UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CLEBER BOMFIM SALES

ENSINO NOTURNO: Uma Análise do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNIFESSPA em Marabá

MARABÁ-PA
2022

CLEBER BOMFIM SALES

ENSINO NOTURNO: Uma Análise do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNIFESSPA em Marabá

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia apresentado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Campus de Marabá, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia orientado pela Profa. Dra. Terezinha Pereira Cavalcante.

MARABÁ-PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

S163e Sales, Cleber Bomfim
Ensino noturno: uma análise do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNIFESSPA em Marabá / Cleber Bomfim Sales. — 2022.
98 f.

Orientador (a): Terezinha Pereira Cavalcante.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Marabá, 2022.

1. Ensino superior - Brasil. 2. Estudantes universitários - Emprego. 3. Educação e Estado. 4. Professores – Formação. 5. Trabalhadores-estudantes. 6. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. I. Cavalcante, Terezinha Pereira, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 378.158

Elaborado por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583

CLEBER BOMFIM SALES

ENSINO NOTURNO: UMA ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA UNIFESSPA EM MARABÁ

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia apresentado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Campus de Marabá, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Data de aprovação: Marabá (PA), ___ de ____ de 2022.

Banca Examinadora:

_____
Prof.ª Drª. Terezinha Pereira Cavalcante
Orientadora-FACED/UNIFESSPA

_____
Prof. Dr. Tiese Teixeira Júnior
Examinador-FACED/UNIFESSPA

_____
Prof.ª Ma. Vanja Elizabeth de Sousa Costa
Examinadora-FACED/UNIFESSPA

FACED UNIFESSPA | Faculdade de Ciências da Educação

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Instituto de Ciências Humanas
Faculdade de Ciências da Educação
CNPJ: 18.657.063/0001-80

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos vinte e quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e dois, às vinte horas, na sala 15 da Unidade I, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, realizou-se a defesa de TCC do (a) discente **CLEBER BOMFIM SALES**, vinculado (a) ao curso de **PEDAGOGIA**, sob o nº de matrícula **201640207026**, intitulado **"ENSINO NOTURNO: UMA ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIFESSPA EM MARABÁ - PA"** para obtenção de conceito na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. Depois de declarada aberta a sessão, o (a) senhor (a) presidente deu a palavra ao (à) aluno (a) e em seguida aos examinadores para as devidas arguições, que se desenvolveram nos termos regimentais. Em seguida, a comissão examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, decidindo atribuir ao trabalho o conceito Excelente.
À vista deste resultado, foi considerado (a) Aprovada na disciplina de TCC. **Observações da Banca Examinadora:**

Para constar, foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos (as) senhores (as) membros da comissão examinadora.

Marabá - PA, 24 de junho de 2022.

Terezinha Pereira Cavalcante
Profa. Dra. Terezinha Pereira Cavalcante (Orientadora);

Tiese Rodrigues Teixeira Júnior
Prof. Dr. Tiese Rodrigues Teixeira Júnior (Membro interno);

Profa. Ma. Vanja Elizabeth S. Costa
Profa. Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa (Membro interno).

Dedico ao meu saudoso pai e à minha honrada mãe. Por tudo que representam na minha vida. O ciclo que encerro hoje, foram eles que iniciaram com muita luta, trabalho e dignidade. Sebastião Guilherme, um homem digno de respeito e admiração; Corina Bomfim, a mais perfeita definição do amor.

AGRADECIMENTO

Aos Deuses, por tudo que segue...

À Keline Leão Costa, minha esposa, companheira com quem compartilho minhas responsabilidades, tormentos e alegrias vividas nas duas realidades, sobretudo na primeira que é a base do nosso sustento. Qual seja, o trabalho;

À minha família pelo apoio e incentivo constantes;

À profª. Terezinha Cavalcante pela oportunidade de trabalho, orientação e apoio;

Aos colegas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Campus de Marabá, pessoas com quem aprendi e compartilhei ideias preciosas;

Agradeço especialmente aos colegas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Noturno da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, que contribuíram significativamente para o meu crescimento intelectual e profissional ao longo desta jornada;

Aos professores que compuseram a banca examinadora por apresentarem críticas e sugestões valiosas que foram incorporadas a este trabalho;

A todos os professores do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Noturno da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Estado do Pará – UNIFESSPA. Pois, contribuíram grandiosamente para a minha formação;

Não posso deixar de agradecer a todos os amigos (especialmente ao Marconni Guimarães) e familiares, próximos ou distantes, com quem compartilhei momentos importantes da minha vida.

A todos, meu muitíssimo obrigado!

“Comida

Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte.
A gente não quer só comida,
A gente quer bebida, diversão, balé.
A gente não quer só comida,
A gente quer a vida como a vida quer.

Bebida é água...

A gente não quer só comer,
A gente quer comer e quer fazer amor.
A gente não quer só comer,
A gente quer prazer pra aliviar a dor.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer inteiro e não pela metade.”

Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto. In Titãs.
Jesus não tem dentes no país dos banguelas. 1988.

RESUMO

Para atender as classes menos favorecidas da sociedade, o ensino noturno torna-se a única via possível para conciliar trabalho e educação, inclusive no ensino superior que tem registrado enormes índices de matrícula no período noturno. Problematiza-se, pois, se a crescente demanda por vagas ofertadas no período noturno para o acesso à educação superior, destacando-se o processo de democratização da educação, é de fato, uma política de inclusão social para a classe trabalhadora diante das demandas do trabalhador estudante. A pesquisa busca analisar o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no período noturno da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA e as Especificidades do Trabalhador Estudante. Em se tratando de aspectos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa participante de natureza qualitativa e realizou-se, inicialmente, como procedimento para a coleta de dados uma pesquisa bibliográfica a partir de temas centrais que compuseram a presente análise, a saber: trabalho e educação com base nos escritos de Marx (2012), Carmo (1992), Smith (1985) e Saviani (2007). Examina-se o ensino noturno, a trajetória dos cursos superior, de acordo com Furlani (1998) e Freitag (1987), entre outros. A Teoria do Capital Humano, bem como fatores relacionados com a Escola Improdutiva e a Reprodução Social, embasa-se nas obras de Frigotto (2010) e Bourdieu (2009), respectivamente. Analisa-se a documentação referente ao Curso, as dimensões do PPC, bem como as demandas do trabalhador-estudante no período noturno. A pesquisa mostra que, somente a oferta do curso no período noturno não resulta em soluções que envolvem os estudantes trabalhadores, visto que a relação oferta, ingresso, permanência, integralização e conclusão não se relacionam positivamente. Constata-se, que, a Instituição, e consequentemente a Faculdade de Educação, em ações conscientes, tornam-se improdutivas aos trabalhadores estudantes, tornando-se produtivas aos interesses do Estado classista, num evidente reflexo da “Escola Improdutiva”. Neste sentido, torna-se necessário encontrar caminhos mais adequados para a proposição do curso de Licenciatura em Pedagogia (noturno) da Unifesspa. Uma proposta de curso que reconheça a diversidade de demandas, que possa ser considerada de fato inclusiva enquanto política educacional pública de democratização do acesso para a classe trabalhadora, representada pelo trabalhador estudante que chega à Universidade.

Palavras-chave: educação/trabalho; ensino superior noturno; trabalhador estudante.

ABSTRACT

In order to serve the less favored classes of society, night schooling becomes the only possible way to reconcile work and education, including in higher education, which has registered huge enrollment rates at night. It is problematized, therefore, if the growing demand for places offered in the night period for access to higher education, highlighting the process of democratization of education, is in fact a policy of social inclusion for the working class in the face of the demands of the student worker. The research seeks to analyze the course of full licentiate degree in Pedagogy at night at the Universidade do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA and the Specificities of the Student Worker. In terms of theoretical-methodological aspects, it is a participatory research of a qualitative nature and, initially, as a procedure for data collection, a bibliographic research was carried out based on the central themes that composed the present analysis, namely: work and education based on the writings of Marx (2012), Carmo (1992), Smith (1985) and Saviani (2007). Night teaching and the trajectory of higher education are examined, according to Furlani (1998) and Freitag (1987), among others. Night teaching and the trajectory of higher education are examined, according to Furlani (1998) and Freitag (1987), among others. The Theory of Human Capital, as well as factors related to the Unproductive School and Social Reproduction, is based on the works of Frigotto (2010) and Bourdieu (2009), respectively. The documentation referring to the Course, the dimensions of the PPC, as well as the demands of the worker-student during the night period are analyzed. The research shows that only offering the course at night does not result in solutions that involve working students, since the relationship offer, admission, permanence, integralization and completion are not positively related. It appears that the Institution, and consequently the Faculty of Education, in conscious actions, become unproductive to student workers, becoming productive to the interests of the classist State, in an evident reflection of the "Unproductive School". In this sense, it is necessary to find more adequate ways to propose the Licentiate Degree in Pedagogy (nocturnal) at Unifesspa. A course proposal that recognizes the diversity of demands, which can be considered inclusive as a public educational policy for the democratization of access for the working class, represented by the student worker who arrives at the University.

Keywords: education/work; night period higher education; student worker.

LISTA DE SIGLAS

CRCA.....Centro de Registro e Controle Acadêmico
ENADE.....Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACED .....Faculdade de Educação
FIES .....Fundo de Financiamento Estudantil
GT .....Grupo de Trabalho
INEP.....Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB .....Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
LPP .....Licenciatura Plena em Pedagogia
PPC .....Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI .....Programa Universidade Para Todos
PROEG..... Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
REUNI .....Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU .....Sistema de Seleção Unificada
SIGAA.....Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas
UAB .....Universidade Aberta do Brasil
UFC..... Universidade Federal Cearense
UFPA .....Universidade Federal do Pará
UNIFESSPA .....Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1 Erro! Indicador não definido.
2 Erro! Indicador não definido.
2.1 Ensino Noturno No Brasil **25**
2.2 Retrospectiva sobre os Cursos Superiores Noturno no Brasil **28**
2.3 O Aluno de Graduação dos Cursos Superior Noturno e a Relação com o Trabalho **34**
2.4 Caracterização do Estudante **45**
3 Erro! Indicador não definido.
4 O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE MARABÁ **65**
4.1 O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa no período noturno **68**
4.2 Dimensões do PPC *versus* Demandas do Trabalhador-Estudante **68**
4.2.1 Infraestrutura do Curso *69*
4.2.2 Avaliação *70*
4.2.3 Estágio Supervisionado *71*
4.2.4 Atividades Complementares *72*
4.2.5 A Prática Pedagógica do Curso *73*
4.2.6 A Formação Docente *76*
4.2.7 As Demandas do Trabalhador-Estudante *78*
5 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS **85**
6 REFERÊNCIAS **92**

SEÇÃO 1

1 INTRODUÇÃO

Com o crescimento das camadas urbanas registrados nas décadas de 1950 e 1960, cresceu as demandas educacionais no ensino médio e também no ensino superior. Fortes pressões populares por mais acesso ao nível superior de ensino ocasionaram nos anos 60 uma crescente abertura para que a classe trabalhadora tivesse acesso às instituições de formação superior, sobretudo no setor privado. Para atender as classes menos favorecidas da sociedade, o ensino noturno torna-se a única via possível para a continuação dos estudos, inclusive no ensino superior que tem registrado enormes índices de matrícula no período noturno. Considerando os altos índices de crescimento do público noturno no ensino superior, que em 2020 (último censo da educação superior no Brasil realizado anualmente pelo INEP), aponta que dos 5,5 milhões matriculados no ensino superior, há cerca de 56,34% matriculados no período noturno.

Problematiza-se, pois, se a crescente demanda por vagas ofertadas no período noturno para acesso à educação superior, destacando se o processo de democratização da educação é de fato uma política de inclusão social para a classe trabalhadora. O interesse pessoal em pesquisar e relatar as diversas realidades do “Trabalhador Estudante” surgiu durante o processo de graduação iniciado em 16 março do Ano 2016; processo que impactaria de imediato minha trajetória escolar e profissional, dadas as condições em que ocorreriam as fases desse novo desafio em minha vida. Ao ter o básico necessário, tornamo-nos potencialmente motivados a pretender alcançar realizações maiores, buscando à noite a superação das dificuldades diárias, aprendendo a identificar e recorrer à claridade, dos caminhos, das escadas e andaimes da noite como nos ensina *Cecília Meireles.*

A pesquisa busca analisar o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no período noturno da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA e as Especificidades do Trabalhador Estudante. O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia propõe a formação de um profissional habilitado a atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na gestão, direção e coordenação de unidades escolares, entre outras áreas provenientes de ambientes não escolares. Para tanto, a formação deste profissional, impreterivelmente, passa por discussões

sistematizadas acerca do acesso, da permanência e da qualidade do curso de formação ao qual o profissional em questão é submetido. A proposta de análise é essencialmente sobre o Ensino Superior Noturno do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com foco no Trabalhador Estudante.

O propósito deste trabalho é apresentar as especificidades vividas no contexto do trabalhador estudante e os fatores – transporte, trânsito, segurança pública, disponibilidade de tempo, entre outros –, que impactam direta e/ou indiretamente na (des)motivação dos alunos do curso noturno de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa. Outros aspectos relacionados à infraestrutura da própria Instituição enquanto provedora do curso, o formato de abordagem do mesmo, as questões relacionadas a horário de atendimento dos espaços da unidade que sedia o curso, estágios, atividades independentes, bem como as demandas dos discentes também devem ser estudadas na presente proposta de estudo, visto que influenciam sistematicamente na demanda e na qualidade do referido curso.

O estudante do período noturno é, em geral, o indivíduo que trabalha durante o dia, seja em um negócio próprio ou como colaborador de alguma empresa. Sendo colaboradores, na maioria das vezes sai do local de trabalho direto para a instituição de ensino. Logo, diz-se, aquele que enfrenta jornada dupla num cenário totalmente conturbado em função dos problemas relacionados no parágrafo anterior. Além disso, discute-se a formação de um profissional cujo ofício é de primeira necessidade junto à sociedade, dado que o Pedagogo é o mediador da educação, atuando direta e continuamente na formação de cidadãos. Para tanto, o objeto de pesquisa, como dito antes, foi o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do período noturno da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, localizada na Folha 31, Quadra 07, Lote Especial, s/n.º - Nova Marabá, Marabá – PA.

O interesse por essa temática surgiu diretamente em função da minha (e de outros) dificuldade enquanto estudante do período noturno. Sendo um “Estudante Trabalhador” – até então era nessa categoria que me colocava – pude conhecer na prática as principais dificuldades enfrentadas por aqueles que inevitavelmente têm que trabalhar e estudar. Uma vez imerso nesse conturbado cenário, ainda no início do curso, a disciplina Sociedade, Estado e Educação ministrada no segundo período do curso pela Prof.ª Dra. Terezinha Pereira Cavalcante, nesta oportunidade minha Orientadora, causou-me bastante inquietação enquanto estudante.

As obras *A Reprodução:* Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino dos autores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, assim como A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (re)exame das relações sociais capitalistas de Gaudêncio Frigotto, que desnuda as características da escola improdutiva da classe trabalhadora tornando-se produtiva aos interesses do capitalismo, entre outras leituras trabalhadas, engatilhou minhas indagações sobre em qual tipo de escola – representada aqui pela Unifesspa enquanto espaço que oferece a oportunidade de redução das desigualdades sociais e possibilidade de mobilidade social – estávamos inseridos enquanto estudante do curso noturno de Pedagogia.

Logo, analisar o Processo de Ensino Superior Noturno do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa, considerando o contexto vivido pelo trabalhador estudante (infraestrutura, avaliação, estágio, atividades independentes, entre outras questões), figura como objetivo central do estudo. Porém, examinar detalhadamente essa proposta requer: identificar as demandas do trabalhador estudante do curso; analisar a prática pedagógica do curso diante de tais demandas; analisar as dimensões do Projeto Pedagógico de Curso – PPC e a formação do trabalhador estudante.

Buscando compreender a realidade ou encontrar verdades parciais, a pesquisa requer a escolha de um caminho guiado por procedimentos formais com base na reflexão de pensamentos com o devido tratamento científico que permite a descoberta de fatos novos ou dados em todas as áreas do conhecimento (MARCONI; LAKATOS, 2003). Esta, trata-se de uma Pesquisa Participante por ser uma metodologia que parte de “diferentes possibilidades de relacionamentos entre dois pólos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes”, (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53). De um lado está uma Instituição de Ensino Superior, do outro um grupo de indivíduos que busca conhecer e transformar as condições diretamente ligadas às suas realidades sociais.

No que lhe concerne, é também, uma pesquisa de natureza qualitativa estando inserida no campo das ciências humanas. Para a pesquisa qualitativa, as ciências humanas valem-se de conceitos descritivos representados pela maneira como os indivíduos e os grupos dispõem suas formas e seus significados, compondo, revelando e ocultando o que pensam ou diz conforme o que desejam (FAZENDA, 1991). Neste sentido,

> As ciências humanas não são, portanto, uma análise daquilo que o homem é na sua natureza, mas, antes, porém, uma análise que se estende daquilo que o homem é, na sua positividade (vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo e morrendo), para aquilo que habilita este mesmo homem a conhecer (ou buscar conhecer) o que a vida é, em que consiste a essência do trabalho e das leis, e de que forma ele se habilita ou se torna capaz de falar. (FAZENDA, 1991, p. 51-52).

Ainda segundo a autora, para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa nas ciências humanas, a descrição é o recurso básico e inicial da pesquisa qualitativa, ou melhor, da análise qualitativa da pesquisa como forma metodológica do trabalho científico em ciências humanas. Na pesquisa qualitativa considera-se as especificidades dos objetos de estudo das ciências sociais e a descrição detalhada de situações específicas objetiva a compreensão dos indivíduos em seus próprios termos.

É preciso considerar, contudo, que, a pesquisa qualitativa não busca representatividade numérica e sim abrangência de entendimento sobre a determinada realidade de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou sobre a trajetória daquele, ou destas. Dadas as especificidades que o trabalho exige para a coleta e análise dos dados, o pesquisador deve empenhar-se com: flexibilidade, criatividade, sensibilidade, intuição e rigor metodológico, visando o bom resultado da pesquisa; conscientizado inclusive, de seu estado de tensão em razão de seu conhecimento parcial e limitado (GOLDENBERG, 2004).

Isto posto, salienta-se, que este trabalho compõe-se de cinco seções. Sequencialmente à nossa *Introdução,* na segunda seção, *Antecedentes sócio-histórico sobre trabalho e educação***,** realizou-se como procedimento para a coleta de dados uma pesquisa bibliográfica a partir de temas centrais que compuseram a presente pesquisa, a saber: trabalho; educação. Marconi e Lakatos (2007, p. 158) resume pesquisa bibliográfica como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Para tanto, foram apreciados os trabalhos de Marx (2012), Carmo (1992), Smith (1985) e Saviani (2007), considerando as abordagens e entrelaçamentos dos temas apresentados. Outro levantamento foi realizado abarcando o aporte teórico acerca do Ensino Noturno, a trajetória dos cursos superiores noturno e a relação com o trabalho, onde destaca-se os escritos de Furlani (1998) e Freitag (1987).

Em relação ao sujeito central desta pesquisa, o Trabalhador Estudante é definido a partir da categorização proposta por Romanelli (1995) de acordo com a pesquisa elaborada por Foracchi (1965), resultando em três definições diferentes para os Estudantes Universitários: Estudante em Tempo Integral, Estudante-Trabalhador e Trabalhador-Estudante.

Na terceira seção, *Educação, trabalho e a teoria do capital humano,* disserta-se sobre a Teoria do Capital Humano, bem como fatores relacionados com a Escola Improdutiva e a Reprodução Social. Destaca-se, por tanto, as obras de Frigotto (2010) e Bourdieu (2009).

Em sequência, na quarta seção, *O curso de pedagogia do campus de marabá,* foi realizado buscas de documentação referente ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no período noturno. Oportunamente, apreciou-se: Resoluções, Portarias, Projeto Pedagógico de Curso – PPC (2011/2018) e o Plano de Desenvolvimento Institucional vigente – PDI. A apreciação dos documentos possibilitou conhecer: ano de origem, trajetória, oferta de vagas, conclusão em período satisfatório, dentre outros. Os documentos citados acima e trabalhados no contexto da pesquisa estão dispostos no Portal da Unifesspa e puderam ser acessados sem maiores dificuldades, considerando minha inabilidade com os recursos tecnológicos, é claro.

Vale ressaltar aqui, as dificuldades encontradas frente às buscas por materiais, dados, elementos, etc., não dispostos no *site* da instituição. Segundo informações recebidas via *e-mail* da própria Faced, alguns dados disponibilizados no portal são “imprecisos”, e isso impõe-nos mais esforços na busca pelo rigor investigativo. Isso nos leva à necessidade de consultar documentos físicos internos. No entanto, o “preciosismo” de alguns colaboradores da Faculdade de Educação, empolgados com o emprego da burocracia improdutiva dificultou-nos o acesso a essas fontes primárias. Tais comportamentos não combinam com a aludida indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão, tal como exposto nos documentos oficiais da própria Universidade.

Diante da necessidade de entender as demandas mais latentes que envolvem as especificidades dos trabalhadores estudantes, que majoritariamente buscam a formação no período noturno, buscou-se ouvir três (03) estudantes que estiveram diretamente imersos na questão investigada. Tratou-se de discentes da turma – à qual pertenço – de 2016 do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Estado do Pará (UNIFESSPA) no período noturno. Pois,

participamos efetivamente do processo ao qual se busca esclarecimentos, reflexões e propostas. Dadas as circunstâncias do período pandêmico e pela própria disponibilidade de tempo dos mesmos, bem como a oportuna relação que dispomos, já que fomos submetidos ao mesmo processo de formação, o questionamento realizou-se por e-mail, assim como a obtenção dos relatos.

Na última seção, *Aproximações conclusivas,* encerra-se este trabalho. Logo, apresenta-se as discussões às quais se chegou diante da tentativa de resposta apresentadas para as questões que nortearam esta pesquisa. Oportunamente, realiza-se discussões e apresenta-se propostas, que, com as colocações postas nesse trabalho, possam ser consideradas para eventuais novos estudos e novas propostas de oferta do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para o período noturno.

SEÇÃO 2

2 ANTECEDENTES SÓCIO-HISTÓRICO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

A presente seção apresenta alguns escritos teóricos que norteia a fundamentação desta pesquisa. A revisão bibliográfica faz-se necessária, mostrando a devida relevância para melhor alicerçar nosso entendimento e construção sobre a problemática a ser investigada, considerando contextos históricos adversos. No bojo das inquietações contemporâneas, continuando sua luta pela sobrevivência está o homem, desta vez na figura do Estudante e/ou Estudante Trabalhador. Ou seria Trabalhador Estudante? Afinal, quem são eles? Independente da ordem que se coloca a respeito das atividades – Trabalho e Estudo – em questão, entender os movimentos deste indivíduo acerca de Trabalho e Educação em meio aos desafios da sociedade capitalista é nosso pensamento introdutório.

Historicamente, o modo de vida e a educação do homem advém do trabalho. Mesmo por uma questão primordial, a Sobrevivência. Toma-se como palco o mundo material natural com seu conjunto de elementos: mares, montanhas, florestas, animais, etc.; daí é necessária à ação humana para transformar a natureza, possibilitando sobrevivência ao homem. Nesse sentido,

> [...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2012, p. 211).

Logo de início, Marx (2012) adverte-nos com o que denominou de “necessidade natural e eterna” de interação material entre o homem e a natureza, não importando, pois, qual seja a forma de organização da sociedade, e que o trabalho sendo criador de valor de uso é útil e indispensável para a existência humana. O autor, para além de seu tempo, destacou outra questão relevante no que tange ao intercâmbio homem e natureza; a contribuição necessária e indispensável da atividade educativa. Em vista disso o autor afirma que;

> A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho

> desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Esta soma varia de acordo com nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto, no total dos valores despendidos para sua produção. (MARX, 2012, p. 202).

Hoje, mais do que em outros tempos, aguçamos nossas atenções ao Trabalho, falamos de trabalho exaustivamente, está presente nas discussões em todo o mundo; isso por si só já é uma constatação clara de sua impreterível existência enquanto atividade essencial para humanidade. Logo, faz-se necessário buscar conhecer a importância de sua origem, bem como entender sua razão e prestígio. Vale ressaltar que o "Trabalho" embora possa ser contemplado por uma variedade considerável de enfoques, houve no decorrer do percurso histórico quem o praticasse e quem o negligenciasse. Os primeiros o faziam (e fazem) por necessidade de sobrevivência; os segundos fizeram (e fazem) por oportunidade conforme a classe à qual pertence. Destaca-se também o contraste no campo religioso a respeito da visão sobre o trabalho: para o catolicismo o ato de trabalhar significava uma penitência para o pecado ou uma redenção divina; enquanto o Protestantismo o encarava como meio de obtenção de riqueza e uma forma de servir à Deus (CARMO, 1992).

