocorre o vínculo entre o que se vive e o que a escola ensina.

Se o verbalismo se caracteriza pelo não desvelamento do real, se a realidade maior do aluno do noturno é sua experiência no mundo do trabalho, e se essa realidade não é usada como matéria prima, como princípio curricular, estamos diante da prática de um mecanismo na sala de aula que deve nos levar a uma reflexão metodológica rigorosa.

A avaliação é vista como inadequada e geradora de frustração para a maioria dos sujeitos, restringindo-se a apenas dar uma nota ao aluno e limitando-se preferencialmente à aplicação de provas escritas⁽⁶⁾. As altas taxas que apontam tais características no processo de avaliação nos remetem também ao mecanismo do verbalismo, pois se o ensino não desvela a realidade (ao contrário, esconde-a) e não permite ao aluno perceber as vinculações estruturais nela existentes (o que lhe daria meios de compreender e atuar) é compreensível que o processo

(6) cf. Tabelas 44 a 47.

se empobreça, gere frustração e seja considerado inadequado. Um processo avaliativo que se inserisse no ensino como meio de fornecer informações preciosas sobre a aquisição e a transformação (produção) de conhecimentos dos alunos haveria de ser captado como algo positivo, enriquecedor e gerador de satisfação pessoal.

- Congelamento do real -

Há vários aspectos no ensino que são indicadores da presença desse mecanismo na sala de aula. Muitos declaram que o ensino é "fora da realidade", que é preciso "ligar com a prática", "com o cotidiano". Mas a ligação teoria-prática é sempre apresentada na perspectiva imediatista, a intenção parece ser sempre a pretensão de receber um tipo de formação que favoreça uma inserção ajustada ao mercado de trabalho, jamais para questioná-lo. O mundo do trabalho-mercadoria nunca é posto em questão, mas, pelo contrário, reverenciado. A dimensão histórica praticamente não aparece nos depoimentos. Parece tratar-se de um mundo dado, com seus donos ou heróis (ainda que criticados) mas aceitos com resignação. O que pode aparecer é um grito isolado, de auto-comiseração:

Que uma luz ilumine a consciência de nosso Presidente da República ou quem de direito para que veja a Unicamp cujo estudo é gratuito e fica às escuras no período noturno, atendendo apenas as classes sócio-econômicas privilegiadas, enquanto nós, menos privilegiados, estamos pagando à PUCC uma nota preta.

(Administração)

A Pátria fica adstrita a pessoas que mandam, não é algo

próximo, não tem relação com a realidade cotidiana. Por conseguinte, não há compromissos para com ela. A maioria, desesperançada, declara que deixaria o país, se surgisse oportunidade⁽⁷⁾. Ao mesmo tempo, surge um sentimento de remorso por isso. Observe-se:

Corta meu coração ter que dizer que gostaria de morar em outro país pelo fato de estar desencantada com o sistema desumano e corrupto a que nós, o zé povinho, estamos submetidos. Vamos fazer alguma coisa.

(Relações Públicas)

Os meios de comunicação de massa também devem desempenhar um papel na formação dessa maneira de perceber. A leitura de jornais é apenas ocasional ou aos domingos, para a maioria a TV é um meio bastante utilizado para manter-se informado⁽⁸⁾.

Como mostrou Nudler⁽⁹⁾, é característico desse mecanismo ver a história como sendo feita por heróis, perfeitos mitos e sentir que não cabe a qualquer um fazer história já que lhe faltam qualidades excepcionais. Quando a história é vista desse modo, fica relegado o interesse em indagar o processo, ver a história como sistema de forças, e se passa a privilegiar o estudo da ação de indivíduos isolados com sua personalidade pairando acima dos homens comuns.

- Formalismo: a adaptação às estruturas -

Por este mecanismo o indivíduo é levado a valorizar a

(7) cf. Tabela 56.

(8) cf. Tabelas 30 e 69.

(9) Telma B. N DLER, op. cit.

forma, a dar supremacia ao inerte e aparente sobre o que é vital e autêntico. Na pesquisa realizada pode-se perceber como predominante uma crítica que não vai além das regras do jogo da sociedade como ela é hoje, numa clara adaptação às estruturas existentes. Sugerem largamente, nas questões abertas, que o curso prepare para o *mercado de trabalho*, que é uma restrição histórica da categoria *trabalho*. Sugerem que o curso seja profissionalizante, numa visão estreita de preparação para o quadro existente. Há cursos (especialmente os da Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas), que pedem mais rigor, mais disciplina dos "superiores", numa clara alusão às práticas autoritárias. Por consequência, não parecem sentir-se parte integrante do processo, mas receptáculos a serem abastecidos. Essa maneira de ser leva à preparação para ocupar um lugar assinalado na hierarquia social.

O formalismo está unido ao problema da disciplina e da autoridade, levando, além da preocupação em inserir-se no esquema hierárquico de respeito aos superiores, ao amor incondicional da ordem. A aprendizagem de uma atitude alienada se revela no indivíduo passivo, ocupando um lugar onde o máximo que pode aspirar é deixar de obedecer e passar a mandar. Os depoimentos seguintes ilustram atitudes ligadas ao que acaba de ser exposto:

O aluno por ser tímido ou por medo de errar, quando os professores perguntam "você entendeu?" nunca alguém se manifesta.

(Administração)

O ensino deve ser mais rígido fazendo com que o aluno se sinta mais cobrado pelos professores e esses devem compreender o pouco tempo dos alunos do noturno.

(Educação Física)

Por que será que mesmo sabendo os caminhos para se resolver os problemas desta faculdade e mesmo tendo material para isto (haja vista a presente pesquisa) não se vê melhoras? Será que a política, os interesses pessoais, o dinheiro, falam mais alto?

(Análise de Sistemas)

O nível dos professores é sofrível, as condições da biblioteca são péssimas e, sobretudo, a mensalidade que pago é totalmente injusta. Não sei determinar a origem do problema (10) mas tenho certeza de que mudanças são obrigatórias.

(Economia)

Esses depoimentos todos revelam uma percepção incompleta, de marasmo da situação na qual se transita. A dura vida a que são levadas essas pessoas, empenhando todo o tempo disponível na luta pela sobrevivência e pela tentativa de melhorá-la através do sacrifício do curso noturno parece dificultar o desenvolvimento da consciência crítica. O que nos leva a questionar nossa própria ação docente nesse processo. Quais seus limites e quais suas possibilidades? Como vimos anteriormente, faz diferença que o ensino seja de um tipo ou de outro, faz diferença a qualidade da relação pedagógica na formação do aluno.

- Detalhismo -

Embora os sujeitos apontem muitas causas para explicar o ensino que receberam e que de modo geral lhes pareceu insuficiente, a análise dos depoimentos revela a ênfase no detalhe, a explicação da parte pelo todo. Além de sugerirem mudanças em detalhes do curso, deixam ver com grande clareza que entendem

(10) O grifo é meu.

que as mudanças são internas aos cursos, às unidades ou à universidade. São raros os casos que apontam para as determinações da estrutura social como explicação mais profunda para a existência e para a situação atual dos cursos superiores noturnos. Veja-se:

A melhoria deve ser feita na Administração procurando-se fazer toda uma reavaliação nas pessoas que administram esta empresa chamada Puccamp.

(Jornalismo)

Nas questões em que se pediu que os concluintes apresentassem sugestões de mudanças ou registrassem comentários, perguntas, críticas ou apreciação, houve muitas contribuições, todas elas propondo mudanças. Embora sejam contribuições muitas vezes importantes, se analisadas uma a uma, chama a atenção verificar que estão todas ligadas imediatamente ao funcionamento do curso sugerindo que se fossem atendidas, os problemas dos cursos noturnos estariam resolvidos. Nota-se uma preocupante estreiteza de horizontes pessoais ou ao menos profissionais em pessoas prestes a receber o aval da instituição para o exercício profissional.

Essa ênfase no detalhe não é um vício casual, porque, assim como as formas distraem dos conteúdos e moldam o desordenado porém vital, a ênfase no detalhe distrai do processo histórico mesmo e cumpre um papel que convém não desprezar.

- Compartimentalização -

A visão compartimentalizada da realidade faz ver cada parte dividida em compartimentos estanques, sem interação en-

tre si. Cada coisa tem vida própria, é desconectada da outra. Essa percepção fragmentarizada tem relação com a visão fragmentarizada da sociedade, onde cada um ocupa um lugar, imerso em um todo, impotente para mudar algo e percebendo-se como algo à parte, sem ver a profunda vinculação de seu destino com o dos outros homens, inseridos em um sistema social que os determina. Em suma, dá-se a castração da capacidade de pensar em termos de sistemas ou estruturas.

Esse mecanismo aparece continuamente nos depoimentos, com a proposição de mudanças nas pessoas, no currículo, na infraestrutura etc. A crítica é sempre para determinados aspectos do processo e as sugestões são para esses aspectos. São raros os que vêm a determinação estrutural da realidade cotidiana. Observe-se:

Questionários desse tipo já é a terceira vez que respondo e pasme! Nada vi ocorrer de mudança ou de novo... será que o que já dissemos foi tudo balela? Creio que se a minha consciência é assim tão medíocre, parte dessa mediocridade foi "construída" pela própria Puccamp. Que belo resultado levarei junto com o diploma!

(Direito)

O fato de não ter havido mudança para este sujeito é culpa da "mediocridade" que atribui a si próprio e pela qual responsabiliza a instituição. Essa maneira de atribuir a si próprio o fracasso é característico da alienação, da não consciência.

- Acumulação (concepção acumulativa do conhecimento) -

Subjaz a esse mecanismo a concepção de que aprender é

justapor informações. Essa forma de tratar o conhecimento produz a paralisia do espírito crítico e reforça a incapacidade para estabelecer vinculações entre os conhecimentos e extrair conseqüências gerais sobre as interações entre os fenômenos.

Esse mecanismo aparece com clareza nas respostas relativas ao processo de avaliação sofrido pelos alunos. Ressalvando sempre algumas disciplinas, revelam que o processo geralmente está ligado à acumulação de conhecimento (uma das queixas mais insistentes é com relação ao excesso de trabalhos no fim de semana, que acabam sendo feitos à custa de sacrifício, para cumprir exigências burocráticas). A avaliação parece estar reforçando uma acumulação que não tem grande significado na aprendizagem porque não é percebida além da função de dar uma nota ao aluno⁽¹¹⁾.

- O crime de lesa curiosidade -

Certamente o aluno já chega à universidade com pouca curiosidade, fruto de muitos anos de um processo que não estimulou sua capacidade criadora. Mas parece estar disposto a dar mais se as atividades propostas forem significativas⁽¹²⁾. Nas questões abertas pedem aulas mais dinâmicas. Apresentam-se pouco curiosos para explicar as causas da situação atual, embora revelem, às vezes, relativa consciência de sua condição, como por exemplo:

(11) cf. Tabelas 44 a 48.

(12) cf. Tabela 37.

É preciso levar em consideração que as pessoas que estão respondendo este questionário viveram mais de 90% de suas vidas sob um regime de castração cultural e política, o que influi muito para a perda do senso crítico. Por isto, muitas das respostas podem ser baseadas em um comodismo e em uma falta de prática comunitária e de prática política.

(Análise de Sistemas)

Acho difícil mudar simplesmente um curso e atingir sucesso. A ignorância está no país, por todos os lados.

(Biblioteconomia)

Por que a alta mensalidade e a grande deficiência do material e mesmo das salas de aula?

(Publicidade e Propaganda)

Se a escola recolher a problemática vivida pelos alunos, alimentar a inquietação, que pode ser a via de acesso para uma penetração sistemática no domínio do conhecimento científico e filosófico, estará trabalhando para desalienar. Um aluno curioso, acostumado a indagar as causas dos problemas que o preocupam e sua interação mútua é, a longo prazo, um elemento que não se adapta passivamente como exigem os mecanismos sociais opressores.

- Mercantilismo e competição -

O exercício sistemático de uma atitude mercantilista, apurada à nota para vencer o ano escolar, atrofia sentimentos solidários preparando o indivíduo para adaptar-se egoisticamente à sociedade. O indivíduo aprende que viver é competir e que triunfam na vida os mais "aptos", os que "se esforçam mais". Essa atitude cria nos menos dotados uma sensação de fracasso que será transferida para sua inserção profissional. Desse modo, o conhecimento não aparece como algo valioso em si mesmo, mas ape

nas como meio de ascensão social. A possibilidade de o conhecimento valer para desenvolver-se nos vários aspectos de sua personalidade, de enriquecer-se e de enriquecer as pessoas com as quais convive fica ignorada.

Embora se observe, como já foi apontado, que o relacionamento com os colegas de faculdade seja positivo e que para muitos a melhor recordação da faculdade serão os amigos⁽¹³⁾, pode-se notar a atitude de competição e o papel ideológico atribuído ao esforço pessoal quando os sujeitos se referem à vida profissional. Ao mesmo tempo, como predomina a visão do trabalho e do conhecimento como mercadorias para atender à demanda do mercado, pode-se perceber que o sujeito quer ser preparado para a competição - horizonte que ele consegue enxergar:

Eu acho que não adianta mais reclamar... o negócio é levar o curso e tirar todo o possível dos professores que colaboram com o nosso interesse. Mas saindo daqui é necessário ter muita força de vontade e fazer tudo que tiver de cursos à parte.

(Desenho)

Necessitamos de aprendizagem nos estágios, não são de subempregos para prestação de serviços de "boys".

(Administração)

A sociedade de maneira geral cobra-me conhecimentos que não tive na faculdade.

(Tradução)

A única coisa que sinto é que perdi quatro anos de minha vida fazendo um curso que não garante nada.

(Serviço Social)

Saio sem nenhuma perspectiva para o futuro.

(Turismo)

(13) cf. Tabelas 60 e 67.

O que foi muito significativo? Não me lembro de nada, só da minha vontade de vencer.

(Contábeis)

A expectativa é procurar um curso de especialização ou mesmo uma pós-graduação para conseguir talvez aquilo que achava que a faculdade fosse me fornecer, ou seja, nível de conhecimento.

(Pedagogia)

O discurso revela uma concepção subjacente de que a universidade - enquanto empresa fornecedora do conhecimento - deve preparar para a adaptação ao mercado de trabalho e que não vem cumprindo esse papel. O curso recebe avaliação negativa da maioria e a maioria se declara pouco satisfeita ou decepcionada⁽¹⁴⁾. Permeia sempre o discurso um desejo de ascensão e de identificar-se com os níveis mais altos da hierarquia, ao lado de uma visão pouco objetiva que apela para valores morais. O excerto que se segue é ilustrativo:

Eu só pude fazer dois cursos universitários porque a firma onde trabalho financia os meus estudos. Do contrário, seria mais uma brasileira frustrada querendo progredir e sem condições para tal. Eu acho que este aspecto deveria ser estudado e pensado com mais seriedade. Por que só os ricos podem estudar e muitas vezes sem disposição para isso, enquanto pobres cheios de vontade e dom para alguma profissão têm que se sujeitar a baixos salários por não poderem financiar seus próprios estudos?

(Secretariado)

O depoimento sugere que o sujeito foi co-optado acriticamente na sua função e que sua aspiração se enquadra em limites bastante individuais. Permite também questionar sobre o tipo de profissional que a universidade está forjando.

(14) cf. Tabelas 35 e 65.

2. TRABALHO: os dados

No universo pesquisado pode-se constatar que se trata de uma população que dedica à atividade remunerada parte muito substancial de seu tempo. A maioria trabalha entre 31 e 44 horas semanais para manutenção própria ou da família. Embora se submetam ao sacrifício de trabalhar e estudar, a maioria declara que ou o diploma não mudará sua situação ou não sabe se mudará (15).

A maioria não se dedica a atividades extra-classe que signifiquem alguma forma de organização. A maioria entende que os problemas educacionais têm relação com a política e a economia, mas acredita que, se houvesse boa vontade das autoridades educacionais, poderiam ser resolvidos. Talvez por essa razão, quase metade dos sujeitos considera que a melhor forma de colaborar para a mudança é ser honesto ou agir sozinho (16). É bem verdade, como mostra a tabela 55, que 18,6% assinalaram a alternativa *outro*, onde colocaram opiniões como: através de uma melhor educação, união de pessoas, semeando idéias, agindo em grupos etc. Nessa alternativa, a mais freqüente é a que fala de conscientizar através da educação. É ilustrativo o depoimento:

Acho que só existe uma alternativa: conscientizar este povo, educar, mas quem investirá na educação? Só para quem tem o poder a vida é cor de rosa. E o povo sabe disso, mas é papo de corredores de universidades, de bares, e mesmo quando gritam nas greves, gritam porque são manipulados, não conscientes. A minha pergunta é até quando? Se eu sei e estou escrevendo, porque não começar um movimento, mesmo que sozinho? É utopia?
(Engenharia Civil)

(15) cf. Tabelas 25, 26 e 63.

(16) cf. Tabelas 50 a 55.

Com relação ao trabalho apontam que a ligação entre a experiência que têm e o que é ensinado na faculdade é feita precariamente⁽¹⁷⁾. Não vão além dos dados da realidade em que vivem o que leva a supor que a ligação teoria-prática pretendida é imediatista. Em nenhum depoimento pôde ser notada a possibilidade de o trabalho ser entendido numa nova dimensão, na dimensão humana discutida anteriormente. O máximo pelo que se luta é por um curso voltado para a prática o que supostamente evitaria a insegurança profissional, como se pode notar na fala:

Estou saindo do 4º ano e não me sinto segura para ir sem medo enfrentar uma profissão ligada à minha área.

(Biologia)

É impressionante a riqueza não explorada do trabalho que os estudantes desempenham durante o dia. A matéria-prima com a qual se poderia trabalhar na organização curricular permanece absolutamente ignorada no trabalho pedagógico. Vejam-se alguns exemplos de funções e o altíssimo potencial que comportam:

Sou calculista de produção. Recebo dados retirados da produção e calculo: eficiência do operário, rendimento da máquina, produtividade da seção e faço relatórios de máquina parada.

(Matemática)

Trabalho com pesquisadores que atuam no Centro de Pesquisas e Desenvolvimento (CPqD) da Telebrás no programa de comunicação por satélite.

(Biblioteconomia)

Trabalho em escritório contábil com a função de escriturário, no período da manhã. Na parte da tarde, assistente técnico do departamento jurídico em um sindicato.

(Direito)

(17) cf. Tabelas 39, 41 e 42.

Sou chefe de recursos humanos numa empresa rural com 46.000 hectares no Estado de São Paulo e 15.000 no Mato Grosso do Sul e 2.000 funcionários. Gerencio toda a atividade de Recursos Humanos (Seleção e treinamento, administração de pessoal, serviço social e benefícios, administração de salários, relações trabalhistas e segurança, medicina e higiene do trabalho e patrimonial).

(Direito)

Trabalho em uma seguradora. Nos fins de semana sirvo marmiteix.

(Educação Física)

Trabalho numa firma de automação industrial utilizando a linguagem C em programas de tempo real. E também participo de um projeto de nacionalização de sistemas industriais.

(Análise de Sistemas)

Trabalho no setor de câmbio de um banco. Mais diretamente com as exportações. Contabilização das operações, confecção dos contratos, remessa de documentos ao exterior em cobrança etc.

(Administração)

Sou técnico têxtil. Faço a parte de PCP (Planejamento e Controle de Produção). Sou mestre geral de produção de uma tecelagem que envolve: escolha e treinamento de pessoal para a produção, controle de qualidade dos tecidos, controle dos artigos de exportação etc.

(Administração)

Sou secretário das seguintes áreas: logística, transportes, planejamento de materiais, programação de produção, controle de produção, recebimento, produtos acabados, almoxarifado, armazenagem, expedição, peças de reposição.

(Administração)

Meu cargo é planejador de produção. A função básica é determinar quanto, como e de que forma tornar o mais econômico possível o produto da área em que trabalho.

(Economia)

Sou proprietário de indústria plástica, exercendo a função de diretor geral, tendo controle e poder sobre tudo o que se passa na fábrica.

(Administração)

Esse mundo vivo e palpitante permanece absolutamente fora do currículo escolar. Mundos separados e incomunicáveis, sem

diálogo. Prejuízo incalculável para a formação humanística verdadeira.

3. A QUALIDADE DO ENSINO

Os alunos não se interessam por um ensino que se caracterize pela complacência para com sua condição de trabalhadores-estudantes. A pesquisa aponta que para mais da metade dos sujeitos (56%), com pouca variação inter-áreas há diferença entre diurno e noturno porque a falta de tempo é levada em conta. Esses dados nos permitem supor que essa diferença ocorra no sentido de aligeirar ou abreviar o conteúdo da aprendizagem uma vez que as maiores taxas relativas à matéria lecionada mostram que, no entender do aluno, esta é geralmente mal ensinada e em quantidade inadequada⁽¹⁸⁾.

Há constantemente presente a consideração de que sua condição específica de trabalhador-estudante com pouco tempo para tarefas fora do horário de aulas deva ser levada em conta mas nem por isso esperam um ensino facilitado. Querem uma outra qualidade de ensino. É surpreendente que 87,1% afirmam que o curso poderia estar exigindo mais, se as exigências fossem mais significativas⁽¹⁹⁾. Na seqüência, reclamam do excesso de trabalhos solicitados pelos diversos professores, por parte de quem não sentem qualquer articulação no sentido de integrar tais exigências. Pedem mais "lógica" porque matematicamente o tempo disponível é incompatível com a apresentação de tantas pe-

(18) cf. Tabelas 68 e 43.

(19) cf. Tabela 37.

ças teóricas para tantas disciplinas com um nível aceitável de qualidade. Também pedem rigor, desde que respeitadas as especificidades de sua condição concreta.

Os alunos declaram que para exigir mais seria preciso mudar o currículo, o ensino em sala de aula, o preparo das aulas, o preparo dos professores, o processo de avaliação, a ligação teoria/prática⁽²⁰⁾.

Para 3/4 dos sujeitos pesquisados são poucos os professores eficazes, com pouca variação inter-áreas (cf. Tabela 38).

Vejamos alguns depoimentos:

Muitos não têm didática, além de poucos conhecimentos na área que lecionam.

(Análise de Sistemas)

Deveria haver treinamento dos professores em didática e postura pedagógica... selecionar melhor os mesmos de forma que democracia fosse uma constante.

(Direito)

Os professores do noturno devem ter plena consciência de que estão trabalhando com tal período.

(Matemática)

Apenas raros professores se encaixam dentro de meu conceito de professores de "Universidade". A Universidade envolve troca de valores, conhecimento e bagagem entre alunos e professores e não há isso, não há o espírito de universidade.

(Biologia)

Evidentemente, a questão da qualidade de ensino passa pela avaliação do trabalho docente e bem sabemos que as condições de trabalho para o professor do noturno são geralmente similares às dos alunos, no sentido de que trabalharam todo o

(20) cf. Tabela 66.

dia e também chegam depauperados para o trabalho noturno. Nesse sentido é relevante, como se mostrará no final do trabalho, que o corpo docente da Instituição tenha condições objetivas para atuar no projeto de viabilização de um ensino eficaz. Assim, a avaliação dos professores deve ser entendida dentro desse processo de mudança e jamais como processo punitivo. Professores e alunos são o último elo de uma corrente que começa em instâncias às quais não têm acesso direto. O que não significa imobilismo e recusa à ação, mas consciência real das limitações e possibilidades do trabalho no âmbito institucional.

Quanto à avaliação⁽²¹⁾, o problema maior está localizado no âmbito do próprio curso, em algumas disciplinas. Nunca as críticas são para todos os professores e esta ressalva é feita em vários momentos da pesquisa, pelos alunos, especialmente nas questões abertas. Mas como ocorre em todos os cursos, revela que há uma questão geral na universidade a respeito da avaliação que deve ser enfrentada corajosamente.

Em todos os 26 cursos, nas questões abertas surgiu, de uma maneira ou de outra, a crítica ao ensino apenas em sala de aula e a reivindicação de laboratórios para o exercício prático de tarefas pertinentes ao curso.

Como os estágios são vistos mais como atendimento a uma exigência burocrática do que articuladores da relação trabalho-escola, há uma crítica generalizada a esta modalidade de tarefa. Da maneira como têm funcionado, não devem continuar, de acordo com a grande maioria, cumprindo melhorá-los ou aboli-los⁽²²⁾. Vejam-se os depoimentos:

(21) cf. Tabela 48.

(22) cf. Tabela 40.

Abolir, pois um copia do outro do ano anterior.
(Ciências Contábeis)

Que se leve em consideração que os alunos que estudam à noite em sua maioria são trabalhadores, que têm uma família e que não têm quase tempo para realizar trabalhos (estágios).
(Educação Física)

Embora concorde que os estágios devam ser *radicalmente* revistos não vejo que a solução seria abolir, como inclusive foi sugerido num Encontro sobre ensino superior noturno, promovido pelo INEP em Brasília⁽²³⁾, porque entendo que uma vez mais se estaria propondo um barateamento do ensino noturno. As soluções, no meu entender, exigem criatividade, esforço e muita reflexão. O mais fácil é sempre abolir, excluir, aumentar um ano, diminuir um ano etc., sem análise radical, significativa, qualitativa.

Analisando esses dados com aqueles anteriormente apresentados relativos aos mecanismos de alienação e à situação no trabalho, é possível detectar um discurso que se baseia numa visão interna da universidade, desconsiderando as determinações que fazem existir os cursos noturnos na maneira como aparecem na sociedade. Não obstante, é também possível perceber, permeando todo o discurso, uma aspiração por um ensino mais consequente.

Mudança nos objetivos: uma universidade não deve limitar-se a transferir conhecimento. Deve, isso sim, incentivar que se crie conhecimento, que se busque aperfeiçoar, criar, produzir conhecimentos novos. O ginásial e colegial já fizeram o papel de passadores de matéria.

(Direito)

(23) O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 67(157) set/dez.1986, p.617-647.

A universidade precisa resgatar o seu caráter de pesquisa, de busca de novos conhecimentos, bem como aprofundamento nas diversas áreas.

(Português)

Tais depoimentos mostram que há expectativa de aprender mais e melhor. É muito significativo constatar que o próprio aluno do curso noturno tem noção da dificuldade de receber um ensino de boa qualidade, mas nem por isso considera inviável. Percebe que é imaginável que a universidade noturna mude. O excerto escolhido é lapidar:

Dentro de uma universidade é muito importante que haja pesquisas, que são fundamentais para um amadurecimento no sentido cultural, profissional e pessoal de cada aluno... O incentivo à pesquisa e à criação de idéias deve ser motivado. No curso noturno esse tipo de trabalho fica mais difícil por falta de tempo, de recursos etc. Mas creio que é possível se tentar um incentivo, algo que estimule o pensamento do aluno, que tem capacidade para tal. Há pessoas bastante capacitadas e creio que não é por estudarem no período noturno que não poderão mostrar seus talentos. O que precisamos é de estímulo e maiores condições (24).

