

MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA

**O TRABALHADOR ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR NOTURNO:
POSSIBILIDADES DE ACESSO, PERMANÊNCIA COM SUCESSO E
FORMAÇÃO**

Universidade Católica de Goiás

Doutorado em Educação

Goiânia - 2010

MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA

**O TRABALHADOR ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR NOTURNO:
POSSIBILIDADES DE ACESSO, PERMANÊNCIA COM SUCESSO E
FORMAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Doutorado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Universidade Católica de Goiás

Mestrado em Educação

Goiânia - 2010

M582t Mesquita, Maria Cristina das Graças Dutra.
O trabalhador estudante do ensino superior noturno :
possibilidades de acesso, permanência com sucesso e
formação / Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita. –
2010.
192 f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Goiás,
Departamento de Educação, 2010.

“Orientação da professora Dr^a Maria Esperança
Fernandes Carneiro”.

1.Trabalhador/estudante – ensino superior noturno –
formação. 3. Ensino superior. 3. Pedagogia. 4. Educação –
políticas públicas – Brasil. I. Título.

CDU: 378.018.42(81)(043.2)
371.217.46:378

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro

Presidente

Dr^a. Iria Brzezinski

Membro

Dr^a. Maria Margarida Machado

Membro

Dr. Juan Bernardino Marques Barrio

Membro

Dr^a. Lúcia Helena Rincon Afonso

Membro

Data: _____/_____/2010

DEDICATÓRIA

*Ao meu querido e amado esposo Emerson.
(in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho começou por minha vontade de buscar e querer sempre aprender um pouco mais sobre os desafios que enfrentam aqueles que querem conhecer, construir, transformar, viver. Começou pela minha indignação em perceber que para se conseguir um direito tem que haver muita luta e determinação, pois os que menos têm muito mais têm que dar numa clara e sofrida contradição.

Foram muitos os desafios que enfrentei para construir e escrever estas quase 200 páginas. Confesso que estive a um passo de abandonar este meu desejo incomensurável de buscar respostas, de descobrir, de saber...

Posso afirmar com toda propriedade que este trabalho só se finalizou, embora sem um ponto final, porque uma pessoa me fez seguir... No limite das suas forças, na luta entre a vida e a morte, na caminhada sobre a linha tênue que nos separa destes dois mundos, ele me impulsionou a continuar minha empreitada, ou melhor dizendo, minha expedição rumo ao conhecimento. Envergonhei-me de minha fraqueza e de minha pequenez ao querer desistir.

Aprendi que fraco é aquele que não crê, aquele que joga a toalha, aquele que se nega em sonhar e aquele que egoisticamente abandona um projeto que ao ser pensado, idealizado e começado deixa de ser de um só e passa a ser de todos.

Por isso agradeço a você meu esposo/amigo/companheiro Emerson d'Avila Mesquita que tanto me ensinou em vida com sua presença amiga e amada e continua me ensinando com sua ausência...

Finalmente agradeço a todos que me entenderam, ouviram, ajudaram, incentivaram e principalmente me perdoaram pela minha ausência, minha impaciência, pela absoluta falta de tempo para dar tempo aos quem tanto amo!

Obrigada meus amados filhos e filha.

Obrigada mãe, irmã, neto e neta e meus sinceros amigos e amigas.

Obrigada Esperança, você sabe que sempre foi minha esperança...

Obrigada Prof^a Iria por tudo que as palavras não são suficientes pra expressar!

Obrigada Professora Margarida pelas suas orientações.

Obrigada professores leitores deste trabalho que com certeza marcou minha vida!

Finalmente agradeço a Deus e aos meus amigos espirituais por me ajudarem a manter o equilíbrio e a serenidade necessários para finalizar este estudo.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	07
LISTA DE FIGURAS	09
LISTA DE SIGLAS	12
RESUMO	14
ABSTRACT	15
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE “NEO” LIBERALISMO	34
1.1 A privatização como uma das estratégias da sociabilidade do capital	44
1.2 A educação em tempos de “neo” liberalismo	49
1.3 A participação do Estado: a política de financiamento da educação	60
CAPÍTULO II O TRABALHADOR/ESTUDANTE	72
2.1 Educação: necessidade X direito	73
2.2 Educação: necessidade para o trabalho	81
2.3 Trabalho e educação: a questão de gênero	86
2.4 Os cursos de graduação procurados pela mulher	93
2.5 O trabalhador/estudante do curso de Pedagogia: opção ou imposição de classe?	96
2.6 Os resultados do ENADE do curso de Pedagogia	105
CAPÍTULO III EDUCAÇÃO: A MERCADORIA DO ENSINO PRIVADO E SUAS CONTRADIÇÕES	112
3.1 As IES pesquisadas: breve apresentação	113
3.1.1 Faculdade Alves Faria (ALFA)	113
3.1.2 Pontifícia Universidade Católica de Goiás	116
3.2 Revisitando a metodologia de trabalho	120
3.3 Dimensão 1: identificação do aluno	123
3.4 Dimensão 2: aspecto econômico	130
3.5 Dimensão 3: trabalho	139
3.6 Dimensão 4: educação	145
3.7 Dimensão 5: trabalho e educação	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A POSSIBILIDADE DE MUDANÇA	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXO I	186
ANEXO II	188

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Número de matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e turnos - Brasil-2007	41
TABELA 2	- Docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e grau de formação – Brasil - 2007	57
TABELA 3	- Docente por organização acadêmica e tempo de dedicação - Brasil-2007	58
TABELA 4	- Estimativa do percentual do investimento total e direto em educação por esfera de governo em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) - Brasil 2000-2007	62
TABELA 5	- Estimativa do investimento público direto em educação por estudante e nível de ensino com valores corrigidos para 2008 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) - Brasil 2000-2008	64
TABELA 6	- Distribuição de pessoas que frequentam estabelecimento de ensino por nível e rede de ensino - Brasil-2007 (%)	67
TABELA 7	- Horas trabalhadas por semana de acordo com a atividade - Brasil - 2006-2008	83
TABELA 8	- Matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e sexo dos matriculados, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES - 2005, 2006 e 2007	88
TABELA 9	- Pessoas de 10 anos ou mais de idade que cuidam de afazeres domésticos, por sexo - Brasil - 2007	92
TABELA 10	- Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas, que cuidam de afazeres domésticos, por sexo - Brasil - 2007	92
TABELA 11	- Média das horas semanais gastas em afazeres domésticos, das pessoas ocupadas ou não, de 10 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007	93
TABELA 12	- Matrículas em cursos de graduação presenciais, áreas gerais e específica - Brasil - 2005, 2006 e 2007	94
TABELA 13	- Cursos e/ou programas de graduação presenciais, áreas gerais e específica por categoria administrativa - Brasil - 2005, 2006 e 2007	95