Para o autor, a supervalorização e exaltação ao Trabalho é característica de uma sociedade cada vez mais estratificada, que rotula gerações inteiras como "vencedoras ou perdedoras" segundo as conquistas advindas através do trabalho. Pauta-se num modelo social que associa o ato de trabalhar como exemplo de sucesso e uma forma de "vencer na vida". Por outro lado, a negligência com o trabalho é vista como danosa por seguimentos significativos dessa mesma sociedade: o Estado considera como delito social a "vadiagem e ociosidade", boa parte da população sugere trabalhos forçados em prisões como forma de correção, crianças não são poupadas do trabalho, jovens são estimulados a trabalhar precocemente mesmo às custas do abandono escolar, a escola através de seu currículo propõe formar cidadãos aptos ao trabalho, preferencialmente de forma pacífica, sem a mínima reflexão necessária para alcançar o pensamento crítico. Segundo a máxima Aristotélica "Pensar requer ócio". As classes dominantes entenderam e seguiram à risca a reflexão de Aristóteles, tratando de ocupar as massas, tirando-lhes o tempo para pensar.

Venerado, exaltado e supervalorizado por uma classe social dominante – que comumente não o pratica, e quando o fazem, pratica-o minimamente –, o trabalho é

contestado por uma minoria que luta pela não submissão ao trabalho, que, por seu turno, é preponderantemente disputado por enormes proporções sociais que desta atividade depende para sobreviver. Mas afinal, o que vem a ser trabalho? Segundo Carmo (1992, p. 16), a palavra “trabalho” remetida do latim, “*tripalium*, nome do instrumento formado por três estacas utilizadas para manter presos bois ou cavalos difíceis de ferrar. No Latim vulgar, ela significa ‘pena ou servidão do homem à natureza’”. Porém, considerando as diferenças entre o animal (irracional) e o homem (racional) dotado de inteligência, percebe-se a interação humana entre homem e natureza. Logo, de acordo com o autor, trabalho é,

> [...] toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência. Há mediação entre o homem e a natureza: domando-a ele a seu desejo, visa a extrair dela sua subsistência. Realizando essa atividade o homem se transforma, se autoproduz e, ao se relacionar com outros homens, na realização da atividade, estabelece a base das relações sociais. (CARMO, 1992, p. 15).

Desta forma, trabalho está diretamente relacionado ao esforço de sobrevivência exercido pelo homem temporalmente, transformando-se em ocupação e posteriormente em processo produtivo alcançado pela sociedade civilizada de acordo com seu ideário. Diretamente imbricados, trabalho e educação contribuem para a formação dos laços sociais que se estabelecem na sociedade, permeando desde os espaços micros (família, fábrica) aos espaços macros (indústrias, grandes empresas, etc.), resultando em ações solidárias, fortes laços de amizades e também em relações de exploração e dominação na maioria das vezes imperceptíveis.

Particularmente, quando se imagina a imposição de ideias de uma classe sobre a outra, pode-se destacar a presença marcante da ideologia do trabalho, visto que, é através dessa interação imperiosa do trabalho que as classes dominantes agem sobre os dominados, utilizando a doutrinação, as ideias, as crenças e normas estabelecidas como procedimentos padrões para o alcance de determinados valores sociais. Premeditadamente, o homem utiliza-se da estratégia ideológica para agir de acordo com seus interesses, exercendo a dominação através do trabalho. Se antes, o homem valeu-se da sua força física para extrair do meio o seu sustento, interagindo com a natureza, modificando-a de acordo com suas necessidades de sobrevivência, hoje o faz valendo-se também da ideologia do trabalho, característica intrínseca do processo produtivo, visando a acumulação de riqueza. Uma vez difundida, a ideologia do

trabalho buscava “motivar” ou coagir a classe subalterna a produzir riqueza (CARMO, 1992).

Desde as primeiras considerações sobre o conceito de Trabalho, tais definições encorparam-se diante da realidade de um meio ainda em formação, porém, já determinadas pelas necessidades de uma espécie em plena evolução. Desde cedo as necessidades (sejam elas de qualquer natureza) determinam os avanços da humanidade. Factualmente, o modo como os seres humanos viveram e organizaram-se para a produção e reprodução da vida, conduz-nos à Divisão do Trabalho, uma das diversas formas das quais o homem se colocou no processo de descoberta, adaptação e perpetuação de sua espécie. O primeiro relato de divisão do trabalho ocorre entre homens e mulheres, sofisticando-se com a descoberta da agricultura e o surgimento das civilizações.

A complexidade acerca da vida do homem tornou-se evidente e este tratou de especializar-se através da Divisão do Trabalho, garantindo-lhe produtividade e maiores vantagens. Observado na Idade Média, este processo marcou o modo de produção Capitalista verificado em meados do Século XVIII, caracterizando o sistema fabril tratado no livro A Riqueza das Nações de Adam Smith (1723-1790). Com a Divisão do Trabalho e as primeiras invenções das máquinas, entende-se que tais melhorias tratavam-se dos primeiros passos da humanidade rumo à necessidade de qualificação de sua força de trabalho. Tudo em prol de necessidades, sobrevivência e evolução humana. E claro, para se alcançar a devida força de trabalho desenvolvida e/ou específica que lhe garantisse vantagens, era necessária a educação e o treinamento, ambos preconizados por (MARX, 2012).

Embora a Divisão do Trabalho tenha como consequência para os trabalhadores a alienação, visto que, segundo Marx (2012, p. 394) “o trabalhador coletivo que constitui o mecanismo vivo da manufatura consiste apenas nesses trabalhadores parciais e limitados”, é desta mesma mudança que deriva tantas vantagens ao modo de vida dos mesmos. Sobretudo no que tange ao aumento de produtividade e consequentemente melhores proveitos de sua força de trabalho e ganhos. Segundo Smith (1988, p. 65), “O maior aprimoramento das forças produtivas do trabalho, e a maior parte da habilidade, destreza e bom senso com os quais o trabalho é em toda parte dirigido ou executado, parecem ter sido resultados da divisão do trabalho”. Ainda de acordo com o autor, esse processo teve ainda consequências necessárias, visto que instituiu riqueza ou pobreza ao homem. Pois, este era caracterizado – rico ou

pobre – à medida que conseguia desfrutar dos bens necessários, convenientes e dos prazeres da vida em menor ou maior grau.

Juntando-se a Marx (2012) e Carmo (1992), Saviani (2007) adverte quanto a relação entre o homem e a natureza, onde um ser natural, do meio (natureza), se destaca dos demais animais, já que é dotado de racionalidade, característica absoluta atribuída ao homem que por necessidade de sobrevivência modifica e adapta a natureza às suas próprias condições, produzindo seus próprios meios de vida. Desta forma, destaca o autor sobre o processo de produção do trabalho do homem como sendo parte intrínseca da própria formação do ser (homem); sendo assim o trabalho um processo educativo, atribuindo a origem da educação à origem do próprio homem, num processo efetivo de relação de identidade entre trabalho e educação. Conforme Saviani:

> [...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ainda segundo o autor, o processo de descoberta acontecia durante a execução do trabalho, num ciclo de ralações entre si e com a própria natureza, considerando e validando os acertos como ensinamento para as gerações futuras, garantindo assim seu próprio desenvolvimento, estabelecendo processos de aprendizagens com base na experiência, garantindo ciclos de continuidades. As descrições observadas acima remetem-nos às comunidades primitivas cuja apropriação dos meios de produção (natureza/terra) aconteciam coletivamente, produziam sua existência e sua própria educação, conjuntamente sem a posterior divisão de classe que alteraria a expressão “educação é vida”, amplamente compartilhada no sistema primitivo de produção para “preparação para a vida”, expressão reivindicada após o rompimento do modo de produção e de vida das comunidades.

O modo de vida primitivo contemplado pelas comunidades foi interrompido com o aprimoramento das forças de produção que deu origem à Divisão do Trabalho, bem como a apropriação privada da terra, que, por consequência tratou de dividir os homens em classes: a dos proprietários e a dos não-proprietários da terra. Saviani

(2007, p. 155), afirma que “o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar”. Ora, mas como, se o trabalho é a essência do homem? Se sem o agir do homem sobre a natureza, adequando-a às suas necessidades, ele (homem) perece. Logo, à (princípio), ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, adverte o autor, que a apropriação e o controle da terra, possibilitou à classe dos proprietários viver sem trabalhar, viver do trabalho alheio, diga-se, do trabalho dos que não possuíam a propriedade da terra. Ou seja, pode se dizer que para uma classe – a dos não proprietários – o trabalho continua sendo essencial; já para a outra classe – a dos proprietários – o essencial é ter a propriedade e o controle da terra.

Intrínseco ao processo produtivo das comunidades primitivas configurado na forma de trabalho, segundo Saviani (2007), a educação, até então indissociável, passa por uma cisão a partir do processo de divisão de classes; estabelecia-se de um lado a educação dos donos das terras, dos meios de produção; ou seja, a educação dos homens livres, e do outro a educação dos que nada possuíam; digo, escravos e serviçais. Tem-se então uma ruptura do processo educativo; para os proprietários servia-se intelectualidade, arte e claro a ociosidade que caracterizou a Escola; já aos não-proprietários impunha-se a obrigatoriedade, a frieza e a dureza dos simples métodos que caracterizavam o processo de produção, configurando-se assim a separação entre educação e trabalho; grosso modo, temos: educação para dominantes e trabalho para os demais. É, portanto, nesse contexto que nasce a escola.

Uma vez estabelecida, a escola foi se refinando, apurando seu complexo processo, tornando se referência para avaliar os demais processos educativos, firmando-se como forma principal e dominante de educar. Tem-se, então, uma escola onde é possível considerar certo desenvolvimento em meio a grandes rupturas; porém, o desenvolvimento dá-se em função do modo de produção capitalista que provoca grandes mudanças e favorece o protagonismo do poder Estatal enquanto provedor da “escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” cuja execução estaria sujeita à constantes redirecionamentos, colocando a escola como decisiva para a manutenção da reprodução do modo de produção capitalista. Observando o modo de operação da escola em seu processo de desenvolvimento, entende-se que o já destacado protagonismo Estatal não foi pretenso por acaso, estava a serviço o modo de produção capitalista e tornava a escola num Aparelho Ideológico Estatal,

tendo especialmente as sociedades escravista e feudal em desenvolvimento como palco da separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007).

Continuando, o autor adverte para uma caracterização das sociedades de classes, onde a relação entre trabalho e educação acontece justamente pela separação entre si, separando por consequência escola e produção, tudo em função de como o homem se organiza para buscar sua sobrevivência. Essa separação entre escola e produção remonta-se à divisão entre trabalho manual e intelectual registrados ao longo da história, mostrando certa continuidade onde o trabalho manual educa pelo próprio ato de fazer, concomitante ao exercício das respectivas funções; já a escola destina-se à educação intelectual amparando a preparação dos futuros líderes militares e políticos através do conhecimento, dominando a arte, a palavra, entre outros.

O sistema feudal de produção voltado para a subsistência familiar destinava-se ao suprimento das necessidades familiares, considerando a possibilidade de eventuais trocas de mercadorias apenas em casos raros de algum excedente de produção. Porém, com aprimoramento produtivo advindo da divisão do trabalho intensificou-se o desenvolvimento econômico na era medieval, resultando no estabelecimento das relações comerciais, invertendo as relações de produção que antes era principalmente de subsistência, passando a focar essencialmente as trocas de mercadorias, dando embasamento para o surgimento da economia e sociedade de mercado, característico processo da sociedade capitalista, qual seja, a sociedade burguesa.

Nesse interim, Saviani (2007) coloca que o consumo é determinado pela troca de mercadorias, que passa a ser produzidas nas cidades e não mais nos campos, não se trata mais de processos agrícolas de produção, e sim de processos produtivos industrializados. Com essa nova estrutura da sociedade a relação Trabalho-Educação é reorganizada, a alfabetização é posta como essencial para toda a sociedade tendo a escola como o principal instrumento de aplicação dos meios de obtenção dessa nova necessidade, a absorção de uma cultura, a cultura do aprendizado para o trabalho, que implicaria numa simplificação dos processos de trabalho, que, por sua vez viabilizaria a substituição dos processos manuais pela maquinaria introduzida na nova caracterização da produção por ocasião da modernização da indústria no contexto da Revolução Industrial. O autor acrescenta que,

> À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 159).

À medida que a sociedade se modernizava exigia-se dos indivíduos, segundo Saviani (2007), certa socialização, ainda que em patamares mínimos, e a escola primária foi o caminho seguido rumo a essa universalização do acesso à introdução básica dos processos produtivos; introdução básica porque as máquinas dispensavam uma qualificação específica, impondo através do currículo escolar apenas uma formação geral e simplificada visando atender basicamente aos interesses da produção. Vale ressaltar que a instrução geral e simplificada que atendia basicamente o processo produtivo não garantia de forma efetiva sua continuidade diante das incongruências encontradas ao longo do caminho; fatores ligados à manutenção, ajustes, reparos e desenvolvimento de novos artifícios exigiam uma preparação específica, obtida obviamente com qualificação também específica, como sugere o Saviani;

> Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Desta forma, temos imbricado na base comum da escola primária, mas determinado de cima pelo mercado, uma dualidade educacional: onde as escolas de formação geral atendia à produção, por isso focava em aspectos operacionais destinados ao processo produtivo; já as escolas profissionais enfatizavam qualificações gerais de caráter intelectual destinada a garantir as etapas mais específicas da produção, uma vez que não se destinavam diretamente aos ofícios básicos e simplificados das linhas operacionais de produção. Essa bifurcação à qual a escola foi imperiosamente submetida no decorrer de sua consolidação enquanto provedora da educação terminou por evidenciar os efeitos e o alinhamento da escola com o processo produtivo de mercado. Assim:

> Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Diante do exposto, pode-se perceber a bifurcação em que resultou o processo escolar presente na atualidade, tendo na maioria das vezes a conivência e o incentivo dos próprios educadores. Desta maneira, considerando todo o processo histórico ao qual se entrelaçam trabalho e educação enquanto descoberta, desenvolvimento e aprimoramento pelo homem para a sua sobrevivência, bem como para o estabelecimento da vida em sociedade, devemos buscar conhecer como esse processo de desenvolvimento social impactou e impacta direta ou indiretamente a vida em sociedade, considerando os “avanços” que as diversas classes se submeteram ou foram submetidas ao longo do tempo.

A exaltação e a supervalorização demasiadas ao trabalho, típica de uma sociedade cada vez mais estratificada que modernizou seus mecanismos de exploração e estabeleceu forte relação entre acumulação de riqueza e sobrevivência, dominantes e dominados através da dualidade entre trabalho e educação resultou em “oferta e procura” a serviço da exploração social onde a escolha entre trabalho e educação pode ser tão determinantes quanto era a interação entre homem e natureza nos tempos primitivos. Então, temos: oferta de educação para ricos e para pobres, para dominantes e para dominados, para quem não precisa trabalhar e para os que não podem escolher.

2.1 Ensino noturno no Brasil

Historicamente a luta pela sobrevivência marca a vida do homem. Esse processo é intensificado no decurso do tempo e evidenciado por lutas e reivindicações constantes, caracterizando a resistência ao processo de exclusão e desigualdade numa sociedade configurada pela estratificação social. Oliveira, Bittar e Lemos (2010), mencionam que os primeiros ensaios na direção do ensino noturno no Brasil ocorrem ainda no contexto do Brasil-Império (1822-1889) visando atender inicialmente adultos

analfabetos. Divulgar ao adulto seus direitos e deveres bem como submetê-los a uma formação profissional configuravam como outros objetivos pretendidos pelo poder central instituído.

O ensino noturno no Brasil é envolto de muitos problemas. Pode-se destacar fatores relevantes a serem considerados quando o assunto é a formação do aluno no ensino noturno, visto que se trata de um sujeito com características distintas, dadas as suas condições de aluno que frequentam os cursos noturnos, a saber: o perfil real do aluno que chega ao período da noite, seu déficit de bagagem de conhecimento em função de uma trajetória quase sempre fragmentada, bem como suas expectativas e aspirações para a vida. A escola insere-se nesse processo como um lugar onde os estudantes depositam esperança, manifestam seus desejos e busca realizações; pois, trata-se de um ambiente configurado por professores e alunos, expressando gestos e atitudes humanas que buscam sentido para a efetividade escolar. Percebe-se, porém, que nem sempre esse caminho é percorrido de forma linear e pontual; é ao contrário, muito difícil e tortuoso, dada às questões de dificuldades enfrentadas por docentes, discentes e pela própria instituição escolar, (FURLANI, 1998).

“A educação deve partir do conhecimento do aluno como pessoa e sujeito, constituindo-se em um processo que é iluminado, ao mesmo tempo, pelo educador e pelo educando” (FURLANI,1998, p. 10). Essa proposição, no entanto, dada a degradação social da maioria da população, não tem se efetivado de forma plena, visto que a proposta educacional dos mais pobres é relegada ao esquecimento, desconsiderando necessidades e vontades humanas, ocultando e desconstruindo o papel do indivíduo enquanto sujeito que busca seu estabelecimento, sua manutenção, formação e transformação enquanto ser social. A educação dessa parcela desprivilegiada da sociedade, que ocorre majoritariamente no período noturno é vista de forma secundária, tratada como “resíduo” (FURLANI, 1998).

Posteriormente, já na República Velha (1889-1930) buscando o atendimento da demanda de crianças, jovens e adultos imersos no mercado de trabalho, desencadeando o processo de estruturação das escolas de operários, associado à massificação do ensino necessária ao atendimento das exigências provocadas pela atmosfera de industrialização do país, formam o conjunto de fatores que alicerçaram a luta da classe trabalhadora na busca pelo ensino. Com a intensificação dos índices de analfabetismo e a crescente demanda por educação, o ensino dos adultos foi inserido nas políticas de governo entre 1930 e 1945 denominada Era Vargas; mais

tarde, entre 1946 a 1964 foi a vez de crianças e jovens trabalhadores terem acesso à educação no chamado Período Populista.

Justificada pelas autoridades como necessária, dada à crescente onda de analfabetismo no país, como já observado, as escolas noturnas nascem ainda no Brasil-Império e destina-se inicialmente à educação de adultos analfabetos e abarca as províncias do Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná, entre 1869 e 1886. O déficit de atenção e importância dispensado ao ensino noturno fica evidenciado logo nos primeiros esforços Legais estabelecidos como parâmetro para a efetivação do ensino noturno; como, por exemplo, o Decreto nº 7.031 de 06 de 1878 que estabelecia o uso de instalações de escolas primárias (ociosas à noite) para o uso no período noturno (FURLANI, 1998).

Os dispositivos Legais que seguem, dão conta que a justificativa inicial dada ao ensino noturno como medida para conter o analfabetismo é ampliada ainda no Império, visando também usar o ensino noturno para dar continuidade de estudos nos demais graus de ensino; como, por exemplo, dispõem o Decreto-Lei nº 7.247, a Reforma Leôncio de Carvalho, de 19 de Abril de 1879 e a Lei nº 88, de 1892 que “reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o Superior em todo o Império”, assim como “reforma a instrução pública do Estado”, respectivamente, segundo Almeida (1988 apud FURLANI, 1998, p. 20); garantindo a elaboração de muitas leis que possibilitaram a criação de escolas especificamente noturnas, destinadas não apenas para adultos analfabetos, mas também para crianças operárias. Em suas palavras:

> Conforme Almeida (1988), até 1930, os cursos noturnos, funcionando como escolas isoladas, em sua maioria, eram, na realidade, escolas operárias para atendimento a crianças, jovens e adultos inseridos do mercado de trabalho. Na década de 30, passam a ser cursos populares noturnos, a partir de então caracterizados como de adultos, para atendimento a jovens a partir de quinze anos e adultos analfabetos. (FURLANI, 1998, p. 20).

Dessa maneira, educação de adultos é no Brasil, posta então, como parte de um movimento global de educação, visando alcançar todos os cidadãos dos campos e das cidades, numa demonstração de sensibilidade e comprometimento por parte de autoridades federais e estaduais com vistas a conter a escalada de analfabetismo que alcançava enormes cifras entre jovens e adultos. Vale ressaltar que, mesmo com o tal

esforço e sensibilidade das autoridades a educação de Jovens e adultos – período noturno – não alcança a efetividade merecida, não é vista como prioridade, estando sempre relegada a segundo plano no que tange a condições estruturais (instalações) e profissionais (corpo docente), atuando sempre na base do contingenciamento operacional; quer dizer, na dependência do ensino primário infantil (FURLANI, 1998). Ou seja, o ensino noturno, como já salientou a autora, é visto de forma secundária e tratado como “resíduo”.

As pressões populares encabeçadas pelas Associações de Bairros encorparam o movimento pela expansão do ensino da classe trabalhadora, período em que ginásios noturnos foram instalados em prédios cujo funcionamento aconteciam apenas no período diurno. Conforme os escritos de Barreiro e Terribili Filho (2007), no Brasil a década de 50 é o marco inicial das reivindicações da classe trabalhadora na tentativa de alcançar o acesso à Escola Secundária, exigindo assim a criação de vagas no período noturno. Ainda conforme os autores, essa luta deu início às discussões em torno da utilização de espaços ociosos durante a noite, possibilitando a ampliação de vagas para o Ensino Ginasial, viabilizando o acesso aos jovens das classes trabalhadoras.

Furlani (1998), considera que as pressões populares constituíram relevante papel junto aos avanços educacionais pretendidos pela categoria; visto que, do lado oposto, as elites também faziam pressão, posicionando-se contra a expansão do ensino das camadas mais pobres; defendiam, porém, que os trabalhadores tivessem o ensino elementar, mas consideravam desnecessária à classe trabalhadora sua ascensão à escola secundária, assim como o acesso ao ensino superior. Desta forma, a luta pela continuidade do ensino resultou nos anos 50 que a classe trabalhadora iniciasse sua trajetória noturna no ensino ginasial e posteriormente ao ensino superior. Pois, de acordo com Furlani (1998, p. 21) “o ensino noturno aparece como o único que torna possível o acesso à educação das crianças e jovens que, precocemente, passam a integrar o mercado de trabalho”. E, por consequência, é nesse arcabouço de fatos, lutas e necessidades que reside a origem dos cursos superiores noturnos no Brasil.

2.2 Retrospectiva sobre os cursos superiores noturno no Brasil

De acordo com Furlani (1998) as décadas de 1950 e 1960 apresentaram crescimento das camadas médias urbanas, aumentando a necessidade de mais educação tanto do ensino médio quando do ensino superior; caracterizando as reivindicações dos estudantes de grau médio e superior, respectivamente. Em movimento análogo ao ocorrido nos anos 50, com pressões populares e fortes reivindicações por acesso e continuidade à escola e ao ensino, os anos 60 é o marco inicial pelo acesso à escola superior, ocasionando a abertura de faculdades no período noturno, fato que acontece preponderantemente na iniciativa privada, evidenciando a luta dos alunos que deixavam a escola secundária rumo a escola superior.

Para Barreiro e Terribili Filho (2007), os estudantes excedentes/pretendentes por vagas nos Cursos Superiores reivindicaram nos anos 60 a abertura de vagas, implicando a criação de Faculdades (particulares) no Período Noturno; seguindo assim, a mesma lógica dos estudantes secundaristas da década anterior. Oliveira, Bittar e Lemos (2010, p. 249) também identificaram o fenômeno dos alunos aprovados excedentes, afirmando que “no início dos anos 1960, no âmbito do ensino superior, os *estudantes excedentes* reivindicaram mais vagas, o que favoreceu a abertura de faculdades no turno noturno, principalmente no setor privado”.