(Secretariado)

Resta saber como equacionar o desafio de recolher a rica problemática da experiência dos alunos no mundo do trabalho e re-elaborá-la criticamente.

Em termos de propostas práticas há atualmente duas que não escondem o elitismo como pressuposto. Em São Paulo deverá começar a funcionar em 1990 a Universidade Técnica Paulista - (UTP), inicialmente chamada de universidade do trabalhador e depois da zona leste. Funcionará através de convênios, em colaboração direta com o setor produtivo. O perfil é totalmente prático

(24) Os grifos são meus.

tico, não fazendo pesquisa em ciência básica. A seleção visará garantir o acesso de estudantes de baixa renda e de alunos das escolas técnicas da própria UTP, que terão número de vagas garantido. O ponto central é torná-la uma universidade "de massa". Estudantes de outras escolas e classes sociais poderão entrar mediante vestibular convencional⁽²⁵⁾. Em Brasília a reivindicação de 94 entidades para que se criasse um campus da UnB na cidade satélite de Ceilândia (cidade de 500 mil habitantes, marcada pela carência e miséria) desembocou na proposta do reitor da UnB de criar um nível de ensino entre o 2º grau e a universidade que ele chama de *ensino comunitário superior* onde teriam acesso as "classes populares". Segundo o reitor, os mais ricos continuarão interessados na universidade tradicional e os mais pobres, que tiverem a mesma aspiração, continuarão tentando ingressar nela. O objetivo da nova escola seria formar profissionais para resolver problemas locais, com atribuições limitadas. O ensino seria de dois ou três anos, por exemplo, ensinando a desenhar casas populares e construí-las de forma barata e resistente. Para que ter o diploma de quem aprendeu a fazer prédios de 50 andares?, pergunta o reitor. Segundo ele, o Brasil precisa da universidade sofisticada para o país moderno e também de um ensino superior que seja comprometido com o presente e o local⁽²⁶⁾.

(25) Governo de São Paulo conclui projeto da "universidade da zona leste". UTP reserva vagas para alunos pobres. Folha de São Paulo, 26/2/89, p.C-6.

(26) Populismo na educação: Reitor da UnB lança proposta de "semi - universidade". Folha de São Paulo, 13/11/88, p.C-8.

VII - ALIENAÇÃO, TRABALHO, QUALIDADE DE ENSINO: O ELO EM QUESTÃO

A apresentação que acaba de ser feita nos oferece u m a enorme gama de informações a discutir. Para tal empreitada creio que o quadro delineado pode ser reduzido a quatro questões principais, às quais as demais se subordinam.

1. A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE O MUNDO DO TRABALHO E O MUNDO DA UNIVERSIDADE

No universo considerado, a grande maioria trabalha e de modo geral bastante. A análise global revela que o excessivo tempo dedicado ao trabalho aparece como uma grande dificuldade para a dedicação aos estudos. Do mesmo modo, o estudo noturno aparece como um sacrifício a ser enfrentado (a conclusão do curso representa para a maioria um alívio)⁽¹⁾, não revertendo em uma compreensão teórico-científica da própria experiência de trabalho. As tabelas 39, 41 e 42 mostram que nem ao menos se percebe articulação ao nível imediato do mundo do trabalho e da faculdade. Esse fenômeno não é acidental mas cumpre uma função social.

(1) cf. Tabelas 25 e 64.

Como foi apontado por Lettieri⁽²⁾, a busca do curso noturno representa uma aspiração de massa, de fugir à condição social, de ascender na hierarquia social, que geralmente acaba em fracasso, porque não há vínculo entre o trabalho e a escola, entre a necessidade de mudar a natureza e organização do trabalho e o que a escola ensina. Isso porque a escola separa cultura e produção, ciência e técnica, trabalho manual e trabalho intelectual. Afirma Lettieri:

A escola abre-se a crescentes massas de jovens, mas isso é para aprisioná-los em suas estruturas deformadas ; ela tem de fato uma função de estabilização do sistema(3).

Assim, trata-se de reconstruir a maneira de atuar da escola, restituindo ao trabalhador-estudante a possibilidade de realizar suas capacidades e desenvolver-se através do trabalho: a possibilidade de conhecer, de apropriar-se, de ver o horizonte possível da transformação do trabalho. A natureza do trabalho de hoje - parcelado, monótono - levando ao embrutecimento e esgotamento precisa ser questionada.

A história tem mostrado que novas técnicas têm sido introduzidas no mundo da produção mas que nenhuma delas modifica a ideologia do rendimento e da exploração, e que, pelo contrário, estão a seu serviço. Essas técnicas surgem assim como meios de integração, de personalização do trabalho e de despersonalização do trabalhador. Uma nova organização do trabalho envolve a recomposição das tarefas, atuações mais extensas e complexas e certa rotação para reunificar as funções de produ-

(2) Antonio LETTIERI, *A fábrica e a escola*, p.193-209.

(3) *Idem*, p.204.

ção, controle, instrumentalização, regulação e manutenção.

A perspectiva mais geral é a de luta pelo direito à escola e ao trabalho: a duração do trabalho em jornadas longas não permite uma verdadeira atividade escolar, obrigando o jovem a apenas estudar ou apenas a trabalhar. A tentativa de conciliar trabalho e estudo dentro do quadro atual leva a danos na formação geral, onde o caso dos cursos noturnos surge como exemplo modelar⁽⁴⁾.

Lettieri mostra que se jornadas de trabalhos diferentes fossem introduzidas (por exemplo de 36 horas semanais) junto com uma segunda ou terceira equipe, a produção aumentaria sem investimentos suplementares e muitos jovens excluídos da produção a ela poderiam ter acesso. A relação entre trabalho e escola é a chave para a superação da alternativa que exclui um dos pólos (a unidade entre ambos existe apenas para uma elite que detém o poder econômico e político).

O desejo de subir na hierarquia também deve ser questionado. A organização hierárquica e o controle do trabalho são incorporados nos métodos e instrumentos, aparecendo como necessidades técnicas do próprio processo de trabalho. Os que supervisionam trabalham para a perpetuação da divisão hierárquica: técnicos subalternos, engenheiros, técnicos superiores, outros dirigentes com funções de comando monopolizam a qualificação e

(4) Uma pesquisa feita na capital de São Paulo mostra que os estudantes de 2º grau da rede pública trabalham geralmente com office boys, recepcionistas, balconistas, feirantes ou datilógrafos recebendo de 1 a 3 salários mínimos por mês e que estão conscientes de que não serão aprovados nos vestibulares das universidades públicas. E que se passarem dificilmente conciliarão ensino e trabalho, vendo a aprovação nas faculdades particulares como "prêmio de consolação" pois cobram caro. "Alunos pobres não têm ilusão", *O Estado de São Paulo*, 17/8/88.

proíbem-na aos operários. Representam para os trabalhadores os conhecimentos técnicos dos quais estão privados. Gozam de privilégios financeiros, sociais e culturais para dominar: dominação que não é necessária para maximizar a produção mas a exploração.

Educar para uma nova visão de homem significa também trabalhar no sentido de formar profissionais que saibam separar no trabalho seus conhecimentos técnicos específicos e seu papel na manutenção de uma divisão hierárquica do trabalho e também que procurem "socializar" sua competência técnica, buscando as modalidades e condições de seu exercício coletivo a fim de não ser privilégio detido por alguns às custas de todos os outros. Isso supõe luta contra o jargão dos especialistas, nova definição da gama de qualificações, transformação do processo de formação (sistema escolar) e da divisão do trabalho⁽⁵⁾.

Tais alterações apontam para um novo horizonte existencial, onde desenvolvimento coletivo está ligado indissociavelmente a desenvolvimento pessoal. Onde o desenvolvimento econômico está a serviço do desenvolvimento coletivo nas várias dimensões do ser humano - essa articulação que o modo capitalista de produção tem se mostrado incapaz de realizar. É exemplar citar o caso do Japão.

Esse país, que tem apresentado excepcional desempenho nas últimas décadas a nível mundial (tendo inclusive superado pela primeira vez, em 1987, a renda per capita norte-americana), paga um preço para seu desenvolvimento que deve ser questionado à luz de pressupostos humanistas.

(5) André GORZ, *Crítica da divisão do trabalho*, p.239.

Lá, os sindicatos têm mostrado pouca disposição em pedir aumentos salariais compatíveis com a prosperidade das empresas. Se no passado havia sindicatos fortes que usavam a força da solidariedade nacional para conseguir aumentos salariais, nos últimos dez anos a administração das empresas tem sido a mão mais forte nas negociações. Os administradores têm sido capazes de levar vantagem sobre a lealdade dos operários para com a empresa e sobre sua disposição em sacrificar-se, principalmente nos momentos de choque econômico como a alta de preços do petróleo e a valorização do iene. Isso ocorre entre outros motivos, como consequência da redução do número de trabalhadores sindicalizados em relação à força de trabalho. Em 1949, 56% estavam sindicalizados, hoje são 27% apenas.

A falta de independência dos líderes sindicais é criticada. Para Ryohei Maqota, consultor de trabalho especialista em assuntos salariais, os sindicatos estão *obsedados com a prosperidade da empresa* e deveriam canalizar essa preocupação para conseguir aumentos salariais maiores. Segundo Hirohide Tanaka, professor da Universidade de Chukyo, os sindicatos deveriam tentar tanto quanto querem e particularmente quanto podem⁽⁶⁾.

Esses dados nos remetem ao *longo processo de inculcação ideológica* necessário para obter tais padrões de comportamento.

Embora não seja objetivo do presente trabalho aprofundar tal questão, é ilustrativo apontar que nas escolas japonesas renasce atualmente a obrigatoriedade do uso de uniforme, sendo que o regulamento de trajés detalha a roupa que o aluno deve usar, desde as roupas de baixo, *obrigatoriamente brancas*, até

(6) Diário do Comércio e Indústria - DCI, São Paulo, 10/3/89.

o número de orifícios que o tênis deve ter para passagem dos cadarços. "Regulamentos rigorosos ajudam a treinar o aluno para o trabalho em equipe, fazendo dele um profissional que raramente questiona ordens, o tipo de trabalhador que desenvolveu economicamente o Japão", dizem os professores.

Alguns educadores críticos japoneses afirmam que isso pode afetar seriamente alguns alunos, exemplificando com um caso extremo de suicídio de um aluno censurado em seu traje fora de padrão (7).

De fato, as economias modernas criaram um quadro de subordinação cultural e política do trabalhador, através da utilização de meios de integração, de personalização do trabalho e de despersonalização do trabalhador. Uma nova organização do trabalho supõe o enriquecimento permanente das capacidades teóricas e práticas requeridas pelo trabalho para possibilitar o pleno desenvolvimento das faculdades individuais e coletivas. Supõe a socialização dos meios de produção e conseqüente alteração substantiva nas relações sociais. Na realidade brasileira implica ver que o processo de tal construção socialista não tem modelos a copiar, já que não se constrói socialismo em lugar nenhum do mundo sem características profundamente nacionais. Modelos políticos são inadapáveis e devem ser descartados (8).

Nessa perspectiva, a educação escolar, por fazer parte do social, tem um papel a desempenhar, apesar de suas limitações. Os cursos superiores, na modalidade *ensino noturno*, têm

(7) Uniforme volta a ser obrigatório no Japão. *Folha de São Paulo*, 6/8/88, p.A-17.

(8) Propostas para o Brasil, *Jornal Voz da Unidade*, s/d.

um contingente com características sociais peculiares onde sobrepõe o fato de basicamente pertencer à classe trabalhadora⁽⁹⁾ e oferecem um campo de atuação a ser investigado mas que já de início aponta para uma necessária formação intelectual que dê consciência aos trabalhadores-estudantes do quadro geral determinante de sua condição concreta.

2. A IDENTIDADE DAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS

O ensino superior brasileiro enfrenta graves problemas: suas funções, seu papel de produzir e disseminar conhecimentos, a importância da pesquisa em ciência básica e a pesquisa tecnológica, como meios de impedir a perpetuação da dependência nas várias dimensões do social, o papel que cabe à educação num projeto nacional, são algumas das questões que se lhe colocam.

Para as universidades católicas, acrescem outros problemas que fazem a situação tornar-se mais complexa e que convém apontar. As universidades católicas ocupam um lugar *sui generis* no concerto do ensino superior. Não podem ser confundidas com qualquer instituição particular (muitas delas nas mãos de empresários do ensino voltados para o lucro fácil e onde o ensino noturno se constitui como verdadeira "galinha de ovos de ouro") mas oferecem um ensino pago, uma das grandes causas de atritos com o movimento estudantil⁽¹⁰⁾. Defendem que exercem um trabalho de caráter público, não voltado para o lucro e declaram-se comunitárias. De fato, a sua história revela uma

(9) Entendendo, como Frigotto, por *classe trabalhadora*: conjunto heterogêneo e diferenciado dos grupos sociais que constituem a massa de trabalhadores que, em face da classe ou de grupos detentores do capital, dispõem, como forma de produção da existência, da venda de sua força de trabalho. cf. G.FRIGOTTO, *Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?*, p.1.

(10) A história atual do movimento estudantil é em grande parte a história da luta pela redução das mensalidades. Sempre de um lado há os órgãos de representação estudantil contestando os aumentos e de outro a administração mostrando que os índices são necessários e foram autorizados. Cf. por exemplo: DCE quer a suspensão da cobrança das mensalidades. *Correio Popular*, 28/1/89, p.5.

preocupação diferenciada. A PUCCAMP desde 1981 vem caminhando com um projeto pedagógico do qual não se pode negar a seriedade, apesar das grandes dificuldades que se colocam para a viabilização prática. Intitula-se comunitária, confessional e de caráter público, com um projeto comprometido com a transformação social. A proposta da atual reitoria é a de aprimorar seu projeto político-educacional na linha de uma universidade competente, crítica, pluralista, democrática e compromissada com a sociedade em seu processo de transformação.

No entanto, a PUCCAMP (como as demais PUCs) está ligada a uma entidade mantenedora (no caso, a Sociedade Campineira de Educação e Cultura) e ao seu Estatuto. Diante do Estatuto da Mantenedora, o arcebispo metropolitano detém, *pessoalmente*, todo o poder da instituição, podendo prescindir da Diretoria e do Conselho. A Diretoria tem como presidente nato o arcebispo, um vice-presidente e um secretário. O Conselho conta com o reitor da universidade, três diretores de unidades indicados pelo Reitor e dois representantes do laicado católico nomeados pelo Arcebispo. Apesar do Estatuto, *na prática* a gestão da mantenedora tem sido por meio de deliberação conjunta da Diretoria, do Conselho e dos dois vice-reitores⁽¹¹⁾. Convém notar que como o poder pessoal do arcebispo é estatutário e apesar de na prática afirmar-se haver uma gestão democrática, o poder está assegurado quando precisar ser exercido.

Essa dependência em relação à Mantenedora e em última instância ao Vaticano (os reitores escolhidos pelo arcebispo são ratificados em Roma) gera uma maneira de ser que não é linear,

(11) Cf. Jornal PUCCAMP AGORA, ano II, nº 4, jan/89.

mas ao contrário, extremamente complexa. Discute-se hoje em vários tipos de discurso e com conotações bastante diversas que as PUCs devem definir sua identidade.

A Congregação Vaticana para a Educação Católica está preparando um documento definindo o perfil oficial da Igreja para as universidades católicas de todo o mundo⁽¹²⁾. A preocupação é quanto à identidade das PUCs que estariam, na visão atualmente predominante no Governo Central da Igreja, muito influenciada pela Teologia da Libertação e pela Teologia Liberal de origem protestante. O documento vem sendo preparado desde 1980 e cerca de 47% dos reitores (menos da metade) criticaram o primeiro esboço do documento.

Repensar sua identidade católica envolve considerar que a universidade é, por definição, um lugar de pluralismo ideológico. E a universidade católica ainda se encontra muito secularizada. O grande problema é como adotar uma doutrina se deve ser pluralista? De acordo com um reitor de PUC⁽¹³⁾ este é um drama discutido no mundo inteiro e Roma está adotando uma linha mais conservadora. O documento que está sendo preparado pela Secretaria de Educação do Vaticano pode trazer consequências graves, impondo por exemplo, "que todos os professores têm que seguir a doutrina católica". Referida autoridade finaliza sua fala: "que vem coisa pesada de Roma, isso vem".

Dentro do momento histórico atual, em que a especificidade da Igreja fica tão difícil de ser definida, o Vaticano re-

(12) Cúria Romana quer "enquadrar" as PUCs. *Folha de São Paulo*, - 30/5/88, p.A-3.

(13) Reitor da PUC questiona eleição direta na universidade. *Folha de São Paulo*, 4/9/88, p.C-9. Entrevista com o então reitor da PUCSP, Luiz Eduardo Wanderley.

solveu fazer um compêndio para "maior clareza e segurança doutrinária, eliminando interpretações da fé e da moral que não concordam com o magistério oficial", de acordo com o Papa João Paulo II⁽¹⁴⁾. Será o *Catecismo Universal*, um livro de 400 páginas, em latim, com o resumo oficial da doutrina católica sobre a fé, os sacramentos, o culto e outras normas eclesiásticas. A idéia de fazer esse livro foi rejeitada pelos Concílios Vaticano I^o (1867-1870) e Vaticano II^o (1962-1965) e pelo Sínodo Mundial dos Bispos em 1977, sobre a catequese. O último catecismo foi aprovado no Concílio de Trento (1545-1563). O projeto se choca com iniciativas de revisão teológica realizadas pelos teólogos dissidentes europeus e pelos representantes da Teologia da Libertação na América Latina, Ásia e África. Os setores conservadores da Igreja aplaudem a iniciativa, considerando-a oportuna em um momento de crise de valores afetando a *identidade* da Igreja. Os setores progressistas consideram que se trata de tentativa de enquadramento doutrinário, diante do avanço do pluralismo, dentro e fora da Igreja.

A diocese de Campinas e a PUCCAMP inserem-se numa linha de trabalho que, em função de sua ligação com o Vaticano, apresenta características peculiares. A imprensa tem noticiado⁽¹⁴⁾ que o momento é de busca de revisão completa na sua ação pastoral para evangelizar a população. Dentro de 12 anos, a arquidiocese de Campinas (composta de 18 cidades) estará com mais de três milhões de habitantes, numa região que será uma d a s

(13) "Vaticano lança em 90 o primeiro catecismo universal e m 426 anos". *Folha de São Paulo*, 6/2/89, p.A-5.

(14) "Igreja procura novos caminhos". *Diário do Povo*, 9/10/88, p.7.
"Arquidiocese promove revisão completa na ação pastoral". *Diário do Povo*, 11/10/88.

mais industrializadas da América Latina, com setores estratégicos para a indústria de informática, química fina, biotecnologia, com um pólo financeiro e comercial incrementado e centro de produção cultural avançado⁽¹⁵⁾. Os desafios apontados dizem respeito às dificuldades do povo para fazer a ligação fé-vida e fé-política, de encontrar uma linguagem política e religiosamente libertadora.

Essa preocupação de ligar a fé com a política inevitavelmente põe uma diversidade de caminhos como consequência das diversas visões políticas levando o arcebispo a afirmar: "hoje em dia, em nossa Igreja, falar dos pobres, dos empobrecidos, das suas lutas e organizações, sofrimentos e esperanças, tem se tornado ocasião de discórdia, intriga e divisão. A causa que devia nos unir, tem nos dividido"⁽¹⁶⁾. Ele pede unidade dos grupos e organismos eclesiais embora negue que seja uma tentativa de reaproximar as vertentes ligadas à Teologia da Libertação: "O trabalho cristão não segue ideologias. A coesão que o prego visa à solução de objetivos comuns e não segue rótulos progressistas ou conservadores"⁽¹⁷⁾.

A contradição permanente que existe no trabalho ligado à Igreja pode ser vista com clareza na afirmação de que o trabalho cristão não segue ideologias e a Universidade Católica também se debate com essa contradição. Parece ser bastante escl-

(15) Para diminuir o poder da diocese de São Paulo, foi feita a divisão pelo Vaticano com indicação de quatro novos bispos. Cf. Papa vai nomear em breve bispos para as novas dioceses de São Paulo. *Folha de São Paulo*, 6/2/89, p.A-5.

(16) Ação da Igreja em Campinas será revista. *Diário do Povo*, 23/3/89, p.4.

(17) D. Gilberto pede união para a ação pastoral. *Diário do Povo*, 24/3/89, p.8.

recedora uma fala ocorrida no Simpósio "Para onde vai a universidade brasileira?", feita por um diretor de faculdades católicas:

... a Igreja, oficialmente, mudou de lugar social. No passado ela fazia seus os interesses da classe dominante, da classe média e alta; pensando nesta classe, inclusive, criou escolas e sobretudo universidades, pois pela educação das elites pretendia e acreditava mudar a sociedade e suas estruturas dominadoras e injustas. O tempo passou e os resultados foram mingüados. Hoje, sem desprezar ou abandonar os ricos, oficialmente ela optou pelos pobres e convida a todos os seus fiéis a fazer o mesmo caminho... Não se trata, fique bem claro, de opção exclusiva; mas também não se trata de opção facultativa... Mudará a Universidade Católica de lugar social? Terá ela condições técnicas e materiais? Pois não basta a boa vontade dos dirigentes (18).

A contradição maior corre por conta de a Igreja querer estar acima das ideologias e servir aos pobres, mas não exclusivamente. Além dessa contradição que aparece sempre no discurso e na prática, acresce o problema dos recuos que a própria Igreja vem fazendo e que foram referidos anteriormente.

Apenas para dar um exemplo atual cito fatos relativos à realização da 27a. Assembléia Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em abril último. Ao mesmo tempo em que o episcopado brasileiro é criticado por manifestar-se sobre assuntos políticos assumindo posições progressistas⁽¹⁹⁾, recebe críticas pela subserviência ao Vaticano. Na abertura da Conferência decidiu-se enviar telegrama de solidariedade ao Papa em razão da publicação na Europa em janeiro último de um manifesto crítico assinado por mais de 150 teólogos católicos. A qua-

(18) Constâncio NOGARA, O que a Igreja espera da Universidade Católica, *in* SILVA, PAIM et alii, *Para onde vai a Universidade Brasileira?* p. 231.

(19) Profissão de fé na política. *Veja*, 12/4/89, p.84.

se unanimidade não havia lido o manifesto. Comparato⁽²⁰⁾ avalia que séculos de autoritarismo romano e culto à personalidade papal além da fiscalização de representante diplomático do Vaticano na assembléia explicam o fato de nenhum dos bispos ter se manifestado contra a proposta. Para ele, as conseqüências da macrocefalia que se observa hoje na Sé de Roma têm sido nefastas: autoritarismo exacerbado, abafamento das conferências episcopais em todo o mundo, desrespeito à autonomia tradicional de velhas igrejas européias com a nomeação provocadora de bispos indesejados, a revogação prática da orientação pastoral de opção preferencial pelos pobres e oprimidos, afirmada pelo episcopado latino-americano em Medellin e Puebla.

Ligada à Igreja Católica, a PUCCAMP vem tentando desenvolver uma atuação que, evidentemente, reflete essa ambivalência.

Os dirigentes da PUCCAMP atualmente têm encaminhado e conseguido viabilizar uma série de importantes avanços tornando-a uma universidade respeitada no cenário do país. Desde 1981 vem sendo implantado o Projeto Pedagógico, com uma proposta de recuperar a qualidade de ensino e de contribuir para a transformação social. Mas permanece não resolvida a questão que é constantemente colocada. Como definir sua *identidade católica*? Os recuos que estão sendo feitos pela Igreja repercutirão na sua vida institucional? Como ser pluralista e ao mesmo tempo ter a doutrina? Até onde ela pode caminhar *de fato* numa proposta social se sua autonomia é relativa? Como conciliar a proposta de ser comunitária, de mudar de lugar social e ao mesmo tem

(20) Fábio Konder COMPARATO, O pescador coroadado. *Folha de São Paulo*, 13/4/89, p.A-3.

po de cobrar mensalidades? O que é ser católico? Como deve ficar a questão da doutrina? Como todas essas questões estão repercutindo na formação do aluno? Por que sua atuação não tem sido suficiente para conseguir a formação de profissionais conscientes e críticos?

No caso da PUCCAMP há uma longa trajetória com um momento pinacular em 1969. Nessa época, depois de um processo de exercício democrático que durou vários anos, onde todos os segmentos se envolviam na reestruturação da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo inclusive escolhido por eleições diretas seus diretores (primeiro caso no Brasil), a crise que se espalhava por todo o ensino superior brasileiro - alvo das medidas repressivas dos donos do golpe de 64 - culminou com um pedido de demissão maciça de professores que foi aceito pelo *reitor do regime* e pelo arcebispo. A qualidade de ensino por que se lutava na época ficou abandonada e veio um longo período de crescimento desordenado de toda a instituição com danos incalculáveis e *ainda não avaliados*. Em 1981, com novos dirigentes a instituição passou a elaborar seu projeto pedagógico e hoje, 1989, pode-se avaliar que têm ocorrido mudanças que apontam ganhos gerais. Foi implantada a carreira docente a título experimental (que durou dois anos) e que está sendo transformada em definitiva, num trabalho árduo envolvendo muitos profissionais. Têm sido estimuladas as atividades docentes de capacitação, pesquisa e extensão. Também está funcionando uma Coordenadoria de estudos e apoio à pesquisa, orientando os docentes na busca de apoio a projetos de pesquisa. Projetos de fomento à capacitação docente em convênio com a CAPES para bolsas de estudo de mestrado e doutorado têm sido realizados. Ainda, têm sido criados espaços multidisciplinares, através da or

ganização de núcleos para articular as práticas de extensão, de finindo melhor a relação Universidade-Sociedade.

Mas isso tudo remete a uma questão de fundo que será apenas apontada (já que seu aprofundamento não caberia nos limites desse trabalho): na direção de que projeto político caminham todas essas medidas? O que parece ser possível supor é que desde 1981 está em construção uma *nova ideologia* na PUC-CAMP⁽²¹⁾ mas não um projeto político identificado com os interesses da classe trabalhadora⁽²²⁾, preparando profissionais capazes de atuar na complexidade das situações reais, conhecendo os limites institucionais e produzindo conhecimentos relevantes para esta classe. As dificuldades para a tentativa de implementação de um novo projeto político desencadeadas pela reitoria e sua assessoria de planejamento surgiram por um jogo complexo de forças onde o fato de a PUC-CAMP ser uma instituição católica com uma proposta que tem opção "não exclusiva mas também não facultativa" pelos pobres explica parte da questão.