TABELA 14 - Matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo área geral educação, área detalhada e programas e/ou cursos - Brasil - 2005, 2006 e 2007	98
TABELA 15 - Relação Candidatos/Vagas/Ingressos curso Pedagogia por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES - Brasil - 2007	99
TABELA 16 - Número total de função docente*, por organização acadêmica e regime de trabalho - Brasil - 2007	101
TABELA 17 - Menor pontuação dos convocados para segunda etapa - processo seletivo - UFG - 2008	101
TABELA 18 - Número de estudantes inscritos no ENADE 2005 por categoria administrativa	106
TABELA 19 - Número estudantes - amostra e presentes - ENADE 2005	107
TABELA 20 - Estatística básica de formação geral e componente específico - ENADE 2005 - curso pedagogia - Brasil	107
TABELA 21 - Estatísticas básicas da prova por grupo de estudantes da Pedagogia - ENADE 2005	109
TABELA 22 - Universo dos alunos matriculados e participantes da pesquisa	121
TABELA 23 - Resultado ENADE - 2005-2008	156
TABELA 24 - Resultado ENADE - 2005: ingressantes e concluintes - BRASIL-ALFA-UCG	157

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Evolução do Número de Vagas no Vestibular por Unidade da Federação - 1988-2007	35
FIGURA 2	- Evolução das Matrículas Ensino Superior por turno - Brasil 2005-2007	39
FIGURA 3	- Evolução das Matrículas Ensino Superior diurno - Brasil 2005-2007 ...	39
FIGURA 4	- Evolução das Matrículas Ensino Superior noturno - Brasil 2005-2007	40
FIGURA 5	- Distribuição de Pessoas que freqüentam estabelecimento de ensino por nível e rede e de ensino - Brasil 2007	68
FIGURA 6	- Pessoas com 10 anos ou mais de idade, ocupadas, por sexo, com mais de 12 anos de estudos - Brasil- 2007 (%)	89
FIGURA 7	- Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo, ocupadas (%) - Brasil - 2006-2007	91
FIGURA 8	- Taxa de Desocupação por Sexo (%) - Brasil - 2006-2007	91
FIGURA 9	- Estatística Básica de Formação Geral e Componente Específico - ENADE 2005- Curso Pedagogia	108
FIGURA 10	- Percentual da Amostra por IES	120
FIGURA 11	- População e Amostra: matriculados, participantes e % da amostra	122
FIGURA 12	- Sexo dos estudantes da ALFA	124
FIGURA 13	- Sexo dos estudantes da PUC Goiás	124
FIGURA 14	- Como os estudantes da ALFA se consideram	125
FIGURA 15	- Como os estudantes da PUC Goiás se consideram	125
FIGURA 16	- Idade dos estudantes da ALFA	126
FIGURA 17	- Idade dos estudantes da PUC Goiás se consideram	126
FIGURA 18	- Estado civil dos estudantes da ALFA	127
FIGURA 19	- Estado civil dos estudantes da PUC Goiás	127
FIGURA 20	- Percentual de estudantes da ALFA que tem filhos	128
FIGURA 21	- Percentual de estudantes da PUC Goiás que tem filhos	128
FIGURA 22	- N° de filhos dos estudantes da ALFA	129
FIGURA 23	- N° de filhos dos estudantes da PUC Goiás	129
FIGURA 24	- Renda mensal dos estudantes da ALFA	131
FIGURA 25	- Renda mensal dos estudantes da PUC Goiás	131
FIGURA 26	- Situação que melhor descreve os estudantes da ALFA em relação ao trabalho	133

FIGURA 27 - Situação que melhor descreve os estudantes da PUC Goiás em relação ao trabalho	133
FIGURA 28 - Percentual de estudantes da ALFA com bolsas de estudos e/outras benefícios em relação à mensalidade dos cursos	135
FIGURA 29 - Percentual de estudantes da PUC Goiás com bolsas de estudos e/outras benefícios em relação à mensalidade dos cursos	135
FIGURA 30 - Situação do trabalho dos estudantes da ALFA	140
FIGURA 31 - Situação do trabalho dos estudantes da PUC Goiás	140
FIGURA 32 - Quanto tempo o estudante da ALFA está sem trabalho	142
FIGURA 33 - Quanto tempo o estudante da PUC Goiás está sem trabalho	142
FIGURA 34 - Tempo que os estudantes da ALFA dedicam ao trabalho externo	143
FIGURA 35 - Tempo que os estudantes da PUC Goiás dedicam ao trabalho externo	143
FIGURA 36 - Opção do turno que o estudante da ALFA pode estudar	146
FIGURA 37 - Opção do turno que o estudante da PUC Goiás pode estudar	146
FIGURA 38 - Tempo que os estudantes da ALFA dedicam ao estudo	147
FIGURA 39 - Tempo que os estudantes da PUC Goiás dedicam ao estudo	147
FIGURA 40 - Percentual de estudantes da ALFA que considera o tempo de estudo é suficiente para sua formação	149
FIGURA 41 - Percentual de estudantes da PUC Goiás que considera o tempo de estudo é suficiente para sua formação	149
FIGURA 42 - Percentual de estudantes da ALFA que frequenta a biblioteca	149
FIGURA 43 - Percentual de estudantes da PUC Goiás que frequenta a biblioteca	149
FIGURA 44 - Motivos da pouca frequência dos estudantes da ALFA na biblioteca	150
FIGURA 45 - Motivos da pouca frequência dos estudantes da PUC Goiás na biblioteca	150
FIGURA 46 - Participação dos estudantes da ALFA em grupos de pesquisa	151
FIGURA 47 - Participação dos estudantes da PUC Goiás em grupos de pesquisa	151
FIGURA 48 - Participação dos estudantes da ALFA em atividades extracurriculares	152
FIGURA 49 - Participação dos estudantes da PUC Goiás em atividades extracurriculares	152
FIGURA 50 - Tipo de Trabalho de Conclusão de Curso adotado na ALFA	153
FIGURA 51 - Tipo de Trabalho de Conclusão de Curso adotado na PUC Goiás	153
FIGURA 52 - Como o Trabalho de Conclusão de Curso é feito na ALFA	154
FIGURA 53 - Como o Trabalho de Conclusão de Curso é feito na da PUC Goiás	154