Com base na pesquisa de Ferretti e Madeira (1992), Furlani (1998), observa dois retratos distintos de estudantes que predominavam até o final da década de 60: os pertencentes aos graus médios e altos – *ginasiais, colegiais e universitários* – e os próprios das camadas populares e pobres – *jovens trabalhadores, subocupados ou provisoriamente desocupados.* Esse paralelo onde uns estudam e outros trabalham é alterado a partir dos anos 60, dada as condições de desigualdade da sociedade. Segundo Furlani (1998, p. 21), “uma parcela cada vez mais numerosa não consegue permanecer no sistema educacional, a não ser que esteja conjuntamente exercendo atividade remunerada”. Ou seja:

> A necessidade de melhorar o orçamento familiar e pressões de consumo, entre outros fatores, impulsionam milhares de crianças e adolescentes dos segmentos inferior e médio a ingressar, precocemente, no mercado de trabalho. Essa situação social reflete-se na educacional e, como apontam Ferretti e Madeira (1992), com a democratização do ensino, a partir dos anos 60, há uma tendência ao crescimento da categoria do trabalhador e estudante, que assiste a aulas no período noturno e passa a ser a maioria da

> população discente. A escola deve incorporar esse dado real, deixando de operar com a visão do jovem ideal. (FURLANI, 1998, p. 22).

Apesar do visível desfavorecimento do ensino público constatado pelas diversas etapas de vida da classe trabalhadora, Sampaio (2011) observa que o “equilíbrio” existente entre o setor de ensino público e privado apresentou na década de 1970 alterações significativas a partir dos avanços trazidos pelo processo de industrialização, período em que a população se urbanizava cada vez mais; trazendo consigo o objetivo da formação superior, algo que possibilitar-lhes-ia executar seus projetos pessoais e sociais. Ou seja, alcançar a realização pessoal e ascender socialmente. Oportunamente, a iniciativa privada estava à espreita da situação para garantir a expansão do ensino privado.

Criado a partir da Constituição de 1891 no final do Séc. XIX o Ensino Superior Privado estabeleceu-se em quase um século amparado por duas Constituições (1891-1988) que lhe asseguraram atuação significativa no Ensino Superior do país; à primeira relacionamos sua criação e orientação baseada em princípios liberais, à segunda relacionamos uma reafirmação e consolidação da atuação dos mecanismos governamentais para fins de manutenção do sistema. Essa caracterização Legal, conferiu ao sistema de ensino superior um formato dual: ensino público e ensino privado, sendo este último mais favorecido, dada as intenções governamentais e sociais representadas por interesses econômicos dos grandes setores privados, justificados pelo crescimento do financiamento privado do ensino superior.

Amparado legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, bem como pelas disposições da Reforma Universitária de 1968, e dispondo de mais recursos (privados), o setor privado logrou êxito ao se orientar para atender a demanda mercadológica, mesmo que o fator qualidade não fosse necessariamente seu objetivo principal (SAMPAIO, 2011). Orientado para o mercado e revestido de uma relação de complementaridade entre setores de ensino superior – público e privado –, o ensino superior na totalidade abarcou enormes índices de crescimento, aproximadamente 500%, quando o setor privado alcançou 800%, uma marca significativa para a iniciativa privada, ainda que o quesito qualidade, como já observado, com raras exceções, seja de certa forma negligenciado. Destaca Geiger (1986 apud SAMPAIO, 2011) que a tal complementaridade entre setor público e setor privado “é típica de um *mass private sector”*, ou seja, setor privado de massa. Talvez resida aqui a destacada

negligência com a qualidade do ensino ofertado pelo setor privado destinado às massas populares.

De acordo com a Reforma Universitária de 1968, “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes” é posta por Fávero (2006, p. 32) como discussão central proposta pela mobilização estudantil que ganhou as ruas e o interior das universidades em 1968. As reivindicações exigiam do governo medidas que atendessem a “crise da Universidade”. Para tanto, diversos setores da sociedade foram mobilizados, vindo a “exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais” segundo consta no relatório do Grupo de Trabalho (GT) designado para estudar e propor medidas emergenciais que pudessem solucionar os problemas da referida Crise Universitária.

Dentre as medidas sugeridas pelo Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968 temos: “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e pós-graduação” (FÁVERO, 2006, p. 34). Destaca ainda, quanto à unificação do vestibular, que esta medida teve dupla finalidade, com destaque para a “racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento”, o ocasionaria problemas posteriores. Consta ainda, no relatório de estudos do referido grupo as dificuldades enfrentadas pela Universidade Brasileira, que apesar dos avanços alcançados, “ainda se revela inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento, que se intensificou na década de 1950, e se conserva inadaptada às mudanças dele decorrentes” (FÁVERO, 2006, p. 33).

Durante o Regime Militar (1964-1984), o governo unificou o Vestibular em todo o país para conter as pressões por vagas no ensino superior; entre outras ações: a profissionalização do 2º Grau, a criação do crédito educativo, etc. Essa medida dificultou ainda mais o acesso aos cursos superiores em instituições públicas, favorecendo assim o crescimento da demanda nas instituições privadas, sobretudo no período noturno, única possibilidade dos trabalhadores que buscavam a graduação superior. O crescimento significativo dos cursos particulares deu-se a partir de 1970 “como forma de suprir as vagas necessitadas pela população brasileira, uma vez que as instituições públicas não conseguiam atender às demandas da época” (NERY; TERRIBILI FILHO, 2009, p. 64).

Ressalta ainda Barreiro e Terribili Filho (2007, p. 89) o atraso em relação às oportunidades ofertadas aos estudantes do período noturno, conforme a criação das primeiras faculdades de ensino superior noturno no Brasil. Enfatiza os autores: “há cerca de 200 anos existem cursos superiores no Brasil, porém os cursos noturnos, que atualmente representam a maior parcela do número de matrículas, foram iniciados há menos de 50 anos”. Evidenciando com isso a negligência com a educação da classe trabalhadora. Notem que em 164 anos, período que corresponde à criação de 07 (sete) Constituições, somente a de 1988 considerou em seu texto as condições efetivas para o estabelecimento do Ensino Noturno no Brasil, considerando “a oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2013).

Considerada avanço nos marcos legais, a lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina em seu art. 4º, incisos VI e VII, que o Estado deve garantir a educação escolar pública através da “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, bem como a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, respectivamente. De forma específica sobre a educação superior estabelece que, “as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária” (art. 47, §4º) (BRASIL, 1996). Importante destacar, como faz os autores acima que a expressão “adequado às condições do estudante” permite-nos inferir que o ensino ofertado no período noturno deve obrigatoriamente considerar e contemplar as condições e especificidades do indivíduo trabalhador e estudante.

É neste enquadramento legal, com determinações e obrigatoriedades para as instituições públicas que se coloca efetivamente o ensino superior noturno no Brasil. Considerando que o ensino noturno nasce no contexto das reivindicações da classe trabalhadora que é exponencialmente significativa no índice populacional brasileiro, esse processo demorou muito para ser considerado como instrumento de inclusão social. Verifica-se, que os avanços ensaiados nessa direção foram, na maioria das vezes, instáveis e repletos de interrupções e descontinuidades marcantes rumo a uma

efetividade inclusiva da classe trabalhadora junto às oportunidades educacionais esboçadas pelos governos através de suas políticas sociais compensatórias.

A título de crescimento, a pesquisa de Barreiro e Terribili Filho (2013), expõe os índices correspondentes à representatividade de matrícula na educação superior, considerando períodos e gestões diferentes de acordo as análises a partir de três grupos distintos: 1980 a 1994, período marcado pelo fim do regime totalitário e o início da Nova República sendo representado por diversos presidentes onde o índice de crescimento da matrícula na educação superior correspondia a 20,6%; de 1995 a 2002, período que abarca os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, tem-se um significativo crescimento do índice em discussão, que alcança 109,5% de acréscimo; por fim, temos por ocasião da pesquisa citada o período de 2003 a 2010, presididos em dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, onde a elevação correspondeu a 56,6%.

Vale destacar que o período noturno apresentou em 1998 20,1% de índice de representatividade de matrícula, mantendo-se crescente até 2010, onde o índice chegou a 28,4%. Esse período correspondeu ao último mandato de Fernando Henrique Cardoso e os dois mandatos de Lula. Ressalta-se ainda, que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso se destacou pelo forte crescimento geral no número de matrículas na educação superior. A gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, no que lhe concerne, teve papel relevante no que tange ao favorecimento de políticas públicas que possibilitasse o acesso à educação superior com destaque para o crescimento de matrículas nas instituições federais, cujo crescimento foi de 56,9% entre 2003 e 2010 (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2013).

Dentre as políticas federais de acesso à educação superior que ampliaram as oportunidades educacionais das camadas mais baixas, podemos elencar a criação de programas, bem como a execução de iniciativas, tais como: Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); todos de grande significância para a expansão do acesso à educação superior no Brasil. O Reuni, por exemplo, tem como primeira dimensão a “ampliação da oferta para a educação superior (aumento de vagas de ingresso, com prioridade para o período noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação de vagas ociosas)” (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2013, p. 11).

De modo geral, a partir dos anos 80, época que ficou conhecida como “a década perdida” o país fazia de forma lenta e gradual sua transição democrática após 20 anos de Regime Militar. Até mesmo o setor privado de ensino que dominava o cenário de matrículas e de estabelecimentos de ensino superior registrando segundo Sampaio (2011), índices de 63% e 77%, respectivamente, dava no mesmo período sinais de esgotamento e diminuição de matrículas. Dessa maneira, todo o sistema de ensino superior foi afetado, especialmente o setor privado que apresentava raramente momentos de estabilidade. Somente a partir da redemocratização do país, com a implementação das regulamentações para o setor, com destaque para a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 o setor conseguiu vislumbrar uma reversão de rumo e transformações significativas. Uma série de disposições legais encabeçadas pelo Ministério da Educação em 1997, também foi ponto relevante, tornando possível iniciar uma reversão para o processo de estagnação da oferta do ensino superior no país.

Voltando aos trabalhos de Barreiro e Terribili Filho (2013), entre 1998 e 2010 o total de matrículas nas Instituições Federais alcançou índice de crescimento de 104,1% com destaque para o período noturno que registrou índice de 187,5%, evidenciando resultados provenientes das ações do governo federal efetivadas via políticas públicas no período correspondente. Embora esteja registrado na história, comprovado o crescimento e um movimento positivo no que tange às políticas públicas, tal abrangência da oferta no período noturno tem possibilitado ao trabalhador estudante exercer uma atividade remunerada enquanto cursa a graduação, sem considerar, contudo, as especificidades do trabalhador estudante, que tem esta “possibilidade” não como uma opção a mais, mas única; numa real necessidade de execução e vivência de dupla jornada de um único sujeito.

2.3 O aluno de graduação dos cursos superior noturno e a relação com o trabalho

Embora conflituosa, diante de uma impossibilidade de justificativa ética e lógica para com as camadas mais pobres, já que possibilitou o ensino gratuito e de qualidade justamente aos mais ricos, a Política de Privatização do Ensino Superior, como toda política social, especialmente a Educacional teve papel fundamental para diminuir as tensões entre as classes na medida em que possibilitou vagas no ensino superior às camadas de trabalhadores que quisessem estudar. Contudo, mantendo as diferenças

entres essas mesmas classes, ofertando ensino público com qualidade aos mais ricos, e, encaminhando os mais pobres para o ensino privado de menor qualidade, efetivando assim as intenções de um sistema fortemente estabelecido. Pois:

> Obviamente, nenhuma política social e muito menos a Educacional é capaz de reestruturar ou modificar o modo de produção e a estrutura de classes da sociedade do capitalismo dependente. Vimos, pelo contrário, que toda política social tem como objetivo explícito preservar o funcionamento do todo social sem abalar as estruturas profundas da sociedade. (FREITAG, 1987, p. 47).

Desse modo, mesmo sendo uma política educacional voltada para o trabalho, teve sua relevância enquanto medida apaziguadora de conflitos, evitando situações incontroláveis junto às camadas sociais mais numerosas; bem como, possibilitou a essa mesma categoria uma esperança latente para seguir buscando novos ideais de conquistas sociais através da educação, já que esses pequenos, mas significativos avanços serviram para iniciar a tomada de consciência rumo a soluções mais efetivas; embora essa tarefa não se colocasse como das mais simples de se conquistar, visto que aos filhos da classe operária primeiro se ofertavam o trabalho e/ou a educação para o trabalho. Em condição de privilégio, estudavam, pois, os filhos das classes média e alta da sociedade brasileira exatamente para não terem que trabalhar, ou, como coloca Freitag (1987), estudavam para aprender a regra do “não trabalho". Assim sendo:

> A educação para o trabalho e o estudo foram até agora, no Brasil, dois universos excludentes, inconciliáveis. Trabalhar era obrigação da classe operária e rural; estudar, o privilégio da classe alta. A educação para o trabalho em oficinas mecânicas, de eletricidade, de eletrônica, em laboratório e enfermarias era programa para aluno “carente”, porque o trabalho manual, desde a escravatura, ficou sendo a tarefa do oprimido. (FREITAG, 1987, p. 41-42).

Diante do exposto, destaca-se que, a educação para o trabalho era, para as classes média e alta da sociedade brasileira incompatível com seus anseios. Trabalho manual, bem como a educação voltada para o trabalho era para as classes (média e alta) tarefa compatível com os filhos dos assalariados.

Freitag (1987), relata-nos sobre os "caminhos e descaminhos" da política educacional brasileira nas décadas de 60 e 70. Discorre, dentre outros eixos temáticos, sobre a privatização do ensino, especialmente o nível superior, que desde sempre foi dividido em dois segmentos: público e privado. O ensino público, por sua

competência, fervorosamente enaltecido nos discursos políticos e devidamente amparado pela legislação declarava garantir qualificação escolar às camadas que não dispunham de recursos próprios para sua formação. No entanto, a efetivação do discurso, embora amparado por lei não se concretizou e o setor privado assumiu a dianteira do ensino das camadas trabalhadoras.

Os egressos do ensino secundário passam a pretender a universidade que torna-se a grande barreira para a classe trabalhadora na década de 60. Nesse contexto, Freitag (1987) coloca que a relação público-privado, pode ser entendida como curso diurno e curso noturno, aplicada sobretudo na década de 70 para representar a busca pelo ensino superior por parte dos estudantes pertencentes às camadas sociais mais baixas. Invertendo a lógica de antes, as universidades privadas - que anteriormente pertencia somente às elites - provedoras de cursos de alto prestígio (altamente pagos) constituíram-se na única forma de ascensão das classes trabalhadoras ao ensino superior. Pois, assegura a autora que:

> O único meio de permanecer na escola consistia, para os mais pobres, em assumir um trabalho razoavelmente remunerado, em pleno período de formação escolar, para pagar com os rendimentos desse trabalho as taxas escolares, em cursos oferecidos à noite, nos únicos horários disponíveis para esse tipo de clientela. É assim que uma parte desses assalariados conseguia cursar o nível de 2.° grau, na década de 60, e ingressava em faculdades isoladas e universidades pagas, na década de 70. As instituições de ensino privadas mudaram, neste ínterim, radicalmente a sua "vocação" e sua política. Em vez de servirem de barreira para as classes mais pobres, como nas décadas anteriores, elas abriram as comportas do ensino superior a essas mesmas classes. (FREITAG, 1987, p. 36).

Nesse sentido, temos a proletarização do ensino superior privado que visava atender a enorme parcela de estudantes trabalhadores assalariados que tiveram o acesso dificultado pelo elevado nível de exigências exigidos nos vestibulares, momento em que o ensino superior público se elitizava e era reservado aos estudantes das classes altas.

Aparentemente, como sugere a expressão proposta, a profissionalização do ensino parecia a única política social a serviço do mercado. Contudo, desnudando as aparências, explicitando as evidências, pode-se perceber que a privatização do ensino superior seguia a mesma lógica e direção; assim dizendo, "preparar a força de trabalho para o mercado, onde é transformada em força de trabalho assalariada", (FREITAG, 1987, p. 34). Isso exposto, entendemos que a proposta de privatização do ensino superior visava absorver as massas de estudantes egressos do 2.° grau,

aliviando a pressão que estes exerciam sobre as universidades públicas em busca de vagas; pretendeu também, esvaziar a área de humanidades de seu cunho crítico e torná-la inofensiva ao sistema. Com esse caráter técnico e focado na preparação para a produção, conclui-se que “o ensino privado de 3.° grau exerceu, pois, claramente, a função de represar força de trabalho, de qualificá-la parcialmente, deixando-a ‘semidisponível’ para qualquer emergência” (FREITAG, 1987, p. 38).

Invertendo mais uma vez o sentido básico do setor, o ensino público, que, ao menos em tese, deveria primar pelo atendimento de qualidade sobretudo com as camadas menos abastardas da sociedade, tratou de formar e treinar lideranças políticas, empresariais e intelectuais para suprir as necessidades dos setores mais nobres e dinâmicos da sociedade; assim dizendo, dirigentes de empresas públicas e privadas, reservando aos mais pobres ofertas de vagas em instituições particulares cujo alcance da formação não lhe permitia alçar grandes ascensões profissionais ou significativas mudanças na estratificação social. Quando muito, o diploma de um curso superior privado, segundo a autora, constituía-se em mera possibilidade de avanço em degrau de emprego já estabelecido. Sem significar e/ou possibilitar grandes realizações.

Dessa forma, a política educacional brasileira, em relação ao ensino público e privado revelou-se muito efetiva, sobretudo durante os vinte anos de Regime Militar. Ressalta-se, no entanto, que a eficiência e eficácia que resultou na efetividade da política educacional colocada acima é segundo Offe (1984 apud FREITAG, 1987, p. 17) no sentido de ter “a finalidade última de transformar toda força de trabalho disponível em força de trabalho assalariada”, concretizando a força das políticas sociais adotadas conforme os objetivos que lhes foram atribuídos. Pois:

> O Estado capitalista moderno não somente se encarrega de qualificar a força de trabalho para o mercado, mas ainda procura mediante tais políticas, manter, controlar, subsidiar e represar aquelas parcelas da força de trabalho que no momento *não* tem aproveitamento no processo produtivo, deixando-as, no entanto, em permanente estado de prontidão, para toda e qualquer eventualidade, ou seja, em função das necessidades do mercado. (FREITAG, 1987, p. 17).

Dessa forma, através de suas políticas sociais, age o Estado como mantenedor da oferta de mão de obra para o mercado, seja ela qualificada, pronta para o emprego ou semi preparada para a utilização consoante os interesses produtivos e

mercadológicos. Ou seja, além de regular, o Estado mantém preservado os interesses capitalistas.

A política educacional correspondente, que apresentava, ambiguidades evidentes, resultou, por um lado, o silenciamento e desestruturação de movimentos estudantis, bem como a interrupção da inspiração francesa no modelo de universidade, passando a seguir moldes americanos. Por outro lado, notabilizou-se pela significativa permissividade quanto à criação de vários novos cursos, e claro, novas faculdades licenciadas “sem qualquer controle efetivo da qualidade do ensino” (FREITAG,1987, p. 39). A esse respeito, (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 256) acrescentam, que:

> Para aqueles que concluem do crescimento do volume global da população escolarizada no ensino superior a “democratização” do público das faculdades, é preciso lembrar que esse fenômeno morfológico pode encobrir uma perpetuação do *status quo* ou mesmo, em certos casos, uma regressão da representação das classes desfavorecidas tanto quanto uma ampliação da base social do recrutamento.

Nota-se, que se tratou de um período de forte imposição, via política social/educacional, que objetivamente visava consolidar um sistema através da preservação de suas bases; abrandando o conflito de classe com a implementação de uma pseudodemocratização do ensino superior, legitimada pela relação de ensino público-privado que consistiu num esquema de reprodução de classes partilhado pelo próprio sistema superior de ensino.

Conectando o processo de *privatização do ensino superior*, a *profissionalização do 2.º grau* também teve seus programas educativos ajustados de acordo com as necessidades mais urgentes do mercado, justificando a busca de um projeto desenvolvimentista. Não por acaso, os termos “recursos humanos e profissionalização a qualquer preço” tornaram-se justificativa para as políticas educacionais implementadas nesses dois seguimentos educativos, visto que visavam formar recursos humanos de nível médio e superior intencionando o “desenvolvimento do país”; expondo, contudo, o entrelaçamento evidente entre política educacional e política de investimento em “capital humano” (FREIAG, 1987). A autora expõe os intentos das políticas de profissionalização e privatização do ensino. Em outras palavras:

> Descongestionar o acesso às universidades e encaminhara a maioria dos contingentes da faixa etária acima de 18 anos diretamente ao mercado de

> trabalho. Enquanto aos egressos do 2.º grau não se ofereciam oportunidades condignas de trabalho, eles se viam forçados a buscar no ensino de 3.º grau uma via de ascensão social e segurança no trabalho. Encontrando-se, no entanto, já preparados para o mercado de trabalho ao concluírem o 2.º grau, podem ser absorvidos por esse mercado, sem, então, ambicionarem vagas no ensino superior e já prestando sua contribuição econômica (em favor do desenvolvimento) com um nível médio de formação. (FREITAG, 1987, p. 40).

Significa dizer, que a intenção do Estado, enquanto provedor de política pública no âmbito educacional, visou encaminhar os jovens concluintes do 2.º grau direto para o mercado, fazendo-os crê de sua importância em contribuir para o projeto de desenvolvimento do país, desencorajando-os a ambicionarem o ensino superior.

No que tange ao estudante do ensino superior noturno, Furlani (1998) elenca vasto material de pesquisa – Spósito (1984), Castanho (1989), abramovicz (1990), Alves (1984), Camargo e Abud (1995), Faraco e Zainko (1993), Schwartzman (1992) e Sousa (1993). Além de Whitaker (1989) e Romanelli (1994) – sobre a caraterização e particularidades do referido estudante. Os dois últimos elencados dispõem sobre: a influência das variáveis econômicas (fator que recai certamente sobre o estudante noturno, por ser notadamente caracterizado pelo baixo poder econômico) e a categorização dos universitários considerando sua forma de manutenção durante a busca pela formação, respectivamente.

Com objetivos e enfoques diferentes e complementares esses estudos caracterizam o estudante do ensino superior noturno como um indivíduo resultante de uma trajetória de interrupções na vida escolar, que apresenta características positivas e negativas se comparados a estudantes de outros períodos. Chegando ao ensino superior com uma bagagem composta por alegrias e sacrifícios:

> Os alunos do ensino superior noturno são normalmente vistos pelos professores com as seguintes características que os diferenciam do diurno, segundo Alves (1984), Faraco e Zainko (1993) e Camargo e Abuld (1995): possuem experiências escolares diferentes antes do ingresso no ensino superior (aluno do diurno tem mais “capacidade”, frequentou colégios de melhor “nível”, não interrompeu estudos); ingressam precocemente no mercado de trabalho, antes da conclusão da vida escolar; necessitam trabalhar oito ou mais horas por dia, com pouco tempo para o estudo. Quanto à faixa etária, alunos do diurno são mais novos; os do noturno tem sua própria família, sendo casados e com filhos. Por outro lado, apontam que alunos do noturno têm mais maturidade, maior interesse e experiência Faraco e Zainko, (1993), participam, questionam e são mais responsáveis, mais “esforçados” que os do diurno, sendo estes classificados como mais imaturos e irresponsáveis, Alves (1984); Camargo e Abud, (1995). (FURLANI, 1998, p. 33).

Vale ressaltar, que a maturidade e responsabilidade inerentes aos estudantes do período noturno dada à sua faixa etária, situação conjugal e de dependência da própria família implica dizer que estas qualidades (maturidade e responsabilidade) serão utilizadas primeiramente para com o seu trabalho; visto que é sua garantia de sobrevivência própria e da sua família. Essa condição é imposta pela situação socioeconômica do estudante do ensino superior noturno que tem o trabalho como forte caracterização de seu perfil de Trabalhador Estudante. Ou seja, primeiro dispensará responsabilidade com o trabalho, com a garantia de suas necessidades elementares, contingenciando assim sua formação.

Segundo Furlani (1998), dentre muitos trabalhos, os escritos de Sposito (1984), Castanho (1989), bem como Abramovicz (1990) traça um perfil do estudante que trabalha e do trabalhador que estuda, considerando sua condição socioeconômica. Estes, constataram que trabalhar é característica principal na identidade dos estudantes trabalhadores e/ou trabalhadores estudantes, com média de 80% dos sujeitos pesquisados, considerando os trabalhos dos três autores citados. Consideraram também, que a dupla jornada enfrentada pelos estudantes/trabalhadores representa demasiado esforço físico, alimentação precária e repouso insuficiente; sobretudo porque estão, na maioria das vezes, sujeitos a trabalhos no setor terciário, ou seja, no setor de serviço (FURLANI, 1998).