3. A QUESTÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA

Que o ensino superior deva dar conta da pesquisa, do ensino e da extensão é ponto de pouca polêmica. Que a PUC-CAMP vem

(21) A sugestão é de Corinta M.G. GERALDI. *A Pontifícia Universidade Católica de Campinas na década de 70: a escola do regime?*, p.5.

(22) *Classe trabalhadora* entendida como o conjunto heterogêneo e diferenciado dos grupos sociais que constituem a massa de trabalhadores que, em face da classe ou de grupos detentores do capital, dispõem, como forma de produção da existência, da venda de sua força de trabalho.

procurando implementar, dentro de suas possibilidades, condições para efetivar essa tríplice tarefa também não se pode negar. Existem determinados fatos ocorrendo na Instituição que apontam para uma articulação entre ela e o mundo do trabalho.

Atualmente têm sido feitos convênios com empresas visando aproximação cada vez maior da Universidade com o mundo empresarial⁽²³⁾. Seu reitor é também presidente reeleito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e nessa qualidade tem feito reuniões com a FIESP e a Confederação Nacional das Indústrias procurando cada vez mais freqüentemente, essa aproximação⁽²⁴⁾. No dia da posse da nova reitoria da PUC-CAMP em fevereiro último foi prestada homenagem à IBM do Brasil agradecendo o apoio que a empresa tem dado à Instituição e deu-se a assinatura de convênios que incluem a doação de um equipamento de grande porte e 24 terminais de computadores, além de outros itens⁽²⁵⁾.

Creio que a aproximação com as empresas não é criticável porque o isolamento já se mostrou solução simplista e indefensável. O grande problema é discutir - e não me parece que este ja sendo - o significado radical dessa integração. Essa discussão deve chegar até a análise do papel que cabe à universidade no desenvolvimento nacional e do modelo que se pretende para o país.

(23) Recursos humanos: tendências. Entrevista com o reitor da PUC-CAMP. *Correio Popular*, 29/1/89, p.45.

(24) *Idem*.

(25) O Contracheque. *Boletim Informativo da PUC-CAMP*, ano II, nº 9, fevereiro/89, p.1.

Rodrigues (26) estudando variáveis macroeconômicas (PIB *per capita*, formação bruta de capital fixo e exportações) de um grupo de países (desde os mais industrializados até economias típicas do Terceiro Mundo), num período longo de tempo - (1950-86) associadas às tendências tecnológicas recentes - conclui que as profundas alterações estruturais, notadamente a nível tecnológico por que vêm passando as economias desenvolvidas demarcarão até o final do século as fronteiras entre o que chama de "blocos econômicos autônomos", "blocos intermediários" e "blocos dependentes". Considera que

a variável-chave na determinação da classificação do grau de autonomia de cada bloco será o grau de desenvolvimento tecnológico. Este, por provocar rupturas no equilíbrio geo-estratégico, face à estreita relação existente entre capacidade de defesa, isto é, poder militar, e grau de desenvolvimento tecnológico, poderá alterar profundamente, no futuro, o mapa das áreas de dominação militar, onde as superpotências passarão a dividir de forma mais abrangente, as suas responsabilidades de defesa.

Nesse sentido, a preservação da autonomia política e econômica dos hoje países em desenvolvimento, notadamente daqueles com grandes reservas naturais, dependerá fundamentalmente da sua capacidade em reduzir o hiato tecnológico em relação aos países "criadores" de tecnologia e, conseqüentemente, gerar um parque industrial sólido, avanços tecnológicos e capacidade de defesa (27).

Mas a redução do hiato tecnológico não é questão simples de resolver. Barbosa (28), analisando a forma como se processa transferência de tecnologia mostra que esse comércio é diferente entre empresas do mundo desenvolvido e as do mundo em desen

(26) Domingos RODRIGUES. Investimento tecnológico e desempenho macro-econômico: uma comparação internacional. *Panorama da tecnologia*, IV trimestre de 1988, p.15-21.

(27) *Idem*, p.21.

(28) Denis Borges BARBOSA. Transferência de tecnologia ou comércio de mulas. *Panorama da tecnologia*, IV trimestre de 1988, p.22-24.

volvimento. Enquanto entre empresas européias e americanas ocorre um processo simples de acasalamento entre unidades de produção atuando no mesmo contexto econômico, social e cultural, a empresa brasileira recebe algo que lhe chega como enxerto. Nas transferências entre empresas do Primeiro Mundo, a comunidade científica e a estrutura da empresa são capazes de gerar conhecimentos voltados para a produção onde o novo se incorpora: a tecnologia transferida é fator de produção de tecnologia nova.

No caso de países como o nosso geralmente a compra das técnicas necessárias para um determinado processo produtivo constitui apenas um insumo: não há assimilação da tecnologia que não se incorpora à bagagem intelectual do adquirente e as possibilidades de aperfeiçoamento e adaptação são muito limitadas. Em certos casos, a tecnologia não pode ser utilizada quando terminado o contrato nem mesmo como simples insumo de produção. Segundo Barbosa:

O acasalamento entre a empresa do Primeiro e a do Terceiro Mundo gera, via de regra, um animal que, mesmo se eficaz como uma mula, como uma mula é incapaz de reproduzir-se. Como se sabe o comércio de puros-sangue reprodutores e o de mulas tende a ser um tanto diverso (29)

Tal se dá no momento em que ciência e tecnologia são transformadas em mercadorias mas o que ocorre é que não são mercadorias e na verdade se comportam como bens culturais. A forma efêmera de prestação de serviços que assume a transferência de tecnologia em vez de nos dar autonomia cria mecanismos de perpetuação e agravamento de nossa dependência. Assim, como

(29) Denis Borges BARBOSA, op. cit., p.24.

mostrou Mammana⁽³⁰⁾ é importante levar em conta o *fator cultural* numa revisão do modelo de desenvolvimento tecnológico. Numa comunidade são as *necessidades* que fazem aparecer os *processos técnicos*: a criatividade de seus homens combinada com as habilidades de seu povo faz surgir técnicas para a satisfação dessas necessidades. A autonomia econômica reside no livre *usufruto* de recursos humanos, na ação coletiva para a solução dos problemas *próprios*.

Como a universidade tem se comportado em relação a essas questões? A prática tem mostrado que tem se intensificado uma convivência mais baseada na prestação de serviços que de desenvolvimento de pesquisa autônoma e a experiência das universidades públicas precisa ser aproveitada para evitar que os equívocos se avolumem. Fala-se numa privatização interna das universidades públicas.

Esse processo, em pleno desenvolvimento nas universidades brasileiras, é apresentado geralmente como alternativa para a crise financeira das mesmas. Na prática acabará por transformar a universidade numa agência de prestação de serviços segundo a lógica do mercado Processo que está transformando institutos de pesquisa em suportes para fundações privadas, grupos de pesquisa em agências de prestação de serviços, professores e pesquisadores em empresários uns, outros em empregados de seus próprios colegas. Tudo isso sem qualquer controle acadêmico, sem qualquer projeto institucional. Os critérios acadêmicos sucumbem diante dos critérios de mercado; quem tem o dinheiro (leia-se o acesso às linhas de financiamento) tem o poder real ... A universidade deveria significar: espaço político em que o exercício da cidadania garante os mecanismos de controle democrático (31).

(30) Cláudio Zamitti MAMMANA. O grande equívoco do almejado *prestígio científico*. *Dois Pontos*, ano 1, nº 1, nov/80, ADUSP/S.Carlos.

(31) Universidade em debate. ANDES. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66(153): 300-3, maio/ago 1985, p.302.

Nessa linha de análise cabe indagar como vem sendo feita a ligação universidade-empresa. No momento em que a PUCAMP se abre e intensifica tal contato é preciso analisar o que significa essa experiência: simples adaptação ao mercado? Ou qualificação para o trabalho aliada a uma compreensão global do progresso tecnológico sob o capitalismo e discussão de caminhos possíveis para colaborar no avanço histórico? Creio que pesquisas devem ser feitas procurando-se determinar o significado desses convênios para a instituição, a nível de formação de alunos e a nível de aprimoramento docente.

Tomaz T. Silva⁽³²⁾ chama a atenção para o fato de que as várias perspectivas existentes sobre a relação entre educação e sociedade têm deixado de considerar como e onde se dá a produção de conhecimento. Mesmo as perspectivas marxistas têm permanecido *idealistas*, carecendo de uma base materialista para analisar as ligações entre a produção de conhecimento, seu uso na produção e a educação.

A suposição usual é de que o conhecimento está prontamente disponível, reduzindo-se o currículo a uma questão de seleção. Segundo Silva a visão idealista do processo de produção da ciência e da tecnologia e de sua utilização ocorre por causa do *isolamento dos educadores do mundo real da economia*. Mostra ele que conhecimento e ciência estão protegidos por patentes e licenças garantindo o monopólio do uso e "distribuição", sendo necessário considerar todo o circuito que vai da produção de conhecimento a seu uso e o papel da escola nesse processo.

Enquanto os educadores seguem afirmando a necessidade de

(32) Tomaz Tadeu da SILVA. Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. *Educação e Sociedade* nº 31, dez/88, p.79-90.

que a universidade produza conhecimento há todo um quadro a ser detalhado para que estudos empíricos possam ser realizados. O papel do Estado nesse processo por exemplo. Como se envolve no financiamento de escolas que estão direta ou indiretamente comprometidas com o desenvolvimento do conhecimento e da ciência orientados pelas necessidades do capital. Qual o papel do Estado no financiamento de instituições privadas de pesquisa. Há falta de estudos que investiguem as relações entre educação e produção.

O quadro de referência para que se esclareça a relação entre educação e produção deve dar conta de responder como o conhecimento e a ciência são produzidos, apropriados e "distribuídos". Tal quadro desencadearia questões diferentes das atuais e responderia por exemplo às seguintes: que tipo de conhecimento é essencial para a acumulação capitalista? Onde e como esse conhecimento é produzido? Qual o papel da escola na produção e distribuição desse conhecimento? Quais as conexões entre o conhecimento gerado na produção e o que é organizado na escola? Qual o papel de tudo isso no processo de reprodução cultural e social e de manutenção da hegemonia de classe?

Tal direcionamento traria implicações políticas e práticas, onde o princípio geral seria uma compreensão da relação entre educação e trabalho que auxiliaria a intervir politicamente para romper padrões de desigualdade no processo de produção e "distribuição" do conhecimento.

4. A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

No depoimento do concluinte uma das questões mais instigantes é a que se refere à separação entre a teoria e a práti-

ca que se torna por demais evidente na forma como ele acredita que os problemas da educação poderiam ser resolvidos⁽³³⁾: ao mesmo tempo em que diz ver ligação entre Educação, Economia e Política, apregoa soluções não estruturais.

A origem dessa (des)articulação pode ser buscada através de vários caminhos e meandros que acabarão por nos levar à discussão do tipo de formação que a universidade está dando a esses estudantes. Se a proposta oficial é no sentido contrário a essa atitude é de se perguntar porque não está obtendo o profissional crítico que pretende. A resposta envolve vários níveis de explicação, sendo que alguns já foram apontados.

Um outro nível a ser explorado dentro dos objetivos deste trabalho diz respeito à questão pedagógica.

a) O PROJETO PEDAGÓGICO - Se o projeto pedagógico surgiu como proposta de fazer do processo educativo uma ocasião de dar consciência ao estudante da necessidade de transformar a sociedade, tornando-a mais justa, há indícios de que a própria proposta é pouco conhecida pelos atuais concluintes⁽³⁴⁾. Os dados da pesquisa mostram um estudante geralmente alienado, locomovendo-se com pouca clareza teórica. A qualidade de ensino aparece como se fosse uma entidade abstrata, deixando entrever resquício saudosista e até mesmo com retorno a posições autoritárias (exigência de mais rigor etc.).

No entanto, há emergência de uma nova visão que se consubstancia em alguns depoimentos assim:

(33) cf. Tabelas 53 e 54.

(34) cf. Tabela 70.

O curso faz parte de uma universidade em crise que por sua vez está dentro de um contexto de país subdesenvolvido . Penso que não é possível melhorar a educação se outras questões políticas não forem discutidas.

(História)

Penso que os problemas da educação não serão resolvidos apenas com boa vontade de ministros. O problema é muito mais amplo (político, econômico e social).

(História)

É muito difícil dar "dicas" de mudanças imediatas para o curso. Ele não está independente de toda a estrutura da universidade e esta por sua vez também não está desligada de todo um contexto sócio-político-econômico e cultural próprio do Brasil e de suas relações de dependência. Sinto a necessidade de mudanças mas mesmo entre os amigos noto uma grande desarticulação das idéias e dos objetivos necessários para alcançar esta mudança. Mas ao mesmo tempo em que me espanto com as dificuldades, acredito que a universidade é um espaço privilegiado para os estudantes descobrirem e exercitarem sua postura crítica diante do mundo ... Ter as idéias organizadas é o primeiro grande passo para uma transformação social maior. Não defendo o intelectualismo, tagarelar não resolve nada.

(Filosofia)

Essa maneira de entender aponta para um trabalho na direção de que um número maior de alunos atinja esse nível de explicação. O respeitado especialista em currículo Apple⁽³⁵⁾ considera que uma compreensão da realidade existente não é apenas condição necessária para mudá-la, mas que é um grande passo para efetuar uma "reconstrução ética, estética e economicamente adequada". Para ele a visão da dialética da mudança social visa preparar os estudantes com os instrumentos políticos e conceituais necessários para lidar com a densa realidade que eles devem enfrentar⁽³⁶⁾.

Para tal ação uma das grandes dificuldades é a da mudança curricular. A observação das ocupações desempenhadas pelos

(35) Michael APPLE, *Ideologia e Currículo*, p.156.

(36) *Idem*, p.157.

sujeitos revela um riquíssimo manancial que permanece à margem do trabalho pedagógico. A (des)articulação entre a experiência diária do trabalho e da faculdade explica também a não articulação teoria-prática. Os cursos noturnos estão sujeitos às mesmas exigências de cargas mínimas dos cursos diurnos, não havendo qualquer regulamentação específica para sua situação (Portaria CFE 159/65 que estabelece cargas mínimas para todos os cursos de 3º grau, com mínimo e máximo de anos).

Buscar a qualidade dos cursos noturnos aponta para a necessidade de se empreender uma revisão radical de como trabalhar com tal clientela, valorizando suas características. Ter ensino de boa qualidade é direito de qualquer cidadão:

Defender a "qualidade" contra a quantidade significa precisamente e apenas isto; manter intatas determinadas condições de vida social em que alguns são pura quantidade e outros qualidade (37).

Na filosofia da práxis a qualidade está sempre ligada à quantidade e talvez nesta conexão esteja a sua parte mais original e fecunda. De fato, o idealismo faz uma hipóstase (um princípio divino) deste algo mais, a qualidade, e faz dela um ente em si, o "espírito" como a religião fez dela a divindade (38).

Creio que o momento atual é especialmente importante no detalhamento de como serão criadas as condições para um ensino noturno de boa qualidade. A Constituição recentemente promulgada contempla o ensino noturno em seu artigo 206, inciso V I, quando declara que o dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de "oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando".

(37) Antonio GRAMSCI, *Obras escolhidas*, p.55.

(38) *Idem*, p.142.

No entanto, a adequação desse ensino às condições do aluno deverá se esclarecer no Plano Nacional de Educação, cujo estabelecimento está previsto no artigo 213 da nova Constituição e que prevê a formação para o trabalho e a melhoria da qualidade de ensino. Se considerarmos que o ensino superior noturno está principalmente nas mãos de estabelecimentos particulares, notaremos que a própria Constituição já limita bastante a possibilidade de consecução desses objetivos uma vez que em seu artigo 206, inciso V, prevê a garantia de planos de carreira apenas para o magistério público. Se as condições para o trabalho docente são variável importante para a qualidade de ensino e se as instituições particulares estão desobrigadas de garantir planos de carreira, podemos inferir que aí reside um óbice importante para a alteração substantiva da situação. Ademais, fica por definir o que será o ensino noturno adequado às condições do educando. Nesse contexto, a PUCAMP ocupa situação privilegiada por vários motivos: tem ensino noturno, tem um projeto que não se confunde com a maioria das instituições de ensino particular que visam apenas o lucro fácil, está implantando há dois anos um plano de carreira, pode receber verbas por ser comunitária. Assim, embora sua ação tenha limites, permite avanços.

b) O TRABALHO DOCENTE - Embora não se negue a importância da análise mais geral, é importante analisar como se dá a proposta no âmbito particular. É na sala de aula, no dia-a-dia, no acontecer de cada situação de ensino que se materializa a aprendizagem. E aqui cabe inquirir qual a qualidade do trabalho que ali se desenvolve. De nada adiantam os discursos comprometidos com a superação da sociedade de classes se não se

tem competência para desenvolver no aluno a construção de processos mentais próprios, robustecidos pelo exercício diuturno do rigor intelectual. Para isso é necessário que o professor tenha condições efetivas de realizar tal trabalho pois:

A qualidade do ensino não pode ser pretendida abstratamente, sem dar condições materiais à universidade. O ensino superior de boa qualidade está ligado indissoluvelmente à pesquisa, à atividade crítica e criativa. Não cabe ao professor apenas repetir informações em sala de aula e exibir um conhecimento estático e morto. Cabe a ele estudar e elaborar seu conhecimento de forma dinâmica e viva, atualizar-se e avançar na sua área de trabalho, estar disponível aos seus alunos fora das aulas, orientar e participar de pesquisas, realizar experiências originais, escrever artigos, assistir e dar seminários, criticar e expor-se à crítica, participar democraticamente do trabalho coletivo com seus colegas e alunos. É para possibilitar este exercício pleno do magistério superior que os professores defendem um padrão de universidade, não no sentido elitista, mas que exija de todo e qualquer estabelecimento superior as condições para exercê-lo com dignidade (39).

Nesse sentido, a PUCCAMP vem implantando, com auxílio de verbas federais, a carreira docente visando criar tais condições. Mas é um longo caminho a ser percorrido até que todos os seus docentes nela estejam inseridos.

Para o trabalho docente na direção de uma pedagogia comprometida com a efetiva transformação da sociedade é necessário fazer ver aos alunos que cada um muda-se a si mesmo, modifica-se na medida em que muda e modifica todo o conjunto de relações de que ele é o centro de ligação. Como pondera Gramsci⁽⁴⁰⁾, se a própria individualidade é o conjunto destas relações, fazer-se uma personalidade significa adquirir consciência de tais

(39) Universidade em debate. ANDES. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66(153): 300-3, maio/ago., 1985, p.301.

(40) Antonio GRAMSCI, *op. cit.*, p.55.

relações, e modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto de tais relações.

A questão é como fazer esse trabalho ao longo da atividade escolar noturna com alunos com as características já apontadas. E sem cair nas malhas de um trabalho superficial, mas pelo contrário, formando o intelecto, isto é, "um hábito de ordem e de sistema, o hábito de relacionar todo conhecimento novo com os que já se possui e integrá-los em conjunto e, o que é mais importante, a aceitação e o uso de certos princípios, como centro de pensamento" (41).

A universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionista ameaçava submergi-lo, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo (42).

Para isso, o professor deve ter uma sólida formação de como se dá o desenvolvimento intelectual. Há profissionais que em nome de criticar e ensinar a criticar a *educação bancária*, caem no espontaneísmo de nada exigir porque violenta a "liberdade" do aluno.

Num primoroso trabalho em que analisa com esmero como deve ser orientado o estudo do educando, Castro utilizando o referencial piagetiano mostra que a própria formação de hábitos, na vida escolar, é a base dos inevitáveis automatismos que liberam a inteligência e que

(41) Antonio GRAMSCI, *Os intelectuais e a organização da cultura*, p.145-146.

(42) *Idem*, p.145.

evocar não é somente reproduzir mas *reconstruir*, o que corrobora a importância do comportamento ativo do sujeito no processo de fixação... A aprendizagem exige revisões e evocações, para ser mantida. Integração e atividade constituem no entanto as chaves para o êxito destas, pois os estudos "em fatias", que se desvinculam uns dos outros, perdem as grandes possibilidades evocativas dos conjuntos significativos, a forma orgânica e estruturada que dá sentido a cada pequeno passo de uma atividade. Integração pois significa visão globalizada, compreensão de relações, e garante reversibilidade móvel ao conhecimento (43). Segregar memória e compreensão, memória e significação como processos opostos é atitude que fracassará em ambos os aspectos (44).

Mas a tarefa não é simples, cumprindo ao professor conhecer o nível de desenvolvimento do aluno para "promover uma integração crescente, mas gradual, de ativação de esquemas" (45). Isso exige que o professor detenha sólidos conhecimentos a respeito de psicologia da inteligência. É Ausubel quem diz:

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos (46).

Apenas para dar um exemplo da complexidade da tarefa cito uma resposta dada por um concluinte no questionário aplicado que revela tratar-se de um sujeito que não atingiu reversibilidade de pensamento (capacidade de reverter mentalmente, levantando hipóteses sobre uma questão concreta) e que pode encontrar-se, no conjunto de sua atividade mental, no estágio pré-operatório. A questão a que me refiro é a que perguntava o se-

(43) Amélia Domingues de CASTRO, Bases para uma didática do estudo. *Metadologia Geral do Ensino*, nº 4, p.145.

(44) *Idem*, p.147.

(45) *Ibidem*

(46) David AUSUBEL, *Psicologia educacional*, p.1.

guinte: Se pudesse voltar atrás, faria o mesmo curso? e apresentava as alternativas: sim, não, não sabe, não respondeu. Nenhuma foi assinalada, tendo o sujeito literalmente escrito: "Para que fazer duas vezes o mesmo curso?". Esse dado revela ao menos dois aspectos importantes para o ensino: de um lado, o pouco que sabemos do conhecimento atual do aluno quando ensinamos, de outro, nos faz ver o quão distante pode estar nosso universo conceitual do aluno. E certamente aponta para a necessidade urgente de pesquisas sobre o nível de funcionamento cognitivo do aluno brasileiro e da PUCCAMP em especial, para que se ministre um ensino conseqüente.

c) COMO TRABALHAR - Se os métodos tradicionais são criticados e igualmente os métodos renovados são bombardeados em função da ideologia liberal subjacente que reforçou as desigualdades tornando-os antidemocráticos, o que fazer?

Saviani⁽⁴⁷⁾ fala na possibilidade de métodos que se situem para além dos tradicionais e dos novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Métodos que estimulem a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor, que favoreçam o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, que levem em conta a experiência e os interesses dos alunos, ritmos de aprendizagem, desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação. Para isto propõe que se mantenha continuamente a vincu-

(47) Dermeval SAVIANI, *Escola e Democracia*, p.72.

lação entre educação e sociedade, tomando-se professor e alunos como agentes sociais e não em termos individuais.

Tomando Herbart e Dewey como representantes respectivamente do ensino tradicional e renovado, Saviani estabelece uma comparação para contrapor sua posição. Se em Herbart o ponto de partida é a *preparação* dos alunos por parte do professor e em Dewey é a *atividade* dos alunos, para ele é a *prática social*, que da parte do professor é uma "*síntese precária*" e da parte do aluno é ainda *síncrise*. Se em Herbart o passo seguinte é a *apresentação de novos conhecimentos* e em Dewey é o *problema*, para ele é a *problematização*: detectar questões que a prática social coloca e que conhecimentos são necessários para resolvê-las. Segue-se, na pedagogia tradicional, a *assimilação* de conteúdos dados pelo professor e a *coleta de dados* na pedagogia nova ao que se contrapõe a *instrumentalização*: apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para equacionar os problemas detectados na prática social. Apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias para se libertar das condições de exploração em que vivem.

Se o passo seguinte na pedagogia tradicional é a *generalização* e no ensino renovado a *hipótese*, aqui se trata da *catarse*: elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. É a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

O passo último na pedagogia tradicional é a *aplicação* na renovada é a *experimentação* e para Saviani é a própria *prática social* já agora como síntese feita pelo aluno. A compreensão da prática social, nesses termos, passa por uma alteração qualitativa.

O movimento que vai da síncrese (a "visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (48).

O que me parece por demais evidente é que o terceiro passo proposto - instrumentalização - é o ponto de estrangulamento das práticas atuais que se pretendem críticas. Faltam conhecimentos, formação, propostas efetivas para viabilizar um trabalho eficiente na linha de levar à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Envolve transmissão e assimilação de conhecimentos, levantamento de dados. "Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor"⁽⁴⁹⁾.

Os alunos começam na síncrese e terminam nela, permanecendo com a "impossibilidade de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam", característica do ponto de partida do método proposto por Saviani.

Embora não se possa falar de fórmulas ou receitas para aplicar indistintamente, faz-se necessário levantar um instrumental mínimo que seja usado com flexibilidade para encaminhar o processo nessa linha. E não me parece que a reflexão contemporânea que aponta com insistência para a necessidade de formulação de uma pedagogia crítica esteja avançando na descoberta

(48) Dermeval SAVIANI, op. cit., p.77.

(49) Idem, p.74.

de procedimentos técnicos adequados para viabilizar o compromisso político.

Considero que para além da questão de pôr o trabalho pedagógico a serviço da desalienação, há uma questão de competência técnica que não pode ser escamoteada (e muitas vezes o é). Assiste-se a uma crítica dos pressupostos da escola nova e ao mesmo tempo a uma recuperação de seus métodos, sob um novo enfoque. Enfoque crítico.

Frigotto⁽⁵⁰⁾, que se insere na linha crítica de análise da relação trabalho-educação fala em pensar o trabalho como método ativo, como princípio de conhecimento, o que implica ter instrumentos teóricos mais sensíveis e exercício de perquirir, examinar permanentemente para ver em que sentido o trabalho, ou dimensões do trabalho se tornam elementos de aprendizagem. Coloca que Piaget trabalhou não diretamente a questão do trabalho, mas a visão de método ativo nessa direção.

Charlot⁽⁵¹⁾ considera justo dizer que os movimentos de educação nova inventaram métodos que vão na direção de uma pedagogia crítica embora sejam geralmente pensados com referência a conceitos ideológicos. Propõe a integração das aquisições pedagógicas positivas na pedagogia crítica, livrando-as das idéias metafísicas que geralmente contêm.