FIGURA 54 - Percentual dos estudantes da ALFA que repetiram ou não disciplina no decorrer do curso	156
FIGURA 55 - Percentual dos estudantes da PUC Goiás que repetiram ou não disciplina no decorrer do curso	156
FIGURA 56 - Percentual de estudantes da ALFA que acreditam que estudar e trabalhar compromete o processo de ensino-aprendizagem	158
FIGURA 57 - Percentual de estudantes da PUC Goiás que acreditam que estudar e trabalhar compromete o processo de ensino-aprendizagem	158
FIGURA 58 - Percentual relativo à resposta dos estudantes da ALFA para a questão: o rendimento escolar de quem trabalha é inferior ao rendimento dos que só estudam?	159
FIGURA 59 - Percentual relativo à resposta dos estudantes da PUC Goiás para a questão: o rendimento escolar de quem trabalha é inferior ao rendimento dos que só estudam?	159
FIGURA 60 - Percentual dos estudantes da ALFA em relação ao fato de estudar e trabalhar	160
FIGURA 61 - Percepção dos estudantes da PUC Goiás em relação ao fato de estudar e trabalhar	160
FIGURA 62 - Percentual de estudantes da ALFA que acredita ou não que com o curso superior poderá obter maiores chances no mercado de trabalho	161
FIGURA 63 - Percentual de estudantes da PUC Goiás que acredita ou não que com o curso superior poderá obter maiores chances no mercado de trabalho	161

LISTA DE SIGLAS

ADUFRJ	- Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro
ALFA	- Faculdade Alves de Faria
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	- Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEs	- Conferências Brasileiras de Educação
CEFETs	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	- Constituição Federal
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONEDs	- Congressos Nacionais de Educação
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEG	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FAT	- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIES	- Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUEG	- Fundação Universidade Estadual de Goiás
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB	- Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	- Organisation For Economic Co-operation and Development

OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMS	- Organização Mundial de Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
OVG	- Organização de Voluntárias do Estado de Goiás
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROGER	- Programa de Geração de Emprego e Renda
PRONAF	- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
ProUni	- Programa Universidade para Todos
PUC Goiás	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REUNI	- Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESu	- Secretaria da Educação Superior
SGC	- Sociedade Goiana de Cultura
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCU	- Tribunal de Contas da União
UCG	- Universidade Católica de Goiás
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade de Campinas
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Este estudo busca compreender e interpretar as condições concretas do trabalhador/estudante do ensino superior noturno no que se refere às suas possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação ampliando as possibilidades de trabalho e renda, se constituído, desta forma, em instrumento de luta política e qualidade de vida. Entendemos ser preciso interpretar as implicações da relação existente entre as políticas públicas para a educação superior e as condições do trabalhador/estudante deste nível de ensino, constatando que para muitos estudar no período noturno é a única opção para prosseguimento de estudo. A temática discutida visa contribuir para a análise da realidade brasileira em relação ao ensino superior que é oferecido prioritariamente pela iniciativa privada com cursos de graduação no período noturno. Intentamos interpretar as contradições do desenvolvimento econômico que na atualidade se pauta nas políticas neoliberais e os desafios impostos aos trabalhadores que são levados a acreditar ideologicamente que o acesso ao ensino superior no período noturno se traduz em uma conquista. Para tanto, buscamos a participação de 97 estudantes do curso de Pedagogia oferecido no período noturno em duas Instituições de Ensino Superior de Goiânia, por ser este curso um dos mais procurados pelos estudantes que desejam prosseguimento de estudo. Utilizamos a pesquisa de caráter quantitativo e empírica com técnicas investigativas como pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário composto de 28 questões ressaltando que os resultados obtidos na pesquisa quantitativa foram submetidos à análise qualitativa. A pesquisa empírica assume importância neste estudo, uma vez que por meio dos dados coletados buscamos conhecer uma das faces da realidade e, a partir do estudo teórico, estabelecemos a conexão entre a realidade observada e as políticas públicas. Os dados empíricos obtidos por meio de órgãos e institutos especializados em coleta de dados foram utilizados como forma de captar o objeto de estudo de forma geral, enquanto que os obtidos a partir da aplicação dos questionários possibilitaram o conhecimento da realidade particular, no caso trabalhadores/estudantes de duas Instituições de Ensino Superior privadas. Embora as IES pesquisadas se configurem pelas suas origens históricas e finalidades de forma distinta, uma se constitui como organização e outra como instituição social, os resultados obtidos a partir da percepção de seus alunos não apresentam discrepâncias. Este estudo nos mostrou que a Pedagogia é um curso buscado pelas mulheres, 99% dos estudantes deste curso são do sexo feminino e a situação de trabalhar e estudar foi confirmada pela maioria dos estudantes de Pedagogia nas duas IES. É fato inegável que a formação dos (as) Pedagogos (as) é realizada de forma insatisfatória, considerando que os estudantes do curso de Pedagogia têm que articular trabalho e estudo. A maioria dos estudantes entrevistados afirmou que o fato de trabalhar e estudar acaba por comprometer estudo e trabalho; no entanto é o estudo que mais sofre as consequências da precarização do tempo destinado a uma permanência com sucesso no ensino superior. São, portanto, trabalhadores/estudantes que lutam para conseguir o acesso e a permanência com sucesso no ensino superior mesmo que a qualidade desta formação não lhes seja assegurada. Concluímos que persisti a necessidade de se pensar a forma como o acesso e a permanência no ensino superior tem ocorrido no Brasil para os trabalhadores/estudantes, pois frequentar um curso que nem sempre é o desejado pelo estudante, depois de uma longa jornada de trabalho e trabalho/estudo, pagar por uma formação que em muitos casos tem sua qualidade questionada, configura-se em uma conquista social parcial.

Palavras Chave: Pedagogia, trabalhador/estudante, ensino superior, política pública, educação.