Ainda segundo a autora, com base nos estudos de Schwartzman (1992) que coloca a educação e ocupação como os melhores indicadores socioeconômicos, os pais ou responsáveis pelos alunos pesquisados tiveram sua escolaridade e ocupação consideradas na pesquisa. No que tange à escolaridade dos pais, apresentam desde analfabetos à curso primário, situação semelhante à das mães, que se apresentam sem escolaridade ou quando muito, concluíram o ensino primário. Quanto às ocupações, à semelhança dos filhos, os pais ocupam vagas no setor de serviços, porém, em funções sem qualquer capacitação específica, ou seja, serviços auxiliares básicos: jardinagem, cozinha, etc. Às mães eram reservadas apenas a função de donas de casa como atividade na maioria dos casos. Logo, podemos entender que os alunos do noturno têm uma dependência direta com o trabalho. Pois, com a situação constatada de escolaridade e ocupação dos pais, percebe-se que não dispunham de condições socioeconômicas para possibilitar aos filhos dedicação exclusiva para com o estudo.

Trabalhar e estudar de acordo com as pesquisas analisadas por Furlani (1998) representam, como exposto anteriormente, demasiado esforço físico, acrescido de pouco tempo para alimentação e repouso numa busca de melhoria de vida comparada à situação dos pais. Esse esforço se traduz numa ligeira ascendência em relação aos níveis de escolaridade e ocupação profissional alcançados pelos pais. No entanto, dada as condições em que trabalham e estudam, os alunos tendem a relacionar a faculdade/universidade/formação com o próprio mundo do trabalho, onde tem horários, deveres e obrigações a cumprir; vislumbrando num espaço de tempo, a obtenção de um diploma, que seria sua recompensa, o seu salário pelo tempo "empregado" na atividade. É, verdadeiramente ter uma jornada fragmentada em duas, onde precisa dedicar-se às duas, tendo-se como consequência o contingenciamento de uma delas, que no caso do estudante trabalhador dispensará mais atenção ao estudo, visto que o trabalho, é secundário; já o trabalhador estudante irá privilegiar o trabalho em detrimento do estudo.

A atenção dispensada ao trabalho é tão dominante (especificamente no caso do trabalhador e estudante), que as expectativas dessa categoria, estão predominantemente relacionadas à ascensão profissional e aumento de remuneração financeira, evidenciando a necessidade imediata de melhorar suas condições socioeconômicas, dando pouca ou nenhuma atenção para o enriquecimento cultural e as realizações pessoais. Nesse primeiro momento, são as necessidades mais básicas que norteiam as buscas dos indivíduos. Nesse sentido, alguns então mais preocupados em aprimorar algum conhecimento já utilizado no campo profissional que atuam, outros buscam apenas um diploma para compor currículo, visando melhoria onde já atuam, independente da sintonia entre formação e atuação profissional. Ou seja, são aspirações imediatistas, limitadas, longe das planeadas pelos estratos com níveis socioeconômicos médios e altos. Essa é a realidade das camadas mais pobres, para aquelas cuja as expectativas mais elevadas, Furlani (1998) colocou como "sonho inviável".

A dificuldade de conciliar trabalho e estudo na busca por uma formação que acreditam que lhes trará maiores oportunidades com a obtenção do diploma tem um preço financeiro, físico, social e psicológico que os alunos carregarão em seus currículos. Pois, destacam o pagamento de mensalidades – já que a maioria desses alunos frequentam instituições privadas – e o cansaço físico como as piores recordações, bem como relatam a relação com amigos e professores como as

melhores lembranças durante a graduação; e claro, sentem alívio ao concluírem a formação. Esse conjunto de fatores evidenciados tem aspirações diferentes, onde um percentual menor (entre 16 e 25%) demonstra interesse em mudar de emprego, migrando para a área de formação adquirida; já o restante almeja aspirações mais estreitas, alinhando-se à "concepção burguesa de trabalho e conhecimento" (FURLANI, 1998).

Como destacado anteriormente, educação e ocupação – como os melhores indicadores socioeconômicos – foram também evidenciados diferenciando os estudantes do período diurno em contraste com os do período noturno, onde os primeiros figuram como pertencentes às camadas mais altas e os pais exercem ocupações de *status* elevado e possuem níveis escolares superiores. Já os estudantes noturnos originam-se de camadas médias e baixas da sociedade, sendo os pais, geralmente, trabalhadores intermediários, possuindo apenas escolaridade primária. No período noturno encontram-se também pelo menos 50% dos estudantes oriundos de escolas secundárias públicas, evidenciando os indicadores socioeconômicos que diferencia as camadas sociais e por consequência os estudantes do dia e da noite, (FURLANI, 1998).

As áreas de estudos também se consolidam como fatores de diferenciação entre categorias de alunos: os Centros Tecnológicos, de Ciências Biológicas e de Saúde que ofertam cursos diurnos agregam maiores índices de alunos provenientes de camadas mais elevadas e que podem estudar no referido período, com pouquíssima adesão de educandos trabalhadores, que até entram em alguns cursos de "baixo prestígio". Por outro lado, os Centros de Estudos Socioeconômicos, bem como os Centros de Ciências Humanas que oferecem cursos diurnos e noturnos tem altos índices de alunos dos estratos mais elevados frequentando o período diurno, enquanto os do período noturno são predominantemente compostos por trabalhadores; cerca de 85% segundo a autora. Nesse sentido:

> Todos os estudos, [...] sinalizam-nos que a origem socioeconômica do aluno varia conforme o período de funcionamento do curso. Os cursos oferecidos no diurno são frequentados, em sua maioria, por oriundos dos estratos médios e superior da sociedade, que em geral não necessitam trabalhar, enquanto que, inversamente, no noturno, predominam alunos provenientes das camadas mais baixas e que exercem atividade remunerada. (FURLANI, 1998, p. 38).

Considerando as colocações acima, percebe-se que os fatores econômicos e sociais determinam a escolha da área de atuação do trabalhador estudante, influenciando diretamente na escolha do curso, que por sua vez, são ofertados maioritariamente no período noturno.

Na contramão da razoabilidade o trabalho precede o estudo, contrariando assim uma proposta mais racional, onde primeiro o indivíduo deveria estudar, completar sua formação escolar e profissional para poder iniciar sua carreira com condições dignas para o exercício da atividade laboral; possibilitando-lhes maiores vantagens na vida profissional e consequentemente melhor exercício social. Porém, dada às condições socioeconômicas, as classes trabalhadoras são provedoras de empregados estudantes, identificados e categorizados como Trabalhador Estudante, indivíduos que primeiro precisam trabalhar para depois estudar, numa explícita inversão da normalidade. Ao invés de estudar para poder trabalhar, os contingentes das classes trabalhadoras, imersos na desigualdade social, são direcionados ao mercado de trabalho, restando-lhes, posteriormente, a luta pela efetividade do direito à educação (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007).

No entanto, uma vez alcançado o acesso ao ensino superior no período noturno, observou-se que parcelas significativas desses estudantes não conseguiam permanecer na jornada estudantil, visto que enfrentara primeiro uma jornada de trabalho, não conseguindo conciliar trabalho e estudo. Outro fator que contribuiu negativamente para a permanência do estudante de dupla jornada foi os custos com as mensalidades em instituições privadas, comprometendo a continuidade dos estudos e a sua permanência na escola.

Não bastasse o atraso ao qual o ensino superior noturno foi submetido, nem o crescimento significativo já destacado por Nery e Terribili Filho (2009) foi suficiente para atender as demandas dos estudantes mais pobres que ingressavam muito cedo ao mercado de trabalho; pois, segundo Furlani (1998) uma parcela crescente da população estudantil que ingressa no sistema educacional tem enormes dificuldades em permanecer na escola, tendo como única alternativa exercer uma atividade remunerada conjuntamente com o estudo noturno; seja para custear mensalidades em faculdades particulares ou para ajudar no custeio das despesas familiares. Trabalha-se durante o dia e estuda à noite. Essa necessidade de prover despesas estudantis e/ou auxiliar na renda da família impulsionam cada vez mais crianças e adolescentes a engrossarem as fileiras no mercado de trabalho. Os excluídos das

oportunidades educacionais diurnas são os últimos a serem contemplados por uma constituição que se estabelece tardiamente.

Nery e Terribili Filho (2009) colocam que o ensino superior noturno é, sobretudo, frequentado por homens e mulheres que trabalham durante o dia e tem no período noturno a única forma de continuarem seus estudos, tendo que antes exercerem atividades profissionais remuneradas para custear seus cursos ou mesmo para o próprio sustento familiar; ainda que tais atividades não estejam alinhadas com os desejos profissionais, tampouco tivessem a ver com a formação pretendida. Essa realidade também encontra embasamento nos escritos de Furlani (1998) que coloca como necessária o exercício profissional no decorrer da busca pela graduação, recorrendo ao período noturno como única via possível. É neste contexto de grande pressão, necessidade e poucas oportunidades que são explicitadas as primeiras caracterizações do estudante na condição de trabalhador.

Vindos de uma primeira jornada de trabalho, estar cansado e ainda buscar melhores formas de trabalho e emprego, renda e sobretudo ascensão social é o objetivo do estudante na condição de trabalhador e este encontra primeiro os cursos particulares para atender tais demandas. A universidade pública ainda é muito deficitária nessa questão (NERY; TERRIBILI FILHO, 2009). Para além do cansaço e da maturidade destacada como principal condição e característica do estudante na condição de trabalhador, Almeida (1998, p. 24) destaca que o referido estudante “têm de conciliar trabalho e Escola, conciliação que traz um desgaste cotidiano - poucas horas de sono, dificuldades com transporte, falta de tempo para comer, pouco tempo com a família, privação ou postergação de alguns bens de consumo”; fatores também percebidos e ressaltados por autores trabalhados acima.

A década de 1970, período de intensas mobilizações estudantis dos egressos do ensino de 2º Grau rumo ao ensino superior, foi também época de grandes transformações da sociedade brasileira. Com os ditos “benefícios da modernidade técnica”, parte da sociedade brasileira conseguiu ter acesso aos bens introduzidos no mercado; realidade pouco ou nada efetiva para os trabalhadores estudantes, esses sujeitos que obviamente não puderam compartilhar e/ou pouco aproveitaram as benesses do dito milagre econômico que antecedeu a “década perdida”, leia-se 1980. Como colocado no parágrafo anterior, a postergação de bens de consumo, dada às frágeis condições socioeconômicas dos trabalhadores estudantes, é por certo, outra situação de realidade latente do trabalhador que estuda.

Nas abordagens de alguns autores, fala-se até em lazer, algo que é fato de direito do indivíduo em questão. Contudo, interação com familiares e amigos podem nem sempre estarem relacionadas à lazer, e sim a um processo de ajuda e cooperação entre aqueles que necessitam da atenção um do outro. Pois, com a carência de políticas sociais negligenciadas pelo Estado, o que está em jogo é a própria sobrevivência e dos seus: comer, dormir, morar, estar em segurança, entre outras necessidades básicas, estão obviamente, na base piramidal da busca pela sobrevivência; postergando assim, a pretensão de bens de consumos considerados modernos.

As possibilidades de ascensão via escolarização, embora contingenciada e relegada a segundo plano passa a ser uma expectativa pujante, porém mais restrita para o trabalhador estudante. No entanto, as camadas sociais, ainda que (atingidas) por uma avalanche de desencantamentos e incertezas em relação às políticas educacionais, nutriram suas expectativas, enxergando na universidade suas possibilidades reais de ascensão social via escolarização, já que entendem o conhecimento, bem como o preparo profissional adquiridos na universidade como relevantes, mesmo que insuficientes para o alcance de empregos de melhor prestígio e remuneração. A esse respeito, apregoa a autora:

> Os estudantes sabem que sem diploma de curso superior, as possibilidades de conseguirem ingressar no mercado de trabalho ou mudar de posição em seu interior são poucas. Mas sabem também que somente com o diploma não conseguirão a ascensão social que desejam, já que, muitas vezes, imperam critérios sociais personalistas, que não valorizam a competência, mas a origem social e o trânsito de que goza o candidato em camadas mais elevadas para ter acesso a determinados empregos. (FURLANI, 1998, p. 40).

Logo, mesmo que estejam de certa maneira conscientizados a respeito das desigualdades sociais às quais estão expostas, seja por diferença de classe ou por políticas educacionais desfavoráveis – sendo resultante das diversas formas de atuação dos mecanismos Estatais e mercadológicos em favor das classes dominantes – os grupos sociais menos favorecidos, em sua estratégia de sobrevivência e de ascensão social, tentam através do ingresso na universidade, romper com as barreiras impostas pelas desigualdades sociais. Sabendo, inclusive, que o conhecimento e o preparo profissional, por vezes, não se sobressaem diante de situações de “apadrinhamento” político e/ou social comuns nas esferas elitizadas da sociedade. A busca pelo diploma, neste caso, é um fator de caracterização e de diferenciação a

mais para indivíduos e famílias que buscam a ascensão profissional e social; universo característico do trabalhador-estudante.

2.4 Caracterização do Estudante

Romanelli (1995) argumenta que a família, de modo geral, organiza-se como unidade efetiva que representa os interesses de seus grupos na busca pela sobrevivência e representação de seus membros buscando coletivamente o bem comum. É, pois, no interior dessa representação doméstica – a família – que as aspirações familiares são: por oportunidade ou por necessidade, elaboradas. Tais aspirações quando são oportunizadas, consideram-se experiências e representações de seus integrantes, com objetivos individuais e/ou coletivos específicos bem direcionados; como, por exemplo, a negociação entre membros da família que se empenham para promover através dos rendimentos familiares a “mobilidade social do grupo doméstico e de cada um de seus componentes” (ROMANELLI, 1995, p. 451).

Por outro lado, quando da realidade efetiva duramente representada pela necessidade de manutenção e sobrevivência da unidade familiar, as aspirações e representações de seus membros são, evidentemente pouco ou nada elaboradas e não raro pautadas apenas nas garantias mais básicas da manutenção familiar. Claramente que em nenhum dos casos devemos considerar uma realidade fixa e imutável, devendo-se apreciar, contudo, espaços temporais e alterações provenientes de fatos relacionados aos membros da família, como, por exemplo: a maturidade e envelhecimento de filhos e pais, respectivamente. Ou seja, o projeto familiar incorpora a percepção e a intenção dos membros da família arranjado em um projeto que considera as avaliações da família interrelacionando com a sociedade num movimento mediado pela inserção de seus integrantes no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1995).

O autor sugere, ainda, que a forma como a família avalia e entende os acontecimentos sociais de reprodução que a envolve é, de certa forma, determinante para a sua própria Reprodução Social. Neste sentido, considera que a família em sua estratégia de reprodução não está sujeita apenas aos determinismos impostos, mas que podem, com esforço, aprender e praticar formas adequadas de enfrentar as mudanças que ocorrem no campo social. As aspirações ascensionais que permeiam o projeto familiar, sobretudo das camadas médias da sociedade brasileira passam pela entrada dos filhos no curso superior, buscando assegurar e ampliar o avanço

social familiar via competência profissional dos filhos; convertendo-se assim os jovens em determinadas categorias de estudantes/universitários.

A relação desses universitários com suas famílias, assim como com o mercado de trabalho foi analisada em 1963 considerando pesquisa elaborada na Universidade de são Paulo (USP). Foracchi (1965, p. 17) estabelece a manutenção como uma variável comum que está presente entre as várias formas de relacionamento entre o estudante universitário e sua família; considera, pois, que "quando o jovem é estudante, as relações de dependência transparecem, no âmbito da família, sob formas de relações de manutenção". Nesse sentido:

> As relações de manutenção destacam-se como uma modalidade peculiar de relações interpessoais geradas no âmbito de um grupo social específico: a família. Tais como se configuram na situação do estudante, seja ele totalmente mantido pelos pais, parcialmente mantido pelos pais ou trabalhe para prover o seu sustento, nelas estão contidos os delineamentos da atuação do jovem como ser socialmente dependente, em busca de recursos eficientes de autonomia ou de emancipação. (FORACCHI, 1965, p. 18).

De acordo com Foracchi (1965, p. 56), autonomia "é a responsabilidade de manutenção fundamentada na redefinição de papéis". À face do exposto, o estudo traz considerações importantes sobre as relações econômicas entre o jovem e a família, evidenciando os laços de dependência e/ou autonomia que permitiram a classificação do estudante do ensino superior considerando três condições distintas de acordo com critérios de auto sustentação econômica no contexto da graduação; a saber: "totalmente mantido pelos pais", "parcialmente mantido pelos pais" e "totalmente independente dos pais". Nesse caso, temos:

> Somente os estudantes totalmente mantidos pelos pais e desligados de qualquer preocupação imediata com o seu próprio sustento, podem reconhecer-se livres para empreender uma "atuação de ensaio" ou para sentir-se desvinculados. [...] O estudante mantido pela família seria efetivamente desvinculado no sentido de usufruir melhor sua condição de estudante, naquilo que ela representa como privilégio. [...] O jovem estudante, pelo fato de trabalhar, já conta com recursos eficientes para desligar-se da família. Seria, entretanto, uma forma de emancipação claramente parcial, uma vez que esta ainda o sustenta, conservando-o sob controle. [...] O estudante que trabalha não depende, como é óbvio, da colaboração financeira da família para prosseguir nos estudos, mas pelo contrário, com frequência a auxilia. [...] Diversa é a situação do trabalhador que estuda pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho mas o estudo. O trabalho torna-se vital por uma razão imediata: a família não dispensa a colaboração financeira do jovem. Aquilo que ele ganha não tem importância apenas para si próprio mas para a família. (FORACCHI, 1965, p. 26-44-46-49).

Cerca de 30 anos mais tarde, este estudo norteou Romanelli (1995), possibilitando a apresentação de três classificações para o estudante em questão: Estudante em Tempo Integral, Estudante-Trabalhador e Trabalhador-Estudante. Com base na pesquisa citada, Romanelli (1995, p. 453) considerou três categorias, às quais qualificou como explicativas e fundamentais: “a situação de classe da família dos universitários; a sua forma de manutenção, assegurada integral ou parcialmente pelos pais ou por eles próprios; e os graus de dependência dos estudantes em relação aos genitores.” Segundo o referido estudo, foi possível perceber a importância que a escolarização superior significava para uma parcela da sociedade, principalmente a classe média que chegou a mudar a composição dos estratos e classes sociais quando as universidades, normalmente frequentadas pelos estratos superiores deram lugar às camadas médias da sociedade que buscavam a ascensão social via formação superior dos filhos.

Diante do exposto, Romanelli (1995), propõe então, a categorização dos estudantes universitários, tais como: *Estudante em Tempo Integral, Estudante-Trabalhador e Trabalhador-Estudante*. Considera o autor as seguintes condições para cada uma das categorias:

> Os universitários que são totalmente mantidos pela família estão muito mais sujeitos ao controle da mesma, o que cria situações de tensões entre pais e filhos. A possibilidade de o estudante dedicar-se inteiramente ao estudo, ficando desobrigado de manter-se financeiramente, assegura-lhe uma preparação profissional adequada, para enfrentar posteriormente a competição no mercado de trabalho, mas gera a dependência da família, o que limita sua autonomia. É o que ocorre com o universitário que passo a classificar na categoria de *estudante em tempo integral,* [...] quando o estudante trabalha, mas continua a ser parcialmente mantido pelos genitores, avalia ainda o auxílio financeiro recebido como fazendo parte das obrigações parentais. Mesmo quando o apoio material dispensado pela família é de pequena monta, o vínculo de dependência com os pais e o controle deles sobre a conduta dos filhos continuam a ser mantidos. Nessas circunstâncias, em que trabalho e estudo fazem parte da experiência cotidiana do jovem, creio que este pode ser inserido em uma categoria específica, *a de estudante-trabalhador*. [...] O estudante que trabalha não depende financeiramente da família e pode colaborar para compor o orçamento doméstico; a continuidade de seus estudos depende essencialmente de sua disposição e de suas aspirações, embora ele possa receber estímulos e incentivos da família. Neste caso, não é o estudante que trabalha, mas o trabalhador que estuda, razão pela qual ele pode ser incluído em outra categoria, que denomino *de trabalhador-estudante.* (ROMANELLI, 1995, p. 453-454-455).

Ainda segundo o autor, temos na primeira disposição o *Estudante em Tempo Integral*, que é normalmente posto pelos pais nessa condição de disponibilidade total

para buscar a formação superior, uma espécie de investimento a longo prazo que os pais depositam no filho/estudante, tendo sobre este total autonomia, visto que o objetivo familiar visa garantir sua escolaridade, livre de outras obrigações; na segunda exposição o tempo disponível à busca pela formação é parcialmente dividido entre estudar e trabalhar, porém, o envolvimento maior é com o estudo e sua manutenção é, ainda que parcialmente, mantida pela família, este é então o *Estudante-Trabalhador*, sua formação é o objetivo principal, o trabalho é secundário, pois seu futuro profissional é pensado a partir da qualificação obtida na formação superior. Por último, e talvez a mais relevante para esta discussão temos na terceira categoria o *Trabalhador-Estudante* que, verdadeiramente, expões as especificidades do aluno do período noturno, visto que normalmente a família deste não dispõe de meios para assegurar sua formação; logo, precisa custear suas próprias despesas educacionais e auxiliar nas despesas de casa; não raro, já constituiu sua própria família à qual depende totalmente de sua atividade principal, o trabalho; o estudo é contingenciado em decisão pessoal, valores e aspirações futuras.

Na primeira situação, o Estudante em Tempo Integral está totalmente condicionado à fatores familiares, sendo a escolha do curso um dos fatores mais determinante, embora possa haver escolhas baseadas em decisões pessoais do estudante. Ou, como salienta Romanelli (1995), o estudante termina ratificando o desejo dos pais, algo implantado culturalmente ao longo do percurso de criação e desenvolvimento familiar. Para a segunda e terceira condição – Estudante-Trabalhador e Trabalhador Estudante – respectivamente, o curso superior significa algo a mais que investimento financeiro, tal como no caso do Estudante em Tempo Integral; pois, para quem estuda e trabalha ou para quem trabalha e estuda, além do investimento financeiro parcial ou integralmente investido, surge a necessidade de conciliar mutuamente estudo e trabalho ou trabalho e estudo, convertendo-os em universitários de dupla jornada.

Ressalta-se sobre jornada de trabalho, que normalmente não se trata de jornada de trabalho qualificado, algo considerado leve; mas sim, jornadas de trabalhos pertencentes ao setor terciário. Mesmo assim, este indivíduo considera importante sua formação e busca na primeira ou na segunda jornada – considerando sua categoria – sua realização pessoal, tal como, espera melhorias imediatas na função profissional já exercida, mesmo que desconexa da formação educacional buscada. Logo, a formação superior, Romanelli (1995), está diretamente ligada ao processo de

mobilidade social, independentemente do tipo de estudante. Porém, a referida mobilidade social não seria a única motivação acadêmica a ser considerada; o desejo de mudar de profissão ou adquirir outras, bem como a aspiração pelo conhecimento constitui outras motivações válidas, destaca o autor.

A seletividade da educação pública é evidente. As barreiras são previamente planejadas e estabelecidas, a exemplo do vestibular cuja as porcentagens dos candidatos oriundos de camadas baixas da sociedade era estabelecida conforme o curso escolhido, e claro, considerando seu prestígio enquanto área de formação. A preparação para a subalternidade é posta em evidência pela forma como professores pecam por não considerar as possíveis deficiências de formação de alguns poucos alunos que conseguem transpor as barreiras impostas e adentram as portas das universidades. Numa tentativa de fornecer uma robusta base teórica, terminam por aplicar formas conteudistas de ensino. Voltando aos indicadores socioeconômicos, bem como às ofertas dos cursos diferenciadas por períodos diurno e/ou noturno, Furlani (1998), questiona se "*dentro do noturno* haveria diferenças e variações no perfil do aluno, de acordo com o curso frequentado?" Bem, a exemplo do curso de Direito, e outros cursos de maior prestígio entendemos que sim. Mas, momentaneamente não aprofundaremos nessa avaliação.