É nesse ponto que vejo a utilidade da classificação que proponho para as distintas vertentes psicológicas do cenário contemporâneo. Assiste-se a um discurso que homogeneiza os métodos renovados como se fossem solidários entre si porque nas-

(50) Gaudêncio FRIGOTTO, *Tendências pedagógicas hoje: educação e trabalho*, p.49.

(51) Bernard CHARLOT, *A mistificação pedagógica*, p.305.

cidos no bojo do desenvolvimento capitalista burguês.

Entendo que o movimento não pode ser visto como um só bloco, já que distintas orientações epistemológicas presidiram cada uma de suas proposições. Assim, há determinadas propostas que podem ser consideradas inócuas para o desenvolvimento pessoal do educando e outras que podem ser vitais para se conseguir o tipo de pessoa crítica e criativa requerida num projeto social. É a base epistemológica da proposta que dá o critério para a escolha dos melhores procedimentos para a direção pretendida. Não é por acaso que quando se fala em aproveitar "métodos burgueses" frequentemente se apontam os métodos cognitivos:

A preparação cognitiva impõe a adequação metodológica; partir do que a criança já sabe, valorizar o conhecimento já disponível, seja qual for, procurar mostrar-lhe que uma ruptura desse conhecimento prévio contribui para o seu desenvolvimento, enfim, articular o desconhecido com o conhecido. A própria discussão em grupo (tão usada e tão malfeita hoje em dia) permitirá à criança clarificar seu pensamento e sua linguagem, aumentando seu poder de dar forma ao real (52).

Resta dizer que para usar os métodos cognitivos (muito bem usados pela elite para aperfeiçoar seu saber e poder) é necessário ter competência. Questão a ser enfrentada com muita seriedade. Caso contrário, os estudantes-trabalhadores continuarão na visão sincrética da prática social sem avançar, sem condição de serem os construtores de sua aprendizagem e por su posto de sua sociedade.

Defender uma educação que una o livre desenvolvimento de

(52) José Carlos LIBÂNEO, *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, p.105.

cada um ao livre desenvolvimento de todos, a união, a necessária solidariedade do desenvolvimento individual e social - a democracia verdadeira e não a formal - não significa fazer panfletagem política na sala de aula. Ali, especialmente no ensino superior, muitas vezes ocorre "excessiva" politização, levando a uma rotulação que só empobrece a formação intelectual. É necessário, como mostra Ianni⁽⁵³⁾, recuperar um trabalho na sala de aula, nos seminários, nas pesquisas, que seja isento de "excessiva" politização (e também de ingenuidade). Estudar autores clássicos e modernos, suas contribuições, sem a preocupação de rotular e de absolutizar supostos compromissos políticos. A formação intelectual *de qualidade* supõe isenção com relação a isso, porque desafios importantes para nossa formação podem ser encontrados em autores com os quais até não concordamos.

Pensar seriamente a formação dos jovens que estão nos cursos noturnos exige recusa às tentativas de barateamento do ensino, materializadas através do aligeiramento de conteúdos, redução condescendente das exigências e desprezo ao aspecto técnico do processo. Uma mudança na espinha dorsal de tais cursos, pondo no centro curricular a riquíssima experiência do mundo do trabalho que esses jovens que chegam cansados para assistir às aulas trazem, ajudando-os a compreender as várias dimensões que o trabalho pode comportar, a restrição histórica dada pela estrutura atual e a possibilidade de lutar por uma sociedade mais humana onde o trabalho pode ser criação, *poiésis*. Pois fo

(53) Octávio IANNI, O professor como intelectual in *Universidade, Escola e Formação de Professores*, Denice CATANI, org., p.46-7.

ram esses mesmos jovens que afirmaram, na pesquisa, que a faculdade poderia exigir mais, se as exigências fossem significativas. É um desafio a enfrentar. Um horizonte a descobrir.

V I I I - C O N C L U S Õ E S

Não pretendemos procurar as respostas; e muito menos pretendemos resolver os problemas. Limitamo-nos a formulá-los, certos de que será mais fácil resolvê-los com uma exposição mais clara. (Pistrak)

Mais do que responder a questões, este trabalho se propôs levantar indagações, já que o problema permanece ainda como tema menor no cenário das discussões educacionais. A problemática é ampla e a presente reflexão procurou dirigir seu foco de luz buscando aclarar algumas áreas ao mesmo tempo em que deixou outras na obscuridade. Algumas conclusões, no entanto, se evidenciaram.

O tema da qualidade do ensino superior noturno se apresenta primeiramente com um limite estrutural: a estrutura social leva à sua existência. Os jovens precisam trabalhar para sobreviver e querem estudar para progredir. Também comporta um limite conjuntural: a política educacional criou tais cursos para atender as pressões de demanda. Impossível pensar em extingui-los a curto, médio e talvez longo prazo.

A abertura desses cursos liga-se às pressões por democratização da educação, embora se saiba que tal democratização deve ser em todos os níveis (desde a base do sistema até ao seu vértice) e está determinada pelo grau de democratização de toda a sociedade nas suas várias dimensões. Assim, examinar esses cursos do ponto de vista pedagógico implica também examiná

los na sua natureza política, para que seus pressupostos não sejam camuflados e não se reforce o elitismo do sistema.

Tais afirmações significam que as decisões maiores sobre o problema são eminentemente políticas (manutenção, mudança de qualidade, expansão etc.). O problema central não está, pois, na universidade e no seu período de funcionamento, mas na organização social do país e de seu projeto de desenvolvimento. Estão fora da escola os determinantes estruturais da constituição da sociedade que discriminam os diferentes segmentos sociais.

Em primeiro lugar, trabalhar com a categoria *qualidade de ensino* apresenta o risco de circunscrever o problema ao âmbito macroestrutural, não havendo o que fazer para recuperar o padrão de qualidade senão esperar a sociedade mudar em suas estruturas. Ainda que camuflada, a abordagem saudosista aparece, propugnando um retorno a-histórico a uma qualidade ideal e não real porque descontextualizada no tempo e no espaço.

Em segundo lugar, trabalhar a categoria *qualidade de ensino* apresenta o risco de circunscrever o problema apenas ao âmbito pedagógico, caindo-se numa abordagem no máximo liberal e propugnando-se que é preciso mudar o interior da escola, seus métodos e técnicas para fazê-la ter boa qualidade.

Uma nova abordagem para a categoria *qualidade de ensino* apresenta novos riscos e desafios e se refere à busca de um novo conceito que não o dicotomize do seu outro lado, a quantidade, que leve em conta o ensino tal como se apresenta hoje e que articule dialeticamente os determinantes macroestruturais com as possibilidades concretas de trabalho no espaço institucional contraditório que é a escola.

No âmbito específico do ensino superior noturno importa

conhecer com rigor essa realidade para descobrir, dentro das tensões aí existentes, a ação consciente possível. A partir desta perspectiva é que foi realizada a pesquisa com os 26 cursos noturnos da PUCCAMP, já que as afirmações sobre tal clientela geralmente são feitas a partir de observações intuitivas, não acompanhadas de avaliação mais sistemática.

Com relação ao aluno que estuda à noite, vários preconceitos se desfazem. Fala-se que se trata de uma clientela em que a maioria parou de estudar, sendo, portanto, de faixa etária bastante diferente da dos alunos dos cursos diurnos, que são casados, procurando tardiamente a Universidade, que muitos cursaram supletivo, que têm história de fracasso escolar nos estudos progressos, que não cursam primeira opção etc.

A pesquisa desfaz esses preconceitos, revelando que a maioria dos alunos dos cursos noturnos da PUCCAMP é jovem e solteira, com pouca história de fracasso escolar no 1º e 2º graus, que cursa preferencialmente a primeira opção, que a incidência de supletivo tanto de 1º quanto de 2º grau é baixíssima. Enfim, dá um quadro com novos contornos que convém não desprezar.

Com relação à posição dos alunos no mundo do trabalho, observa-se que a maioria trabalha em funções assalariadas do estrato médio, concentrando-se no nível ocupacional mais baixo (escala de Hutchinson). Trata-se de uma clientela em ascensão em relação aos pais, desempenhando ocupações bastante variadas, sendo freqüente o trabalho em bancos, em empresas estrangeiras, em estatais, no serviço público (inclusive na Unicamp), em pequenas empresas, no magistério.

Há também presença, aparentemente discreta, no mercado informal. Análises mais refinadas sobre as ocupações da clien-

tela noturna se fazem necessárias: o estudo não isolou tipos e tamanhos de empresas, taxa de trabalhadores no mercado informal, tempo de trabalho. A respeito de mercado informal convém registrar que não é desprezível o número de alunos vendendo objetos dos mais variados tipos na sala de aula, assemelhando-se a situação "ã de um mercado", na expressão de um professor. Esse tipo de comércio não apareceu na descrição das ocupações. Também são necessárias pesquisas sobre os egressos para estudos comparativos com a situação dos sujeitos enquanto estudantes. Atualmente tem havido necessidade de o profissional exercer mais de uma função para manter a família e ao mesmo tempo a realidade tributária vem punindo-o com taxaço maior de impostos se possuir dois ou mais empregos ⁽¹⁾. Também não são raros os diplomados que enfrentam baixos salários e que mudam de ocupação desempenhando outras que não exigem o diploma (vídeo-locadoras, pizzarias etc.) ⁽²⁾. A proliferação de atividades de fabricação menos modernas e menos capitalizadas, firmas pequenas que são criadas e recriadas (com estatística expressiva), emprego rotativo e mal pago em expansão que nutre a expectativa de encontrar ocupações melhores ⁽³⁾, são variáveis não identificadas.

Outro ponto digno de nota é o que se refere ao pouco que se sabe sobre o nível intelectual do aluno. Se é princípio básico de aprendizagem ensinar a partir do que o aluno sabe e se a pesquisa aponta para um caso talvez extremo de conculinte que apresenta claramente irreversibilidade de pensamento, fica evi-

(1) "Para atravessar crise econômica profissionais liberais também vivem de 'bico'". *Correio Popular*, 9/10/88, p.5.

(2) "A coragem de recomeçar". *Jornal de Domingo*. Campinas, 8/11/87, p.6.

(3) Milton SANTOS. "Por que as metrópoles não explodem?" *Folha de São Paulo*, 23/2/89, p.C-6.

denciada a necessidade de pesquisas nessa linha para um trabalho efetivo.

A grande maioria dos cursos noturnos (22 dos 26) pertence à área de Ciências Humanas, reforçando a situação dominante em todo o ensino superior noturno brasileiro. Na área de Ciências Exatas existem cinco cursos, todos noturnos com exceção de um (Arquitetura). A universidade oferece oito cursos na área de Ciências Biológicas e da Saúde, sendo que apenas um funciona à noite (Biologia); os demais são em período integral. Embora o estudo não tenha pretendido particularizar a análise pelas várias áreas, chamou a atenção o fato de o único curso da área de Biológicas ter-se destacado pelas mais altas taxas de insatisfação e críticas.

Com relação à PUCCAMP, sua posição no conjunto do ensino superior não se confunde com a de qualquer instituição particular. A plataforma da atual reitoria enfatizou que deve assumir sua identidade (confessional, comunitária e de caráter público), explicitando os contornos de um projeto comprometido com a qualidade e a transformação social. Ao menos com relação aos cursos noturnos observa-se que não tem conseguido atingir esses objetivos. O fato de ser ligada à Igreja e ao seu discurso, põe-lhe limites sempre tensos com a realidade, embora não se possa negar os avanços sociais que a chamada "ala progressista" vem tendo na América Latina.

No plano da universidade, o fato de ter sido contemplada pela Constituição com a possibilidade de receber verbas públicas por ser comunitária lhe dá possibilidades de avançar no seu projeto. O fato de estar implantando um plano de carreira (exigência constitucional apenas para as instituições públicas) acena para mudanças possíveis, já que a capacitação docente é

variável importante para a mudança da qualidade do trabalho. Ainda o fato de estar em vias de pôr em funcionamento um curso de mestrado na área de Educação (Metodologia do Ensino Superior), que buscará capacitar docentes de todas as unidades, pode lhe dar um novo patamar na busca de um ensino melhor.

A percepção que os sujeitos pesquisados têm sobre o ensino que recebem e o trabalho que exercem constitui a questão mais instigante do presente estudo. Percebe-se que a aspiração é para uma formação de cunho profissionalizante. Não se capta qualquer percepção do trabalho como criação, como *poiēsis*. Muito débil a articulação entre ensino e trabalho. O projeto requerido é de profissionalização estreita, revelando a interiorização da concepção burguesa de trabalho e de conhecimento: os valores e concepções da sociedade das mercadorias estão no limite da análise e da prática.

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo historicamente mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade de capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas que envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade) (4).

A ênfase que se tem dado à educação para o trabalho também aparece no discurso dos alunos e se evidencia pela não-

(4) Gaudêncio FRIGOTTO, *Trabalho e Conhecimento*, p.14.

apreensão das relações de trabalho como práticas fundamentais que se constituem em fontes de conhecimento e formação da consciência. A educação aparece como importante para a produção, o mercado, sem uma crítica à forma que assumem essas relações de trabalho.

Defender a união entre trabalho e educação implica ver que as relações entre um e outro não são imediatas mas que, pelo contrário, as mediações entre ambos dependem dos objetivos de classe. E aí está o perigo de se promover a relação de forma a reforçar os fetiches criados pela burguesia, que defende também esta união, porém em outra direção, para consolidar cada vez mais a dominação e exploração.

Nesse sentido o momento atual é particularmente importante. Ao mesmo tempo em que a Constituição declara que é dever do Estado garantir ensino noturno regular, adequado às condições do educando, surgem propostas no sentido de inserir o trabalho produtivo em todos os níveis da educação escolar⁽⁵⁾. Ora, vivemos em uma sociedade capitalista e impor a integração escola-trabalho dessa maneira poderá levar à ampliação da submissão da escola à ideologia dominante para reproduzir a ordem existente, transformando o sistema numa imensa "usina" pedagógica. A questão é considerar o trabalho como fator de socialização crítica e democrática do ser humano, o que exige esforços em outra direção.

Com relação ao ensino, nota-se a presença de vários mecanismos reforçadores da alienação, prevalecendo uma percepção empobrecida e esquemática da realidade, com débil preparação

(5) Florestan FERNANDES, Diretrizes e Bases. *Folha de São Paulo*, 12/3/89, p.A-3.

intelectual. As atividades educativas se desenvolvem através de práticas defasadas, desarticuladas de uma visão teórica. Não desafiam, não propõem problemas reais. A competência docente é muito questionada bem como os meios utilizados no ensino. Nota-se falta de raciocínio autônomo, repetição de fórmulas este reotipadas sem acesso à formação teórica mais rigorosa e consequente aceitação de esquemas muito frágeis de interpretação científica.

A melhor profissionalização que podemos dar hoje é preparar para o mundo do trabalho que está nas grandes unidades produtivas ou burocráticas e que se assenta em dois pilares: a ciência (e sua incorporação no processo produtivo) e as complexas hierarquias onde as relações de poder são difíceis de captar. Portanto, ciência e poder.

É nisto que o jovem tem que ser iniciado na escola, encontrando nela condições para absorver os princípios e as leis da ciência e do poder. Isto não se aprende olhando, aprende-se estudando. Julgo ser esta a melhor profissionalização que podemos dar a nossos jovens: transmitir a eles as bases da ciência e das articulações e formação do poder em nossa sociedade (6).

A profissionalização não é um pressuposto da educação, mas um resultado do conhecimento: as bases científicas e tecnológicas são adquiridas no coração da ciência e tecnologia mais avançada. Trata-se de combinar trabalho produtivo manual e intelectual, permitindo ao aluno construir as bases científicas do processo de produção, bases que formarão o cidadão para construir a sociedade humanizada onde o trabalho deixa de ser

(6) Cláudio SALM. *Escola e formação profissional*, p.76.

mercadoria e se torna criação.

É ingênuo pensar em resolver apenas internamente os problemas do noturno, já que há determinantes fora dele que provocam sua existência. Mas o que fazer dentro dele, já que *faz diferença* o tipo de ensino recebido? Nesse sentido é preciso recuperar os métodos ativos e seus desdobramentos contemporâneos e redimensionar seus conceitos (interesse, liberdade, atividade) não usando-os para diferenciar e particularizar, discriminando segmentos sociais mas articulando-os com uma nova proposta social. O que implica ver indissociavelmente ligados conteúdo e forma, teoria e prática, trabalho manual e intelectual, desenvolvimento de cada um e de todos.

A existência da modalidade ensino noturno é uma continuação do momento histórico por que passamos. Jovens desejosos de prosseguir seus estudos deveriam poder estudar durante o dia para, posteriormente, ingressarem na profissão para a qual se formaram. Deveriam antes ter cursado um 1º grau de boa qualidade e uma escola média onde tivessem adquirido sólidos conhecimentos e construído processos mentais que permitissem uma visão razoavelmente articulada da sociedade e de seu sistema produtivo.

No entanto, a existência de tais cursos é um limite estrutural cuja superação está longe de ser prevista.

O que fazer deles? As propostas que têm surgido são extremamente frágeis, superficiais e inconsistentes e, por consequência, empobrecedoras ou perigosas.

Já se propôs sua eutanásia, como se, destruindo-os, se resolvesse alguma coisa, além de criar novos desdobramentos imprevisíveis. Fala-se muito em aumentar um ano letivo como se o aspecto quantitativo, por si só, pudesse dar conta dos proble

mas existentes e como se o padrão vigente pudesse ser modelo para a questão. Apresentam-se medidas setoriais, como, por exemplo, a *previsão de tempo para estudos* no horário das aulas, já que o fator tempo desempenha um papel tão fundamental na vida dos alunos: a *diminuição* (ou o aumento) do número de aulas, a *abolição dos estágios*, a *redução dos conteúdos* ao mínimo, etc.

O problema destas e outras soluções apontadas não é sua fraqueza congênita, já que consideradas uma a uma podem a t é ser portadoras de benefícios reais. Seu problema e sua fragilidade não se encontram dentro de cada uma, mas no seu relacionamento com a problemática mais ampla. Em outras palavras, nenhuma das propostas fere o cerne da questão. Elas possuem um limite estrutural.

Nosso modelo capitalista centrou-se na "modernização" , iniciando pela produção de bens de consumo e depois nas indústrias de base e de bens de capital. Em função da modernização da sociedade, que vai exigindo, em cada um de seus segmentos , que cada um se recicle, se adapte às novas exigências da nova sociedade para promover o desenvolvimento, a universidade vai recebendo anualmente novos contingentes para seus cursos noturnos. Como mostrou Vieira⁽⁷⁾ as modernizações que são feitas no Brasil mantêm situações de injustiça que vêm de há muito tempo. A política social implantada em nome dessa modernização submete-se à política econômica e, ao invés de estar a serviço da população, está a serviço da ideologia do desenvolvimento.

(7) Evaldo A. VIEIRA, *Poder e educação*, p.93-95.

Isto impede, por exemplo, a integração efetiva entre educação e trabalho, pois quem trabalha, raramente tem condições de atingir uma formação capaz de satisfazer às suas necessidades individuais. Mas, por outro lado, existe um projeto de profissionalização que funciona sobretudo (quando funciona) como um lenitivo para os carentes de recursos, independentemente de suas vontades e de suas capacidades (8).

Encontrar saídas para esta situação contingente que vimos analisando exige clareza de objetivos. Reformas graduais de vem ser empreendidas em todos os setores da vida social visando uma mudança estrutural. É de Lucien Goldmann⁽⁹⁾ a expressão *reformas estruturais*, significando a opção que hoje se coloca para os que não se iludem com um mero programa de reformas institucionais e que não aceitam cruzar os braços esperando que o poder mude de dono. No sentido de reforma estrutural é que haverá de caminhar a mudança dos cursos noturnos. Para essa reforma, vejo com clareza a importância de uma formação intelectual que leve em conta o saber acumulado, pois criticar o saber dominante pode ser uma forma de desarmar os dominados: "se os próprios intelectuais não sabem, nem querem saber qual a lógica e o encadeamento empírico da cultura burguesa, como poderão fornecer armas efetivas e não apenas frases mecanicamente decoradas, para a consciência popular?"⁽¹⁰⁾. Mais uma vez, o conhecimento só tem sentido enquanto puder sustentar novas posturas, atitudes sociais - e isso não se reduz a questões político-partidárias. Vai muito além.

Profissionalizar com competência é a tarefa que se coloca para os cursos que vimos analisando. Isso nada tem a ver

(8) Evaldo A. VIEIRA, *op. cit.*, p.94.

(9) Ver nota nº 4, Cap.VI, página 86.

(10) Roberto ROMANO. Progressismo e conservadorismo. Questões sobre a Universidade. *Revista Educação e Sociedade*, nº 13, p.11.

com profissionalização estreita. A proposta da educação pelo trabalho leva à desalienação, à formação da consciência social, é uma proposta socialista. Trata-se de concretizar a percepção do processo educativo no interior das contradições sociais, indo às fontes da cultura, recolhendo a vida ativa dos homens na sociedade efetiva e nunca a figura abstrata que os esquemas proporcionam.

Para caminhar nessa direção há muitas providências que podem ser tomadas em nível institucional e que podem ser sintetizadas na correlação de tópicos tais como os seguintes:

- revisão radical de currículo;
- incremento à capacitação docente;
- incremento de recursos materiais;
- pesquisa de procedimentos didático-metodológicos.

Bem sabemos que nenhuma sociedade se transforma de forma mágica, globalmente, de uma só vez em todas as suas partes. É tão ilusório acreditar que reformas parciais resolverão os problemas, quanto acreditar que a única coisa a fazer é preparar-se para tomar o poder. As revoluções criam as condições políticas para que as sociedades mudem. O caminho presente para mudar a sociedade é mais participação, mais democracia, mudanças parciais e graduais, com clareza dos objetivos mais remotos. As conquistas parciais obtidas na luta por reformas necessárias servem à caminhada que busca uma mudança de alcance geral da sociedade. Nesse sentido, lutar para uma mudança de condições de funcionamento dos cursos superiores noturnos - sem transigir da qualidade requerida - representa uma práxis na direção dos interesses da maioria.

Para concluir, Gramsci:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer indi

vidualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida e pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio filosófico", de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (11).

Conduzir cerca de 10.000 trabalhadores-estudantes da PUC CAMP e milhares de outros de outras instituições noturnas a "pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente" pode não ser possível apenas através do ensino. Mas se este trabalho tiver contribuído para desencadear *ações vitais* na nova direção, o esforço de pesquisa e de reflexão que ele demandou terá valido a pena.

(11) Antonio GRAMSCI, *Concepção dialética da história*, p.13-14.

- BIBLIOGRAFIA -

- ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*, Campinas, SP, Papyrus, 1986.
- ANDES. Universidade em debate. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66(153): 300-3, maio/ago. 1985.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. SP, Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel. "O direito do trabalhador à educação" in GOMEZ, Carlos Minayo et alii, *Trabalho e conhecimento*, SP, Cortez, 1987.
- ARRUDA, Marcos. "A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral", in GOMEZ, Carlos M. et alii, *Trabalho e conhecimento*, SP, Cortez, 1987.
- AUSUBEL et alii. *Psicologia educacional*, 2a. ed., RJ, edit. Interamericana, 1978.
- BALZAN, Newton C. *A propósito dos cursos noturnos da Unicamp*. Unicamp, trabalho interno para a Pro-reitoria, mimeo.
- BALZAN, Newton C. et alii. Um estudo sobre as origens sócio-econômicas dos concluintes dos cursos de graduação de três universidades. *Ciência e Cultura*, 35(10), out. de 1983.
- BARBOSA, Denis Borges. Transferência de tecnologia ou comércio de mulas. *Panorama da tecnologia*, IV trimestre de 1988, pp.22-44.
- BIRZEA, César. *A pedagogia do sucesso*, Lisboa, Editorial Conferência, 1984.

- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*, RJ, Editora Marco Zero, 1983.
- BOTTOMORE, T.B. "Indústria, trabalho e socialismo" in FROMM, Erich, ed. *Humanismo Socialista*, Lisboa, Edições 70, 1976.
- BRANDÃO, Carlos R. *Saber e ensinar*, Campinas, SP, Papyrus, 1984.
- BRAVERMANN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*, RJ, Zahar, 1977.
- BURBULES, Nicholas. "Uma teoria do poder em educação". *Revista Educação e Realidade*, UFRGS, v.12, nº 2, jul/dez/87, pp.19-36.
- Cadernos CEDES nº 16. *O ensino noturno: conquista, problema ou solução?*, SP, Cortez, 1986.
- CAMARGO, Alzira L.C. A construção do Projeto Pedagógico da Universidade como condição da avaliação institucional participativa: a experiência da PUCCAMP, projeto de *Dissertação de Mestrado*, julho/88, UNICAMP, mimeo.
- CANUTO, Vera R.A. *Políticos e educadores: a organização do ensino superior no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1987.
- CAPPELLETTI, Isabel e MASETTO, Marcos T. orgs. *Ensino superior: reflexões e experiência*, SP, Editora da PUCSP, 1986.
- CARVALHO, Célia Pezzolo. *Ensino noturno: realidade e ilusão*, SP, Cortez, 1985.
- CASTANHO, Sérgio E.M. *Política cultural: reflexão sobre a separação entre a educação e a cultura no Brasil*, *Dissertação de Mestrado*, UNICAMP, 1987.

- CASTRO, Amélia Domingues de. *Bases para uma didática do estudo*. Metodologia Geral do Ensino nº 4, FFCL, USP, 1969.
- CATANI, Denice B. et alii. *Universidade, escola e formação de professores*, SP, Brasiliense, 1986.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*, 2a. ed., RJ, Zahar, 1983.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. "Ventos do progresso: a universidade administrada" in PRADO JR., et alii, *Descaminhos da educação pós-68*, SP, Brasiliense, 1980, pp.31-56.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*, SP, Brasiliense, 1980.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL de 05/10/88. Capítulo III, Seção I: *Da educação*.
- COOMBS, Philip H. *A crise mundial da educação*, SP, Perspectiva, 1976.
- COSTA, Victor Garcia. *La universidad*, Buenos Aires, Centro Editor de America Latina, 1972.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã*, RJ, Civilização Brasileira, 1980.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Bra*síl, 7a. ed., RJ, Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, Luiz Antonio, coord. *Escola pública, escola particular*, 2a. ed., SP, Cortez, 1986.
- DURAND, José Carlos Garcia, org. *Educação e hegemonia de clas*se, RJ, Zahar, 1979.

- FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social*, Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1986.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade e poder*, RJ, Achiamê, 1980.
- FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*, SP, Brasiliense, 1984.
- FISCHMANN, Roseli, coord. *Escola brasileira*, SP, Atlas, 1987.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. *A participação social dos excluídos*, SP, Hucitec, 1982.
- FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*, SP, Cortez, 1987.
- FRANCO, Maria Laura P.B. e ZIBAS, Dagmar M.L. Educação-produção: as distorções do sistema. *Educação e Sociedade* nº 29, jul/88, pp.100-121.
- FREITAG, Bárbara. "Política social e educação", *Em aberto*, Brasília, ano 4, nº 27, jul/set. 1985.
- FRIEDMANN, Georges. *O trabalho em migalhas*, SP, Perspectiva, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*, SP, Cortez, 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?* Centro Cajamar, mimeo, 27p. s/d.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Tendências pedagógicas hoje: educação e trabalho. *Prospectiva* nº 15, *Revista de Orientação Educacional*, Porto Alegre, 1986, pp.45-52.

- FROMM, Erich, ed. *Humanismo socialista*, Lisboa, Edições 70, 1976.
- GERALDI, Corinta Maria Grisólia. *A Pontifícia Universidade Católica de Campinas: a escola do regime?*, jun/86, mimeo, 18p.
- GOLDMANN, Lucien. Socialismo e humanismo in FROMM, Erich, ed. *Humanismo socialista*, Lisboa, Edições 70, 1976, pp.63-77.
- GOMEZ, Carlos Minayo. "Processo de trabalho e processo de conhecimento" in *Trabalho e conhecimento*, SP, Cortez, 1987.
- GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*, SP, Martins Fontes, 1980.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.50, nº 112, out/dez. 1968, pp.232-244.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*, trad. Manuel Cruz, SP, Martins Fontes, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, 4a. ed., RJ, Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*, 5a.ed., RJ, Civilização Brasileira, 1984.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*, SP, Summus Editorial, 1988.
- HUIDOBRO, J. Eduardo G. *Gramsci y la escuela*, Santiago, Centro de Investigación y desarrollo de la educación, 1984.
- HUTCHINSON, B. *Mobilidade e trabalho*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, 1960.

- IANNI, Octávio. O professor como intelectual in CATANI, Denice et alii. *Universidade, escola e formação de professores*, SP, Brasiliense, 1986.
- JUBERO, P.F. *La escuela y sus alternativas de poder*, Barcelona, CEAC, 1978.
- KAMENKA, Eugene. "Humanismo marxiano e a crise na ética socialista" in FROMM, Erich, ed. *Humanismo socialista*, Lisboa, Edições 70, 1976.
- KIDD, J.R. *El proceso del aprendizaje: como aprende el adulto*, Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
- KUENZER, Acácia Z. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*, Brasília, INEP, 1987.
- LETTIERI, Antonio. A fábrica e a escola in GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*, SP, Martins Fontes, 1980, pp.193-209.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*, SP, Loyola, 1987.
- LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*, RJ, Paz e Terra, 1978.
- LUCKESI, Cipriano et alii. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*, SP, Cortez, 1986.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Unificação escolar e hegemonia*, PUCSP, *Tese de Doutorado*, 1984.
- MAMMANA, Cláudio Zamitti. O grande equívoco do almejado prestigio científico. ADUSP/São Carlos. *Dois Pontos*, ano 1, nº 1, nov/80.

- MANACORDA, M.A. *Marx y la pedagogía moderna*, 2a. ed., Barcelona, Oikostau ediciones, 1979.
- MARCHENTI, Maria L. *Universidade: produção e compromisso*, Fortaleza, edições Universidade Federal do Ceará, 1980.
- MARCUSE, Herbert. "Humanismo Socialista"? *in* FROMM, Erich, *ed.*, *Humanismo socialista*, Lisboa, Edições 70, 1976.
- MARTINS, Carlos B. *Ensino pago: um retrato sem retoques*, SP, Global, 1981.
- MARTINS DE SÁ, Jeanete Liasch. O projeto gerador e a ação inicial da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, *Dissertação de Mestrado*, PUC-Campinas, 1984.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*, vol.1, SP, Edit. Alfa-ômega, 1982.
- MATOS, Odilon N. *Do sonho à realidade* (a propósito do 33º aniversário da PUCCAMP), set/88, mimeo.
- MEC/SESu. *Tendências das IES na década de 80*, Brasília, 1985.
- MEC. *Uma nova política para a educação superior brasileira*, relatório final da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, 1985.
- MEC/SECRETARIA GERAL/SAEP/SEEC. Sinopse estatística do ensino superior-graduação. *Censo educacional*, 1987.
- MELLO, Guiomar N. *Magistério de 1º grau*, SP, Cortez, 1983.
- MENEZES NETO, Paulo Elpídio de. *Universidade: ação e reflexão*, Fortaleza, Ed. Universidade Federal do Ceará, 1980.

- MENDES, Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade*, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 1988.
- MORAES, Cármen Sílvia Vidigal. "Os cursos noturnos e a educação do trabalhador" *in* FISCHMANN, Roseli, org., *Escola brasileira*, SP, Atlas, 1987.
- NUDLER, Telma Barreiro. "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación, *in* ILLICH, Iván et alii, *Crisis en la didáctica*, Edit. Axis, 1975.
- OLIVEIRA, Fernando A.L. Um estudo sobre a ecologia da escola noturna, *Tese de Doutorado*, PUCSP, 1979.
- PAOLI, Niuvenius J. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*, 2a. ed., Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1985.
- PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. *Cadernos CEDES* nº 22, 1988.
- PARRA, Nélio. "Estratégias de ensino-aprendizagem" *in* PENTEADO, Wilma M.A., *Psicologia e Ensino*, SP, Papelivros, 1980.
- PAZ, Otávio. *Conjunções e disjunções*, SP, Edit. Perspectiva, 1979.
- PIAGET, Jean. "A teoria de Piaget" *in* CARMICHAEL, Leonard, *Desenvolvimento cognitivo 1*, vol.4, SP, EPU, Editora da USP, 1977.
- PIAGET, Jean. *Introducción a la epistemología genética*, vol.1: *El pensamiento matemático*, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1975.
- PIAGET, Jean. *Estudios sociológicos*, RJ, Edit. Forense, 1973.

- PILATI, Orlando et alii. *Ensino público noturno: uma alternativa de democratização para a educação superior*, MEC/SESu / PARU, Brasília, jul/86.
- PIMENTA, Aluísio. *Universidade: a destruição de uma experiência democrática*, Petrópolis, Vozes, 1984.
- PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*, SP, Cortez, 1986.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*, SP, Brasiliense, 1981.
- PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados*, SP, Loyola, 1982.
- PUCAMP. *Avaliação institucional: experiências e perspectivas*, 3 vls., 1988.
- PUCAMP. *A universidade e a construção de seu próprio projeto: a continuação da experiência da PUCAMP*, III CBE, Niterói, 1984.
- PUCAMP. *Projeto: A participação do aluno como base para reestruturação da universidade*, jun/83.
- PUCAMP. *Vestibular 88, relatório*, 1988.
- RIBEIRO, Darcy. *A Universidade necessária*, 4a. ed., RJ, Paz e Terra, 1982.
- RIBEIRO, Sérgio e KLEIN, R. "A divisão interna da universidade: posição social das carreiras". *Revista Educação e Seleção*, Fundação Carlos Chagas, nº 5, jan/jul. 1982.
- RODRIGUES, Domingos. *Investimento tecnológico e desempenho macro-econômico: uma comparação internacional*. *Panorama da Tec*

- nologia, IV trimestre de 1988, pp.15-21.
- ROMANO, Roberto. "Progressismo e conservadorismo. Questões sobre a universidade", *Revista Educação e Sociedade* nº 13, CEDES/Cortez, dez/1982, pp.7-18.
- ROMANO, Roberto. "A filosofia marxista e a questão educacional" in FISCHMANN, Roseli, coord., *Escola Brasileira*, SP, Atlas, 1987.
- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*, SP, Brasiliense, 1980.
- SALM, Cláudio. Escola e formação profissional in CATANI, Denise et alii. *Universidade, escola e formação de professores*, SP, Brasiliense, 1986, pp.69-76.
- SANFELICE, José Luís, org. *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*, Campinas, SP, Papyrus, 1988.
- SANTOS, Laymert G. dos. *Alienação e capitalismo*, SP, Brasiliense, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, SP, Cortez, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. "O papel do educador na sociedade atual" , *Jornal do 1º Congresso de Educação 3º Simpósio de Educação Prê-escolar*, São Bernardo do Campo, SP, julho/1985.
- SCHWARTZMANN, Simon. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. *Estudos e Debates* nº 14, CRUB, Brasília , 1988, pp.21-45.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CENP. *Fundamentos da educação e realidade brasileira. O ensino no período noturno: uma questão de metodologia?*, 1986.

- SILVA, Paim et alii. *Para onde vai a universidade brasileira?*, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1983.
- SILVA, Rose Neubauer e outra. *A escola pública e o desafio do curso noturno*, 3a. ed., SP, Cortez, 1987.
- SILVEIRA, Nádía D.R. *Universidade brasileira: a intenção da extensão*, SP, Loyola, 1987.
- SINGER, Paul. "Diploma, profissão e estrutura social" in CATANI, Denice et alii. *Universidade, escola e formação de professores*, SP, Brasiliense, 1986.
- SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa, Moraes Ed., 1976.
- SOLÀ i GUSSINYER. "Escuela y educación para una sociedade autogestionada: la aportación de la Pedagogía racionalista de F. Ferrer" in MONÉS, SOLÀ, LÁZARO, *Ferrer Guardia y la Pedagogía Libertaria*, Barcelona, Icaria Edit., 1980.
- SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*, SP, Loyola, 1984.
- SPOSITO, Marília Pontes e ANDRADE, C.L.A. "O aluno do curso superior noturno - um estudo de caso" in *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, nº 57, SP, maio/1986.
- STAKE, Robert E. "Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional" in GOLDBERG, M.A. *Avaliação de programas educacionais*, SP, EPU, 1982.
- TENCA, S.C. "Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham", in *Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, nº 43, SP, nov/82.

- UNESCO. *O pessoal docente e a elaboração da política de educação*, Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- VEIGA, Ilma P.A. org. *Repensando a didática*, Campinas, SP, Papirus, 1987.
- VIEIRA, Evaldo A. Poder e educação in *Revista Educação e Sociedade* nº 1, set/78, SP, Cortez, pp.93-95.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *O discurso da reforma universitária*, Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*, 2a. ed., SP, Martins Fontes, 1988.
- WANDERLEY, Luiz E. *O que é universidade*, SP, Brasiliense, 1983.
- WEFFORT, Francisco C. *Por que democracia?*, 3a. ed., SP, Brasiliense, 1985.

- HEMEROGRAFIA -

- COMPARATO, Fábio Konder. "O pescador coroadado". *Folha de São Paulo*, 13/04/89, p.A-3.
- FERNANDES, Florestan. "Diretrizes e Bases". *Folha de São Paulo*, 12/03/89, p.A-3.
- SANTOS, Milton. "Por que as metrópoles não explodem?", *Folha de São Paulo*, 23/02/89, p.C-6.
- DCI - *Diário do Comércio e Indústria*, SP, 10/03/89.
- Jornal PUCAMP AGORA, ano II, nº 4, jan/89.
- "O Contracheque". *Boletim Informativo da PUCAMP*, ano II, nº 9, fev/89, p.1.
- "Ação da Igreja em Campinas será revista". *Diário do Povo*, 23/03/89, p.4.
- "A coragem de recomeçar". *Jornal de Domingo*, Campinas, 08/11/87, p.6.
- "Alunos pobres não têm ilusão". *O Estado de São Paulo*, 17/8/88.
- "Arquidiocese promove revisão completa na ação pastoral". *Diário do Povo*, 11/10/88.
- "Cúria Romana quer 'enquadrar' as PUCs". *Folha de São Paulo*, 30/05/88, p.A-3.
- "DCE quer a suspensão das mensalidades". *Correio Popular*, 28/01/89, p.5.
- "Dom Gilberto pede união para a ação pastoral". *Diário do Povo*, 24/03/89, p.8.
- "Governo de São Paulo conclui projeto da 'Universidade da zona leste': UTP reserva vagas para alunos pobres". *Folha de São Paulo*, 26/02/89, p.C-6.
- "Igreja procura novos caminhos". *Diário do Povo*, 09/10/88, p.7.

- "Para atravessar crise econômica profissionais liberais também vivem de 'bico'". *Correio Popular*, 09/10/88, p.5.
- "Papa vai nomear bispos para as novas dioceses de São Paulo. *Folha de São Paulo*, 06/02/89, p.A-5.
- "Populismo na educação: reitor da UnB lança proposta de semi-universidade". *Folha de São Paulo*, 13/11/88, p.C-8.
- "Profissão de fé na política". *Veja*, 12/04/89, p.84.
- "Propostas para o Brasil". *Jornal Voz da Unidade*, s/d.
- "Recursos humanos: tendências". *Correio Popular*, 29/01/89, p.45.
- "Reitor da PUCSP questiona eleição direta na Universidade", *Folha de São Paulo*, 04/09/88, p.C-9.
- "Secretaria quer facilitar aprovação em cursos noturnos de São Paulo". *Folha de São Paulo*, 06/11/88.
- "Uniforme volta a ser obrigatório no Japão". *Folha de São Paulo*, 06/08/88, p.A-17.
- "Vaticano lança em 90 o primeiro catecismo universal em 4 2 6 anos". *Folha de São Paulo*, 06/02/89, p.A-5.

A
N
E
X
O
S

- ANEXO 1 -

CURSOS EXISTENTES NA PUCCAMP - POR PERÍODO
E POR ÁREA E VAGAS OFERECIDAS PARA 1989

ÁREAS	CURSOS	DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS				
		MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	INTEGRAL	TOTAL
I CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA SAÚDE	Ciências - Biologia (Licenc. curta e Licenc. plena)	160	-	160	-	320
	Ciências Farmacêuticas	-	-	-	90	90
	Enfermagem	-	-	-	80	80
	Fisioterapia	-	-	-	90	90
	Medicina	-	-	-	90	90
	Nutrição	-	-	-	90	90
	Odontologia	-	-	-	90	90
	Terapia Ocupacional	-	-	-	80	80
II CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGICAS	Análise de Sistemas	-	-	120	120	240
	Arquitetura e Urbanismo	-	-	-	160	160
	Ciências - Matemática (Licenc. curta e Licenc. plena)	120	-	160	-	280
	Engenharia Civil	-	-	100	100	200
	Engenharia Sanitária	-	-	60	-	60
III CIÊNCIAS HUMANAS	Biblioteconomia	-	-	50	-	50
	Ciências Administrativas	180	-	360	-	540
	Ciências Contábeis	-	-	180	-	180
	Ciências Econômicas	90	-	360	-	450
	Ciências Sociais (Licenc. plena e Bacharelado)	-	-	60	-	60
	Comunicação Social - Jornalismo	90	-	90	-	180
	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	90	-	90	-	180
	Comunicação Social - Relações Públicas	90	-	90	-	180
	Direito	160	-	160	-	320
	Educação Artística (Licenc. curta e Licenc. plena com habilitação em Desenho e em Artes Plásticas)	-	70	120	-	190
	Educação Física (Licenciatura plena)	100	100	100	-	300
	Filosofia (Licenciatura plena)	60	-	50	-	110
	Fonoaudiologia	-	80	-	-	80
	Form. Professores p/Educação Especial (Áreas de Defic. Mental e de Defic. da Audio-Comunicação)	-	60	-	-	60
	Form. Professores p/ Educação Infantil (Áreas de Pré- Escola e das quatro primeiras séries do 1º grau)	-	-	60	-	60
	Geografia (Licenc. plena)	-	-	60	-	60
	História (Licenc. plena)	-	-	80	-	80
	Letras (Licenc. plena e Bacharelado)	120	-	240	-	360
Pedagogia (Form. do Profissional Docente de 2º Grau e do Profissional não Docente da Educação)	-	70	80	-	150	
Psicologia (Licenc. plena e Formação de Psicólogos)	-	150	-	-	150	
Serviço Social	70	-	70	-	140	
Turismo	-	-	90	-	90	

- ANEXO 2 -

DESCRIÇÃO DAS OCUPAÇÕES DOS ALUNOS POR CURSOS

NOTA:

- Ao lado da descrição das ocupações seguem-se números referentes aos níveis ocupacionais (escala de Hutchinson) na seguinte ordem:

P_p = própria

P = do pai

M = da mãe

C = do cônjuge

As linhas pontilhadas referem-se a alunos que não descreveram a ocupação mas registraram os níveis ocupacionais.

O número 8 refere-se à ocupação dona de casa.

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
<u>D I R E I T O</u>				
Parte financeira empresa de transporte de carga (pai)	3	3	8	-
Estagiário	4	6	8	-
Estagiário	4	4	8	-
Escritório de advocacia (pai)	1	1	-	-
Micro-empresa de armarinhos com um empregado	3	4	8	-
Técnico em contabilidade	3	5	8	4
Pesquisa na área de História	3	2	4	-
Estagiária em escritório de advocacia	4	3	8	-
Estagiária no departamento jurídico em empresa	4	3	8	3
Assistente jurídico em empresa privada	4	2	3	-
Médica na Prefeitura Municipal de Campinas	2	2	3	-
Desenhista, projetos de elementos de máquinas mecânicas	3	4	8	8
Estagiária Caixa Econômica Estadual	4	6	4	-
Secretária no Departamento Pessoal da Unicamp	4	6	8	-
Escriturária em escritório de contabilidade (manhã) Assistente Téc. em Dep. Jurídico em Sindicato	4	4	8	-
Não trabalha	-	4	8	-
Laboratório de conversão fotovoltaica: pesquisa	4	2	8	-
Bancário	4	2	8	-
Gerente de banco	2	2	3	2
Diretor de secretaria da Unicamp	3	3	3	2
Funcionário CPFL - telefone (atendimento do público)	4	6	8	4
Escrevente cartório - Fórum	3	2	8	-
1º Tenente da Infantaria do Exército	3	4	8	2
Gerente e encarregado de compra churrascaria	4	6	8	4
Corretagem de imóveis e advocacia	4	6	8	4
Administração de pessoal de grande empresa metalúrgica	3	7	8	8
Secretária senior Instituto Economia Unicamp - Digitadora	4	6	6	-
Chefe de recursos humanos de empresa rural	3	7	8	8
Sócia-proprietária de imobiliária	4	6	6	4
Estagiário	4	4	8	-
Não trabalha	-	2	5	-
Estagiário (3 anos) Escritório advocacia	4	2	4	-
Auditor fisca da Receita Federal	2	7	8	3
.....	-	2	8	-
.....	-	2	3	-

O C U P A Ç Ã O	P _P	P	M	C
<u>P E D A G O G I A</u>				
Diretoria do sindicato dos bancários	4	6	8	-
Bancária (cobrança de mutuários)	4	2	4	-
Proprietária de pequeno comércio (artigos caninos)	3	2	2	-
Professora de pré-escola (2 períodos)	4	3	8	-
Professora primária	4	4	8	-
Proprietária de escola infantil (20 funcionárias)	2	2	2	-
Secretária D'Paschoal (Departamento de Marketing)	4	3	8	-
Professora de Educação Infantil	4	2	4	-
Secretária em multinacional	4	3	3	-
Professora em pré-escola	4	2	8	-
Secretária da firma do pai	4	2	4	-
Balconista da loja da mãe	4	2	3	-
Bancária (Departamento Pessoal)	4	2	8	-
Professora primária estadual	4	3	4	-
Curso de computação	4	2	8	-
Professor primário estadual	4	2	2	8
Professor primário municipal	4	-	8	-
Professora primária estadual	4	6	8	-
.....	-	1	8	-
<u>B I B L I O T E C O N O M I A</u>				
Secretária de vendas	4	4	8	-
Auxiliar de biblioteca	4	2	4	-
Indexação de documentos (relatórios) Indústria Gráfica	3	3	8	-
Biblioteca - todas as funções	3	3	8	-
Secretária do CPqD Telebrás	4	2	8	3
Chefia de serviço - Secretaria de Cultura - Pref.Munic.Campinas	3	2	3	-
<u>F I L O S O F I A</u>				
Professora de pré-primário	4	4	4	-
Bancária - Profa. estadual (artes) Artista plástica	4	6	5	-
Secretária da Puccamp (órgãos colegiados)	4	5	5	-
Desempregado	-	7	8	-
.....	-	5	8	-

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
<u>G E O G R A F I A</u>				
Professor primário (Estudos Sociais e Ciências)	4	2	8	3
Professor de escola estadual de 5a. a 8a. série	4	6	-	3
Professor I e II	4	5	8	-
Supervisor de serviços administrativos (Lista Telefônica)	3	7	7	-
Professor de magistério militar	2	5	8	2
.....	-	6	8	-
<u>H I S T Ó R I A</u>				
Auxiliar de escritório	4	6	8	-
Professora primária	4	6	6	3
Departamento de processamento de dados	4	6	8	-
Escriturária da Secretaria da Agricultura	4	6	8	4
Estagiária CPFL (Museu Centro Memória)	4	4	2	-
Bancária (Departamento Pessoal)	3	2	8	-
Tenente-coronel do Exército. Profa. da Escola de Cadetes	2	4	8	3
Centro de Estudos	4	3	8	-
Secretária gerência administrativa	4	2	8	-
Decretária departamento da Unicamp	3	4	8	-
Tipógrafo	4	4	8	-
Depart. Pessoal: Firma de 300 empregados. Toda a rotina	4	4	8	-
Auxiliar de contabilidade	4	2	8	-
<u>C I Ê N C I A S S O C I A I S</u>				
Técnico em eletrotécnica (CPFL)	5	6	6	-
Professora do 2º grau	3	2	2	-
Recursos Humanos - coordenação, grupos, treinamento	3	5	8	-
.....	-	3	8	-
<u>A D M I N I S T R A Ç Ã O I</u>				
Auxiliar administrativo da CPFL	4	4	8	-
Bancária (secretária do departamento jurídico)	4	6	8	-
Controle do lucro através da produção	4	7	8	-

O C U P A Ç Ã O	P _P	P	M	C
Contabilista (recursos humanos)	3	7	8	4
Assistente de vendas em multinacional	4	7	8	3
Fatura e conta a receber	4	5	8	-
Administração das rotinas, políticas e benefícios	4	3	8	2
Estagiária na área de planejamento de estatal	4	3	8	-
Bancário (contabilidade)	4	6	8	4
Vendedor autônomo (artefatos de concreto)	4	2	8	2
Área financeira: caixa, faturamento etc.	4	5	8	-
Controle de estoque	4	5	8	-
Representante comercial	3	6	8	3
Bancário/escriturário há 6 anos	4	4	8	-
Bancário/oficial de pessoa jurídica	2	6	8	-
Setor de compras - Deptº de Suprimentos (energia elétrica)	3	5	8	-
Loja comercial - representante área administrativa e financeira	4	6	6	8
Funcionário FINEP (financiamento a longo prazo parapesquisa)	3	4	8	-
Bancário (exportações)	4	6	6	-
Encarregado de departamento pessoal	2	6	8	-
Chefe de serviços em banco: coordenação, supervisão	4	3	3	4
Supermercado do pai	2	2	8	-
Analista de recursos humanos: treinamento e desenvolvimento	4	6	8	-
Estagiário de administração de empresas (flexogramas)	4	2	8	-
Chefe de oficina mecânica	5	7	8	8
Responsável por área de recursos humanos	3	4	8	-
Supervisor compras em empresa de informática	3	4	8	8
Mestre geral de produções de tecelagem	5	6	6	-
Administr. estação experimental de pesquisa-defensivos agríc.	3	3	3	4
Estagiário IBM	3	3	4	-
Digitador de micro-computador	2	1	8	2
Departamento de seguros em hospital	3	4	4	3
<u>A D M I N I S T R A Ç Ã O I I</u>				
Estágio IBM (comércio exterior)	4	1	2	-
Comprador de manutenção em multinacional (pesquisa de mercado)	4	2	-	3
Estagiária IBM	4	1	8	-
Contas a pagar na Bosch	4	6	8	-
Estágio IBM	4	3	8	-
Recebimento burocrático de itens improdutivos. Administração de recebimento de contas de emergência	4	3	3	-

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
Auxiliar de engenheiro	4	-	-	-
Secretária	4	4	8	-
Planejador. Área de produtos médicos e dentários	3	2	8	-
Contabilização da utilização de verbas do Estado	3	7	8	-
Dono de micro-empresas: consultoria e desenvolv. de sistemas	3	6	8	-
Escriturário em multinacional	4	3	7	-
Auxiliar de escritório (parte de pessoal)	4	3	3	-
Auxiliar de administração de salários	4	6	8	-
Secretária da divisão de operações. Administração de aeroportos	4	6	8	-
Bancário (caixa)	3	3	8	-
Auxiliar de custos. Controle de peso de produtos	4	6	8	-
Estagiária (assistente de departamento pessoal)	4	3	8	4
Diretora de serviços III Unicamp (pró-reitoria)	2	5	-	-
Gerente de CPD. Empresa médio porte	3	4	4	3
Coordenador administrativo. Divisão de compras CPFL	4	6	8	-
Área de programação de reposição de peças aos concessionários	3	4	8	4
Contas a pagar (multinacional)	4	5	8	-
Setor de pré-cálculo de materiais	5	3	8	-
Bancária (Área de captação e aplicação, empréstimos)	4	6	6	-
Emprea metalúrgica de médio porte em Diadema. Passando por todas as áreas para assumir chefia	2	4	8	-
<u>ADMINISTRAÇÃO III</u>				
Auxiliar tesouraria (contas a pagar)	4	6	8	-
Analista contábil (multinacional)	3	6	8	-
Supervisão administrativa na área financeira	4	3	8	-
Planejador de produção	3	4	8	-
Bancário (caixa)	3	2	8	-
Auxiliar contabilidade	4	2	3	-
Administrador de fazenda (17 empregados)	4	2	8	-
Estagiário (administração de pessoal)	4	6	6	-
Analista de custos e orçamento (Bosch)	3	2	8	-
Analista de planejamento do departamento de produção	3	-	8	3
Sub-gerente da área comercial - vendas	3	6	8	-
Escriturário (controle de materiais, dossiê de funcionário)	4	3	8	3
Análise de cargos e salários	4	6	8	-
Proprietário de empresa distrib. de aços não planos	2	2	8	-
Setor de compras Unicamp	3	4	8	2
Auxiliar de custos	4	6	8	-