ABSTRACT

This study seeks to understand and interpret the concrete conditions of the worker/student, who attends university at night, regarding their access ability, successful retention and education which expands employment opportunities and income, thus, constituted as an instrument of struggle policy and quality of life. We believe it is necessary to interpret the implications of the relationship between public policies for the higher education and the conditions of the employee/student of this level of education, noting that, for a few, studying at night is the only option for further study. The topics discussed aim at contributing to the analysis of Brazilian reality in relation to higher education which is offered primarily by private initiative which offers undergraduate courses at night. We intend to interpret the contradictions of the economic development which, nowadays, are based on neoliberal policies and the challenges workers face, who are ideologically driven to believe that access to higher education at night translates into a victory. Therefore, we had the participation of 97 students of Pedagogy offered in the evening in two higher education institutions in Goiania, due to the fact that this course is one of the most sought after by students wishing to study at university. We used an empirical quantitative qualitative research with investigative techniques such as literature, documentary analysis, questionnaire comprised of 28 questions emphasizing that the results obtained in the quantitative research were subjected to qualitative analysis. The empirical research assumes importance in this study. Once having the data collected, we tried to understand one facet of reality, and from the theoretical study, we established the connection between the observed reality and the public policies. The empirical data obtained from agencies and institutes specialized in data collection were used so as to capture the object of study in general, while those obtained from the questionnaires enabled the knowledge of the particular reality, the workers/students from two private institutions of higher education. While the Colleges which were in the research are configured by their historical origins and purposes in different terms, one is constituted as an organization and another as a social institution, the results from the perception of their students do not show discrepancies. This study shows that Pedagogy is a course pursued by women, 99% of students in this course are female and the status of work and study has been confirmed by most students of Pedagogy in the two institutions. It is an undeniable fact that the formation of the Educators is performed unsatisfactorily, considering that students of Pedagogy have to coordinate work and study. Most students who were interviewed said the fact that working and studying end up compromising both study and work; however, it is the study which suffers the most the consequences of an uncertain time for a successful stay in higher education. They are, therefore, workers/students who struggle to gain access and a successful stay at the higher education even though the quality of education is not guaranteed. We conclude that, insisting on the need to consider how the access and retention in higher education have occurred in Brazil for workers/students is still relevant because studying for a course that is not always the student's desired one, after a long workday as well as work/study, paying for an education which, in many cases, has its quality being questioned, appears as a partial social victory.

Key words: Pedagogy, Worker/student, higher education, public policy, education.

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o “trabalhador estudante do ensino superior noturno” surgiu em decorrência de uma inquietação que me acompanha desde o momento em que pude frequentar o ensino superior. Digo pude, porque eu, assim como a maioria dos brasileiros, vive uma realidade em que as condições concretas limitam e se constituem impedimentos para o prosseguimento dos estudos.

Além de ter sido uma trabalhadora estudante do ensino superior do período noturno, trabalhei durante muito tempo com a formação de professores no período noturno. A convivência com estes estudantes estimulou-me a questionar o que para muitos estava como pronto e determinado.

As velhas frases ditas pelos estudantes: “Felizmente posso estudar à noite!”, ou ainda “Graças a Deus que existem cursos noturnos para nós, que trabalhamos o dia todo e queremos melhorar nossa formação!”, “Agora, finalmente, posso ter um curso superior.” entre outras, à medida que estes alunos concluíam seus cursos, eu percebia que a conclusão do curso superior não lhes propiciava os conhecimentos e qualificações necessários para um bom desempenho em suas profissões. Alunos mal preparados, com uma formação intelectual fragilizada, ausência do espírito investigativo tão necessário naquele que quer aprender, um despreparo involuntário.

Quando eu questionava ou ainda assinalava preocupação pelo nível intelectual dos alunos e a distância entre o ideal e o real, ouvia de meus pares: “o mercado se incumbirá de selecionar os melhores”. Nada mais perverso! Mais que isso apenas a inculcação nesses alunos de que aquela oportunidade de acesso ao ensino superior era uma vitória, uma conquista, uma grande bênção!

Estudar e trabalhar não é novidade em um país onde a renda *per capita* não alcança três salários mínimos e o acesso ao ensino superior é realidade para poucos. O nó da questão é justamente em que condições reais este acesso, permanência e conclusão se efetivam para aqueles que trabalham e estudam. O grande desafio é saber se trabalhar e estudar é uma conquista, um benefício ou uma falácia.

Responder esta questão é o problema da pesquisa e passa pela necessidade de ir além da compreensão e da pura descrição dos fatos; é preciso entender e interpretar a realidade, ou seja, é preciso conhecer aqueles que constituem o mundo real: os homens que fazem a história e, como bem diz Marx não a fazem como querem, ou nas condições escolhidas por eles.

É preciso um olhar atento a este homem que é trabalhador e estudante, logo, duplamente trabalhador. Assim, é indispensável conhecer as condições em que este homem se constituiu trabalhador estudante e não apenas trabalhador ou apenas estudante. Torna-se necessário desvelar as políticas públicas para a educação em especial quando a questão é a formação em nível superior. E para quê, perguntariam os céticos. De nada serviria mostrar dados e constatar fatos se não pudermos a partir deles questionar as verdades tidas como imutáveis e alimentar as consciências com novas possibilidades. O questionamento é o primeiro passo para vencer este desafio.

A razão tão buscada outrora pelo homem para direcionar suas inquietações diante do não conhecido é a chave para abrir outras tantas possibilidades. Só as dúvidas, as contradições nos permitem sair da aparência e buscar a essência na pesquisa em movimentos de desconstrução e construção do conhecimento. É pelo esforço da racionalidade historicizada e contextualizada que alcançaremos as “verdades”, que são sempre provisórias, mesmo que e ainda que, o esforço a seguir seja para destruí-las.

Sabemos que o homem é capaz de conhecer o mundo, mesmo que este mundo não lhe esteja à mostra. Pode fazê-lo pelo exercício da racionalidade, pelo exercício do pensamento, certo de que o conhecimento é relativo a cada época histórica e que a verdade é sempre provisória. A realidade primeira é opaca, não a podemos conhecer de forma imediata. Da mesma forma que “a realidade é complexa, contraditória, construída por nexos, relações, processos, estruturas que não se deixam conhecer pela observação empírica convencional” (IANNI, 1996, p. 4). O pesquisador, além de necessitar de uma reflexão dilatada sobre o real, carece conhecer e interpretar os meandros que envolvem seu objeto de estudo.