Os estudos analisados por Furlani (1998), discorreram também sobre as expectativas dos estudantes de diversos cursos superiores quanto ao ingresso na vida universitária, onde para muitos essa jornada é vista como algo que pode ser utilizada em tempo breve, já que esperam da instituição um serviço de qualidade que pode agregar junto à vida da sociedade; embora, para muitos, ainda seja uma instituição social inacabada, deixando muito a desejar enquanto provedora de oportunidade de ascensão social como elemento fundamental para o alcance da maturidade individual e coletiva que se busca. A ascensão social, também entendida por mobilidade social, foi evidenciada pela conquista do grau superior obtido pelos filhos em comparação com seus pais; assim como oportunidade junto aos assalariados da classe média que observava na graduação a real oportunidade de alcançar melhores cargos. Já entre os estudantes do período noturno, a expectativa mais presente, no imaginário destes era que a formação superior traria – consoante a visão geral da sociedade – uma melhor oportunidade de trabalho a partir de uma melhor qualificação obtida com a graduação. Nesse sentido, a educação ofertada às camadas trabalhadoras é um

círculo vicioso; o trabalhador estudante começa com o trabalho e passa pelo estudo pensando no trabalho.

SEÇÃO 3

3 EDUCAÇÃO, TRABALHO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

O estudante do curso superior, em sua relação direta com o trabalho é, por consequência, sujeito inequívoco da Economia da Educação convertida em disciplina específica nos anos iniciais da década de 1960; período em que os estudantes secundaristas buscavam acesso ao nível superior de educação. Não por acaso, nesse mesmo período, a educação era assediada por tendências tecnicistas oriundas da recém difundida Teoria do Capital Humano que atribuía valor econômico à educação:

> No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 1950. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua "ineficiência" e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o "capital humano". A educação, para essa visão, se reduz a um novo fator de produção. (FRIGOTTO, 2010, p. 139).

Na década de 1970 essa teoria se coloca a explicar as desigualdades individuais e entre as nações, apresentando-se como teoria do desenvolvimento econômico, tratando logo de culpabilizar a educação pelas mazelas causadas, evidentemente, pela imperativa ação capitalista, associando de forma apressada a relação entre investimento social ou individual em educação e o crescimento econômico global e também à ascensão individual. Na esteira da proposta desenvolvimentista sugerida pela teoria do capital econômico, o tal desenvolvimento coletivo e/ou individual não ocorreu, despertando o interesse pela busca das relações capitalista de produção, cuja lógica parece clara: acumulação, concentração e exclusão (FRIGOTTO, 2010). Não por acaso:

> A crise do capital neste final de século expressa só uma vez mais pela incapacidade do capitalismo de solidariamente socializar a enorme capacidade produtiva. A sua lógica o impele ao processo de exclusão e à criação de desertos econômicos e humanos. (FRIGOTTO, 2010, p. 17).

A verdadeira natureza da exploração das relações sociais de produção capitalista encoberta há tempos pela Teoria Econômica de outrora, buscou a manutenção dessas relações utilizando - através do tempo e de novos instrumentos -

roupagens mais discretas e termos sutis; resultando assim em Teoria do Capital Humano, ideologicamente apropriada para manter a relação de exploração entre burguesia e classe trabalhadora.

Uma sociedade de maioria alienada constituiu-se em campo fértil e fecundo para os desdobramentos favoráveis à manutenção do estado atual das relações. Há muito, sobretudo após as considerações de Smith (1776), vincula-se educação e desenvolvimento, educação e renda à mobilidade social dos indivíduos e nações. Entretanto, a comparação que se faz entre o desempenho produtivo de um homem bem treinado, à custa de muito esforço e tempo em relação à produção de uma máquina muito cara não considera, contudo, o contexto e os métodos investigativos analisado e utilizados pelo referido autor. Pois, a educação referida por Smith, tratava-se claramente de ensino vocacional, treinamento para a formação profissional; desalinhando-se da proposta educacional resguardada pela Teoria do Capital Humano fortemente utilizada nas políticas governamentais de tempos recentes, (FRIGOTTO, 2010).

No entanto, para Frigotto (2010), o conceito de capital humano, também denominado recursos humanos, busca evidenciar a relação do montante de investimentos que uma nação ou seus indivíduos fazem objetivando retorno futuro; tornando a educação - enquanto produtora e potenciadora de capacidade de trabalho - no principal capital humano. Neste sentido, a educação passa a ser considerada e difundida como um investimento tal como outro qualquer, estando condicionado, portanto, à capacidade de investimentos individuais do ponto de vista microeconômico, e/ou investimentos coletivos se considerarmos os contextos macroeconômicos onde se inserem as nações. Logo, o investimento no "fator humano" passa a determinar para nações, bem como para os indivíduos, um fator básico de aumento de produtividade, ascensão econômica e mobilidade social. Afirma que:

> O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho, e consequentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, consequentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Todavia, a investigação de Frigotto (2010), ressalta as incongruências do caminho ditado pela teoria do capital, visto que expõe as questões relacionadas ao emprego da educação. Traz à luz da discussão, por exemplo, se a educação é um fator determinante ou se é um fato determinado para o aumento de produtividade e consequentemente, aumento de renda. Pois, se por um lado o investimento em educação determina desenvolvimento e distribuição de renda, por outro, o fator econômico é posto como fator explicativo do acesso e permanência na escola, como melhora no rendimento escolar, dentro outros pontos positivos. Lembra que:

> Enquanto a educação é tida, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nestas análises, o "fator econômico", traduzido por um conjunto de indicadores socioeconômicos, é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. O que é determinante vira determinado. Ou seja, a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais (tese básica do modelo econômico concentrador), e o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda de outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar. (FRIGOTTO, 2010, p. 62-63).

Ademais, nos anos iniciais da década de 1960, Schultz considerou os investimentos individuais (neles mesmos) como bastante influenciadores nas tendências de crescimento econômico que ocorria nos Estados Unidos; mas, certamente, teria dificuldades de explicar o desemprego em massa que enfrentavam os norte-americanos cerca de meia década após a afirmação de que os investimentos humanos constituiriam forte influência no desenvolvimento econômico, colocando a educação como fator básico do capital humano.

Outro julgamento que se faz sobre a teoria do capital humano diz respeito à valoração dos aspectos cognitivos fortemente associados ao sucesso profissional e rentabilidade, em detrimento do papel da escola que através dos processos de socialização contribui na formação do indivíduo, imputando-lhe valores e atitudes relevantes para o desempenho profissional das pessoas junto à produtividade típica das organizações; inclusive a disciplina e o respeito à hierarquia funcional das mesmas. Nesse sentido, a validade do trabalho escolar enquanto mediadora do conhecimento necessário às funcionalidades do mundo do trabalho e da produção enfrenta um paradoxo ainda de acordo com (FRIGOTTO, 2010). Em dois grupos distintos de trabalhos, o autor traz as contradições levantadas sobre a escola.

As primeiras considerações, por ocasião dos trabalhos de T. Parson (1961) e Robert Dreeben (1968), a funcionalidade inerente às organizações espera que a escola – considerando sua característica estrutural, composta por agentes, horários, prêmios e sansões, diferenciação de papéis, que envolvem toda sua complexidade – possa atender as demandas da sociedade industrial. Por outro lado, a equalização proveniente da escola traria disciplina e habilidades ao indivíduo, mas também o submeteria aos diversos mecanismos de controle social que sustenta o modo capitalista de produção. Frigotto (2010), cintando Bowles (1972), Gintis (1971, 1974) e Edwards (1976), respectivamente, afirma que a pouca associação da escolaridade ao montante do salário disputa atenção com a relevância que se dá à formação de atitudes exigidas pelo mercado de trabalho, bem como a formação de uma força de trabalho alienada, nutrida na escola, buscando atender a hierarquia ocupacional desejada pelas “empresas modernas”.

Para esses autores, a escola atua favoravelmente para a manutenção de uma relação de dominação e submissão das classes dominadas pela esfera econômica, através da oferta de uma educação que sustenta esse processo de reprodução social. Frigotto (2010), no entanto, abre um parêntese quanto às críticas sobre a educação e a escola apresentadas acima: apesar de considerá-las significativas, não resultam na prática em uma análise mais profunda sobre as relações entre economia e educação ou educação e trabalho. Segundo o autor, embora a educação e a escola tendam a manter um viés mais endereçado ao mercado, suas ações não se limitam exclusivamente a esse propósito. Em outros termos:

> A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista. (FRIGOTTO, 2006, p.241).

O autor considera demasiado insinuar que as relações de produção capitalista são totalmente responsáveis pelo domínio do homem e que essas relações se reproduzam apenas na escola, na família e no trabalho. Salienta que, desacreditar no trabalho da escola enquanto mediadora das relações sociais não favorece a causa dos dominados enquanto classe que pode se organizar na escola, no interior da família, no trabalho; enfim, organizar-se em conjunto, ultrapassando as barreiras da descrença, do imobilismo e da não ascensão.

O conceito de capital humano nutrido pela herança de concepção burguesa determina de um lado um nivelamento entre o trabalhador e o capitalista, onde o trabalhador seria também proprietário de um capital - sob a forma de educação investido nele mesmo -, falseando os ganhos do trabalhador, chamando não de salário, mas de remuneração do capital humano investido em si mesmo; velando assim a face verdadeira da produção e exploração capitalista. Do outro lado, o viés mercadológico direciona o interesse educacional para o mercado em detrimento do interesse do educado, transformando a educação numa espécie de tecnologia educacional perfeitamente aplicável segundo as intenções capitalistas de produção.

Nesse sentido, essa transmutação da educação torna-se produtiva aos interesses capitalistas quando oferta educação básica precária ou quando "tecnifica" essa educação direcionando-a para a produção. Para tanto, é preciso atuar desqualificando o verdadeiro trabalho escolar (FRIGOTTO, 2010). Para além da redução que propõe à educação, na óptica do capital humano a questão meritocrática deve ser valorizada no processo escolar. Considera o indivíduo como sendo livre e responsável por suas escolhas, iniciativas e administração racional de seus recursos, colocando o esforço e a capacidade como requisitos básicos de ascensão tanto no mundo do trabalho quanto no mundo escolar, individualizando e responsabilizando cada um por seu fracasso ou sucesso, justificando assim as desigualdades sociais e educacionais entre as classes.

Considerando as leis imanentes ao processo de autovalorização do capital leia-se: acumulação, concentração e centralização, típico do processo capitalista, alguns questionamentos centralizam-se com relevância; como, por exemplo: como a teoria do Capital Cumano poderia atender as demandas de um mercado monopolizado e intervencionista? Como alocar tanta mão de obra "qualificada" através da ênfase que a teoria do Capital Humano sustenta na formação dos recursos humanos no mesmo contexto onde o movimento capitalista alimenta o progresso técnico e desqualifica os postos de trabalho? Por que as próprias mediações e determinações do capital termina por comprometer os ciclos do próprio processo de produção capitalista?

Sobre as primeiras indagações entendemos, com base em Frigotto (2010), que as promessas e garantias vendidas pela teoria do capital humano que condiciona educação, qualificação e processo produtivo é apenas uma forma de velar as ações de um Estado intervencionista que se associou ao capital e garante sua manutenção. Pois, é através da mediação estatal nas suas mais variadas formas de execução,

sobretudo no âmbito escolar, que as intervenções estatais são efetivadas em benefício do capital e do gerenciamento de suas crises cíclicas. Destaca-se, por exemplo,

> a) o grau e a natureza da produtividade ou "improdutividade" que representam diferentes tipos de intervenção educativa, escolar ou não escolar e as diferentes formas de mediação da prática educativa; b) a tendência crescente de tornar a instituição escolar um espaço onde o prolongamento desqualificado da escolaridade se torna um "trabalho improdutivo forçado" e se constitui em algo necessário à produtividade do capital; c) [...] mostrar que o modo de produção capitalista, na configuração do estágio monopolista vigente, ao mesmo tempo que tende a prescindir cada vez mais de grandes contingentes de pessoal qualificado, necessita, contraditoriamente, de elevar o patamar educacional muito acima das exigências reais do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2010, p. 114).

Qual seria, pois, o intento dinâmico do capital quanto a ampliação da escolarização, a elevação constante dos requisitos educacionais, bem como a justificativa do prolongamento da escolaridade e o consequente retardamento do ingresso do jovem no mercado de trabalho senão a caracterização da escola como improdutiva com propósito de oportunizar sua captação de mão de obra barata e "qualificada"? Essas medidas intrínsecas ao processo escolar em toda sua trajetória são resultantes de um intenso processo de desqualificação da atividade escolar das massas, enquanto a seletividade social se encarrega de outra educação para as classes mais altas.

É, pois, dentro deste contexto que prega o desenvolvimento que a teoria do capital humano constrói suas bases colocando-se como fator relevante para o alcance do desenvolvimento e da modernização também nos países latino-americanos, mascarando as relações de poder impostas pelos países imperialistas, falseando a ideia de que o subdesenvolvimento de outros países é apenas uma questão de mudança e modernização de alguns fatores. Com isso, coloca a educação e o treinamento como componentes explicativos para a obtenção dos recursos humanos qualificados, digo, o capital humano; desconsiderando os efeitos colaterais diversos causados pela acumulação, concentração e centralização do capital em suas formas mais agressivas e potencializadoras de desigualdades. No mais, desenvolve-se a crença de que é através da democratização das oportunidades educacionais que se alcança desenvolvimento, modernidade e aumento de renda, levando indivíduos e nações a acreditar que podem tornar-se proprietários dos meios de produção ou proprietários do Capital Humano, (FRIGOTTO, 2010).

No contexto econômico-social capitalista a educação medeia através da "escola improdutiva" um processo necessário e produtivo à manutenção das relações capitalista de produção. Esse processo, no entanto, não se fundamenta ao acaso, tampouco se trata de uma conspiração pensada a partir de um imaginário genial; ocorre, contudo, obedecendo às necessidades que o capitalismo (em sua trajetória) enfrentou ao longo de sua existência e recolocação. Nessa nova roupagem, falseia as verdadeiras formas de ralação de produção e é nesse falseamento que reside sua força para iludir e legitimar as novas formas de atuação do capitalismo. A política educacional brasileira embarcou nessa ilusão produtiva e contraditória que mostra um crescimento enorme do sistema educacional e, ao mesmo tempo expõe as péssimas condições de trabalho enfrentadas pela maioria.

Não por acaso, o modo de produção capitalista alinha a extensa gama de atividades do sistema educacional retratada na expansão da escolaridade tal como o alargamento do acesso à escola em sintonia com a sustentação de seus interesses, mantendo o prolongamento de uma escolaridade desqualificada que regula a oferta e a procura de emprego. Na esteira do alargamento educacional, a universalização do acesso à escola não representa nenhuma ameaça ao sistema capitalista de produção. Aliás, na atual fase do desenvolvimento capitalista, este exige uma escolaridade mínima, bem como sua necessária extensão; tais exigências (nível mínimo de cálculo, leitura, escrita, bem como determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos) são fundamentais para a operacionalização das empresas e organizações e a criação de uma cultura pautada pelo consumo.

O Estado, enquanto gestor, vai intervir junto ao fornecimento dessa escolaridade desqualificada, visando a manutenção e o desenvolvimento das relações de exploração. Contudo, a escolaridade desqualificada não produz apenas os saberes específicos das classes mais baixas; desenvolve também o saber direcionado aos engenheiros, aos advogados, aos economistas e administradores, preparando-os para o desempenho das funções necessárias aos interesses do capital. A seletividade, através da formação de nível superior, principalmente, figura para a contenção de um grande efetivo de reserva que espera para ser aproveitado de acordo com as necessidades do mercado, como já colocado por Freitag (1987) sobre a profissionalização – do ensino de 2º Grau – e a privatização – do ensino de 3º Grau; que absorve grandes efetivos de estudantes que buscam avanços educacionais, alivia pressões estudantis, represa força de trabalho, qualifica-a parcialmente e deixa-a

semipronta ou semidisponível para eventual utilização no processo produtivo capitalista.

Diante da ampliação do acesso à escola e o consequente prolongamento da própria escolaridade vê-se a contemplação das pressões sociais da classe trabalhadora por mais escolaridade. Porém, não só a seletividade escolar é óbice para a conquista educacional da classe trabalhadora, visto que o alcance dos níveis mais altos de escolarização também constituiu-se em barreiras a serem superadas pela referida classe. Além disso, quando os níveis mais altos são ofertados e chegam aos trabalhadores, são normalmente comprometidos com a forma econômica e política de assistência ao capital, constituídos em vários tipos de mecanismos. Pois:

> Do ponto de vista mais global, pode se observar que estes mecanismos vão desde a negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização, pela seletividade interna da própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria que frequenta a escola. Esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos objetivos veiculados, pela direção que assume a prática escolar. (FRIGOTTO, 2010, p. 185).

Neste sentido, a classe trabalhadora sofre dupla violência em seu processo de luta por melhorias de vida: sofre com a desqualificação dos postos de trabalho e também com a deterioração do processo educativo. A desqualificação da escola, então, assume diversas faces: da eficiência produtiva (tal como a propaga a teoria do capital humano) a teorias educacionais trazidas como inovações educacionais correlatas com as perspectivas pedagógicas tecnicamente educativas. Trata-se, no entanto, de teorias vazias de criticidade, aptas apenas a reconfigurar a manutenção dos privilégios da classe dominante. O Estado, por seu turno, alia-se aos interesses burgueses quando negligencia em sua vontade política, segundo Frigotto (2010, p. 186) "a superação das relações sociais de produção que geram a desigualdade", visto que:

> O exame das pesquisas que se ocupam da análise da educação brasileira nas últimas décadas, tanto a nível de educação básica, fundamental, quanto a nível superior, nos revelam que não existe por parte do Estado nenhum compromisso efetivo com a quantidade e a qualidade da educação para a população escolarizável. Em certos casos, como o brasileiro, fica mesmo aquém daquilo que é funcional aos desígnios dos interesses econômicos e sociopolíticos dominantes. (FRIGOTTO, 2010, p. 187).

Vale ressaltar, no entanto, que a classe dominante não é contrária ao acesso à escola pela classe trabalhadora. A tendência ao aumento desse acesso resulta

numa universalização que legitima uma aparente democratização. Porém, há uma negação de condições objetivas e materiais que resultem numa escola de qualidade que tenha livre controle sobre suas práticas. Esse processo pedagógico fragmentado que compõe a visão tecnicista da educação atua para desqualificar o processo educativo e recompor os interesses burgueses. Desta forma de organização escolar, resultam as articulações e determinações que priorizam os interesses de classe:

> Interesses estes cujo compromisso não é a elevação dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais altos da cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade. (FRIGOTTO, 2010, p. 193).

Esses mecanismos que atuam na desqualificação do processo educativo escolar, especialmente da classe trabalhadora, encontram respaldo Legal nas próprias intervenções do Estado enquanto provedor de políticas educacionais. Exemplos tais como: a reforma do ensino de 1° e 2° graus (Lei n. 5.692/71) e a reforma universitária (Lei n. 5.540/68) dão conta, de acordo com Frigotto (2010), que essas reformas não entregaram o que postularam, colaborando assim com "formas de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes". No caso do último exemplo trazido, Sampaio (2011) já destacou a atuação do setor privado que buscou atender as necessidades mercadológicas em detrimento da qualidade do ensino.

A seletividade existente no nível superior, que forma e reprime efetivos de mão de obra reserva, como já exposto acima, exprime a produtividade – quando atua favoravelmente a manutenção das relações sociais de produção – improdutiva – quando faz da escola um local de práticas abstratas e obsoletas – da escola:

> Em relação ao ensino superior, o que se pretende também é a mudança dos números sem a mudança das coisas numeradas. As medidas da política do Estado neste nível de ensino apontam na direção de uma estratégia calcada em mecanismo de seletividade mais ostensiva, ou mediante formas de uma aparente democratização que esconde a seletividade. A preocupação do Estado [...] é que a universidade, além de cumprir seu papel de formadora de quadros dirigentes, tecnocratas, gerentes etc., e seu papel ideológico, cumpre também a função de uma espécie de válvula que abre e fecha de acordo com os diferentes ciclos das conjunturas econômicas. (FRIGOTTO, 2010, p. 197).

Articulados com o mercado via políticas educacionais estatais, os processos de seletividade social, presente sobretudo no nível superior de ensino vão se

aprimorando e resultam numa pretensa meritocracia, camuflada pela ampliação do acesso e a democratização escolar.

Entretanto, a expansão do ensino superior, sobretudo o setor privado, com esse formato engajado com a seletividade social, atrita com a inelasticidade da oferta de emprego frente a um contingente de diplomados desempregados. A crescente concentração da renda frente à não oferta de empregos suficientemente compatíveis com o nível superior, resulta numa grande parcela de formados que não garante o exercício de uma atividade qualificada e de boa remuneração, desnudando o engodo prometido pelo progresso técnico de absorção da mão de obra diplomada de nível superior, possibilitando a tais egressos trabalho qualificado e boa remuneração. Diante desse conjunto de promessas improváveis, com o aumento de temperatura envolvendo o acesso ao ensino superior, mais uma vez, os mecanismos de seletividade se reestruturaram, selecionando não mais pelo acesso, mas pelo tipo de instituição, curso ou carreira que se busca, bem como pela qualidade do ensino ministrado (FRIGOTTO, 2010).

Neste contexto dominado por interesses capitalistas de produção, a instituição escolar, imersa e responsabilizada pela formação social do indivíduo, acaba colaborando - de forma sútil, quase imperceptível - com a continuação do privilégio e a discriminação organicamente estabelecida numa sociedade classista. Logo, desqualificá-la é caminho certo para a negação do saber de níveis mais elevados para a classe trabalhadora. Porém, o caminho da desqualificação da escola é pensado para favorecer o processo de trabalho e o processo de formação da sociedade, sem, contudo, perder o controle e a manutenção social dominante. Frigotto (2010, p. 202, 203) a denominou como "desqualificação orgânica, uma 'irracionalidade racional', uma 'improdutividade produtiva' necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção de sociedades de classes”.

É, pois, através da negação - não do acesso à escola e sim do saber elevado - que a escola torna-se necessariamente disfuncional; em simultâneo, torna-se funcional, quando nega ao trabalhador, acesso aos mecanismos que o conduziria ao alcance do saber elaborado. A educação brasileira, por seu turno, devidamente alinhada com o capital internacional via concentração financeira cada vez mais nas mãos de menos e alicerçada na teoria do capital humano, configurou-se em políticas educacionais alheias aos interesses da classe trabalhadora, valendo-se de teses como a Equalização de Oportunidades e a Democratização do Acesso para justificar

sua prática. Cumpre de forma ampla uma mediação entre a grande massa de trabalhadores e o processo produtivo capitalista visto que:

> A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalista de produção, torna-se produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalista de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. (FRIGOTTO, 2010, p. 250).

Desse modo, mesmo não sendo desprovida de saber e consciência, a luta entre capital e trabalho que é fundamentalmente uma luta pela sobrevivência material do indivíduo coloca a classe trabalhadora em constante desvantagem, dado que - gerida pela burguesia - não favorece os interesses da classe trabalhadora.

Gentili (2013), faz importante colocação ao discutir a acumulação do capital no capitalismo histórico sobre a crescente e generalizada tendência da "mercantilização de todas as coisas". Tratava-se de reconhecer que tal tendência à mercantilização de todas as coisas materiais abarcariam também a materialidade da consciência das pessoas, apostando no padrão dominante do mercado e suas relações como fator de desenvolvimento enquanto ser humano. Para tanto, a escola pública sofreria forte ofensiva neoliberal através da soma de duas forças: do Estado (com suas medidas políticas) e do mercado (com seu conjunto de estratégias culturais) direcionadas a romper a ação educativa direcionada à maioria. Desta maneira, não se forma cidadão, fabrica consumidor.

Neste universo de classe ou dualista, preferem-se consumidores a cidadãos. Ser ou tornar-se cidadão é apenas um privilégio de poucos numa sociedade que nega a cidadania (pela educação que oferta) própria das sociedades democráticas. Um vez que:

> Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender "direitos" esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um "direito" é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é "privilégio". (GENTILI, 2013, p. 232).

Esse privilégio (da educação, com qualidade, inclusive), sendo uma conquista da minoria, dá-lhe o direito de apropriar dos melhores empregos e salários, resignando a maioria a menos oportunidades de emprego e consequentemente menores ganhos. Não raro, falta emprego até para os detentores de educação qualificada. Esse é preço (alto) que se paga por ter uma educação pautada apenas no alcance do emprego. A profecia neoliberal acerca da educação voltada para o emprego, quando ofertada de forma igualitária para camadas sociais desiguais, termina por consolidar o desemprego da maioria, empurrando-lhes para a marginalidade social. Tratar a educação apenas como passaporte para a empregabilidade revela-se numa das formas de violência com maior alcance numa sociedade não democrática, segundo (GENTILI, 2013).