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
Programação de materiais (necessários à empresa)	4	4	4	-
Administrador de contratos: Telebrás/Funcamp/Unicamp	3	4	8	-
Técnico eletrônica em indústria metalúrgica	5	6	8	-
<u>A D M I N I S T R A Ç Ã O I V</u>				
Desenvolvimento, programação de sistemas p/computadores	3	3	8	4
Analista de custos	4	2	8	-
Gerente adjunto de banco	2	2	8	-
Estagiário em administração de vendas - Mercedes Benz	4	3	4	-
Auxiliar de departamento pessoal - Supermercado do pai	4	2	3	-
Proprietário de pequena empresa de transporte de carga	3	2	8	-
Controle de qualidade	3	6	6	3
Analista de custos senior	3	7	8	-
Gerente administrativo de bar e lanchonete (49% ações)	3	3	8	-
Telebrás - departamento de suporte tecnológico	4	5	8	-
Vendas externas de ferramentas e equipamentos	4	5	8	8
Assessoria de comunicação social	4	2	4	-
Gerente de controle comercial CPFL	2	2	8	8
Escritório de prestação de serviços de contabilidade	3	5	8	-
Proprietário de indústria plástica	2	2	2	-
<u>C O N T Á B E I S I</u>				
Classificação contábil	3	4	8	-
Func.Público.Atendimento médico. Serv.pessoal IAPAS	4	-	-	-
Analista centro de informação. Dá aulas de informática	4	6	8	-
Classificação contábil (conciliação)	3	4	8	-
Bancário	4	4	8	-
Auxiliar de contador	3	4	4	-
Encarregado de departamento pessoal	2	5	8	4
Analista contábil	2	5	8	4
Administração de empresa. Assistente de controladores	3	4	8	8
Departamento Pessoal (folha de pagamento)	4	6	7	-
Setor financeiro: contas a receber	4	5	8	4
Estágio em banco. Tarefas de rotina	4	6	8	-
Auxiliar contábil	4	6	8	-
Escriturário	4	6	8	-

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
Banco. Digitação de cheques de borderô	4	4	8	-
Assistente contábil	3	6	8	-
.....	4	6	8	-
.....	3	2	3	-
.....	4	6	6	-
.....	8	3	8	2
<u>C O N T Á B E I S I I</u>				
Área administrativa da fazenda (planejamento plant.)	3	7	7	-
Auxiliar de escritório B (conciliação bancária)	3	2	-	-
Departamento de compras de Construtora	4	2	3	4
Escriturário de custos	4	6	6	-
Escriturário de pequena empresa	3	4	4	2
Escritório de contabilidade (conciliação e contas)	3	3	3	-
Recebimento e contabilização de papéis de caixa	4	6	8	-
Lançamentos contábeis	3	6	8	-
Sub-contadora. Empresa de agropecuária	3	5	8	-
Analista de custos	3	6	6	8
Bancário (setor exportação)	4	6	8	-
Gerente administrativo	3	1	8	-
Bancário (caixa)	3	2	8	3
Departamento de contas a pagar	4	7	8	2
Sócio-proprietário de loja de tintas	1	8	1	8
Encarregado de setor contábil	3	5	-	3
Sub-contador (setor pessoal)	3	7	8	-
Projeção estoque para reposição (mercado interno e externo)	4	4	8	-
<u>C I Ê N C I A S E C O N Ô M I C A S</u>				
Bancária - secretária da gerência	4	4	4	-
Assistente administ.(controle de despesa Prefeitura Campinas)	3	6	4	6
Vendedora de produtos hospitalares	4	6	-	8
Planejamento de produção (área)	4	3	-	-
Bancário (exportação/CPD)	4	7	8	-
Gerente geral de empresa de cobrança - 4 filiais	2	2	4	3
Sócio-proprietário de supermercado	3	3	8	-
Auxiliar de custos em escritório contábil	4	4	8	-

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
Câmbio - Área de comércio internacional	4	6	6	-
Assistente de importação e exportação	4	4	8	-
Auxiliar de departamento pessoal	4	7	8	-
Não trabalha	-	5	4	-
Bancária (comércio exterior)	4	4	8	-
Atendente comercial (CPFL)	4	2	8	-
Secretária Unicamp (área econômica e administrativa)	4	4	8	3
Operador de computador. Indústria de bombas piscina	4	3	8	-
Procurando trabalho	-	2	8	4
Gerente de vendas (Ferragens) - 10 subordinados	4	2	8	-
Analista de planejamento de materiais Jr.	4	3	4	-
Chefe de escritório - Empresa do pai	2	2	2	-
Departamento financeiro (de cadastro até cobrança)	4	6	8	-
Programação, controle, movimento de almoxarifado de peças	4	7	8	8
Bancário (atendimento e recepção)	4	3	8	-
Bancário (escriturário)	4	7	8	-
Assistente financeiro	4	6	8	-
Administração de salários/estatística. Grande empresa	4	4	8	-
Auxiliar de importação/exportação	4	3	8	-
Desenhista de produtos eletro-mecânicos	2	2	4	3
Chefe de departamento de desenho/projetos metalúrgicos	3	6	8	4
.....	4	3	8	4
.....	3	2	4	-
<u>A R T E S P L Á S T I C A S</u>				
Centro cirúrgico (circulante de sala)	4	3	4	-
Estética facial	4	4	3	4
Monitoria CCA/Puccamp	4	6	8	-
Free lancer desenho publicitário/Prof.desenho	4	3	4	-
Professora de Educação Artística de 1a. a 4a. série	4	3	4	-
Professora primária	4	3	3	-
Professora de natação - Auxiliar de prof.de Educação Física	4	1	1	-
Professora primária - Prof.ginásio.Educação Artística	4	2	8	4
Bancária (caixa on line)	3	5	8	-
Professora de 1º grau	3	4	8	-
Professora primária	4	3	8	3
Auxiliar de bancário	4	6	8	-

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
<u>D E S E N H O</u>				
Desempregado	-	4	8	-
Professora II	3	-	8	4
Professora Educação Artística de 7 a 14 anos	4	4	4	-
Estagiária - Professora de Educação Artística	4	3	8	-
Faz outro curso integral na PUCC	-	3	-	-
Produção de cosméticos	4	2	8	-
Professora ciclo básico - Educação Artística	4	4	-	-
Professora de 2º grau - Estágio na Prefeitura	4	2	4	-
Professora primária	4	3	6	-
Bancário (caixa)	3	5	8	-
Supervisor operacional - Microcomputador	3	6	8	7
Professora primária - Educação Artística	4	2	8	-
Professora II - Estado	3	6	8	-
Departamento comercial de multinacional italiana	3	2	8	-
Professora	3	2	3	-
Desenha projetos de toldos (Toldos Dias)	3	2	4	-
Professora III	4	2	8	-
<u>P U B L I C I D A D E E P R O P A G A N D A</u>				
Secretária de clube de funcionários da Texas Instrumentos	4	6	8	3
Assistente de gerente. Área da construção civil	3	5	8	-
Sub-chefe departamento pessoal. Indústria Metalúrgica	3	4	8	-
Gerente administrativo de Clínica Oftalmológica	3	2	8	4
Gerente de vendas de micro-empresa familiar	3	3	3	4
Bancário (cobrança, atendimento ao público)	4	5	-	-
Vendedora em loja de confecção	4	7	7	-
Professora primária (2 períodos)	4	2	4	-
Gerente administrativo (pessoal e fiscal)	3	6	6	-
Procurando emprego	-	2	8	-
Assessoria de marketing de apoio e desenvolvimento	4	-	-	-
Desenho publicitário (lay-out, artes finais, criação)	3	-	-	-
Supervisor de vendas. Ramo alimentício. 13 subordinados	3	4	4	-
Coordenador de produtos. Divisão de marketing autom.	4	5	-	-
Analista contábil (conciliação de contas, escrit.fiscal arquivo, operador de micro)	4	5	8	4
Oficial de administração geral (Unicamp)	4	7	7	-
Departamento de comércio exterior (multinacional)	4	6	8	-

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
Secretária departamento de saúde Pref. Mogi-Mirim	3	6	4	-
.....	-	3	3	-
<u>J O R N A L I S M O</u>				
Vendas internas na firma Sandrosk	+	2	8	-
Secretária em consultório médico	4	3	8	-
Coordenador de programas de treinamento	2	6	8	4
Bancária (caixa)	4	3	8	-
Empresa representações comerciais	3	3	8	-
Bancária (caixa)	4	6	8	-
Bancária (cartão Bradesco)	4	2	8	-
Secretária em clínica de reumatologia	4	4	4	-
Locutor de rádio	4	3	8	-
Secretária em clínica médica	4	7	8	-
Secretária em centro de radiologia	4	3	8	-
Auxiliar de vendas I (planej. e controle de vendas)	4	6	8	-
Setor de comércio exterior de indústria têxtil	4	5	8	-
Vendedor de anúncio	4	3	3	-
Repórter de rádio (Jornalismo geral/esporte)	4	6	8	-
.....	-	2	2	-
<u>R E L A Ç Õ E S P Ú B L I C A S</u>				
Estagiária (Serviço Informática Tecnol.)	4	2	2	-
Bancária (caixa)	3	2	4	-
Estagiária Singer do Brasil. Relações trabalhistas	4	3	8	-
Secretária de diretoria empresa suíça	4	2	8	-
Inspetor de vibração e lubrificação de equip. mecânico	5	7	8	4
Estagiário de fotografia	4	2	3	-
Secretária de diretoria empresa alimentícia	4	1	4	-
Estagiária de Relações Públicas	4	2	8	-
Estagiária de Relações Públicas (Telebrás)	4	3	2	-
Recrutamento e seleção. Área de recursos humanos	4	3	3	-
Professora particular de inglês	4	2	8	-
Auxiliar de encarregado do setor de treinamento	4	3	8	3

O C U P A Ç Ã O	Pp	P	M	C
<u>T U R I S M O</u>				
Atendimento ao público em agência de turismo	4	3	4	-
Secretária/recepcionista em agência de turismo	4	7	8	-
Secretária em agência de turismo	4	3	3	-
Professora de Educação Física	4	6	8	3
Encarregado do departamento de compras empresa do pai	3	1	1	2
Professora primária	4	2	4	2
Estagiária de Relações Públicas em hotel	4	2	8	-
Secretária	4	3	4	-
<u>L E T R A S - S E C R E T A R I A D O</u>				
Secretária Robert Bosch	4	2	8	-
Secretária do gerente financeiro Const. Lix da Cunha	4	3	4	-
Auxiliar de escritório	4	2	4	-
Secretária	4	3	8	-
Secretária de marketing em multinacional	4	1	8	-
Secretária bilingue	4	2	8	-
Operador de telex	4	2	8	-
Secretária na 3M do Brasil	4	5	7	-
Secretária de diretor de Construtora	4	3	8	-
Estagiária em multinacional de médio porte	4	4	4	-
Estagiária na General Electric	4	5	8	-
Estagiária área secretariado	4	3	8	-
Estagiária secretária bilingue	4	3	8	-
Secretária em firma de pequeno porte	4	2	4	-
Escriturária senior exercendo função de secretária	4	2	8	-
Estabelecimento bancário (suporte à gerência)	4	3	3	-
Secretária	4	6	8	-
Estagiária de secretária bilingue	4	3	8	-
Secretária no Banco de Boston	4	3	8	-
Secretária bilingue em empresa multinacional	3	5	8	-
.....	4	6	8	-
.....	4	2	4	-

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
<u>LETRAS - PORTUGUÊS</u>				
Secretária do Instituto de Física da Unicamp	4	7	8	-
Bancária (caixa)	4	6	8	-
Secretária do Hospital das Clínicas da Unicamp	4	5	8	-
Secretária da Unicamp	4	6	8	-
Secretária laboratório de análises clínicas Inamps	4	5	-	-
Encarregada de contas a receber de empresa	4	6	8	-
Secretária de empresa multinacional	4	2	8	-
Funcionária estadual	3	3	3	-
Secretária da diretora de Instituto de Idiomas	4	6	8	-
Atendimento à população em entidade assistencial	4	6	6	-
Secretária em escola particular	4	2	8	-
Bancária (setor exportação)	4	3	-	-
Escriturária em escola estadual	4	7	8	-
.....	4	4	-	-
.....	8	6	6	6
<u>LETRAS - TRADUÇÃO</u>				
Secretária bilingue	4	4	8	-
Secretária de tradutora em empresa de exportação	4	2	4	-
Contas a receber	4	5	8	-
Bancário (caixa executiva)	3	5	8	-
<u>LETRAS - INGLÊS</u>				
Artesanato (matelassê)	6	2	8	2
Secretária em empresa de processamento de dados	4	3	6	-
Secretária de diretoria	4	3	8	-
Professora de inglês em escola particular	4	6	4	-
Bancária (caixa)	4	4	8	4
Professora de 2º grau escola estadual	3	4	8	-
Secretária bilingue inglês/português	4	3	8	-
Bancária (aplicações em over)	4	6	8	-
Assistente departamento pessoal	3	4	8	-
Professora de inglês em escola particular	4	3	3	-
.....	-	7	3	-
.....	-	4	3	-
.....	4	6	6	4

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
<u>S E R V I Ç O S O C I A L</u>				
Enfermagem em empresa	4	5	-	6
Salgadinhos e massas frescas	7	3	8	5
Técnico enfermagem (prevenção de doenças) empresa	4	4	8	-
Funcionário público municipal - Repartição pública	4	2	8	-
Bancária	4	5	8	-
Auxiliar de Serviço Social (atendimento e benefícios)	4	3	8	-
Estagiária Prefeitura Municipal de Campinas	4	4	7	-
Estagiária Serviço Social	4	3	3	2
Escriturária Banespa	4	3	8	-
Secretária de agência Previdência Social (atendimento)	4	-	8	-
Compradora de firma de construção e projetos elet.	4	4	4	-
Estagiária Serviço Social (atendimento pessoal)	4	5	8	-
Auxiliar da Educação ligada ao Serviço Social da Instituição	4	6	8	-
Vendas de produtos siderúrgicos	4	7	6	-
<u>E D U C A Ç Ã O F Í S I C A</u>				
Professor de musculação	4	4	8	-
Técnica em bioquímica (controle sobre medicamentos)	3	4	8	-
Professora de iniciação esportiva na A.A.B.A.	4	3	8	-
Professora de natação	4	5	5	-
Professor de educação física infantil (escola particular)	4	6	8	-
Professora de pré-escola municipal/Educação Física APAE	4	2	3	-
Bancária (caixa). Dirigente sindical	3	6	6	-
Secretária do diretor acadêmico da Unicamp	3	6	8	-
Técnico de apoio administrativo da Unicamp	4	4	4	-
Caixa de loja de vendas atacado	4	4	8	-
Estagiário em Educação Física na Prefeitura de Campinas	4	5	8	-
Auxiliar de departamento pessoal	4	4	8	-
Professora I/Publicitária	4	6	4	-
Escritório de indústria química	4	3	6	4
Seguradora/fins de semana serve marmitex	4	6	5	-
Professora de Educação Física - ciclo básico - Escola Pública	4	6	8	-
Bancária (caixa)	4	3	8	-
Corretora de serviços - serviços externos	4	4	4	4
Bancário (caixa)	4	2	6	3
Laboratório metrológico: inspetor e enc. de analisar peças mecânicas	3	7	8	-

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
Professora primária estadual - período integral	4	6	8	-
Servidora do Estado de Educação Física/Est.Prefeitura/Profa.Gimnástica olímpica	4	4	8	-
Técnica de natação	4	2	3	-
Funcionária pública TRT (Justiça do trabalho)	3	4	4	4
Secretária executiva em firma de refrigeração	4	2	8	-
Corretor imobiliária do pai	2	2	8	-
Feirante	6	3	4	-
Oficial do Exército (1º tenente)	3	4	6	8
Bancário (caixa)	3	4	4	-
Secretária de diretoria de banco	3	4	3	-
Promotor de vendas de transportadora	4	2	8	-
.....	-	3	3	-
<u>A N Á L I S E S I S T E M A S</u>				
Estágio na área	4	3	8	-
Analista de sistemas: desenvolve, cria e implanta sistemas	3	2	8	-
Estágio em software-house (desenvolvimento de projeto)	4	3	4	-
Estágio em Análise de Sistemas	4	6	8	-
Informática bancária (teleprocessamento)	4	2	3	-
Programador de micro-computador	3	3	8	3
Análise de sistemas	2	2	8	-
Analista de sistemas (júnior)	3	7	7	-
Estagiária em Análise de Sistemas na CPFL	3	7	7	-
Estagiária em Análise de Sistemas	4	2	8	-
Programador Júnior na Caixa Econômica Estadual	2	4	8	-
Analista de software. Equipamento IBM de grande porte	3	5	8	-
Eletrotécnico	4	3	4	-
Comércio	3	5	3	-
Firma de automação industrial. Nacionalização de sistemas industriais	4	5	5	-
Programador de computador da Telebrás	3	3	3	-
Técnico em eletrônica da Telebrás	3	3	8	-
Chefe de seção de produtos destilados de petróleo	5	6	8	-
Análise de programação. Desenvolvimento de sistemas informativos	4	2	8	-
Analista de sistemas - chefe de departamento	2	4	4	-
Analista programador em indústria química	3	3	4	-
Banco: sistemas para controle adm. da superintendência	6	2	4	-

O C U P A Ç Ã O	Pp	P	M	C
Analista/programador de sistemas. Micro da área técnica	3	6	8	-
Membro da equipe de desenvolvimento de programas para centrais de telex	4	4	8	-
Estágio em programação e análise de sistemas	3	2	8	-
Técnico em radiologia	4	5	8	-
Técnico químico. Estágio na área informática	4	3	4	-
Programador de computador	4	3	3	-
Analista de sistemas e programador em empresa	2	7	8	-
Estágio em Análise de Sistemas	4	2	8	-
Estágio em Análise de Sistemas	4	3	3	-
Programação de computador de grande porte	4	6	8	-
Estágio em Análise de Sistemas	4	3	4	-
Estágio Analista e programador da Siemens	4	2	8	-
Programador de computador de grande porte da Bosch	2	1	3	-
Estágio em análise e programação	4	6	6	-
Laboratório de análises clínicas CPqD - Telebrás	3	6	8	-
Bancária	4	-	8	-
.....	-	7	8	-
.....	-	2	2	-
<u>ENGENHARIA CIVIL</u>				
Secretária na firma do pai	4	3	8	-
Estagiário Esso Brasileira de Petróleo	4	3	8	-
Analista de planejamento de materiais em multinacional	4	3	8	4
Acompanhamento de obras em Construtora (industriais)	4	4	8	-
Responsável por obras na Construtora da família	1	2	3	-
Vendedor de firma de Campinas e região	4	5	8	8
Gerente de qualidade	2	2	8	-
Dono de micro-empresa metalúrgica	3	3	8	-
Orçamentista (Construção Civil)	4	7	8	-
.....	2	4	8	8

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
<u>M A T E M Á T I C A</u>				
Técnico em mecânica	4	6	8	3
Setor financeiro (cobrança, duplicatas e borderô)	4	3	8	-
Recepção: microcomputador, telex, etc.	4	2	8	-
Cronoanalista: racionalizar a atividade p/melhor proveito	5	6	3	-
Supervisora setor administrativo Unicamp	3	5	8	-
Secretária	4	6	8	-
Auxiliar de escritório de empresa estatal	4	2	2	-
Técnico em eletrônica - Pesquisa em telecomunicação	4	3	8	3
Secretária de escritório	4	2	8	-
Secretária português em indústria química	4	4	8	-
Vendedor de equipamentos pneumáticos e hidráulicos	4	2	3	8
Bancária (cobrança e com gerência administrativa)	4	2	8	-
Supervisora de seção Unicamp (conferir prestação de contas)	3	4	8	-
Plantação de goiabas e cerigüelas	5	5	8	-
Assistente gerência comercial vendas pequenas e médias empresas	4	3	8	-
Bancária (caixa)	3	2	8	-
Professora primária	4	6	8	-
Vendedor interno de exportação metalúrgica (hidráulica)	4	2	8	-
Calculista de produção (eficiência operacional)	5	6	8	-
Professora de 2º grau	3	3	4	-
Técnico mecânico (área de projetos)	3	2	4	-
.....	8	7	8	6

O C U P A Ç Ã O	P _p	P	M	C
<u>B I O L O G I A</u>				
Bancário	4	2	8	5
Desenhista técnico em engenharia elétrica	3	6	8	-
Comércio de produtos agro-pecuários	4	2	6	-
Engenheiro eletricitista	2	2	8	-
Funcionário público (técnico especializado farmacologia)	4	3	8	4
Auxiliar escritório contábil	4	3	8	-
Secretária em banco	3	3	3	-
Laboratório de Patologia Clínica - coleta de exames	4	3	8	-
Escriturária no Centro de Pesquisa em Doenças de Chagas	4	6	6	-
Escriturária no Hospital da Unicamp	4	4	-	-
Indústria de produtos bioquímicos. Laboratórios	4	5	8	-
Laboratórios de vacinas febre aftosa (cultura celular)	4	3	8	-
Chefe de seção em repartição pública	3	4	-	-
Analista de sementes. Área: fitopatologia	4	5	8	-
Auxiliar escritório na Petrobrás. Sábados: Secretária	4	6	8	-
Bancário (caixa) responsável seção de pessoal	3	4	-	-
Técnico químico: laboratorista em grande indústria	6	5	8	-
Gerente de supermercado do pai	2	2	2	2
.....	-	2	8	2
.....	-	2	4	2
.....	-	5	8	-

- ANEXO 3 -

TABELAS RELATIVAS À PESQUISA DE CAMPO

TABELA Nº 01 - SEXO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

S E X O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	45	62,50	08	38,10	180	41,19	233	43,96
Feminino	27	37,50	13	61,90	257	58,81	297	56,04
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 02 - IDADE DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

I D A D E (anos)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 22	23	31,94	05	23,81	151	34,55	179	33,77
23 — 25	34	47,22	10	47,62	147	33,64	191	36,04
26 — 30	12	16,67	05	23,81	78	17,85	95	17,92
Mais de 30	02	2,78	01	4,76	52	11,90	55	10,38
Não respondeu	01	1,39	-	-	09	2,06	10	1,89
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 03 - ESTADO CIVIL DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

E S T A D O C I V I L	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Solteiro	65	90,28	16	76,19	332	75,97	413	77,92
Casado	07	9,72	04	19,05	90	20,59	101	19,06
Desquitado/Divorciado	-	-	01	4,76	08	1,83	09	1,70
Viúvo	-	-	-	-	03	0,69	03	0,57
Outro	-	-	-	-	04	0,92	04	0,75
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 04 - LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

LOCAL DE RESIDÊNCIA	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Campinas	55	76,29	13	61,90	322	73,68	390	73,58
Região de Campinas	13	18,06	07	33,33	98	22,43	118	22,26
Grande São Paulo	01	1,39	-	-	01	0,23	02	0,38
Estado de São Paulo	03	4,17	01	4,76	15	3,43	19	3,58
Outros Estados	-	-	-	-	01	0,23	01	0,19
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

ERRATA contida no trabalho "Os Multinecios e os Instrumentos de
Avaliação de Pesscas".

Página	Em vez de	Leia-se
21	PMK 1939 (falta)	1939
21	Wartegg 1955 (falta)	1955
23	padronizaçoes	padronizados
27	Rarschach 1921 (falta)	1921
28	T.A.T. de Murray 1935 (falta)	1935
38	levam	levariam
39	feito	feita
62	foram fornecido alguns equipamentos	foi fornecida uma lista de alguns equipamentos
89	Gross,	sem data
89	Kaplam, 1975 (falta)	1975
84	Concluiu-se	Constatou-se

Maciel



UNICAMP

OBSERVAÇÕES DA PROF. Dra. *Haydee Dourado*

Observar rigor nas definições de conceitos e citar fontes:

SUBSTITUIR:

- 1) p. 27: "Termo Multimeios... estamos falando ^{de todos os textos} todas as teses"
- p. 59 "Inovação não é só teste psicológico"
- p. 62 "formas de utilização foram fornecidas listas de equipamentos"

2) INTRODUÇÃO

deixar claro que vai do geral para o específico e definir de início seu universo de pesquisa (quem, quando, aonde) pesquisou

3) CONCLUSÃO

Cuidado para não generalizar ou justificar pela sua interpretação dos dados porque generalizou.

Haydee Dourado
orientadora

A D E N D O

Tendo em vista os questionamentos e as discussões surgidos durante a arguição oral, por ocasião da defesa da presente dissertação em 03 de fevereiro de 1993, entendemos que ^é necessária a inclusão de alguns adendos:

1) Na página 27, quando conceituamos o termo Multimeios, esclarecemos que os multimeios são os diversos meios de comunicação resultantes de avanços tecnológicos, cuja principal função é a de transmitir mensagens. Entendemos que os testes psicológicos, que foram traduzidos e adaptados para a realidade brasileira, são os meios de comunicação entre o avaliador e o candidato. Portanto, ao nos referirmos a estes instrumentos de avaliação de pessoas estaremos nos apropriando do termo Multimeios.

2) Na página 59, quando nos referimos às necessidades de inovação e mudança dos instrumentos padronizados de Seleção, esclarecemos que pode haver necessidade de inovação e mudança em diversas atividades da área de seleção. Porém, a presente dis-



sertação versa sobre a possibilidade da introdução de novos meios de comunicação como inovação e mudança dos instrumentos de avaliação de pessoas. Portanto, ao utilizarmos o termo instrumentos padronizados de seleção estamos nos referindo a testes psicológicos.

3) Na página 62, quando nos referimos ao fornecimento de alguns equipamentos para facilitar o preenchimento do questionário por parte dos entrevistados, esclarecemos que houve uma omissão da datilografia, portanto leia-se:

"Foi fornecida uma lista de alguns equipamentos para facilitar os entrevistados..."

A referida lista encontra-se nas páginas 9 e 10 do questionário do Anexo 1.

4) Na Introdução, página 7, esclarecemos que a presente pesquisa teve por objetivo conhecer as atividades de Seleção, de Treinamento e de Avaliação de Desempenho em uso nas organizações na Área de Recursos Humanos. Partindo deste objetivo geral, estudou-se especificamente a viabilidade da introdução de novos meios de comunicação como instrumentos de avaliação de pessoas, como uma das possibilidades de inovação e mudança nos atuais processos seletivos na área de Seleção de Pessoal.