Os dados disponíveis pelos órgãos oficiais que monitoram as estatísticas econômicas e sociais (especificamente as educacionais) mostram que grande parte das pessoas que têm acesso ao ensino superior são trabalhadores estudantes. No caso dos estudantes do curso de Pedagogia, nosso objeto de estudo, cerca de 80% são trabalhadores estudantes, conforme evidenciado nos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2005). Estes estudantes serão os profissionais responsáveis pela formação de professores, pela formação dos jovens e principalmente pela formação das crianças.

A partir destas constatações era preciso aprofundar mais para entender e interpretar esta categoria. De qual trabalhador estudante estamos falando. Qual o curso que este trabalhador estudante tem acesso e em que condições isso acontece.

A Formulação do Problema

Estudar no período noturno é para muitos a única opção para prosseguimento de estudo, pois trabalham durante o dia. Enquanto professora no curso de Pedagogia observei que a maioria de minhas alunas¹ trabalhava durante o dia: umas no período matutino, outras no vespertino e outras nos dois períodos. Quando lhes era solicitado qualquer atividade que demandasse tempo, como estudar um tema, pesquisar na biblioteca, elaborar um texto, resumir capítulos de livros, entre outras atividades comuns para estudantes de graduação, a resistência vinha à tona, e o motivo na maior parte das vezes era a ausência de tempo.

Deparei-me em sala de aula, não raras vezes, e nas mais diversas situações com minhas alunas envolvidas em um torpor profundo por necessidade física de dormir. No entanto, a necessidade de obtenção do título, que traria a cada uma delas uma melhor condição de enfrentamento do mercado de trabalho, falava mais alto e os obstáculos acabavam se tornando em desafios a serem vencidos, dia após dia, inclusive a obrigação de pagar pelo diploma mensalmente, incluindo a mensalidade da Faculdade ou Universidade, os livros, locomoção entre outras despesas.

A inquietação e a não conformação com a situação vivenciada me levou ao seguinte problema: quais as condições de acesso, permanência com sucesso e formação do trabalhador estudante do período noturno do ensino superior, e quais as possibilidades e limites desta formação realizando uma reflexão acerca da distância entre a formação recebida e as promessas contidas nos discursos das políticas públicas educacionais.

Intento compreender e interpretar a situação do trabalhador estudante do ensino superior noturno, no que se refere às suas possibilidades de formação em atendimento às demandas do mercado em tempos de neoliberalismo, mediante o crescimento do setor privado no campo educacional. É preciso interpretar quais implicações da relação existente entre as políticas públicas para a educação superior e as condições do trabalhador estudante deste nível de ensino no que se refere ao acesso, permanência com sucesso e desempenho e, por conseqüência, a qualidade de sua formação.

Tal objetivo se sustenta na necessidade de compreender os porquês de ainda permanecer o ensino privado e o terceiro expediente de trabalho como lócus de formação

¹ Trago o substantivo flexionado no gênero feminino, porque durante os seis anos em que fui professora do curso de Pedagogia tive apenas sete alunos. Diferente realidade foi constada nos cursos de licenciatura: Biologia, Música e História.

privilegiada dos brasileiros, haja vista a mudança que se operou desde a Terceira Revolução Industrial quando o conhecimento, a ciência, as técnicas e a tecnologia constituem-se nos principais meios da produção flexível², além do entendimento consensual da importância da formação do trabalhador para atender às exigências do mundo do trabalho.

Limitações e Delimitação do Problema

As questões discutidas nesta pesquisa assim como qualquer estudo científico se circunscrevem em um campo limitado. Tomei como referência alunos do curso de Pedagogia do turno noturno de duas Instituições privadas em Goiânia.

A escolha pelo curso de Pedagogia foi intencional. Primeiramente a questão pessoal pesou na escolha, uma vez que minha formação em Pedagogia foi obtida no período noturno, em uma Instituição de Ensino superior privada na condição de trabalhadora estudante. Acrescento que ao longo da minha vida profissional exerci a função de professora em cursos de formação de professores no período noturno.

Além destas questões de natureza subjetiva, o censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, em 2006, revelou que os maiores cursos de graduação na modalidade presencial foram: Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Comunicação Social e Letras. A Pedagogia está entre os seis cursos com o maior número de matrículas ficando em terceiro lugar no Brasil. Desta forma, este curso representa uma parcela significativa do cenário da educação superior no Brasil e, assim, entendo que compreender e interpretar as dificuldades de acesso e formação dos trabalhadores estudantes deste curso é significativo para desvelar as contradições postas aos trabalhadores estudantes.

A pesquisa dos dados levantada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Ministério da Educação - MEC e Inep limitou-se ao período de 2005 a 2008. Este marco temporal teve, entre outras razões, a possibilidade de trabalhar com os resultados da avaliação do ENADE para o curso de Pedagogia realizada pelo MEC/Inep nos anos 2005 e 2007. Até o momento da escrita deste estudo o MEC/Inep não havia disponibilizado o Relatório Síntese do Curso de Pedagogia ano 2007. Este fato limitou consideravelmente este

² A produção flexível requer “a aquisição de conteúdos mínimos de natureza científico tecnológica e de normas de conduta que capacite essa parcela da força de trabalho a operar com produtividade as novas máquinas e adaptar-se aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção, inerentes ao paradigma da automação flexível” (NEVES, 1999, p. 195). Assim, exige trabalhadores com, no mínimo, Ensino Médio completo de boa qualidade. Esta realidade do mercado de trabalho brasileiro possibilita um crescimento econômico que ainda se realiza predominantemente na extração da mais-valia absoluta.

estudo, uma vez que utilizei para análise apenas as contribuições do Relatório do ano de 2005. Entretanto, os resultados do curso de Pedagogia das duas Instituições de Ensino Superior - IES pesquisadas: Faculdade Alves de Faria - ALFA e Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GOIÁS, no biênio 2005 e 2007 foram utilizados neste estudo, como também os resultados do questionário socioeconômico.