Em meio às discussões sobre manutenção de privilégios da classe dominante, bem como o aparelhamento da instituição escola, certamente o tema da Reprodução das estruturas deve ser contemplado. É no contexto de fins da década de 1960 e início da década de 1970, momento de grandes reivindicações por acesso à escolaridade (com pressões populares e fortes reivindicações por acesso e continuidade à escola e ao ensino superior, Furlani (1998), bem como o estabelecimento da abertura de faculdades no período noturno preponderantemente pela iniciativa privada, Sampaio (2011) que o debate sobre a Reprodução entra nas discussões sociológicas. Ocorre que nem os avanços das oportunidades de acesso à escolarização somado ao crescimento econômico da referida década conseguiu romper com as estruturas sociais já estabelecidas. A segregação e as desigualdades sociais eram fortemente identificadas, sobretudo na própria escola, segundo (BOURDIEU, 2015).

Segundo a teoria da Reprodução, a relação sucesso/fracasso escolar não estaria relacionado às questões de mérito apenas, mas sobretudo às questões de ordem social; destacando, inclusive, a bagagem cultural familiar em detrimento do potencial econômico de cada família. Segundo o pensamento do autor citado, a escola através de seus mecanismos, cumpre a função de reproduzir e manter as estruturas sociais mais altas, favorecendo a classe social dominante. É, pois, na escola que a classe dominante impõe sua dominância cultural, desfavorecendo as camadas populares, visto que sua cultura é considerada primária, por isso, desvalorizada, já que não é uma cultura elaborada. É através do “arbitrário cultural” denominado por Bourdieu que a escola mantém a superioridade e justifica os privilégios das elites dominantes.

Segundo Bourdieu (2015), com esse formato de escola, atendendo as pautas da sociedade capitalista, o sistema de ensino dificilmente concordaria com a luta de liberdade dos oprimidos. Bourdieu não acredita na transformação social dos oprimidos através dessa configuração escolar; embora possa, eventualmente, projetar algumas experiências exitosas; esse formato não atenderia a todos. Não obstante, ofertada a todos, jamais alcançaria e/ou transformaria todos os que dela esperam mudanças substanciais, que efetivamente conduzam à ascensão social tão pretendida pelos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. Sem considerar a herança cultural das diferentes classes, submetidas ao mesmo sistema de ensino, favorável às camadas mais altas o fator mobilidade social torna-se “viciado”. Assim:

> É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Vale lembrar, que o sociólogo francês, ao fazer severas críticas ao formato de escola burguês e até mesmo à Escola Libertadora proposta por Paulo Freire, não delibera a escola como desnecessária na luta dos oprimidos.

Ressalta, porém, seu papel imprescindível para a superação das desigualdades sociais postas; assim como fizera Frigotto (2010) ao considerar que a escola não é a única responsável pela dominação do homem pelo poder econômico e desconsiderar o trabalho da escola não favorece a causa dos dominados. Bourdieu (2015), propunha apenas uma escola configurada de forma diferente. Um dos pontos destacados com críticas à escola e o currículo “imposto” é a suposta igualdade para todos no sistema de ensino, dado que a maioria não obtinha os valores culturais contemplados pela escola. Com isso, mesmo proposta a todos como forma de igualdade, o alcance era apenas para os seus contemplados, qual seja, a classe dominante.

Não raro, as discussões sobre a "equidade nas oportunidades de escolarização" ganham respaldo teórico e acaba por camuflar ou ao menos relativizar a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades. Por isso, Bourdieu (2015) chama a atenção para as desigualdades estabelecidas diante da escola e da cultura, atentando para a evidente injustiça da equidade formal à qual todo o sistema

escolar é submetido, agindo mais na proteção dos privilégios para poucos, e menos nas possibilidades de distribuição e/ou transmissão desses privilégios para a maioria, pois:

> [...] para que seja favorecido os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Segundo o autor, a prática pedagógica que atende aos anseios da igualdade formal simplesmente esconde e justifica a indiferença frente às desigualdades do ensino e da cultura proposta para todos os educandos de forma imperativa, vale destacar. Tal pedagogia (utilizada no ensino secundário ou superior) atenderia apenas a alguns indivíduos considerados excepcionais, resultaria apenas em algumas experiências exitosas, etc.; diferentemente do propósito de uma pedagogia racional e universal que, consideraria a todos os desprovidos da herança cultural formalmente aceita pela escola e organizaria metodicamente os meios para que todos alcançasse o êxito escolar. No entanto:

> [...] a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ela exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como "primárias" (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como "escolares", as ações pedagógicas voltadas para tais fins. (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Logo, a prática pedagógica com base numa cultura e relação (aristocrática) que subsidia todo o sistema de ensino, utilizando-se de seus instrumentos - os educadores - estabelece que "no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas", não considerando as desvantagens escolares enfrentadas pelas camadas populares; desvantagens atribuídas às desigualdades culturais, que são, antes de tudo, desigualdades sociais. Implicitamente, as classes cultas, estabelece uma relação de dominância envolvendo o saber erudito e a instituição escolar.

> São as funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence. É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superioridade sobre os humildes servidores das técnicas. É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social. (BOURDIEU, 2015, p. 63).

Evidentemente, com esse formato de ensino, as diferenças existentes entre os educandos das diferentes classes sociais são expostas. Ressalta-se, contudo, que, no que tange ao ensino de massa hoje em dia, não são mais as questões numéricas envolvendo o acesso aos diversos níveis de ensino que estão em discussão; mas, e sobretudo, as questões relacionadas à permanência e a qualidade na formação dos educandos. Como já colocado acima por Frigotto (2010), não se nega mais o acesso, nega-se o saber elaborado e a qualidade do saber. Seria, pois, contraditório, esperar que um sistema de ensino que opera em favor das classes dominantes impedisse a escola de conservar e transmitir a "cultura legítima" que pauta a conservação social. Nessa lógica, a instituição escolar relega ao individualismo de cada sujeito as responsabilidades de seu sucesso ou fracasso diante da escola e na vida profissional. Apega-se às experiências exitosas que escapam ao sistema tradicional para justificar os fracassos da maioria. Aos primeiros credita-se à escola libertadora, enquanto a maioria proveniente das numerosas camadas populares, designam como sendo os eliminados pela escola conservadora, segundo (BOURDIEU, 2015).

SEÇÃO 4

4 O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE MARABÁ

A tardia, mas justa conscientização da função social do conhecimento e a necessária ampliação da participação social, somado aos recursos oriundos de incansáveis reivindicações sociais pelo acesso à informação e ao conhecimento, resultou numa movimentação denominada de “universalização do saber”. Considerando o lugar do (a) Pedagogo (a) nos processos de transformação social e econômico do ambiente regional onde se insere, assim dizendo, na Amazônia Oriental Paraense, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – LPP propõe a formação docente para os profissionais de educação da região. Pois, preparar os profissionais da educação, considerando as demandas e necessidades locais resultaria também na produção de conhecimentos necessários para que a referida região alcançasse o desenvolvimento social e econômico projetado para o restante do país.

A Universidade Federal do Sul e Sudeste Paraense situa-se em uma região que teve seu processo de formação marcado por grandes conflitos ligados à prática da agropecuária, à extração de madeira e à exploração de seus diversos recursos minerais a partir de 1960, quando a elite oligárquica alinhada com o capital internacional, articulou-se com o governo federal para a implantação de um projeto de “modernização da Amazônia”. Importa destacar, que esse processo conflituoso na região tem início já em 1920, quando os povos indígenas foram despojados de seus territórios dada a abundância da castanha-do-pará, fruto de cobiça das elites (UNIFESSPA, 2020).

O governo federal, via políticas de incentivo à migração, atraiu enormes contingentes de trabalhadores de outras regiões para o sudeste paraense, sem considerar a implantação de políticas públicas que assegurariam a inserção desses sujeitos de forma adequada. Resultando, assim, na elevação das desigualdades sociais e no acirramento de conflitos territoriais entre: elite agrária, seguimentos de exploração madeireira, agropecuária, mineração, indígenas, posseiros, ribeirinhos, entre outras comunidades. Nesse contexto marcado pela disputa territorial, surgem os movimentos sociais e sindicais reivindicando o direito à educação de qualidade, pública e gratuita (UNIFESSPA, 2020).

Em meio aos debates do campo educacional e o desenvolvimento do país, a educação é compreendida como fundamental para o processo de modernização em

curso nacionalmente. Com isso, o primeiro curso de Pedagogia do Estado do Pará foi criado pela Universidade Federal do Pará - UFPA de acordo com o Decreto nº 35456/54 e Portaria do MEC nº 771/54, mantendo a mesma estrutura (três anos de formação básica (bacharelado) e mais um de Didática (para receber o título de licenciado) até o início dos anos 60. Nesse cenário de modernização e da expansão projetada, surge a necessidade de uma maior oferta de mão de obra qualificada, exigências criadas em função da expansão do mercado, entre outras exigências, tais como:

> As mudanças implementadas na educação durante o regime militar, que sofreram forte influência das agências internacionais, vinculavam a educação à formação do "capital humano". Estreitavam-se, assim, as relações da educação com o mercado, subordinando-a aos planos de desenvolvimento, à segurança nacional e a uma visão economicista de desenvolvimento. (PEDAGOGIA, 2011, p. 6).

Posteriormente, a expansão do curso para a região de Marabá/PA visava contribuir para a formação e qualificação docente nos municípios do interior, abarcando a ideia de universalização da educação pública e de qualidade para todos. Tais implantações e desdobramentos ocorreram a partir de 1987 e 1990 com a oferta da primeira e da segunda turma, respectivamente, do curso de Pedagogia em regime intervalar no Campus Universitário de Marabá, ainda sob a tutela da Universidade Federal do Pará (PEDAGOGIA, 2011). Diante disso, a formação de professores incorporou-se às discussões educacionais, alinhando a implantação do curso aos objetivos de contribuir com a formação e qualificação docente nos municípios do interior, abarcando assim todos os níveis da educação. Assim, em 03 de maio de 1993 a Resolução nº 2.087 "autoriza implantação do Curso de Pedagogia, em caráter permanente nos campi de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, *Marabá*, Marajó: Núcleo de Breves e Soure".

Em 1994 tem-se a criação da primeira turma de Pedagogia na forma regular de ensino, iniciando uma trajetória de turmas que participaram efetivamente do processo de avaliação iniciado em 1994 suscitando a aprovação da Resolução nº 2.669/99-CONSEP que resultou na redefinição da estrutura do curso em 1999. A referida resolução, teve significativa relevância para a nova configuração do curso de Pedagogia ultrapassando o formato de habilitações específicas do profissional docente, possibilitando-lhe maiores possibilidades de atuação. Diante desta nova estrutura curricular, a organização do trabalho pedagógico passou a compor as

possibilidades de atuação do pedagogo, que teve também os ambientes não escolares contemplados como área de atuação, considerando, contudo, a docência como elemento fundamental da sua formação (PEDAGOGIA, 2011).

Com maior abrangência na formação, bem como nos espaços de atuação, a nova estrutura curricular de formação resultante da aprovação da resolução 2669/99 contempla em seu bojo uma capacitação teórico-prática que deve: contribuir na atuação do pedagogo considerando os diversos espaços e dimensões de trabalho, qualificar o profissional para os diferentes campos de atuação abarcando os diferentes níveis educacionais, bem como possibilitar ao formando construir um caminho conveniente, ajustando o currículo do curso às particularidades, realidades e necessidades da região em que o Campi se insere. Diante dessas mudanças em sua estruturação curricular, o curso de Pedagogia do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará, ofertou a partir de 1999 os formatos regulares e intervalares, considerando a nova proposta pedagógica do curso (PEDAGOGIA, 2011).

Percebe-se, porém, que a composição da proposta pedagógica tratada acima, teve, através dos 02 (dois) núcleos (básico e específico) pautas com forte expressão disciplinar e conteudista, sem, contudo, considerar a realidade prática nas escolas; o que se mostrou de certa forma improdutiva diante da separação entre formação e ensino. Logo, a aproximação entre o Curso de Pedagogia e a realidade vivida nas escolas passava por uma restruturação entre Avaliação, Planejamento e Execução, bem como a devida intervenção através de projetos bem elaborados, considerando assim as realidades sociais da região. Foi, portanto, a necessidade de entrelaçamento entre a formação e o ensino prático nas escolas que desencadeou a oferta dos núcleos eletivos, ofertados a partir de 2001 (PEDAGOGIA, 2011).

Em 2005, por meio da Resolução n.º 3.381 de 29 de Dezembro de 2005 e do Parecer n.º 135/05-CEG de acordo com a sessão realizada em 27/12/2005 na Câmara de Ensino e Graduação (CEG) e em conformidade com os autos do processo n.º 013511/2005 (UFPA, 2005), aprovou-se 19 cursos em 15 municípios do Estado do Pará, entre os quais está o Curso de Pedagogia do Campus Universitário de Marabá/PA. Posteriormente, por intermédio da PORTARIA N° 286 DE 21 DE DEZEMBRO DE 2012 tem-se a Renovação de Reconhecimento**,** conforme explícito a seguir: “Art. 1º Fica renovado o reconhecimento dos cursos superiores de graduação, constantes da tabela do Anexo desta Portaria, ministrados pelas Instituições de Educação Superior citadas, nos termos do disposto no artigo 10, §7º, do Decreto nº

5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007”.

4.1 O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa no período noturno

Criada pela Lei n° 12.824, de 05 de Junho de 2013, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, tem sede e foro no Município de Marabá, Estado do Pará. A criação da Unifesspa acontece por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA, tal como explícito no Art. 1º da referida lei. Já constituída como autarquia vinculada ao Ministério da Educação, tem através da PORTARIA Nº 1170/2015 autorização para o aumento do número de vagas do curso de Pedagogia – Licenciatura para 40 (quarenta) vagas anualmente, a fim de regularizar o número de vagas cadastradas no E-mec, assim como, para a oferta de vagas no SISU 2016. No entanto, já em 2015 teve sua primeira oferta para o curso de Pedagogia – Licenciatura no período noturno, conforme registro no Centro de Registro e Controle Acadêmico – CRCA.

Passados 04 (quatro) anos após sua criação, sob os efeitos da PORTARIA N° 764 DE 21 de julho de 2017, a UNIFESSPA tem o reconhecimento do curso de Pedagogia – Licenciatura renovado. Estabelece-se: “Art. 1º Fica renovado o reconhecimento dos cursos superiores constantes da tabela do Anexo desta Portaria, ministrados pelas Instituições de Educação Superior citadas, nos termos do disposto no art. 10, do Decreto nº 5.773, de 2006”. E assim, nos termos da Lei, como assim determina o Art. 3º, a instituição seguirá “o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, conforme normas pertinentes em seus documentos, por exemplo, o Projeto Pedagógico de Curso – PPC. Este documento traz em suas recomendações forte ênfase sobre a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão como característica fundamental que deve ser observada na sua estrutura organizacional e na sua forma de funcionamento.

4.2 Dimensões do PPC *versus* Demandas do Trabalhador Estudante

Para melhor entendimento das discussões, considera-se necessária a exposição das dimensões do PPC, confrontando-as com a legislação, com a literatura e, sobretudo, com as demandas do sujeito central do estudo, ou seja, o trabalhador estudante.

4.2.1 Infraestrutura do Curso

Tal como exposto no PPC/2011, 12 (doze) docentes compunham o quadro da Faculdade de Ciências da Educação – FACED. De início, 02 (dois) foram afastados para doutoramento, 10 (dez), efetivaram o quadro de professores do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Para efeito de titulação, o curso contava com 01 (uma) Doutora, tendo os demais, titulação de Mestre. À época, o curso também não dispunha de um técnico administrativo, valendo-se de uma bolsista para atuar na secretaria da FACED. Consequentemente, "A Faculdade de Educação necessita da contratação de mais sete (07) docentes efetivos para executarem a proposta curricular apresentada para o Curso de Pedagogia" (PEDAGOGIA, 2011. p. 37).

Ressalta-se, contudo, que em relação ao corpo docente da FACED, constata-se que até o momento da aprovação do atual PPC/2018, houve mudanças significativas no quadro de professores da Faculdade de Educação, não em sentido quantitativo (tendo até diminuído para 11), mas sim no que tange à titulação dos docentes. Em comparação com o documento anterior, o corpo docente registra avanço substancial quanto à titulação de seu quadro. De um total de 11, alcança números significativos, passando de 01 (um) para 08 (oito) docentes efetivados como doutores, sendo os demais (apenas 03) mestres. Em termos percentuais, registra 64% para doutores e 36% para mestres, todos com dedicação exclusiva e atuando 40 horas semanais (UNIFESSPA, 2018).

No que tange a estrutura física, o curso de Pedagogia não contava – até o alcance do PPC/2011 – com Laboratório de Práticas Pedagógicas, tampouco Laboratório de Informática para as atividades discentes. Ainda de acordo com o documento, o acervo da biblioteca está desatualizado e insuficiente para a demanda do curso, considerando as necessidades de novos títulos da área da educação e de disciplinas relacionadas em função da proposta curricular apresentada. Outras carências são expostas no documento, tais como:

> A necessidade de salas para abrigar os docentes da faculdade para efetivarem orientações de TCC, coordenação de projetos de extensão e pesquisa e para planejamento e execução de atividades acadêmicas. Não há sala para reunião de professores, o que dificulta a troca de experiências e planejamento em grupo dos membros docentes da Faculdade. Outra necessidade é o investimento na melhoria do oferecimento de estruturação do ambiente mais adequado às salas de aula, tais como a aquisição de cadeiras estofadas e mesas para o conforto e rendimento acadêmico dos discentes da Faculdade, fato que dificulta a conservação da atenção, prazer e estímulo por parte dos discentes durante a execução das aulas. [...] A

> Faculdade não dispõe de espaço para desenvolver atividades extracurriculares, executar cursos, oficinas e treinamento pedagógico para os discentes da Faculdade e atendimento pedagógico à comunidade externa nas salas de aula, nos turnos em que ficam disponíveis, assim como nas escolas nas quais atua. (PEDAGOGIA, 2011, p. 40).

Com base no exposto, percebe-se que a infraestrutura do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa tem limitações que compromete o desempenho de docentes e discentes, sobretudo no período noturno, considerando que neste período, professores e estudantes já estão na segunda jornada do dia: atrasados, cansados, desmotivados, entre outros fatores complicadores. Embora possa-se reconhecer consideráveis avanços na parte estrutural da Unifesspa, alguns espaços permanecem excluindo os estudantes do período noturno. A exemplo da biblioteca, cujo funcionamento é estabelecido de Segunda a Sexta das 08:00 às 19:00h, conforme consta no item 9.4.1 Horário de Funcionamento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024. Vale ressaltar, que o horário de funcionamento da biblioteca é para todas as unidades do *Campus* de Marabá, inclusive para a unidade que sedia a Faced enquanto provedora do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no período noturno.

Nesse sentido, a ausência de alguns espaços, a limitação e/ou não oferta de atendimento, bem como a precarização de outros e seus componentes dificulta a produção acadêmica na totalidade. Além de dificultar o alcance e interação junto às escolas e à comunidade em geral. Afinal, a lei Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação, dando providências, entre elas:

> Ressalta-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo federais possuem espaço para este fim, destacando-se a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. (BRASIL, 2001, p. 34).

É neste contexto de reivindicações por melhorias e condições frente a “garantias legais” ainda não consideradas em sua plenitude que a categoria do aluno que trabalha e estuda no ensino superior se encontra, passados 21 anos de seu reconhecimento pela lei sancionada em 2001.

4.2.2 Avaliação

Sobre a avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), é importante considerar que, trata-se de um documento base para o curso, fazendo-se necessário a participação efetiva de docentes e discentes para a construção de processos e instrumentos que permitam à autoavaliação da proposta metodológica balizada no PPC. Para que possam ocorrer melhorias nas ações e práticas educativas e de aprendizagem, o processo de avaliação deve ser permanente, considerando inclusive o alinhamento entre docentes e discentes (PEDAGOGIA, 2011). Percebe-se, porém, que embora o documento proponha tal alinhamento entre docente e discente, este alinhamento não se efetiva devido ao pouco engajamento por parte da categoria discente.

A ampla participação dos discentes, tal como sugere o documento, fica comprometida pela pouca experiencia que o estudante tem ao iniciar o curso, colocando-o em desconformidades argumentativas/dialógicas frente aos outros atores envolvidos no processo: direção, vice-direção, coordenador, docentes efetivos e substitutos, etc. Geralmente, os estudantes em fase inicial tem pouca ou nenhuma noção quanto ao seu papel no processo de avaliação do curso; salvo exceções, está preocupado com a absorção dos conteúdos ofertados, sobretudo os estudantes do período noturno que já dispõem de menos tempo para as atividades disciplinares de sala de aula, estando totalmente alienados às questões extra classe relevantes para a sua formação, mas discutidas em seminários que ocorrem predominantemente em outros períodos ou durante as aulas. Ou seja, além da pouca conscientização, necessária ao engajamento do estudante, seu tempo é extremamente curto frente às demandas colocadas no âmbito das duas jornadas nas quais inevitavelmente se insere.

4.2.3 Estágio supervisionado

Buscando capacitar o estudante para o trabalho profissional, essencialmente na sua área de formação, o Estágio Supervisionado constitui-se de atividade de formação envolvendo teoria e prática devidamente orientada e supervisionada, oportunizando ao discente desenvolver habilidades e competências básicas, gerais e específicas para a melhor execução do exercício profissional. Embasado pela Resolução nº 3.633 de 18 de fevereiro de 2008, o PPC orientador do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia estabelece que,

> O aluno deverá desenvolver estágio supervisionado, realizado no âmbito do próprio curso, na rede pública e em outros espaços formativos, devidamente comprovados. O estágio deverá oportunizar experiências formativas que estejam relacionadas a área temática escolhida pelo aluno e ao mesmo tempo se articulem com as outras dimensões e saberes previstas na estrutura do curso. (PEDAGOGIA, 2011, p. 32).

Com carga horária estabelecida em 400 horas e previstas à iniciação a partir do "início da 2ª metade do curso", os estágios devem, preferencialmente, terem as escolas públicas de Marabá, bem como os municípios vizinhos pertencentes à região sul e sudeste paraense como locais de realização de "atividades docentes, realização de mini-cursos, seminários, workshops e demais atividades acadêmicas" (PEDAGOGIA, 2011, p. 32).

Diante do exposto, indaga-se: se o Estágio Supervisionado visa oportunizar experiencias formativas relacionadas ao curso, tendo como áreas de atuação as escolas da rede pública que comportam a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), e estes espaços educacionais operam apenas no período diurno (matutino e vespertino), como os estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do período noturno podem submeter-se aos estágios em período simultâneo ao da sua primeira jornada (o trabalho)? Como mostra a literatura, para o Trabalhador Estudante, seu trabalho é determinante, determina sua manutenção e de sua família. Neste sentido, termina por eleger prioridades, contingenciando a situação, privilegiando o trabalho e relegando a segundo plano sua formação. Logo, a demanda sobre a oportunidade de realização do estágio supervisionado pelo Trabalhador Estudante é um ponto crítico a ser discutido.

4.2.4 Atividades Complementares

Compostas por duas ações didático-pedagógicas diferentes – Atividades Programadas e Atividades Independentes – visam "complementar a vida acadêmica do aluno", bem como "possibilitar ao (a) discente o acompanhamento da produção científica em outros ambientes, fora da vida acadêmica que está inserido, mas dentro da área da educação e afins" (PEDAGOGIA, 2011, p. 32-33). Atividades programadas e atividades independentes, respectivamente:

> [...] são momentos de socialização da produção dos Núcleos Eletivos. [...] são aquelas realizadas ao longo da formação acadêmica do discente, tais como participação em congresso, simpósios, seminários, oficinas, minicursos etc.,

> que o (a) aluno (a) se envolver nas mais diversas naturezas de caráter cultural, científico e social. (PEDAGOGIA, 2011, p. 33).

Sendo de extrema relevância para a complementaridade na formação do indivíduo, tais atividades demandam tempo em suas proposições, programações e execuções, exigido a devida comprovação de um total de 120 horas para a integralização curricular do concluinte, de acordo com critérios estabelecidos no PPC. Tal como o Estágio Supervisionado, este é outro ponto sensível para o trabalhador que estuda. Neste sentido, estágio e atividades complementares, propostas essenciais para a formação docente, são, para o período noturno, enormes desafios a serem discutidos e analisados.