Esclarecemos também que, o universo pesquisado abrangeu 100 profissionais de Recursos Humanos que atuam na área de Seleção de Pessoal, em organizações de pequeno, médio e grande porte da região de Campinas. A pesquisa de campo foi realizada durante o ano de 1991, como consta na página 39.

5) Na conclusão, página 85, quando criticamos o uso de instrumentos subjetivos (não padronizados), também estamos nos referindo à aqueles que dependem de interpretação subjetiva, por serem desprovidos dos critérios de validade, fidedignidade e precisão. Também por estes instrumentos estarem à merce de interpretações por parte de profissionais, que muitas vezes estão despreparados para atuarem na área. Como foi constatado, poucos profissionais investem no próprio aperfeiçoamento profissional. Sabe-se que cada instrumento (padronizado ou não padronizado) requer um treinamento específico, para garantia da qualidade dos serviços prestados na área de seleção.

Quanto às dificuldades e as limitações para a introdução de novos meios de comunicação nas atividades de seleção, citamos as principais causas mencionadas, a saber: falta de investimentos financeiros, as limitações dos equipamentos e o maior impedimento que é a falta de conhecimento sobre o potencial do instrumento. Salientamos que o presente estudo se propõe a conhecer o "estado da arte em Recursos Humanos", isto é, busca a caracterização de um problema, colocando-se como ponto de partida para novos estudos.

Concordamos também com a observação de que a desinformação sobre o assunto entre os profissionais de Recursos Humanos, compromete as considerações sobre a viabilidade da introdução dos multimeios na área. O fato de muitos entrevistados não conseguirem determinar os critérios para a introdução de novas tecnologias em suas atividades, apenas confirmam que há desinformação entre os mesmos. Portanto, para a superação das dificuldades encontradas na introdução de multimeios em Seleção de Pessoal, o presente trabalho aponta algumas prioridades como a capacitação dos profissionais de Multimeios para atenderem às necessidades da área de Seleção, o investimento no aperfeiçoamento dos profissionais de Recursos Humanos e em pesquisas para o desenvolvimento de novos instrumentos de avaliação de pessoas.



TABELA Nº 05 - SITUAÇÃO DE MORADIA DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA

SITUAÇÃO DE MORADIA	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Com família	53	73,01	15	71,43	338	77,35	406	76,60
Com parentes	-	-	-	-	12	2,75	12	2,26
Quarto alugado	-	-	-	-	03	0,69	03	0,57
Pensionato ou pensão	-	-	-	-	01	0,23	01	0,19
República	14	19,44	04	19,05	37	8,47	55	10,38
Sozinho	02	2,78	02	9,52	18	4,12	22	4,15
Outro	03	4,17	-	-	26	5,95	29	5,47
Não respondeu	-	-	-	-	02	0,46	02	0,38
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 06 - ESCOLARIDADE DO PAI DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

ESCOLARIDADE DO PAI	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não frequentou escola	-	-	-	-	22	5,03	22	4,15
1º Grau (1a. a 4a.)	32	44,45	07	33,33	227	51,94	266	50,19
1º Grau (5a. a 8a.)	07	9,73	07	33,34	72	16,48	86	16,23
2º Grau	12	16,67	03	14,29	39	8,93	54	10,19
Superior	19	26,39	03	14,28	65	14,87	87	16,41
Pós-graduação	02	2,78	01	4,76	06	1,37	09	1,70
Não-respondeu	-	-	-	-	06	1,37	06	1,13
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 07 - ESCOLARIDADE DA MÃE DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

ESCOLARIDADE DA MÃE	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não frequentou escola	-	-	-	-	20	1,58	20	3,77
1º Grau (1a. a 4a.)	34	47,22	11	52,39	253	57,89	298	56,23
1º Grau (5a. a 8a.)	15	20,83	08	38,09	68	15,56	91	17,18
2º Grau	16	22,23	01	4,76	47	10,76	64	12,08
Superior	05	6,95	01	4,76	42	9,61	48	9,06
Pós-graduação	01	1,39	-	-	02	0,46	03	0,57
Não respondeu	01	1,39	-	-	05	1,14	06	1,13
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 08 - ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não frequentou escola	-	-	-	-	01	0,23	01	0,19
1º Grau (1a. a 4a.)	-	-	01	4,76	17	3,89	18	3,39
1º Grau (5a. a 8a.)	-	-	01	4,76	09	2,06	10	1,88
2º Grau	02	2,78	01	4,76	20	4,58	23	4,34
Superior	05	6,65	04	19,05	59	13,50	68	12,83
Pós-graduação	-	-	-	-	03	0,69	03	0,57
Não respondeu	65	90,28	14	66,67	328	75,06	407	76,79
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 09 - ESTRATO SOCIAL DO PAI DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

E S T R A T O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Superior	21	29,17	06	28,57	107	24,49	134	25,29
Médio	25	34,72	08	38,10	156	35,70	189	35,66
Inferior	25	34,72	07	33,34	163	37,30	195	36,79
Sem profissão	-	-	-	-	03	0,69	03	0,57
Não respondeu	01	1,39	-	-	08	1,83	09	1,70
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 10 - ESTRATO SOCIAL DA MÃE DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

E S T R A T O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Superior	02	2,78	01	4,76	13	2,98	16	3,02
Médio	19	26,39	02	9,52	90	20,60	111	20,94
Inferior	05	6,95	02	9,52	42	9,61	49	9,24
Sem profissão	45	62,50	13	61,90	269	61,56	327	61,70
Não respondeu	01	1,39	03	14,29	23	5,26	27	5,09
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 11 - ESTRATO SOCIAL DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

E S T R A T O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Superior	10	13,89	02	9,52	28	6,41	40	7,55
Médio	43	62,50	14	66,67	334	76,43	393	74,15
Inferior	05	6,95	01	4,76	11	2,52	17	3,21
Sem profissão	02	2,78	-	-	08	1,83	10	1,89
Não respondeu	10	13,89	4	19,05	56	12,81	70	13,21
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 12 - TIPO DE ESCOLA DE 1º GRAU CURSADA PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

T I P O D E E S C O L A (1º GRAU)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Só particular	12	16,67	03	14,29	47	10,76	62	11,70
Só pública	47	65,28	14	66,67	279	63,84	340	64,15
Maior parte particular	01	1,39	01	4,76	37	8,47	39	7,36
Maior parte pública	09	12,50	03	14,29	39	8,92	51	9,62
Ambos	03	4,17	-	-	31	7,09	34	6,42
Não respondeu	-	-	-	-	04	0,92	04	0,75
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 13 - TURNO DA ESCOLA DE 1º GRAU FREQUENTADA PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

TURNO DA ESCOLA (1º GRAU)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Só diurno	60	83,33	17	80,95	311	71,17	388	73,21
Só noturno	01	1,39	-	-	12	2,75	13	2,45
Maior parte diurno	07	9,72	01	4,76	56	12,81	64	12,08
Maior parte noturno	02	2,78	01	4,76	21	4,81	24	4,53
Ambos	02	2,78	02	9,52	35	8,01	39	7,36
Não respondeu	-	-	-	-	02	0,46	02	0,38
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 14 - TIPO DE CURSO DE 1º GRAU REALIZADO PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

TIPO DE CURSO (1º GRAU)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Regular	70	97,22	20	95,24	421	96,34	511	96,42
Supletivo	01	1,39	01	4,76	11	2,52	13	2,45
Não respondeu	01	1,39	-	-	05	1,14	06	1,13
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 15 - TIPO DE ESCOLA DE 2º GRAU CURSADA PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

TIPO DE ESCOLA (2º GRAU)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sõ particular	21	29,17	07	33,33	139	31,81	167	31,51
Sõ pública	45	62,50	11	52,38	255	58,35	311	58,68
Maior parte particular	05	6,94	-	-	15	3,43	20	3,77
Maior parte pública	01	1,39	03	14,29	18	4,12	22	4,15
Ambos	-	-	-	-	08	1,83	08	1,51
Não respondeu	-	-	-	-	02	0,46	02	0,38
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 16 - TURNO DA ESCOLA DE 2º GRAU FREQUENTADA PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

TURNO DA ESCOLA (2º GRAU)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sõ diurno	46	63,89	12	57,14	205	46,91	263	49,62
Sõ noturno	20	27,78	05	23,81	158	36,16	183	34,53
Maior parte diurno	03	4,17	02	9,52	29	6,64	34	6,42
Maior parte noturno	02	2,78	02	9,52	30	6,86	34	6,42
Ambos	01	1,39	-	-	13	2,97	14	2,64
Não respondeu	-	-	-	-	02	0,46	02	0,38
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 17 - TIPO DE CURSO DE 2º GRAU REALIZADO PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

TIPO DE CURSO (2º GRAU)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Regular básico	36	50,00	16	76,19	201	46,00	253	47,74
Técnico profissionalizante	32	44,44	04	19,05	148	33,87	184	34,72
Magistério	-	-	-	-	51	11,67	51	9,62
Supletivo	02	2,78	-	-	21	4,81	23	4,34
Outro	02	2,78	01	4,76	12	2,75	15	2,83
Não respondeu	-	-	-	-	04	0,92	04	0,75
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 18 - REALIZAÇÃO DE CURSO PRÉ-VESTIBULAR PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

CURSO PRÉ-VESTIBULAR	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	52	72,22	14	66,67	167	38,22	233	43,96
Não	20	27,78	07	33,33	264	60,41	291	54,91
Não respondeu	-	-	-	-	06	1,37	06	1,13
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 19 - REPROVAÇÃO EM ALGUMA SÉRIE CURSADA (ANTERIOR À FACULDADE) DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

R E P R O V A Ç Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	15	20,83	10	47,62	167	38,22	192	36,23
Não	57	79,17	11	52,38	269	61,56	337	63,58
Não respondeu	-	-	-	-	01	0,23	01	0,19
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 20 - DISCIPLINAS EM DEPENDÊNCIA NA FACULDADE DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

NÚMERO DE DEPENDÊNCIAS	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Uma	11	15,28	02	9,52	75	17,16	88	16,60
Duas	07	9,72	05	23,81	66	15,10	78	14,72
Três	06	8,33	03	14,29	46	10,53	55	10,38
Mais de três	13	18,06	03	14,29	27	6,18	43	8,11
Não teve	35	48,61	08	38,10	223	51,03	266	50,19
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 21 - REALIZAÇÃO DE CURSOS EM 1ª OPÇÃO PELOS ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO, POR ÁREA.

CURSOS EM 1ª OPÇÃO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	57	79,17	14	66,67	351	80,32	422	79,62
Não	14	19,44	07	33,33	84	19,22	105	19,81
Não respondeu	01	1,39	-	-	02	0,46	03	0,57
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 22 - INTERVALO DE TEMPO DECORRIDO ENTRE A CONCLUSÃO DO 2º GRAU OU CURSINHO E O INÍCIO DA FACULDADE PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

INTERVALO DE TEMPO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim (intervalo)	15	20,83	07	33,33	166	37,99	188	35,47
Não (imediate)	57	79,17	14	66,67	266	60,87	337	63,58
Não respondeu	-	-	-	-	05	1,14	05	0,94
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 23 - MOTIVO DO INTERVALO DE TEMPO ENTRE CONCLUSÃO DO 2º GRAU OU CURSINHO E INÍCIO DA FACULDADE PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

MOTIVOS	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Servir o exército	02	2,78	-	-	07	1,60	09	1,70
Não saber curso a escolher	-	-	01	4,76	14	3,20	15	2,83
Motivos financeiros	03	4,17	03	14,29	61	13,96	67	12,64
Não ingressar curso escolhido	06	8,33	02	9,52	21	4,81	29	5,47
Poder estudar e não querer	-	-	-	-	24	5,49	24	4,53
Outro	03	4,17	01	4,76	39	8,92	43	8,11
Não respondeu	01	1,39	-	-	05	1,14	06	1,13
Iniciar faculdade imediatamente	57	79,17	14	66,67	266	60,87	337	63,58
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 24 - MEDIDA DO INTERVALO DE TEMPO ENTRE CONCLUSÃO DO 2º GRAU OU CURSINHO E INÍCIO DA FACULDADE PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

NÚMERO DE ANOS	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 → 2	09	12,50	04	19,05	96	21,57	109	20,57
3 → 5	02	2,78	03	14,29	48	10,98	53	10,00
6 → 10	-	-	-	-	11	2,52	11	2,08
Mais de 10	01	1,39	-	-	09	2,06	10	1,89
Não respondeu	60	83,33	14	66,67	273	62,47	347	65,47
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 25 - NÚMERO DE HORAS DE TRABALHO SEMANAL DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

NÚMERO DE HORAS	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 15	01	1,39	-	-	18	4,12	19	3,58
16 → 30	06	8,33	04	19,05	68	15,56	78	14,72
31 → 44	55	76,39	11	52,38	217	49,66	283	53,40
45 → 50	07	9,72	02	9,52	74	16,93	83	15,66
51 → 60	01	1,39	-	-	20	4,58	21	3,96
Acima de 60	-	-	01	4,76	07	1,60	08	1,51
Não respondeu	02	2,78	03	14,29	33	7,55	38	7,17
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 26 - MOTIVO PARA TRABALHAR DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

M O T I V O S	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pagar os estudos	02	2,78	02	9,52	30	6,86	34	6,42
Manter-se	35	48,61	09	42,86	157	35,93	201	37,96
Manter-se e à família	13	18,06	06	28,57	135	30,89	154	29,06
Porque gosta	12	16,67	01	4,76	41	9,38	54	10,19
Outro	09	12,50	-	-	40	9,15	49	9,25
Não respondeu	01	1,39	03	14,29	34	7,78	38	7,17
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 27 - LAZER DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

L A Z E R	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Em casa	36	50,00	14	66,67	230	52,63	280	52,83
Passeando, viajando	09	12,50	-	-	50	11,44	59	11,13
Praticando esportes	11	15,28	02	9,52	49	11,21	62	11,70
Atividades culturais	10	13,89	04	19,05	84	19,22	98	18,49
Outro	06	8,33	01	4,76	24	5,49	31	5,85
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 28 - HORA DE SE LEVANTAR DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

H O R A (levantar)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
04h 30min	01	1,39	-	-	05	1,14	06	1,13
05h	-	-	01	4,76	16	3,66	17	3,21
05h 30min	05	6,94	02	9,52	31	7,09	38	7,17
06h	16	22,22	05	23,81	104	23,80	125	23,58
06h 30min	24	33,33	06	28,57	114	26,09	144	27,17
Das 07 às 07h 30min	24	33,33	04	19,05	116	26,54	144	27,17
Após 07h 30min	02	2,78	03	14,29	40	9,15	45	8,49
Outro	-	-	-	-	11	2,52	11	2,08
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 29 - HORA DE SE DEITAR DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

H O R A (deitar)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
23h	01	1,39	-	-	43	9,84	44	8,30
23h 30min	13	18,06	02	9,52	85	19,45	100	18,87
24h	34	47,22	05	23,81	139	31,81	178	33,58
24h 30min	15	20,83	05	23,81	89	20,37	109	20,57
01h	06	8,33	05	23,81	52	11,90	63	11,89
01h 30min	02	2,78	03	14,29	14	3,20	19	3,58
Após 01h 30min	01	1,39	01	4,76	11	2,52	13	2,45
Não respondeu	-	-	-	-	04	0,92	04	0,76
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 30 - FONTES DE INFORMAÇÕES DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

FONTES DE INFORMAÇÃO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Conversas com amigos	12	16,67	08	38,10	71	16,25	91	17,17
Leitura de jornais	22	30,56	03	14,29	99	22,65	124	23,40
Noticiário de TV	22	30,56	07	33,33	154	35,24	183	34,53
Debates em classe	-	-	-	-	18	4,12	18	3,40
Outro	13	18,06	03	14,29	87	19,91	103	19,43
Não respondeu	03	4,17	-	-	08	1,83	11	2,08
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 31 - PERÍODOS DISPONÍVEIS PARA ESTUDO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

PERÍODOS	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fins de semana	47	65,28	10	47,62	240	54,92	297	56,04
Alguns dias da semana	24	33,33	09	42,86	143	32,72	176	33,21
Todos dias da semana	01	1,39	-	-	13	2,97	14	2,64
Outro	-	-	02	9,52	39	8,92	41	7,74
Não respondeu	-	-	-	-	02	0,46	02	0,38
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 32 - MÉDIA DE HORAS DE ESTUDO POR SEMANA DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

HORAS DE ESTUDO (média semanal)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nenhuma	04	5,56	02	9,52	79	18,08	85	16,04
1 ↔ 5	48	66,67	11	52,38	257	58,81	316	59,62
6 ↔ 10	15	20,83	07	33,33	70	16,02	92	17,36
11 ↔ 15	03	4,17	01	4,76	13	2,97	17	3,21
16 ↔ 20	-	-	-	-	09	2,06	09	1,70
Mais de 20	-	-	-	-	02	0,46	02	0,38
Não respondeu	02	2,78	-	-	07	1,60	09	1,70
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 33 - FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

FREQUÊNCIA	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	13	18,06	03	14,29	38	8,70	54	10,19
Raramente	27	37,50	11	52,38	189	43,25	227	42,83
Às vezes	21	29,17	04	19,05	165	37,76	190	35,85
Frequentemente	10	13,89	02	9,52	36	8,24	48	9,06
Sempre	-	-	01	4,76	09	2,06	10	1,89
Não respondeu	01	1,39	-	-	-	-	01	0,19
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 34 - ADEQUAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS DO CURSO ÀS DISPONIBILIDADES DE TEMPO PARA ESTUDO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

ADEQUAÇÃO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	19	26,39	10	47,62	151	34,55	180	33,96
Não	51	70,83	11	52,38	255	58,35	317	59,81
Não respondeu	02	2,78	-	-	31	7,09	33	6,23
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 35 - AVALIAÇÃO DO CURSO PELOS ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO, POR ÁREA:

AVALIAÇÃO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito bom	01	1,39	-	-	06	1,37	07	1,32
Bom	26	36,11	04	19,05	98	22,43	128	24,15
Regular	33	45,83	08	38,10	177	40,50	218	41,13
Deficiente	09	12,50	08	38,10	141	32,27	158	29,81
Pêssimo	01	1,39	01	4,76	15	3,43	17	3,21
Não respondeu	02	2,78	-	-	-	-	02	0,38
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 36 - AVALIAÇÃO DO OBJETIVO DO CURSO EM PREPARAR PROFISSIONAIS PARA ATUAR NA REALIDADE SOCIAL, PELOS ALUNOS DO CURSO NOTURNO, POR ÁREA.

AVALIAÇÃO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito bem	-	-	-	-	05	1,14	05	0,94
Bem	16	22,22	-	-	51	11,67	67	12,64
Regularmente	30	41,67	10	47,62	171	39,13	211	39,81
Deficientemente	18	25,00	07	33,33	177	40,50	202	38,11
Pessimamente	06	8,33	04	19,05	30	6,86	40	7,55
Não respondeu	02	2,78	-	-	03	0,69	05	0,94
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 37 - OPINIÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, SOBRE SE MAIOR NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO CURSO ESTÁ RELACIONADO COM ABORDAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS.

O P I N I Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	60	83,33	18	85,71	384	87,87	462	87,17
Não	07	9,72	03	14,29	38	8,70	48	9,06
Não respondeu	05	6,94	-	-	15	3,43	20	3,77
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 38 - NÚMERO DE PROFESSORES EFICAZES DO CURSO NA OPINIÃO DE ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO, POR ÁREA.

NÚMERO DE PROFESSORES (eficazes)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nenhum	-	-	-	-	02	0,46	02	0,38
Poucos	52	72,22	18	85,71	328	75,06	398	75,09
Muitos	18	25,00	03	14,29	95	21,74	116	21,89
Todos	01	1,39	-	-	08	1,83	09	1,70
Não respondeu	01	1,39	-	-	04	0,92	05	0,94
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 39 - FREQUÊNCIA DA RELAÇÃO ENTRE ASSUNTOS ABORDADOS EM CLASSE E EXPERIÊNCIA DE TRABALHO E/OU VIDA, NA OPINIÃO DE ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

FREQUÊNCIA	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Freqüentemente	12	16,67	03	14,29	76	17,39	91	17,17
Às vezes	40	55,56	10	47,62	241	55,15	291	54,91
Raramente	19	26,39	06	28,57	104	23,80	129	24,34
Não / Nunca	01	1,39	02	9,52	11	2,56	14	2,64
Não respondeu	-	-	-	-	05	1,14	05	0,94
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 40 - AVALIAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

AVALIAÇÃO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bons	17	23,61	02	9,52	81	18,54	100	18,87
Melhorar	36	50,00	11	52,38	244	55,84	291	54,91
Abolir	07	9,72	07	33,33	74	16,93	88	16,60
Não respondeu	12	16,67	01	4,76	38	8,70	51	9,62
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 41 - FREQUÊNCIA DO APROVEITAMENTO NAS AULAS, DO CONHECIMENTO PRÉVIO DO ALUNO PARA NOVAS APRENDIZAGENS, SEGUNDO OS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

FREQUÊNCIA	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Freqüentemente	23	31,94	06	28,57	62	14,19	91	17,17
Às vezes	35	48,61	09	42,86	215	49,20	259	48,87
Raramente	12	16,67	05	23,81	116	26,54	133	25,09
Não / Nunca	02	2,78	01	4,76	28	6,41	31	5,85
Não respondeu	-	-	-	-	16	3,66	16	3,02
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 42 - FREQUÊNCIA DO RELACIONAMENTO NAS AULAS DO CONHECIMENTO PRÉVIO DO ALUNO COM AS TEORIAS ENSINADAS, SEGUNDO OS ALUNOS DO CURSO NOTURNO, POR ÁREA.

FREQUÊNCIA	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Freqüentemente	10	13,89	03	14,29	54	12,36	67	12,64
Às vezes	49	68,06	10	47,62	233	53,32	292	55,09
Raramente	11	15,28	05	23,81	112	25,63	128	24,15
Não / Nunca	02	2,78	03	14,29	25	5,72	30	5,66
Não respondeu	-	-	-	-	13	2,97	13	2,45
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 43 - OPINIÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, SOBRE A MATÉRIA LECIONADA.

O P I N I Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pouca e bem ensinada	04	5,56	-	-	45	10,30	49	9,25
Pouca e mal ensinada	19	26,39	03	14,29	96	21,97	118	22,26
Muita e bem ensinada	01	1,39	03	14,29	09	2,06	13	2,45
Muita e mal ensinada	09	12,50	10	47,62	110	25,17	129	24,34
Suficiente e bem ensinada	17	23,61	01	4,76	68	15,56	86	16,23
Suficiente e mal ensinada	12	16,67	04	19,05	66	15,10	82	15,47
Não respondeu	10	13,89	-	-	43	9,84	53	10,00
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 44 - OPINIÃO DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

O P I N I Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Adequada e não gera frustração	21	29,17	04	19,05	92	21,05	117	22,08
Adequada e gera frustração	16	22,22	02	9,52	115	26,32	133	25,09
Inadequada e não gera frustração	07	9,72	01	4,76	44	10,07	52	9,81
Inadequada e gera frustração	23	31,94	14	66,67	153	35,01	190	35,85
Não respondeu	05	6,94	-	-	33	7,55	38	7,17
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 45 - FREQUÊNCIA DO ACESSO ÀS PROVAS E EXPLICAÇÃO SOBRE CRITÉRIOS DE CORREÇÃO, SEGUNDO OS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

F R E Q U Ê N C I A	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Freqüentemente	25	34,72	02	9,52	91	20,86	118	22,26
Às vezes	33	45,83	02	9,52	140	32,04	175	33,02
Raramente	12	16,67	04	19,05	131	29,98	147	27,74
Não / Nunca	01	1,39	13	61,90	68	15,56	82	15,47
Não respondeu	01	1,39	-	-	07	1,60	08	1,51
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 46 - OPINIÃO SOBRE O OBJETIVO DAS PROVAS SEGUNDO OS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

OBJETIVOS DA PROVA	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Dar nota ao aluno	62	86,11	17	80,95	330	75,51	409	77,17
Diagnosticar e sanar dificuldades	06	8,33	-	-	48	10,98	54	10,19
Intimidar o aluno	02	2,78	03	14,29	34	7,78	39	7,36
Não respondeu	02	2,78	01	4,76	25	5,72	28	5,29
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 47 - FREQUÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DE PROVAS ESCRITAS COMO INSTRUMENTO PRINCIPAL DE AVALIAÇÃO SEGUNDO OS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

FREQUÊNCIA	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Freqüentemente	63	87,50	12	57,14	321	73,46	396	74,72
Às vezes	07	9,72	07	33,33	87	19,91	101	19,06
Raramente	01	1,39	01	4,76	15	3,43	17	3,21
Não	-	-	01	4,76	08	1,83	09	1,70
Não respondeu	01	1,39	-	-	06	1,37	07	1,32
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 48 - EXTENSÃO DA NECESSIDADE DE REFORMULAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO SEGUNDO OS ALUNOS DO CURSO NOTURNO, POR ÁREA.

REFORMULAÇÃO DA AVALIAÇÃO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Em algumas disciplinas	42	58,33	07	33,33	231	52,86	280	52,83
Em todo o curso	11	15,28	02	9,52	96	21,97	109	20,57
Em toda a Universidade	16	22,22	11	52,38	94	21,51	121	22,83
Não deve mudar	02	2,78	01	4,76	04	0,92	07	1,32
Não respondeu	01	1,39	-	-	12	2,75	13	2,45
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 49 - MOTIVO PARA REALIZAÇÃO DO CURSO SEGUNDO OS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

MOTIVOS	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ter formação superior	05	6,94	02	9,52	60	13,73	67	12,64
Gostar da área/profissão	55	76,39	13	61,90	284	64,99	352	66,42
Melhorar salário	02	2,78	01	4,76	11	2,52	14	2,64
Melhorar a posição na sociedade	-	-	-	-	19	4,35	19	3,58
Não ter entrado em 1ª. opção	04	5,56	02	9,52	14	3,20	20	3,77
Conselhos familiares	-	-	-	-	04	0,92	04	0,75
Ser fácil	-	-	-	-	-	-	-	-
Outra	05	6,94	03	14,29	34	7,78	42	7,92
Não respondeu	01	1,39	-	-	11	2,52	12	2,26
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 50 - ATIVIDADES EXTRA-CLASSE DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

ATIVIDADES EXTRA-CLASSE	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Artísticas e culturais	25	34,72	04	19,05	112	25,63	141	26,60
Religiosas	05	6,94	01	4,76	24	5,49	30	5,66
Político-partidárias	-	-	-	-	19	4,35	19	3,58
Esportivas	13	18,06	02	9,52	93	21,28	108	20,38
Nenhuma das anteriores	24	33,33	14	66,67	167	38,22	205	38,68
Não respondeu	05	6,94	-	-	22	5,03	27	5,09
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 51 - PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, COMO MEMBRO DE ENTIDADE ESTUDANTIL.