É preciso esclarecer que nesta pesquisa não farei uma análise crítica do ENADE nem realizarei a análise quantiquantitativa dos dados levantados na avaliação, pois não se trata do nosso objeto de estudo. Além deste fator, há que ser considerado o trabalho realizado pelo Inep por meio das comissões assessoras de todo o processo de avaliação, seja na fase da elaboração dos questionários e provas, seja na fase da análise e elaboração dos Relatórios. Desta forma, reforço que utilizarei apenas alguns dados apontados nos Relatórios do ENADE.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de questionários fechados. Não realizei entrevistas com os sujeitos da pesquisa, embora tenha desejado, pois a organização das IES em semestres e créditos se constituiu em um fator limitador para que pudesse localizar no período seguinte os mesmos alunos que responderam as questões objetivas. Além do fator tempo que esta trabalhadora/pesquisadora também enfrentou como limitação e obstáculo para realização do trabalho.

Questões a serem respondidas

Há questões que norteiam esta pesquisa. Elas surgiram no decorrer de minha experiência enquanto educadora e principalmente se transformaram em questões cujas respostas desconheço. Tais questões norteiam o problema a ser superado.

- 1- Quais as condições de acesso, permanência com sucesso e formação do trabalhador estudante do ensino superior noturno?
- 2- Em que medida as políticas públicas para a educação contemplam as reais necessidades de formação do trabalhador estudante?
- 3- A formação superior dos trabalhadores estudantes no seu terceiro expediente de trabalho é uma conquista ou uma falácia?

Revisão da Literatura

As pesquisas realizadas nos últimos dezesseis anos têm tratado as questões na área das políticas públicas para o ensino superior como financiamento, trabalho docente, avaliação,

desempenho da universidade, currículo e gestão não esgotando evidentemente cada tema, porém indicando que posso oferecer algumas contribuições no campo científico.

Interessa-me, sobretudo, verificar as pesquisas que foram realizadas na área de políticas públicas para ao ensino superior, envolvendo as categorias trabalho, trabalhador/estudante e educação.

Sendo assim, a partir da definição do problema fiz uma revisão da literatura disponível a respeito das questões referentes ao objeto deste estudo: o trabalhador estudante do período noturno. No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, encontrei 821 teses que trabalham com a educação superior. Entretanto, as teses que tratam deste objeto e com as categorias mencionadas no período entre 1994 e 2009 totalizaram sete, as quais trago para a interlocução do objeto em estudo.

A tese de Sônia Maria Vicente Cardoso (1994): *A Prática Docente no Ensino superior Noturno - um estudo de caso* remete-nos a uma compreensão da situação dos alunos do ensino superior noturno e particular. O objeto deste estudo, ou seja, os sujeitos pesquisados são professores de uma instituição particular de ensino noturno. A pesquisa estruturou seu trabalho para responder questões centradas no tipo de escola e na identificação dos professores que atuam com alunos que trabalham e buscam o período noturno para prosseguimento de estudo. A pesquisa que proponho tem como foco interpretar as condições concretas do estudante do ensino superior noturno, a partir da percepção do aluno e não do professor.

As análises feitas por Cardoso (1994) evidenciam o distanciamento das IES privadas em relação à oferta de ensino compromissado com as necessidades reais dos alunos do período noturno, bem como uma indefinição de uma política educacional comprometida “com os interesses majoritários da comunidade, esclarecendo-a sobre que serviços pretende prestar” (p. 187). Entendo que estas necessidades devem ser interpretadas a partir da realidade concreta do aluno que tem acesso ao ensino superior no período noturno e, na maioria, é um trabalhador estudante. Por isso, busco avançar na discussão das políticas públicas para o ensino superior, trazendo a realidade dos estudantes do curso de Pedagogia.

A pesquisa desenvolvida por Cardoso (1994) defende a oferta dos cursos noturnos: “É claro que sou adepta dos cursos superiores noturno. Seria desastroso impedir ao aluno pobre, ao aluno adulto, ao aluno trabalhador, o acesso aos estudos mais elevados” (p. 187); no entanto defende uma escola que atenda às peculiaridades do noturno, ou seja, as instituições devem investir redobradamente em recursos humanos e materiais. Acrescenta que “alunos que trabalham devem ser melhor tratados. (...) a escola superior de hoje deveria planejar para seu

aluno aulas motivadoras, levando-o a participar dela e a construir o seu próprio conhecimento” (p. 190). A meu ver, estamos diante de um problema social, mas eminentemente político, uma vez que no processo ensino aprendizagem não basta que um dos sujeitos do processo (no caso o professor) esteja preparado para enfrentar este desafio. Não nos adiantaria uma pedagogia apropriada às peculiaridades do estudante do período noturno, em especial ao trabalhador estudante sem levar em consideração questões concretas que se manifestam na vida destes estudantes como o cansaço, a falta de tempo para estudo, para aprofundamento teórico e para todas as atividades (trabalho) que a graduação com qualidade exige.

O contraponto que estabeleço com a tese da pesquisadora se dá em especial na defesa pela permanência do ensino superior tal como se dá para aqueles que têm uma jornada de trabalho superior a seis horas dia. Este ensino, na maior parte pago, vende uma mercadoria com data de validade que me parece vencida, pois estes alunos concluem o ensino superior, saem com seus diplomas registrados, mas não atendem em muitos casos, as exigências do mundo do trabalho.

Não podemos perder de vista a dimensão pedagógica e a administrativa, mas a dimensão política que perpassa as demais, em um modelo de Estado que determina os currículos mínimos a serem trabalhados nas escolas em todos os níveis da educação. No entanto, busca-se esta educação sem questionar o modelo de Estado vigente. Desconsiderar estas questões é cair no idealismo que sonha sem ter os pés no chão, além de criar um modelo ideal de escola, de aluno, de professor que não existe no mundo real, que está alicerçado nos pressupostos neoliberais.

A pesquisa *Condições de estudo do aluno/trabalhador durante a formação acadêmica em enfermagem* de Celina Castagnari Marra, data de 1996. Este estudo teve como propósito questionar a formação do enfermeiro a partir do aluno trabalhador cada vez mais freqüente na graduação em Enfermagem, ou seja, aquele que trabalha e estuda. Quase 50% dos alunos pesquisados do curso de Enfermagem se enquadram na categoria trabalhador estudante e, de acordo com o resultado da pesquisa, trabalham como auxiliar de enfermagem e as instituições de saúde constituem o local de trabalho onde 71,4% da população estudada está empregada, o que coloca este estudante em uma condição bem distinta daquele que trabalha o dia todo não necessariamente na área de sua formação. Nesta pesquisa o objeto de estudo são estudantes que obtiveram o acesso ao ensino superior público, ou seja, fazem parte de uma parcela bem pequena da sociedade. Segundo a conclusão de Marra (1996) a pesquisa mostrou que a qualidade de vida destes trabalhadores não é boa. O cotidiano destes estudantes é massacrante

com inúmeras atividades em contraposição a um tempo escasso o que acaba por refletir desfavoravelmente na saúde física, psíquica, na vida pessoal, familiar e social dos estudantes e, conseqüentemente nos estudos.