4.2.5 A Prática Pedagógica do Curso

Neste contexto globalizado ao qual está inserido, o ambiente universitário está mais uma vez absorvendo as responsabilizações dos efeitos causados pelas políticas públicas globais, das inovadoras e repentinas mudanças tecnológicas, das transformações no mundo do trabalho e dos impactos das políticas de democratização do acesso e da permanência de novos atores que adentraram o mundo universitário. Diante dessa complexa responsabilidade com esses novos públicos, analisar a prática pedagógica frente às suas diferentes concepções no ensino superior torna-se uma necessidade constante. Pois, por muito tempo, a prática pedagógica esteve condicionada exclusivamente às ações dos professores, resultante de seus conhecimentos científicos e profissionais, sendo um perfil estabelecido pela própria cultura da universidade (NÖRNBERG; RESCHKE; COSTA, 2020).

Porém, diante dessa imprevisibilidade de cenário, a universidade necessariamente precisa rever suas concepções de prática pedagógica para atender às novas demandas de acesso, permanência e desempenho na vida universitária frente às tensões e os desequilíbrios impostos pelas exigências explícitas da sociedade contemporânea. Ressalta-se, que a prática pedagógica é implicada por consequências pedagógicas e políticas, sobretudo no ensino superior, onde as intencionalidades, os sujeitos, as relações e os conteúdos são elaborados de forma mais organizada e consciente, resultando em um conjunto de princípios e valores éticos das pessoas, da cultura e da sociedade de maneira geral (NÖRNBERG; RESCHKE; COSTA, 2020).

O período noturno que absorve as camadas de trabalhadores estudantes, reflete notadamente um contexto emergente em construção na educação superior, sobretudo depois da denominada “democratização do acesso à educação”. Estes novos desafios entram em conflito com as velhas concepções preexistentes nas ações dos professores e da própria característica da Universidade. Não por acaso, essas inquietações são resultantes das lutas dos movimentos sociais, das exigências da sociedade de agora, provocando um desequilíbrio na gestão, na docência e na prática universitária que abarca a educação superior. Embora essa não seja uma situação de inteira responsabilidade da Universidade, tampouco do próprio corpo docente, mais uma vez é no campo acadêmico que as discussões darão início a eventuais proposições de melhorias. Pois, a prática pedagógica, através dos conhecimentos, deve perseguir objetivos alinhados às finalidades sociais, sendo o educador o elo fundamental para estreitar essa relação entre a teoria e a prática (NÖRNBERG; RESCHKE; COSTA, 2020).

Considerando a dimensão universitária, a área da educação se debruça mais sobre os estudos referente à prática pedagógica, já que considera o entrelaçamento entre teoria e prática como fundamental para a sua finalidade, em outras palavras, a transformação real, objetiva, de modo natural ou social que atenda às necessidades humanas. Os estudos demonstram que quando se trata de novos públicos, com determinadas especificidades, novos processos avaliativos necessariamente devem ser considerados, e que esta prática contribui com a taxa de sucesso dos estudantes, tendo relação direta com a prática pedagógica utilizada (NÖRNBERG; RESCHKE; COSTA, 2020).

Atentando-se para o exame encontrado na literatura e analisado com base na realidade exposta dos trabalhadores estudantes, percebe-se que a prática pedagógica, bem como a universidade, pela própria responsabilidade e dimensão, busca reorientações e redimensionamentos que possam trazer luz a alguns questionamentos sobre o estudante noturno, indagando, por exemplo, se: é adequado que o estudante do período noturno, ou seja, o trabalhador que estuda, tenha a sua formação regida por um Projeto Pedagógico de Curso – PPC, que contenha os mesmos critérios e tempos para avaliar suas atividades, aprendizagens e rendimentos? Sendo orientado pelo mesmo documento norteador, os docentes do curso noturno teriam suas práticas pedagógicas comprometidas para a atuação com o público noturno, em função dos critérios e tempos trazidos pelo PPC? Essas são

algumas das questões que podem evidenciar o conflito entre as concepções antigas estabelecidas na universidade e as novas necessidades frente as exigências do atual contexto onde o estudante noturno se insere.

No que tange à prática pedagógica no âmbito do curso em análise, pouco se relatou sobre o fato, talvez pela própria abordagem e direcionamento da questão. A questão central indaga sobre “quais foram as maiores dificuldades enfrentadas pelo trabalhador estudante no decorrer da formação”, e verdadeiramente muito se relatou sobre: cansaço físico e mental, falta de tempo para leitura e atividades acadêmicas, falta de segurança nos trajetos, precarização do transporte público, incompatibilidade de horário de serviços prestados na universidade (xérox e biblioteca), inconformidade para a realização de estágios, atividades independentes, seminários, oficinas, palestras, bem como da impossibilidade de vivenciar o tripé da universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão enquanto proposta de formação superior com qualidade, entre outros conflitos relacionados às necessidades do estudante de dupla jornada.

Há, evidentemente, algumas práticas pedagógicas engessadas, enraizadas na própria ação do professor, tutelada pelo perfil ainda tradicional da Universidade que somadas às condições de cansaço dos trabalhadores estudantes, bem como às diversas contraposições referente à dupla jornada e ainda à precarização de alguns espaços, terminam por desestimular o estudante do período noturno a continuar sua busca pela formação. Neste sentido, faz-se necessário a articulação entre a Universidade e os docentes, e destes com o corpo discente com o intuito de contribuir para a permanência do estudante na universidade, ultrapassando os limites do acesso enquanto fato amplamente propagado como exitoso. Logo, o professor deve reconhecer a diferença no perfil do trabalhador que estuda, ajustando sua prática pedagógica no sentido que seja contemplativa para a situação do estudante noturno. Afinal, Furlani (1998) destaca que este estudante, necessariamente precisa exercer atividade profissional diurna, restando-lhe apenas a jornada noturna como “única via possível” para buscar sua formação.

A prática pedagógica com toda sua amplitude e relevância, não deve ser considerada a causa mais crítica dessa discussão. Algumas questões, ainda que básicas, mostram-se distantes de serem solucionadas, dificultando a prática docente e comprometendo as ações de interação entre professor e aluno. O professor, enquanto ator social que é, depende de fatores internos e externos para seu

planejamento e relacionamento com os alunos, e isso implica, obviamente, intencionalidade de ações políticas. Porém, dadas as condições que temos, o corpo docente, embora desgastado e desvalorizado enquanto categoria profissional, deve considerar seu papel histórico para assim poder interagir, influenciar e transformar o espaço social em que está envolto. Logo, é preciso conectar-se com a realidade social e dialogar com a necessidade do estudante (NÖRNBERG; RESCHKE; COSTA, 2020).

Diante das falas relatadas, expondo as principais demandas dos trabalhadores diurnos que estudam no período noturno, observa-se que tais demandas – algumas básicas e de natureza estrutural – comprometem o rendimento e a permanência dos estudantes na universidade. Falar de prática pedagógica, apesar da importância, pode ser um tanto precipitado, visto que as condições para o próprio ensino são limitadas. O Projeto Pedagógico de Curso – PPC – dá grande ênfase para além do ensino, trazendo incisivamente a questão da “indissociabilidade” entre Ensino, Pesquisa e Extensão como condição necessária na formação docente. Mas essa é uma situação distante do alcance frente as reais possibilidades dos estudantes noturnos, fato que inevitavelmente terá reflexos comprometedores na formação dos mesmos. Visto que:

> [...] a ausência de pesquisa e extensão nos cursos noturnos indicam uma contradição diante da supervalorização da pesquisa. Os mesmos professores que recebem incentivos para serem pesquisadores e até gozam desse reconhecimento, praticam apenas o ensino, deixando a pesquisa negligenciada no período noturno. Esse não é um problema isolado do professor, nem é apenas sua a responsabilidade por ele. Essa contradição tem suas bases na política e gestão universitária que ignora o tipo de formação que é dada a cada turno de funcionamento e que ainda não absorveu por completo a ideia de democratização do ensino superior para as massas, como é estabelecido nos documentos oficiais (MARANHÃO, 2015, p. 98-99).

A própria oferta do curso no período noturno é uma questão complicada, mas é sem dúvida uma reparação da desigualdade de oportunidade para com a classe trabalhadora. Precisava acontecer e precisa avança na efetivação deste direito. A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão para o referido turno é uma questão mais abrangente que a própria oferta de formação para o trabalhador que estuda. Mas, acredita-se que o acesso, seguido da permanência resultará na proposta elaborada pelo PPC.

4.2.6 A Formação Docente

Propondo formar um profissional pautado pela ética, com criticidade, criatividade e comprometimento, o curso propõe uma formação abrangente, capaz de possibilitar ao pedagogo uma atuação satisfatória no âmbito dos processos pedagógicos, da gestão dos sistemas de ensino, das unidades e projetos escolares, bem como em outros espaços não escolares. Assinala ainda, que o profissional formado tenha condições de atuar na investigação, nas relações e contextos diversos que envolvem as práticas educativas, participando ativamente da construção de uma educação de qualidade para com a sociedade à qual está inserido. Para tanto, persegue competências e habilidades previstas no art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais, como também busca alinhamento com outras competências e habilidades dispostas na resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002, relacionando-as aos saberes produzidos na região onde a Universidade se insere (PEDAGOGIA, 2011).

Considerando a proposta pedagógica e todo o direcionamento trazido pelo PPC, pode-se dizer que em termos de proposições o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa oferece uma formação satisfatória para um Estudante em Tempo Integral. Pois, este, tal como exposto por Romanelli (1995) tem condições de “dedicar-se inteiramente ao estudo, ficando desobrigado de manter-se financeiramente”, dissemelhantemente da situação vivida pelo Estudante Trabalhador e, principalmente, pelo Trabalhador Estudante. Falar em criticidade, comprometimento, qualidade na formação e na atuação do profissional a ser formado, considerando a atual oferta do curso que efetivamente não contempla as especificidades do trabalhador que estuda, parece um tanto ilusório. Não é obviamente uma proposta de curso para a classe trabalhadora, tal como é pregada pelos meios governamentais como política de acesso à educação para todos.

Reafirmando compromissos que envolvem a universalização do conhecimento científico na formação de profissionais da educação, visando contribuir com a diminuição dos problemas sociais, culturais e ambientais da região, a Faculdade de Ciências da Educação – FACED, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), traz de forma introdutória a ênfase dada à questão da “indissociabilidade” entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente. Atualmente, o curso de Pedagogia da Unifesspa está sob orientação do PPC/2018, contendo algumas mudanças em relação ao PPC anterior. Nota-se, contudo, que, quanto ao Turno de

Funcionamento e a Modalidade de Oferta o documento mantem-se inalterado, abrangendo os turnos Matutino e Noturno na forma Presencial, respectivamente.

Nota-se que a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embora seja um entrelaçamento necessário para a formação docente, continuará sendo uma possibilidade afastada das condições do estudante do período noturno, visto que este é essencialmente um trabalhador no contraturno de suas aulas, sendo impossibilitado de participar de atividades fora do período noturno. Importa destacar aqui, que, nossa intenção não é sugerir que o trabalhador que estuda à noite não precisa ter uma formação com a mesma qualidade ofertada no período diurno, ao contrário, nossa inquietação é por condições que nos possibilite exatamente a mesma formação de qualidade ofertada aos demais. Por isso, trazemos para o campo das discussões todas as nossas dificuldades, impossibilidades e limitações frente aos desafios enfrentados.

4.2.7 Demandas do Trabalhador-Estudante do curso de pedagogia da Unifesspa

Para uma expressiva parcela da classe trabalhadora, estudar a noite significa ter uma jornada de trabalho anterior à jornada de estudo. Para o trabalhador que estuda o trabalho é prioridade, como nos mostra a literatura apresentada. Logo, o campo de atuação é oportunamente precário em sua diversidade, tendo a iniciativa privada – sobretudo no setor terciário, ou seja, no setor de serviço – sua parcela de significado na absorção desses trabalhadores que buscam a formação sem poder abdicar da atividade remunerada (FURLANI,1998).

Entre os estudantes da Unifesspa foi possível em conversas informais ouvir os seguintes relatos:

> “Escolhi fazer o curso à noite pelo fato de eu ter uma jornada de trabalho de 44 horas semanais, na iniciativa privada. Ressaltando que meu trabalho é uma área distante da Pedagogia. Podendo somente assistir às aulas e participar de qualquer evento que seja oferecido pela universidade durante o período que eu não estivesse trabalhando, ou seja, a partir das 18:00 de segunda-feira à sexta-feira e aos sábados a partir de 12:00”. (Relato 1).

A fala exposta nos mostra que toda e qualquer atividade acadêmica referente ao curso só pode ser realizada no período noturno. Pois, a primeira jornada é composta de 44 horas semanais de trabalho, abarcando todo o tempo diurno do(a) estudante.

Sabe-se que, entre as duas jornadas enfrentadas pelo trabalhador que estuda colocam-se outros fatores que dificultam a vida do(a) estudante. Por exemplo, depender do precário transporte público e submeter-se à falta de segurança pública, sobretudo após o período de aulas na universidade certamente são fatores adicionais críticos e que mostra uma realidade estarrecedora. Conforme o relato da segunda estudante pode-se observar a baixa qualidade do transporte público bem como a insegurança refletida no cotidiano.

> “Não tenho transporte, moro em bairro distante da unidade que eu iria cursar a graduação. [...] Por conta da falta de segurança, fui assaltada duas vezes, em frente a unidade 1 da UNIFESSPA (Relato 2). [...] “Noutros momentos, mesmo estando em grupo, não era nada seguro ficar por tanto tempo ali, aguardando a chegada do transporte. Sem falar nas noites em que ele não vinha direcionado para atender o meu itinerário. Então, era necessário utilizar um ônibus que fizesse outra rota, sempre muito lotado, sem assentos disponíveis e por isso, todo o trajeto era feito de pé, até outro ponto de parada em que aguardará outro ônibus que me levaria distante ainda, um quilômetro da minha residência. Isto, é claro, iria incidir na questão financeira, pois nessas ocasiões, era necessário pagar três passagens ao invés de somente duas”. (Relato 2)
> .

Como se não bastasse o desgaste físico, psicológico e emocional frente às dificuldades relatadas acima, a baixa autonomia financeira para a obtenção de equipamentos e suportes técnicos (notebook, internet, etc.) úteis na realização das atividades acadêmicas era ainda mais comprometida, dadas as condições à que estavam expostas. Não raro, a realidade endurecia, “nem sempre conseguimos nos livrar dos assaltos. Lá se vão, celulares, *pen drives* e o pouco dinheiro que se tinha”, conforme o relato 2.

Ainda há quem defenda que sair do trabalho direto para a universidade, sem oportunidade de descanso e alimentação é apenas uma questão de esforço e objetivo que devem ser enfrentados e definidos, na devida ordem. Essa, notadamente, é uma fala injusta, perigosa e reforça o discurso da famigerada meritocracia comumente utilizado pelo mercado em articulações políticas educacionais pelo próprio Estado para negligenciar direitos e instituir a seletividade social provedora das desigualdades. Tal articulação está inclusive dentro das universidades, aprimorando e resultando-se na pretensa meritocracia, velada pelo acesso e pela democratização escolar, tal como já esboçado por Frigotto (2010) no contexto da Produtividade da Escola Improdutiva. Por vezes, vê e ouve-se docentes na própria universidade corroborando com essa argumentação.

No contexto do trabalhador que estuda as dificuldades não cessam ao adentrar o perímetro da universidade, ao contrário, tudo conflitua-se com as necessidades do estudante em debate. Por exemplo, o conflito de horário entre o serviço de Xérox e a Biblioteca com a entrada na sala de aula era constante**.** Como explícito acima, por ocasião da apreciação da "infraestrutura do curso", sabe-se que, o acervo da biblioteca é limitado, descrito no PPC/2011 como desatualizado e insuficiente para a demanda do curso. Por vezes, o estudante do período noturno, já atrasado, via-se obrigado a retardar sua entrada na sala de aula para poder adquirir material para a aula do dia ou dos dias seguintes, visto que os ambientes – Xerox e Biblioteca – encerravam suas atividades em pleno horário de aula. O período noturno considera as necessidade e especificidades do trabalhador que estuda?

Ainda considerando as necessidades e particularidades do estudante do período noturno, acredita-se que a indisponibilidade de participação em atividades ofertadas pela Universidade no período diurno (manhã e/ou tarde), tais como: palestras, encontros, atividades de estágio, atividades independentes, cursos, oficinas, etc., atividades de formação de extrema relevância para a complementaridade na formação do indivíduo, que visam a completividade da vida acadêmica do estudante, bem como possibilita ao mesmo o acompanhamento da produção científica em ambientes diversificados dentro da sua área de formação, tal como determina o documento regulador do curso – PPC –, seja de fato o ponto alto das demandas do trabalhador que estuda.

Na esteira das necessidades mais elementares a priorização do trabalho em função da manutenção própria e de sua família é tarefa obrigatória para o trabalhador, mesmo reconhecendo que a sua formação é importante para a própria manutenção e da família. Mesmo tendo que contingenciar sua formação, este indivíduo espera alcançar melhorias – embora imediatas e não sólidas – para si e para sua família, ainda que sua formação não esteja de fato alinhada com a função que já exerce, como já destacado por Romanelli (1995). Considera ainda, segundo o autor, a possibilidade de mobilidade social. Pois, "Ingressar em uma Universidade Pública sempre foi um grande sonho. Sempre quis estudar e por ser de família pobre, a ideia de 'ser alguém na vida' me parecia a única solução para ajudar meus pais", ainda com base no relato 1.

Em meio a toda essa turbulência diária e noturna, existe ainda o agravamento da já complexa situação do trabalhador que estuda. Eis que, diante do formato

tradicional que configurou a família em nossa sociedade, pautada pelo conservadorismo e pelo machismo nosso de cada dia, devemos considerar a terceira jornada e a sobrecarga das mulheres trabalhadoras e estudantes. Ainda de acordo com o 3º relato, temos;

> "Também, dentro de casa, não estive livre de ouvir com frequência, a expressão: 'você não é a única mulher que trabalha fora, que estuda e que tem que cuidar da família'. Trocando em miúdos, significa dizer que a escolha de ficar assoberbada diante de uma jornada mais que dupla de compromissos, foi inteiramente minha. Assim sendo, a única alternativa é assumir os efeitos disto, que em suma significa: seja mãe, esposa, provedora, trabalhe e se ainda tiver forças, estude."

Por vezes, silenciadas e sobrecarregadas, encontram-se camufladas nesse campo de invisibilidade da mulher: mãe, esposa, trabalhadora e estudante que se desdobra noite adentro neste universo de buscas e incertezas, sendo na maioria das vezes desestimuladas a continuarem buscando seu lugar de fato e de direito.

O atual PPC contempla também um aumento na duração do curso noturno, alterando de 04 (quatro) para 4,5 (quatro anos e meio) estendendo em um semestre a mais o curso para o período noturno. De imediato, entende-se que esta flexibilização poderá colaborar com uma melhor acomodação do curso para o estudante noturno, possibilitando-lhe mais tempo para a realização das atividades. É preciso, pois, repensar o PPC frente às demandas dos trabalhadores, redescobrir e redirecionar novas estruturas e dimensões para o público noturno. No entanto, vale destacar a crítica e as sugestões de (ARROYO, 1991, p. 28) que considera que "o sistema escolar o máximo que aceita é alargar timidamente os conteúdos, sem ter coragem de flexibilizar as grades espaço-temporais e de inventar novas estruturas curriculares capazes de atender ao direito da nova classe ao saber, à qualificação e à cultura".

O atual PPC/2018 do Curso de Pedagogia Noturno estendeu seu tempo de duração. Contudo, caso o alongamento do tempo não esteja em conformidade (de horário) com as ofertas de atividades, propostas e realizações de programações pertinentes ao curso, oportunizando a participação do estudante em: oficinas, seminários, palestras, minicursos, simpósios, congressos, etc., fatalmente não surtirá o efeito necessário. Da mesma forma é a questão do Estágio Supervisionado orientado pelo atual documento (PPC) para ser efetuado em cada período do curso. No entanto, as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, oportuniza-nos um ponto de reflexão ao estabelecer em seu artigo 08 que cada

instituição deve contemplar em seu projeto pedagógico os modos de efetivação de seus estudos, por exemplo:

> IV – Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiências de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimento e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente. (BRASIL, 2006, p. 05).

O atual PPC/2018 do Curso de Pedagogia Noturno estendeu seu tempo de duração. Contudo, caso o alongamento do tempo não esteja em conformidade (de horário) com as ofertas de atividades, propostas e realizações de programações pertinentes ao curso, oportunizando a participação do estudante em: oficinas, seminários, palestras, minicursos, simpósios, congressos, etc., fatalmente não surtirá o efeito necessário. Da mesma forma é a questão do Estágio Supervisionado orientado pelo atual documento (PPC) para ser efetuado em cada período do curso. No entanto, as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, oportuniza-nos um ponto de reflexão ao estabelecer em seu artigo 08 que cada instituição deve contemplar em seu projeto pedagógico os modos de efetivação de seus estudos, por exemplo:

Percebe-se movimentações para a devida integração entre ensino, pesquisa e extensão, sem, contudo, considerar as condições de execução por parte do público alvo da formação noturna. Evidentemente, esse não é um fato isolado da UNIFESSPA, é sobretudo, uma questão que envolve o ensino superior noturno em todo Brasil. A exemplo de um graduando em Pedagogia pela Universidade Federal Cearense – UFC, que iniciou sua formação sendo trabalhador estudante e optou (felizmente pôde) por redirecionar suas atividades em função da graduação. Segundo Araujo (2019, p. 14) “tomei a decisão de deixar o trabalho para me dedicar exclusivamente à minha formação. Em suas palavras:

> Atualmente, não mais na condição de trabalhador, sou bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), o que me fez vivenciar uma outra universidade, que não muda somente através da claridade do sol e da lua. Agora posso dizer que me sinto parte ativa da Faculdade de Educação, por poder participar cotidianamente das ações desenvolvidas nos seus espaços. Além disso, consegui vivenciar a tríade universitária, participando de projetos de ensino, pesquisa e extensão, o que resulta numa melhor formação enquanto futuro professor. (ARAUJO, 2019, p. 25-26).

As angústias do estudante cearense ganhou contornos mais evidentes após ouvir de uma professora da universidade (em um dos momentos de discussão sobre as condições do trabalhador) que a universidade brasileira não foi pensada visando atender as pessoas que trabalham, atentando para a participação das próprias instituições como reforçadoras e mantenedoras deste problema, numa explícita naturalização da violência simbólica sofrida pelos estudantes trabalhadores que tentam desdobrar-se na conciliação entre trabalho e estudo.

Voltando à nossa realidade, conforme registro do CRCA da UNIFESSPA, embora a instituição tenha de fato possibilitado aos trabalhadores o ingresso no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no período noturno, a relação ingressantes e concluintes – considerando o período satisfatório de integralização e conclusão do curso – não deve ser entendida como exitosa. Ofertando em média 40 vagas/ano, a referida universidade ofertou o curso de Pedagogia para o período noturno na seguinte ordem: 2015; 2016; 2019 e 2021. De acordo com o levantamento feito junto à FACED, obtivemos via e-mail em 25/04/2022 os dados registrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, sobre as referidas turmas e seus respectivos resultados, conforme os dados apresentados.

Quadro 1: Números de alunos ingressantes, ativos e que terminaram o curso no tempo regulamentar ano 2015/2021.

Curso/Ano	Ingressantes	Concluintes	Ativos	Trancamentos	Evadidos/Outros
Pedagogia 2015	44	16	08	05	15
Pedagogia 2016	41	09	15	01	16
Pedagogia 2019	53	Turma em Andamento	35	12	06
Pedagogia 2021	43	Turma em Andamento	33	06	04

Fonte: Dados coletados do senso da Unifesspa, 2022.

Observa-se no quadro, que a relação oferta, ingresso, permanência, integralização e conclusão não se relacionam positivamente, sobretudo nas duas primeiras turmas ofertadas, visto que as demais encontram-se ainda em andamento. Constata-se que, passados 02 anos e 10 meses após o prazo “normal” de conclusão do curso (2019.2), a turma de Pedagogia/2015 apresenta apenas 36,36% de concluintes para o total de 44 ingressantes; já a turma de Pedagogia/2016 expõe apenas 21,95% de concluintes para o total de 41 ingressantes, considerando 02 anos

e 04 meses após o prazo “normal” de conclusão (2019.4). No entanto, em relação aos números de matrículas, a FACED, caracteriza-os como “dados imprecisos”, visto que o cadastro é feito em cada disciplina e nem todos os alunos cadastrados/matriculados cursam todas as disciplinas.