PARTICIPAÇÃO (entidade estudantil)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	17	23,62	04	19,04	86	19,68	107	20,19
Não	52	72,22	17	80,96	317	72,54	386	72,83
Não respondeu	03	4,17	-	-	34	7,78	37	6,98
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 52 - FILIAÇÃO A PARTIDO POLÍTICO DE ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

FILIAÇÃO (partido político)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	08	11,11	06	28,57	52	11,89	66	12,46
Não	62	86,11	15	71,43	369	84,44	446	84,15
Não respondeu	02	2,78	-	-	16	3,66	18	3,40
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 53 - FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS ESTABELECEM A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E PROBLEMAS POLÍTICOS E ECONÔMICOS.

F R E Q U Ê N C I A	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Freqüentemente	63	87,50	18	85,71	400	91,53	481	90,75
Às vezes	07	9,72	02	9,52	29	6,64	38	7,17
Raramente	01	1,39	01	4,76	01	0,23	03	0,57
Não / Nunca	01	1,39	-	-	01	0,23	02	0,38
Não respondeu	-	-	-	-	06	1,37	06	1,13
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 54 - OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE SE OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS PODERIAM SER RESOLVIDOS COM BOA VONTADE DAS AUTORIDADES DA ÁREA.

O P I N I Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	64	88,89	16	76,19	389	89,02	469	88,49
Não	03	4,17	02	9,52	09	2,06	14	2,64
Não sabe	02	2,78	01	4,76	14	3,20	17	3,21
Outra	03	4,17	02	9,52	16	3,66	21	3,96
Não respondeu	-	-	-	-	09	2,06	09	1,70
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 55 - OPINIÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, SOBRE A MELHOR FORMA DE AJUDAR A MELHORAR O BRASIL.

O P I N I Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Participando de grupo religioso	04	5,56	01	4,76	05	1,14	10	1,89
Participando de sindicato	-	-	01	4,76	15	3,43	16	3,02
Participando de partido político	02	2,78	02	9,52	36	8,24	40	7,55
Agindo sozinho	04	5,56	01	4,76	27	6,18	32	6,04
Sendo honesto	27	37,50	07	33,33	183	41,88	217	40,94
Não é possível	07	9,72	03	14,29	52	11,90	62	11,70
Outra	21	29,17	05	23,81	73	16,70	99	18,68
Não respondeu	07	9,72	01	4,76	46	10,53	54	10,19
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 56 - OPINIÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, SOBRE O APROVEITAMENTO DE OPORTUNIDADE DE MUDANÇA PARA O EXTERIOR PARA TRABALHAR OU ESTUDAR.

O P I N I Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	55	76,39	18	85,71	329	75,29	402	75,85
Não	03	4,17	02	9,52	52	11,90	57	10,75
Não sabe	11	15,28	01	4,76	41	9,38	53	10,00
Outra	03	4,17	-	-	09	2,06	12	2,26
Não respondeu	-	-	-	-	06	1,37	06	1,13
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 57 - AVALIAÇÃO DA ESCOLHA DO CURSO PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

AVALIAÇÃO (escolha do curso)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Acertada	42	58,33	10	47,62	225	51,49	277	52,26
Errada	13	18,06	07	33,33	133	30,43	153	28,87
Não sabe	16	22,22	04	19,05	70	16,02	90	16,98
Não respondeu	01	1,39	-	-	09	2,06	10	1,89
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 58 - MOTIVO QUE LEVOU OS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, A CONSIDERAR ERRADA A ESCOLHA DO CURSO.

MOTIVOS (escolha errada do curso)	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Insatisfação com o curso	12	16,67	06	28,57	114	26,09	132	24,91
Problema financeiro	01	1,39	-	-	18	4,12	19	3,58
Outro	06	8,33	02	3,52	28	6,41	36	6,79
Não respondeu	53	73,61	13	61,90	277	63,39	343	64,72
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 59 - PERSPECTIVA PROFISSIONAL DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

PERSPECTIVA PROFISSIONAL	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Começar a trabalhar	08	11,11	02	9,52	38	8,70	48	9,06
Mudar de emprego (na área do curso)	17	23,61	08	38,10	97	22,20	122	23,02
Manter emprego	08	11,11	03	14,29	33	7,55	44	8,30
Ser promovida no emprego	27	37,50	03	14,29	135	30,89	165	31,13
Abrir negócio próprio	05	6,94	01	4,76	52	11,90	58	10,94
Não sabe	01	1,39	03	14,29	28	6,41	32	6,04
Outra	06	8,33	-	-	44	10,07	50	9,43
Não respondeu	-	-	01	4,76	10	2,29	11	2,08
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 60 - MELHOR RECORDAÇÃO DA UNIVERSIDADE SEGUNDO OS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

MELHOR RECORDAÇÃO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Boas aulas e bons professores	06	8,33	03	14,29	32	7,32	41	7,74
Amigos	16	22,22	09	42,86	124	28,38	149	28,11
Amadurecimento pessoal	26	36,11	06	28,57	136	31,12	168	31,70
Amadurecimento profissional	08	11,11	-	-	60	13,73	68	12,83
Outra	14	19,44	01	4,76	63	14,42	78	14,72
Não respondeu	02	2,78	02	9,52	22	5,04	26	4,91
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 63 - AVALIAÇÃO PELOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, DA INFLUÊNCIA DA CONCLUSÃO DO CURSO NA MELHORIA IMEDIATA DO EMPREGO ATUAL.

AVALIAÇÃO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Influiria	20	27,78	02	9,52	102	23,34	124	23,40
Não influiria	26	36,11	11	52,38	210	48,05	247	46,60
Não sabe	25	34,72	04	19,05	100	22,88	129	24,34
Não respondeu	01	1,39	04	19,05	25	5,72	30	5,66
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 64 - SENTIMENTO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, NESTA FASE DE CONCLUSÃO DO CURSO.

SENTIMENTO	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bem	18	25,00	04	19,05	75	17,16	97	18,30
Aliviado	37	51,39	08	38,10	171	39,13	216	40,75
Decepcionado	04	5,56	06	28,57	84	19,22	94	17,74
Preparado profissionalmente	03	4,17	01	4,76	20	4,58	24	4,53
Outro	10	13,89	01	4,76	61	13,96	72	13,58
Não respondeu	-	-	01	4,76	26	5,95	27	5,09
TOTAL	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 65 - OPINIÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA, SOBRE COMO SE SENTEM EM RELAÇÃO AO QUE ESPERAVAM DA UNIVERSIDADE.

O P I N I Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito satisfeito	-	-	-	-	01	0,23	01	0,19
Satisfeito	23	31,94	01	4,76	71	16,25	95	17,92
Pouco satisfeito	37	51,39	14	66,67	218	49,89	269	50,75
Decepcionado	08	11,11	04	19,05	118	27,00	130	24,53
Muito decepcionado	02	2,78	01	4,76	22	5,03	25	4,72
Não respondeu	02	2,78	01	4,76	07	1,60	10	1,89
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 66 - CONDIÇÃO PRINCIPAL PARA QUE O CURSO EXIGISSE MAIS, SEGUNDO OS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

C O N D I Ç Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Melhoria de currículo	22	30,56	06	28,57	75	17,16	103	19,43
Melhoria de avaliação	03	4,17	-	-	10	2,29	13	2,45
Melhoria de ensino em classe	12	16,67	06	28,57	74	16,93	92	17,36
Melhoria de acesso a Laboratório e Biblioteca	05	6,94	01	4,76	35	8,01	41	7,74
Ligação da teoria com o cotidiano	05	6,94	01	4,76	66	15,10	72	13,58
Acrêscimo de um ano de curso	-	-	-	-	03	0,69	03	0,57
Melhoria no preparo de aulas	02	2,78	-	-	22	5,03	24	4,53
Melhor.no preparo dos professores	01	1,39	04	19,05	51	11,67	56	10,57
Outro	16	22,22	02	9,52	90	20,59	108	20,38
Não respondeu	06	8,33	01	4,76	11	2,52	18	3,40
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 67 - OPINIÃO SOBRE O RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS DA FACULDADE DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

O P I N I Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito bom	34	47,22	07	33,33	171	39,13	212	40,00
Bom	25	34,72	07	33,33	194	44,39	226	42,64
Regular	11	15,28	05	23,81	56	12,81	72	13,58
Deficiente	02	2,78	02	9,52	15	3,43	19	3,58
Péssimo	-	-	-	-	01	0,23	01	0,19
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 68 - OPINIÃO SOBRE DIFERENÇA ENTRE O ENSINO DIURNO E NOTURNO.

O P I N I Ã O	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não há diferença	11	15,28	07	33,33	37	8,47	55	10,38
Tempo é levado em conta	42	58,33	09	42,86	246	56,29	297	56,04
Tratado como menos capaz	02	2,78	-	-	43	9,84	45	8,49
Discriminados sócio-economicamente	05	6,94	02	9,52	39	8,92	46	8,68
Outra	10	13,89	02	9,52	47	10,76	59	11,13
Não respondeu	02	2,78	01	4,76	25	5,72	28	5,28
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

TABELA Nº 71 - NÍVEIS OCUPACIONAIS DOS ALUNOS DOS CURSOS NOTURNOS, POR ÁREA.

C A T E G O R I A	EXATAS		BIOLOGIA		HUMANAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	1	1,39	-	-	1	0,23	2	0,38
2	9	12,50	2	9,52	27	6,18	38	7,17
3	18	25,00	4	19,05	98	22,43	120	22,64
4	27	37,50	10	47,62	236	54,00	273	51,51
5	4	5,56	-	-	7	1,60	11	2,08
6	1	1,39	1	4,76	2	0,46	4	0,75
7	-	-	-	-	2	0,46	2	0,38
8	2	2,78	-	-	8	1,83	10	1,89
Não respondeu	10	13,89	4	19,05	56	12,81	70	13,21
T O T A L	72	100	21	100	437	100	530	100

- ANEXO 4 -

DISTRIBUIÇÃO DE INSCRIÇÕES, VAGAS E MATRÍCULAS DO ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR

Inscrições no Vestibular no Brasil por tipo de ensino - Brasil - 1987

TIPO DE ENSINO	NÚMERAÇÃO DE INSCRIÇÕES	PORCENTAGEM (%)
Particular	1.199.480	54,7
Público	994.381	45,3
TOTAL	2.193.861	100,0

Vagas oferecidas no Vestibular no Brasil por tipo de ensino - Brasil - 1987

TIPO DE ENSINO	NÚMERO DE VAGAS	PORCENTAGEM (%)
Particular	299.578	67,0
Público	147.767	33,0
TOTAL	447.345	100,0

Matrículas pelo Vestibular no Brasil por tipo de ensino - Brasil - 1987

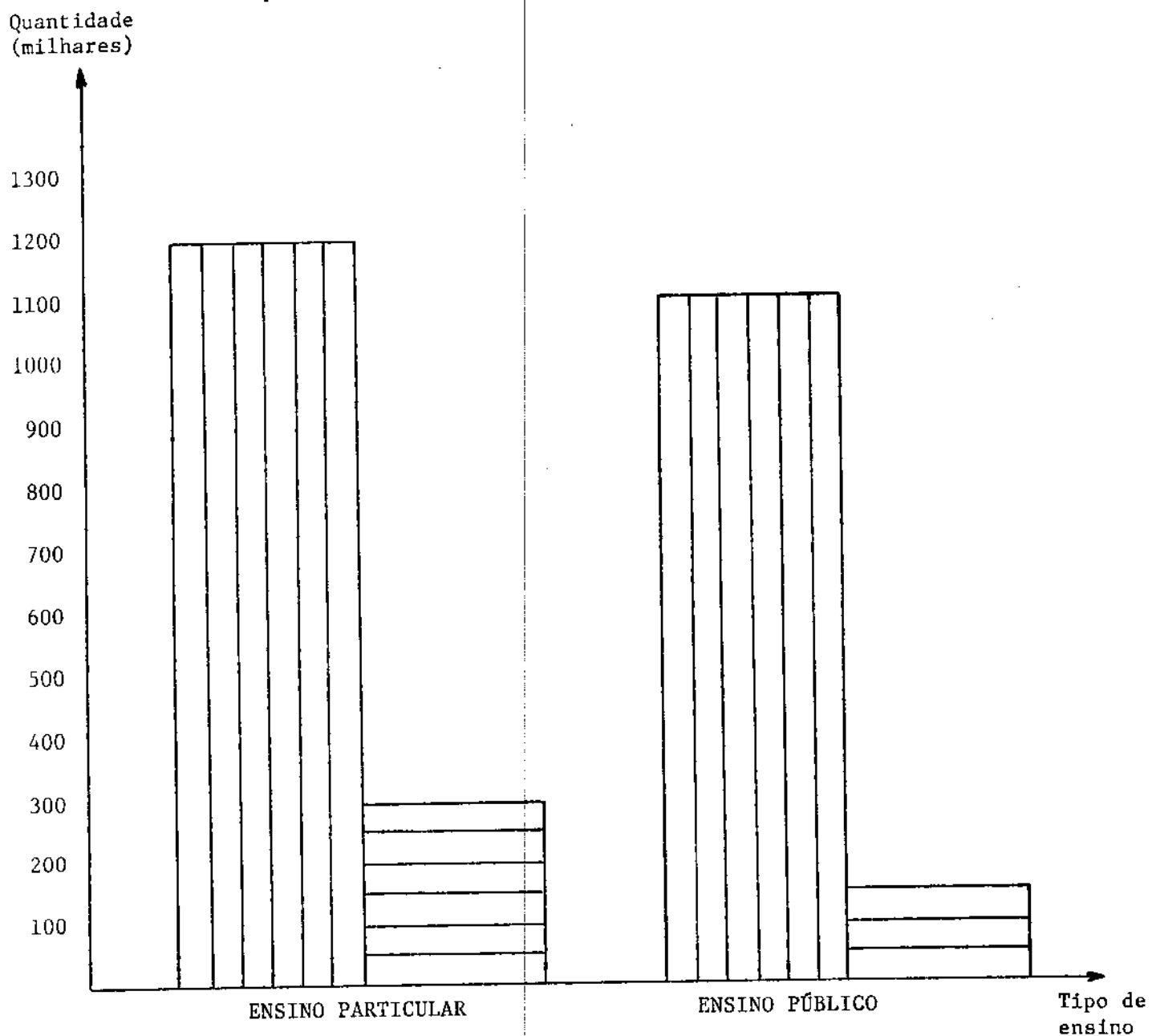
TIPO DE ENSINO	NÚMERO DE MATRÍCULAS	PORCENTAGEM (%)
Particular	261.381	66,1
Público	134.037	33,9
TOTAL	395.418	100,0

Alunos de 3º grau no Brasil por tipo de ensino - Brasil - 1987



TIPO DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS	PORCENTAGEM (%)
Particular	885.590	60,2
Público	584.965	39,8
TOTAL	1.470.555	100,0

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior
Ministério da Educação

Inscrições X Vagas no Vestibular do ensino público e particular do Brasil - 1987



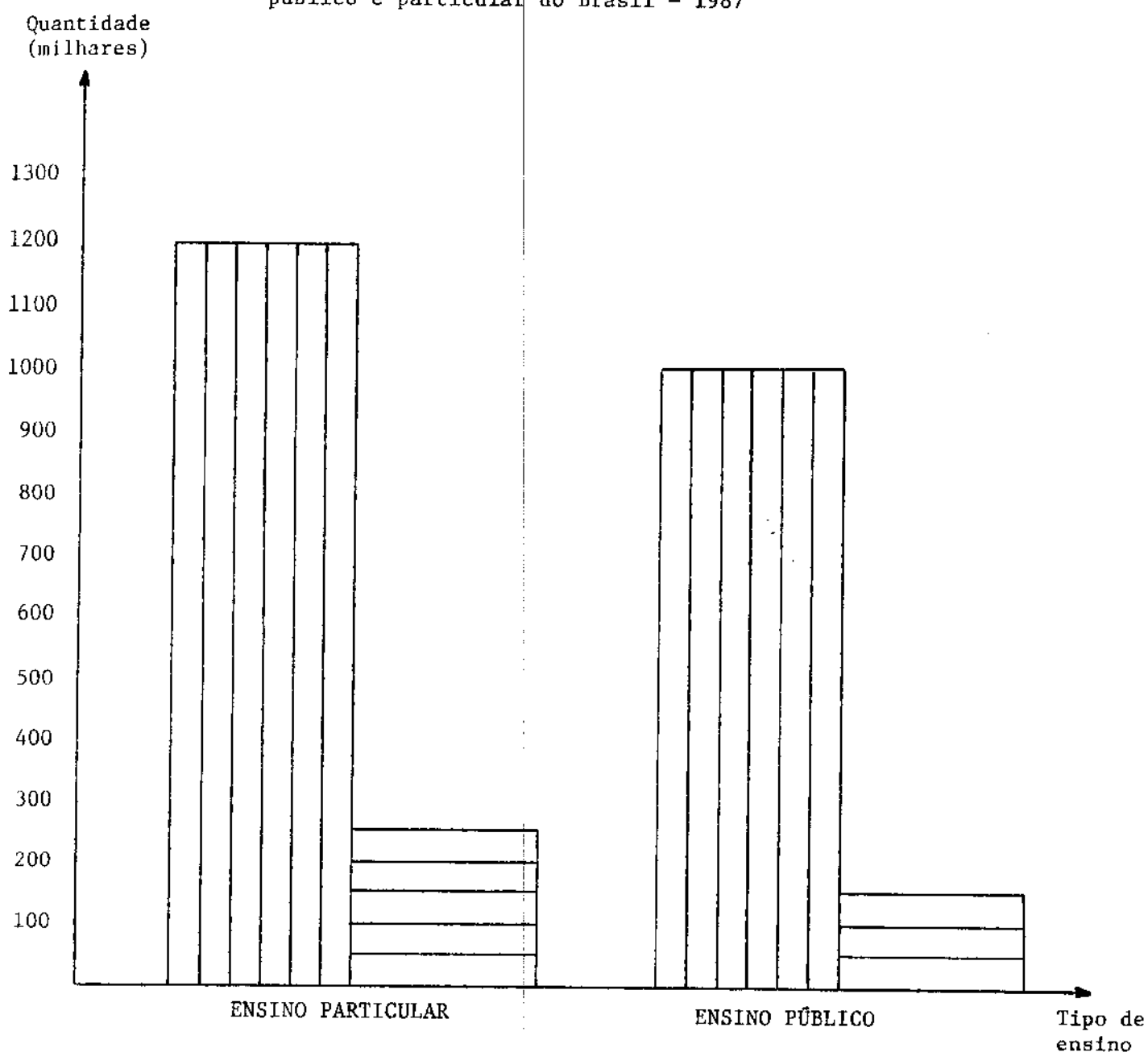
LEGENDA:

-  Inscrições
-  Vagas


Fonte dos dados: Sinopse Estatística do Ensino Superior
Ministério da Educação


Reorganização dos dados: A autora.

Inscrições X Matrículas pelo Vestibular do ensino público e particular do Brasil - 1987



LEGENDA:

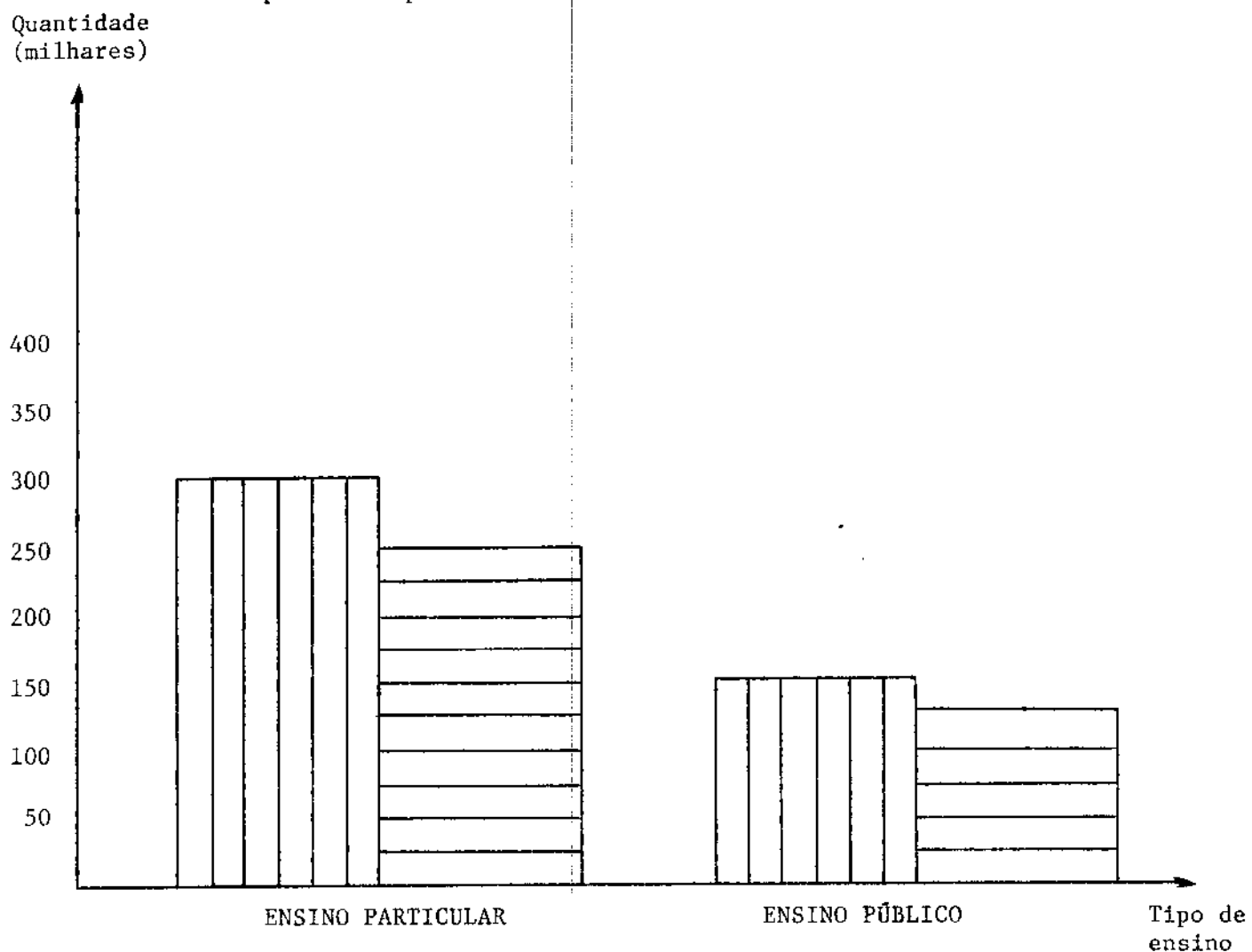
 Inscrições

 Matrículas

Fonte dos dados: Sinopse Estatística do Ensino Superior
Ministério da Educação

Reorganização dos dados: A autora.

Vagas X Matrículas pelo Vestibular do ensino público e particular do Brasil - 1987



LEGENDA:



Vagas

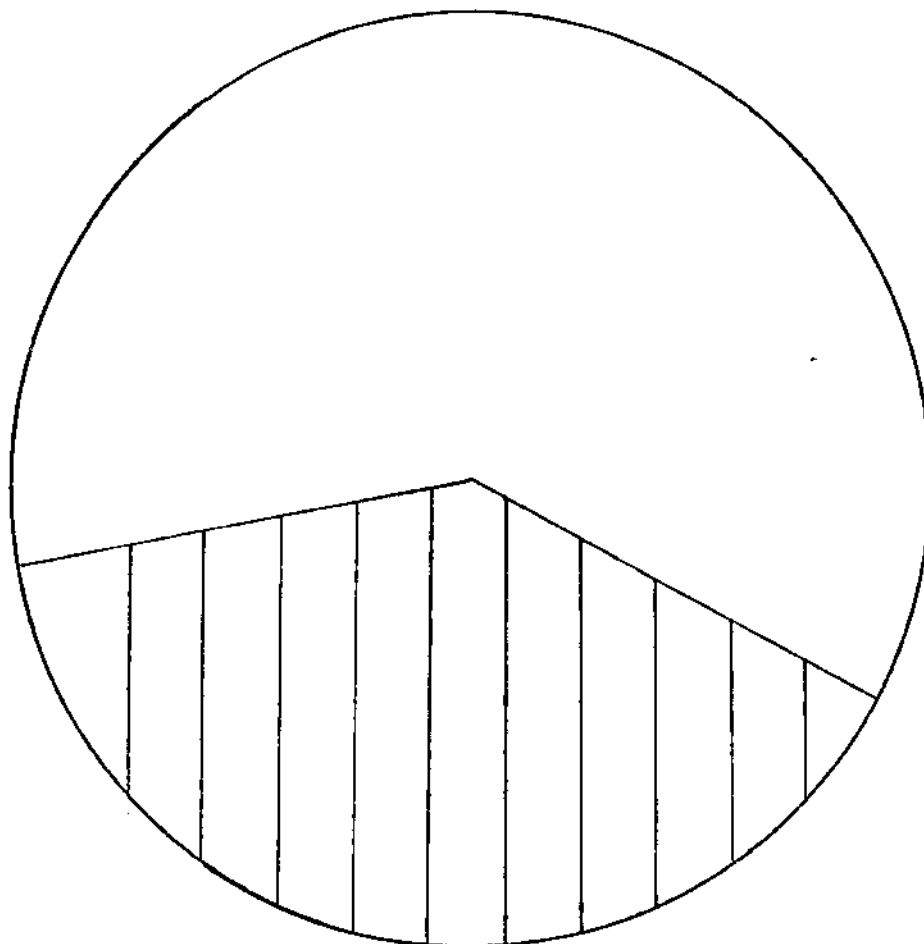


Matrículas


Fonte dos dados: Sinopse Estatística do Ensino Superior
Ministério da Educação


Reorganização dos dados: A autora.

Alunos do 3º grau para tipo de ensino



LEGENDA:

 Particular

 Público

Fonte dos dados: Sinopse Estatística do Ensino Superior
Ministério da Educação

Reorganização dos dados: A autora.