Este estudo colaborou para elucidar algumas questões importantes, como a escassez do tempo na vida acadêmica e pessoal dos sujeitos pesquisados, porém o trabalhador estudante que busco conhecer e interpretar não apresenta o perfil dos analisados pela pesquisadora, uma vez que são alunos do curso de Enfermagem em uma IES pública e não necessitam trabalhar para arcar com as despesas referentes à mensalidade deste curso oferecido em uma instituição privada.

A tese de Lucia Maria Teixeira Furlani, *A Claridade da Noite - Os Alunos do Ensino Superior Particular Noturno* (1997) tem como objetivo conhecer quem são os alunos do ensino superior particular noturno, suas características e o sentido que atribuem a seus itinerários escolar, na universidade e vida profissional, após a conclusão do curso. Furlani trabalhou com três categorias de estudantes: o estudante do período integral, o estudante trabalhador e o trabalhador estudante. A diferença entre as categorias está na participação destes estudantes na vida econômica da família. No meu estudo optei pela categoria trabalhador estudante elegendo como critério para definição desta categoria o fator tempo. Aquele que dedica ao estudo menor tempo que o dedicado ao trabalho, seja ele dentro do espaço doméstico ou fora dele, é um trabalhador que estuda, logo, é trabalhador estudante.

Este estudo forneceu contribuições através das sugestões a respeito da comunidade de estudos e apresentou propostas visando melhorar o ensino noturno, que segundo a autora, possui limite estrutural. Concordo em parte com a autora em relação à sua observação de que o exame da escola noturna, sobre o ponto de vista pedagógico, deve caminhar sempre ao lado de uma discussão de natureza política, até porque as mudanças necessárias não se referem apenas aos cursos noturnos, de forma isolada, mas devem se dar, necessariamente, na sociedade que lhes deu origem. Ainda de acordo com a autora inexistem políticas sociais que propiciem aos que trabalham horário exclusivo para estudo. Neste sentido, uma pedagogia apropriada aos trabalhadores estudantes apenas contribuirá para minimizar a fragilidade da formação destes estudantes limitando sobremaneira suas possibilidades de modificarem a realidade concreta a partir da conclusão de seus cursos superiores. Pretendo avançar nesta discussão buscando questionar se a oportunidade de acesso ao ensino superior (que nas duas últimas décadas tem aumentado) se apresenta como uma política de cunho social ou se é mais uma manobra neoliberal.

A pesquisa de Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes intitulada *Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um centro universitário privado e noturno* (2002) teve como objetivo desvelar e analisar as concepções de qualidade de ensino que norteiam a prática docente em uma instituição de ensino superior privado e noturno, visando uma maior compreensão do conceito de qualidade que permeia esse tipo de ensino.

O trabalho de Fernandes (2002) assim como o de Cardoso (1994) foca o professor como sujeito da pesquisa e a qualidade de ensino na perspectiva do docente, enquanto sujeito concreto e atuante no cenário educacional. Desta forma, o caminho percorrido pela pesquisadora teve por fim ouvir os docentes de faculdades privadas noturnas tomando sua palavra como uma fala essencial na compreensão do conceito de qualidade de ensino. Como se vê a pesquisa de Fernandes (2002) embora tenha discutido questões inerentes ao ensino superior noturno não colocou o estudante como objeto de estudo, diferindo consideravelmente do meu propósito.

Próximo ao meu interesse de estudo encontrei a pesquisa *Diligências de Estudantes de Graduação de Tempo Integral e Tempo Parcial* (2003) de Eliel Unglaub. A pesquisa propôs-se a “verificar que dimensões de diligência estudantes de graduação manifestam e, que outros fatores, especialmente demográficos, podem interferir na diligência dos estudantes, incluindo a relação com os cursos diurnos e noturnos, ou seja, aqueles que possuem estudantes de tempo integral e de tempo parcial, respectivamente” (p. 8). A intenção do autor foi descobrir em que medida fatores como sexo, estado civil, idade, trabalho, turno e renda familiar estão relacionados à diligência, definida como “uma aplicação segura, séria e ativa dos esforços para alcançar os alvos propostos” (p. 55).

Os resultados do estudo apontam que as variáveis discutidas na pesquisa correlacionadas a outras dimensões tais como hábitos de estudo, motivação, concentração e assimilação de conteúdos, responsabilidade e disciplina e administração do tempo acabam por contribuir para melhor aproveitamento no processo de ensino aprendizagem destes alunos.

Uma das conclusões a que Unglaub chegou, foi que:

os estudantes do período noturno mostraram-se mais diligentes que os estudantes do período diurno. Na dimensão da Disciplina os estudantes que trabalham demonstraram diligência significativamente maior do que os que não trabalham, enquanto que na dimensão Conformidade e Responsabilidade os alunos que trabalham também obtiveram média significativamente maior do que os que não trabalham (2003, p. 237)

O autor afirma que pela pesquisa “O rendimento escolar basicamente não é afetado pela interferência do trabalho dos estudantes de graduação, especialmente para aqueles que

trabalham em tempo parcial (meio período) e que têm atividade de caráter intelectual e vinculada ao curso” (p. 239) O que fica evidenciado pela pesquisa é que estes alunos que trabalham em atividades vinculadas ao curso e por meio período não têm comprometimento no rendimento escolar. O autor não se referiu de forma específica os que trabalham período integral.

O pesquisador, no entanto, afirma que as condições pessoais (aspecto físico, psicológico, alimentação saudável e balanceada, atenção, exercícios físicos e a higiene pessoal ajudam na predisposição para o estudo. Nesse sentido chamo a atenção para a obtenção destas condições pessoais que passa pela questão financeira, pouco discutida neste estudo.