Se considerarmos a “duração mínima turno noturno” para as turmas de Pedagogia ofertadas em 2015 e 2016, que estiveram sob o balizamento do PPC/2011, os quantitativos são ainda mais críticos enquanto resultados. Segundo dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), também verificados no site da FACED por ocasião da relação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, os quantitativos representam índices ainda mais negativos, conforme exposto.

Quadro 2: Relação dos alunos ingressantes e diplomados 2015/2016.

Curso/Ano	Duração	Período de Ingresso	Período de conclusão	Número de Ingressantes	Número de Diplomados	Cancelados
Pedagogia 2015	04 Anos	2015.4	2019.2	44	04	14 (31.80%)
Pedagogia 2016	04 Anos	2016.2	2019.4	43	03	19 (44.18%)

Fonte: Dados coletados do senso da Unifesspa/2022.

Conforme os resultados encontrados para as duas turmas (2015/2016), que “finalizaram” suas atividades, considerando os períodos em que se divide o curso, percebe-se que sob este formato, balizado por um PPC que não difere o curso diurno do curso noturno, entende-se que a proposta de curso para o público noturno, que majoritariamente é composto por trabalhadores estudantes seguirá numa trajetória pouco significativa enquanto proposta inclusiva da classe trabalhadora no sistema de ensino superior. Vê-se, que esse “espelhamento” de PPC não considera as especificidades do estudante do período noturno e suas condições de trabalhador que estuda, tampouco dialoga com o campo Legal brasileiro que traz em seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios do ensino, simplesmente, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, ademais, o artigo 208, inciso VI, destaca a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988).

A “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, devidamente expressa em lei, dá condições de interpretação para a própria instituição de ensino moldar seus cursos e ajustar suas ofertas, considerando e possibilitando o

acesso e a permanência do indivíduo de acordo com suas necessidades e possibilidades. Porém, por praticidade ou por considerar os cursos diurnos como referência em qualidade, algumas instituições, a exemplo da UNIFESSPA, optam por um “espelhamento” das propostas pedagógicas dos cursos diurnos para o período noturno, sem considerar que são dois turnos dissemelhantes e com plateias distintas. Evidentemente, essa comparação equivocada que resulta em um PPC espelhado não abarca as singularidades próprias do trabalhador que estuda à noite.

SEÇÃO 5

5 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Após experienciar uma trajetória acadêmica em uma faculdade particular, tive a oportunidade de ingressar numa Universidade pública aos meus 38 anos. À época, já com família constituída, conhecia bem a realidade de um trabalhador frente aos inúmeros obstáculos enfrentados pela classe trabalhadora à qual pertenço. Alcançado pelo Sistema de Seleção Unificada – SiSU – criado em 2010, iniciei o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Unifesspa no período noturno em 2016, por entender que o referido período era a única forma de tentar conciliação entre a necessidade de trabalhar de dia e estudar a noite, tal como havia feito por ocasião da minha primeira formação acadêmica no setor privado de ensino superior realizado entre 2010 e 2015.

A condição de trabalhador e estudante era a mesma, porém, os desafios colocavam-se para além do campo financeiro; era a contemplação de uma conquista almejada por muitos, com a devida responsabilização de quem ocupava uma vaga no sistema de ensino superior público, negada muitas vezes para a maioria da população menos abastarda da nossa sociedade, embora devidamente constituída em lei como direito social absoluto. Sentia-me privilegiado mesmo sabendo ser um direito meu enquanto cidadão. É que sob os tentáculos de um Estado classista, vivendo numa sociedade marcada pelas desigualdades sociais, o direito de todos se confunde com os “privilégios” de uma classe dominante. Logo, a empolgação pela conquista confundia-se com as angústias que envolviam as possibilidades reais de vivenciar a universidade em sua plenitude.

Vivendo essa dura realidade, a classe trabalhadora, normalmente estigmatizada pelas elites como ignorante, termina por naturalizar essa situação, passando a aceitá-la de forma “consciente”, dada as fortes violências às quais estão sujeitas diante de narrativas amplamente divulgadas pela classe dominante, pelas elites letradas e até mesmo por uma parcela de educadores que não hesitam em

externar seus preconceitos frente a educação das camadas mais pobres, ignorando parcial ou totalmente a diversidade cultural e nutrindo a responsabilização dos pobres pela própria condição, na mesma proporção em que reforçam o discurso embusteiro da meritocracia. É, pois, neste processo de suavização dos mecanismos de dominação, tornado quase imperceptíveis, que as elites comerciais detentoras do capital monopolizam a educação para negar e/ou dificultar a educação dos trabalhadores.

Como mostra a literatura, os cursos de ensino superior noturno foi o único meio que os estudantes trabalhadores encontraram para permanecer na escola durante à noite, já que exerciam atividade remunerada durante o dia (FREITAG, 1987). Assim como acontece em todo o território nacional, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa também caminha nessa direção, já que seu público é composto maioritariamente por trabalhadores estudantes. Supõe-se, que, boa parte desse contingente já atua na área educacional e buscam conhecimentos formais, somados a outros sujeitos que exercem atividades diversas na iniciativa privada e buscam através da formação superior uma possibilidade de mudança de emprego e, consequentemente, a mobilidade social à que grande parte acredita que a educação superior possibilita.

Contudo, somente a oferta de cursos no período noturno não resulta em soluções que envolvem os estudantes trabalhadores, visto que a devida conciliação entre as jornadas de trabalho e estudo, numa contingência diária entre o dia e a noite termina de forma bastante conflituosa. Por vezes, o ingresso em um determinado curso noturno além de não resolver o problema educacional para a maioria dos estudantes, acaba criando atritos no ambiente de trabalho, resultando muitas vezes em desistência do curso ou demissão do emprego. Esta pesquisa mostra que a Unifesspa, embora possibilite o acesso no curso em análise, não dispõe ainda de preparação ou de proposta de curso noturno para atender alunos trabalhadores em seus espaços, aja visto que permite o acesso, mas não necessariamente se propicia as condições de permanência de forma viável para que o trabalhador permaneça e se desenvolva enquanto sujeito acadêmico efetivo. O curso não deve ser uma alternativa ao trabalho, não se pretende escolher entre trabalho ou educação, reivindica-se trabalho e educação.

Ressalta-se, que o art. 208 da Constituição Federal de 1988 garante de forma clara que o ensino noturno deve ser ofertado de modo “adequado às condições do

educando”. No entanto, percebe-se que a Unifesspa, por questões estruturais ou pela própria dinâmica da Instituição, que assim como a maioria não conhece ou não considera as especificidades do público noturno enquanto trabalhadores que estudam, termina não atendendo aos anseios dos estudantes, responsabilizando parcial ou totalmente os discentes pela necessária adequação aos desafios postos no decorrer da formação. Entretanto, nossa própria experiência, assim como a de muitos colegas, tal como evidenciado nos relatos, expõe a impossibilidade de abandono do trabalho para atender as demandas educacionais. Pois, o trabalho é a manutenção própria e da família. A universidade enquanto instituição é quem deve adequar-se às condições dos estudantes, não o contrário.

A pesquisa mostra muita dificuldade por parte do alunado noturno na permanência e na conclusão do curso, uma mistura de desejos e frustrações confundem a cabeça dos estudantes, colocando-os em permanente conflito com as possibilidades ou não de permanência e conclusão, se são ou não trabalhadores estudantes ou apenas trabalhadores imersos numa ilusão universitária. Os quantitativos de trancamentos e cancelamentos são enormes se comparados com o número de concluintes em período satisfatório. Diante deste formato de oferta de curso, coloca-se em questão se a terceira categoria (Trabalhador-Estudante) definida por Romanelli (1994) realmente se sustenta enquanto trabalhador que estuda. Pois, Araujo (2019) já faz contestações sobre a referida categoria. Para ele, o trabalhador diurno que vai à universidade à noite é um pretenso estudante, denominado em seus estudos como “pseudoestudante”.

Percebe-se, que, independentemente de uma possível nova categorização, os trabalhadores estudantes, tal como estabelecido por Romanelli (1994), têm seu direito a uma educação de qualidade negligenciado, submetendo-se às mais diversas condições de precariedade frente às negligências instituídas pelo Estado em suas mais variadas formas de representação. É na sutileza dos mecanismos de dominação que reside a legitimação da violência sofrida por uma categoria que mal percebe as investidas da própria instituição enquanto Aparelho Ideológico de Estado. Vale destacar, para lembrar Frigotto (2010), que é através da escola que a classe dominante disfarça a violência que impõe à classe trabalhadora, na medida que não nega o acesso, resultando numa aparente democratização da educação para a os excluídos da noite. Diante disso, passa-se a culpabilizar os estudantes pelo próprio

fracasso escolar, visto que supostamente tiveram as mesmas condições garantidas pelo acesso.

Envolvido neste processo, como estudante e como pesquisador, analisando os relatos das estudantes, bem como as leituras realizadas durante a pesquisa, constata-se que a situação do trabalhador que busca continuar estudando é agravada pela luta de classe no país. Pobres e ricos compõem lados distintos de um Estado que nutre o preconceito e a discriminação da pobreza enquanto representa satisfatoriamente os mais abastados. O reflexo disso está no sistema de ensino dualizado que oferta uma educação deficitária aos indivíduos não pertencentes às classes sociais mais favorecidas da sociedade. Para Frigotto (2010), trata-se, contudo, das condições de permanência e do nível de qualidade na formação dos educandos, nega-se o saber elaborado e a qualidade deste para as camadas mais pobres da sociedade.

Nosso curso, por ocasião desta análise, encontra-se contribuindo para a manutenção do preconceito e da discriminação na medida em que não considera as condições dos trabalhadores estudantes, excluindo-os das possibilidades de terem uma formação integral, contemplada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tão largamente difundida nos documentos regulamentadores do próprio curso. Orientado por um PPC “espelhado” que não difere os alunos do diurno e os trabalhadores que frequentam o noturno, obrigando esses últimos a se adequarem ao curso e às regras da instituição que descumpre a lei na medida que não considera suas especificidades. Termina, pois, consolidando uma formação rasa, alinhada com o mercado de trabalho, lugar de onde o trabalhador já pertence, tirando-lhe ou dificultando suas possibilidades de melhorias, de ascensão social e de uma formação de qualidade pautada na criticidade.

Assim, a Instituição, e consequentemente a Faculdade de Educação, em ações conscientes, tornam-se improdutivas aos trabalhadores estudantes, mas revelam-se produtivas aos interesses do Estado classista e sua clientela dominante, num evidente reflexo da “Escola Improdutiva” desnudada por (FRIGOTTO, 2010). Pois, permite apenas o acesso a uma formação ilusória, que lhe garante o diploma, mas nega uma formação de qualidade que possa lhe permitir alcançar a consciência enquanto cidadão pleno.

Percebe-se nos relatos, e pela nossa experiência enquanto estudante do período noturno, que temos uma formação angustiante, fragmentada, contingenciada, diferentemente do que imaginávamos. Vivenciamos o muito e o pouco no decorrer do

curso, muito conflito e pouco respeito enquanto trabalhador que se esforça para estudar. Muitos colegas desistiram (éramos 43), poucos se sobressaíram (como mostra os números), estes últimos por condições ou situações diversas tiveram como melhor aproveitar o curso e viver mais intensamente a Universidade, participaram ativamente do tripé da formação. Hoje, encontram-se em programas de Mestrado e Doutorado, exatamente como tem que ser, sem esquecer dos esforços individuais de cada sujeito, é claro. Sugeriremos caminhos e esperamos, que através de nossa discussão, possa-se considerar nossas demandas para o enfrentamento dos obstáculos destacados pelo público estudantil noturno, sobretudo os trabalhadores.

Esta, obviamente não é uma solução simples de se propor. Pois, os problemas que se agravam no período noturno, evidentemente começam na educação básica ofertada aos sujeitos das classes mais pobres nas escolas públicas, comprometendo o desenvolvimento estudantil do aluno e causando défices de conhecimentos que serão cobrados no ensino superior. Trata-se de ofertar às crianças das classes trabalhadoras conhecimentos efetivos que visem uma formação de cidadão críticos, conscientes de seus direitos e deveres, sujeitos que ao adentrarem as portas da Universidade possam sentir-se seguros, buscando mais conhecimento, compartilhando-o com a sociedade em suas ações de cidadania. Neste sentido, busca-se uma educação mais igualitária desde a base, uma educação que supere a discriminação da pobreza e do preconceito de classe. Para tanto, deve-se reorganizar os sistemas, para se ter efetivamente uma educação igual, considerando as diferenças.

De imediato, é urgente que se atente para os problemas internos constatados nos relatos dos estudantes, para que assim, possam ter uma melhor caminhada durante sua formação. Logo, a participação dos estudantes do período noturno nas discussões que envolvem o horário de atendimento da clientela nos espaços acadêmicos (biblioteca, laboratório de informática, etc.,) e auxiliares (xerocadora, lanchonete, etc.,) deve ser considerada no exato momento de se pensar as propostas de funcionamento do curso de Pedagogia no período noturno. Discussões que devem ser propostas à noite, possibilitando a participação dos estudantes, que devem ter seus horários de aulas flexibilizados para poderem de fato participar. Neste sentido, é justo e necessário o alinhamento dos horários de atendimento de todos os espaços com o horário de início e término das aulas noturnas, bem como atentar para as práticas e carências de atendimentos dos profissionais que compõem tais espaços.

É fundamental que se reavalie as propostas de estágios, considerando outras possibilidades compatíveis com os horários dos estudantes trabalhadores. A imposição colocada no formato atual do PPC, assim como o anterior, não deve colaborar, ao contrário, deve agravar os obstáculos enfrentados pelos discentes, não contribuindo para a permanência e conclusão do curso. Como já discutido, a recomendação do estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma questão "prioritária" e não "obrigatória", podendo, pois, considerar sua realização em outros horários e ambientes, conforme disponibilidades do educando. A ideia de não obrigatoriedade no turno diurno, é para que, naturalmente não se troque uma imposição por outra, deixando livre a escolha do horário pelo estudante, visto que nem todos os estudantes do período noturno são trabalhadores.

A Unifesspa poderia/deveria ainda, organizar um ambiente infantil (tal como a brinquedoteca, com mais espaço e estrutura, evidentemente) para recebimento de crianças para serem atendidas pelos estagiários do curso noturno, atendendo aos filhos dos estudantes ou crianças do entorno da Instituição, dando mais condições para os estudantes e/ou estreitando os laços entre a Universidade e a comunidade local, respectivamente. Continuando, a flexibilização dos horários e ambientes deveriam alcançar mais espaço na educação de jovens e adultos, dada a amplitude de atuação do ofício do profissional a ser formado. Pois, o Pedagogo atuará, evidentemente em muitos outros ambientes escolares e não escolares. A questão da "obrigatoriedade" de estágios com foco quase exclusivo para os ambientes da Educação infantil, bem como para as séries iniciais do Ensino Fundamental acaba limitando a formação Pedagógica.

No que tange a Proposta Pedagógica do Curso, desaprova-se o "espelhamento" do PPC diurno, ou seja, o fato de não se ter um PPC exclusivo para o curso noturno, em função das particularidades do alunado deste período, estando, pois, em desconformidade com a Lei. Continuar nesse formato, além de infringir a lei, torna o curso contraproducente, inviável ao trabalhador, na medida em que o coloca em confronto direto com seu trabalho, sua fonte de renda e de sua família. Ressalta-se, que, em função da complexidade frente a elaboração de uma proposta pedagógica exclusiva para o período noturno, faz-se necessário o aprofundamento das discussões em futuras pesquisas. Isto posto, recomenda-se urgência na reinterpretação da lei, possibilitando a elaboração do projeto pedagógico exclusivo para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa no período noturno, atentando

também para a reformulação de políticas públicas que contemplem a formação de professores com diferenciação para o período noturno.

Diante disso, torna-se necessário encontrar caminhos mais adequados para a proposição do curso de Licenciatura em Pedagogia (noturno) da Unifesspa. Não se trata, contudo, de uma proposta de afrouxamento do curso: sem atividades práticas, sem leituras, etc. Ao contrário disso, propomos uma revisão de proposta pedagógica do curso e análises dos formatos atuais de abordagens do curso, que contemple as disponibilidades de horário para o período noturno, podendo considerar um foco mais qualitativo ao invés dos tradicionais métodos meramente quantitativos que tanto se alinham à tão criticada Educação Tecnicista e Mercadológica. Não queremos uma educação que nos conduza, que nos arrebanhe somente para o mercado de trabalho, especialmente em tempos de trabalhos cada vez mais precarizados.

Longe de pretensões conclusivas, dada a grandeza que a discussão exige, espera-se que as possíveis contribuições apresentadas possam direcionar novos questionamentos, possibilitando novas pesquisas, contribuindo com a efetivação de uma proposta de curso mais justa para os trabalhadores estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa, servindo de inspiração e modelo para outras instituições, visando o atendimento efetivo da classe trabalhadora, considerando suas demandas, suas condições e suas especificidades para com a formação superior. Pois, somente uma formação que reconheça a diversidade de demandas será considerada de fato inclusiva enquanto política pública educacional de democratização do acesso para a classe trabalhadora, representada pelo trabalhador estudante que chega à Universidade através da reivindicação de direitos, buscando melhorias e ascensão social. Como exposto em nossa epígrafe, "a gente não quer só comida", queremos também a efetividade do nosso direito, por “inteiro e não pela metade”. Logo, exigimos educação de qualidade, trabalho digno, e por que não, descanso e lazer? Sim, queremos tudo, tudo que é ofertado aos demais.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. *Curso noturno: uma abordagem histórica*. São Paulo: FDE, 1998, p. 17-28. Idéias, 25. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p017-028_c.pdf>. Acesso em 23 mai. 2022.

ARAUJO, Israel. A exclusão dos incluídos: Uma etnografia do curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal do Ceará / Israel Araujo. – 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53588/1/2019_tcc_iaraujo.pdf>. Acesso em 03 mai. 2022.

ARROYO, M. **A Universidade, o trabalhador e o curso noturno.** Revista Universidade e Sociedade. Ano 1, nº. 1, fev. São Paulo, 1991. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/098bdef4bce02861dbe55b15c35ebd2a_1596818787.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 81-102, jan./mar. 2007.**

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. O ensino superior noturno no Brasil: história, crescimento e políticas públicas no início do século XXI. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. ISSN: 1681-5653. n.º 62/3 – 15/07/13.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron; tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante:** um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF.1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. *Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)*. Brasília, 20/dez/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CARMO, Paulo Sérgio do, 1950. A ideologia do trabalho / Paulo Sérgio do Carmo. São Paulo: Moderna, 1992.

Conselho Nacional de Educação institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.** Resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CRCA – Centro de Registro e Controle Acadêmico. Sistema de Seleção Unificada – SiSU/MEC. Disponível em: <https://crca.unifesspa.edu.br/editais/18-sistema-de-sele%C3%A7%C3%A3o-unificada-sisu-mec.html>. Acesso em: 04 mai. 2022.

ENADE. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FACED. Faculdade de Ciências da Educação. Trabalhos de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://faced.unifesspa.edu.br/tcc-faced.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FAZENDA. Ivani C. A. Metodologia da pesquisa educacional. – 2 ed. Aumentada – São Paulo: Cortez, 1991. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 11).

FÁVERO, M. L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.* Disponível em:<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 04 ago. 2021.

FORACCHI, M. M. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

FURLANI, Lúcia Teixeira M. A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno / Lúcia Teixeira Furlani. – São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAG, Bárbara. Política educacional e indústria cultural/Bárbara Freitag. -- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 241-288. ISBN: 978-85-7541- 612-9. Available from: doi: 10.7476/9788575416129.0009. Also available in ePUB from: http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista / Gaudêncio Frigotto. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Pablo Gentili. (0rg.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução: Vânia Pegamini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: 19ª ed., Vozes, 2013, v., p. 215-237.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais / Mirian Goldenberg. – 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2020. Brasil – 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 mai. 2020.

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

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022.

Lei nº 12.824, de 05 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12824.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.824%2C%20DE%205, UFPA%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>. Acesso em: 02 mai. 2022.

MARANHÃO, Jucilene Dias. Ensino superior noturno: percepções de estudantes da graduação da Universidade Federal da Bahia / Jucilene Dias Maranhão. - 2015.

MARX, Karl, 1818-1883. **O capital:** crítica da economia política: livro I/Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant´Anna. – 30ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NÖRNBERG, Lui; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz; COSTA, Valesca Brasil. **Estudos iniciais sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da universidade em contextos emergentes.** Saberes & práticas pedagógicas na educação superior: desafios contemporâneos. / organizadoras: Gabriela Machado Ribeiro e Eleonora Campos da Motta dos Santos. – Pelotas: Ed. UFPel, 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR Mariluce; LEMOS, Jandernaide Resende. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio/ago. 2010.**

Portaria n° 286 de 21 de dezembro de 2012. Renova o reconhecimento dos cursos superiores de graduação, constantes na tabela do Anexo desta Portaria, ministrados pelas Instituições de Educação Superior Citadas. Disponível em: <https://crca.unifesspa.edu.br/images/regulacao_cursos/pedagogia/2012 Pedagogia_renovao_de_Reconhecimento-Portaria-n-286-de 21.12.2012_compressed.pdf> Acesso em 04 de mai. 2022.

Portaria nº 1170/2015 de 09 dezembro de 2015. Autoriza o número de vagas do Curso de Pedagogia – Licenciatura, código 12076, de 01 (uma) vaga anual para 40 (quarenta) vagas anuais, a fim de regularizar o número de vagas cadastradas no E-mec, assim como, para a oferta de vagas no SISU 2016. Disponível em: < https://crca.unifesspa.edu.br/images/regulacao_cursos/pedagogia/2015-Pedagogia-Maraba_Aumento_de_vagas Portaria_ad_referendum_n%C2%BA_1170_DE_09.12.2015.pdf>. Acesso em: 04 de mai. 2022.

Portaria n° 764 de 21 de julho de 2017. Renova o reconhecimento dos cursos superiores constantes da tabela do Anexo desta Portaria, ministrados pelas Instituições de Educação Superior citadas. Disponível em: < https://crca.unifesspa.edu.br/images/regulacao_cursos/pedagogia/2017-Pedagogia-Maraba_renovao_de_Reconhecimento-Portaria-n--764-de-21.07.2017.pdf>. Acesso em 04 de mai. 2022.

PEDAGOGIA. Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Marabá, 2011. Disponível em: <https://crca.unifesspa.edu.br/images/ppc/03-Pedagogia-PPC-2009.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PEDAGOGIA. Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Marabá, 2018. Disponível em: <https://crca.unifesspa.edu.br/images/ppc/03-PPC-_2018-PED-REGULAR.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

Resolução nº 2.087, de 03 de maio de 1993. Autoriza implantação do Curso de Pedagogia, em caráter permanente nos campi de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, *Marabá*, Marajó: Núcleo de Breves e Soure. UFPA, 1993. Disponível em: <https://crca.unifesspa.edu.br/images/regulacao_cursos/pedagogia/1993-Pedagogia-Autoriza_implantacao_do_curso_no_C_de_Marab%C3%A1-Portaria_n%C2%BA_2087_DE_03-05-1993.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Resolução n.º 3.381 CONSEP de 29.12.2005. Homologa o Parecer n.º 135/05-CEG, que aprova a criação dos cursos que menciona. UFPA, 2005. Disponível em: <https://crca.unifesspa.edu.br/images/regulacao_cursos/pedagogia/2005-Pedagogia-Cria%C3%A7%C3%A3o_do_Curso_no_C_de_Marab%C3%A1 Resolu%C3%A7%C3%A3o_n_3381-2005_Consepe-UFPA_de_29.12.2005.pdf>**.** Acesso em 23 mar. 2022.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 184, p. 445-476, set-dez/1995.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. Revista Ensino Superior Unicamp. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SMITH, Adam, **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

TERRIBILI FILHO, Armando**;** NERY, Ana Clara Bortoleto. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. RBPAE – v.25, n.1, p. 61-81, jan./abr. 2009.

UNIFESSPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2020 a 2024 [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; organização, Manoel Enio Almeida Aguiar ... [et al.]. — Dados eletrônicos. — Marabá, PA: UNIFESSPA, 2020.