As habilidades indicadas por Unglaub (2003) como saber ler quadros, gráficos, mapas, fórmulas e códigos fazem parte do perfil de um estudante que teve uma formação na Educação Básica que lhe propiciou o desenvolvimento destas competências, diferente dos alunos concluintes do ensino médio que apresentam, de acordo com o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (2008)³, uma média nacional baixa. Este aluno é o ideal, mas não o real, o concreto, o pertencente à classe com menor poder aquisitivo, que busca o acesso ao ensino superior como forma de melhorar sua condição de acesso ou ainda de permanência no mercado de trabalho. O próprio autor acrescenta: “A UNICAMP possui estudantes de bom nível acadêmico, com boas capacidades e habilidades de estudo” (p. 241). Assim, mesmo os alunos pertencentes à classe econômica de menor poder aquisitivo e que estudam na UNICAMP passaram por um complexo processo seletivo que cuidou de classificar os melhores. Desta forma pode-se afirmar que “a diligência se faz notar tanto em estudantes de nível sócio-econômico mais baixo, quanto em estudantes de nível sócio-econômico mais elevado, prevalecendo outros fatores que interferem nos hábitos de estudo, bem como na performance acadêmica” (p. 241).

Em relação à afirmação do autor que “a aprendizagem não acontece por osmose. É necessário força de vontade para estudar e muita disciplina. Além disso, a organização, ordem e limpeza das tarefas acadêmicas também interferem positivamente na vida do estudante e em seu desempenho, conseqüentemente” (p. 240), acrescento que independe do indivíduo, em muitos casos, a condição de ter condição. O desejo de estudar e o entendimento de que é preciso ter disciplina, dedicação por exemplo, não são suficientes para que ocorra a mudança da realidade. Não é possível transformar a realidade apenas pela força de vontade individual.

³ Os resultados do ENEM estão disponíveis em <<http://sistemasenem.inep.gov.br/enemMediasEscola/>>.

Neste sentido retomo Marx (1977) quando ele assevera que a evolução de um modo de produção para o outro ocorreu a partir do desenvolvimento das forças produtivas e da luta entre as classes sociais predominantes em cada período. Luta esta realizada de forma coletiva e organizada. Não há mudanças sem o confronto de forças opostas. Significa dizer que o conformismo ou ainda a aceitação de que nós podemos por nossa própria vontade alterar o rumo da nossa história, é mais uma faceta do idealismo impregnado ideologicamente em nós.

Destarte a afirmação do autor de que, “em geral, não se notam diferenças significativas entre o desempenho médio dos estudantes de tempo parcial, isto é, estudantes que estudam a noite, e dos estudantes de tempo integral, ou seja, aqueles que estudam durante o dia” (p. 245), ele próprio acrescenta que

os estudantes de graduação do período noturno não têm a mesma infra-estrutura disponível do que os estudantes do período diurno. A biblioteca, por exemplo, deveria funcionar de modo integral e abrir aos sábados, domingos e feriados. Também a infra-estrutura da parte burocrática (secretaria, serviços de apoio, etc.) deveria estar disponível aos estudantes do período noturno (p. 244).

O autor atribuiu pouca importância às questões de natureza concreta como condições socioeconômicas, políticas públicas educacionais voltadas para a permanência, formação e conclusão da graduação entre outros pontos que no meu entendimento não podem ficar alheias a esta discussão. No estudo que faço busco conhecer aspectos da vida dos estudantes do ensino superior que trabalham e estudam, como as condições socioeconômica destes alunos, a renda familiar, o tempo dedicado aos estudos, ao trabalho, as condições em que a formação destes alunos acontece, além de discutir a política pública para o ensino superior no Brasil.

Na tese *Alunos Ingressantes no Ensino Superior: Relações Interpessoais na Universidade*, Maria Oflia Montessante Mathias (2004) busca conhecer as relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-instituição que são vivenciadas e desejadas nos cursos de Bacharelado e Licenciatura de instituições particulares, a partir de relatos de alunos ingressantes em cursos noturnos. As questões que nortearam a pesquisa procuraram discutir, a partir do relato dos alunos, as relações interpessoais que se desenvolvem na Universidade e as propostas que podem ser viabilizadas pela Universidade para facilitar a integração do aluno na vida universitária. Embora a pesquisa tenha como objeto o aluno do ensino superior noturno se difere do objeto que proponho, embora na minha pesquisa eu também pretenda considerar a percepção do aluno na discussão sobre o acesso e permanência com sucesso do trabalhador

estudante no ensino superior noturno especificamente em uma curso de formação de professores.

Finalmente, a pesquisa de Armando Terribili Filho - *Educação Superior no Período Noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante* (2007) forneceu elementos importantes para meu estudo, pois segundo o pesquisador, o ensino superior no período noturno detém 60% das matrículas em cursos de graduação 86% dos alunos são estudantes trabalhadores. A pesquisa revelou que estes alunos têm alimentação inadequada e condições desfavoráveis de trânsito e transportes, horário inadequado de saída do trabalho e atividades profissionais após o expediente, que comprometem a chegada do estudante na instituição de ensino, sua condição física, de estudo, em função de atrasos constantes, perda de aulas e provas. Estes “componentes do entorno educacional” como define o autor, acabam por interferir na condição, na motivação e no desempenho destes estudantes, o que acaba comprometendo o processo de ensino aprendizagem. Tais componentes existem pela própria condição destes alunos enquanto trabalhadores estudantes que têm que administrar as limitações impostas pela ineficiência das políticas públicas para a educação que ignora suas dificuldades para a obtenção de uma formação em nível superior.

Como pude observar pela leitura deste trabalho, os estudantes do ensino superior do período noturno necessitam trabalhar para se manterem em seus cursos, mas senti a necessidade de prosseguir na discussão destas condições de acesso e permanência neste nível de ensino com o intuito de desvelar as intenções contidas nos discursos políticos que defendem o acesso do ensino superior noturno como uma oportunidade de formação sem a preocupação com a qualidade desta formação. Quando falo em permanência no ensino superior refiro-me a uma permanência com qualidade, ou seja, com sucesso, que pode verdadeiramente contribuir na formação destes profissionais de sorte que possam, a partir da conclusão de seu curso, enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

O que pudemos observar, a partir do levantamento realizado, é a singularidade do objeto proposto nesta pesquisa, ou seja, pesquisar as condições de acesso, permanência com sucesso e formação no ensino superior para o trabalhador estudante do turno noturno, uma vez que não encontramos trabalhos com esta abordagem.

Método e Metodologia

No movimento de análise do real vou buscar compreender e interpretar as condições que o trabalhador estudante tem, de fato, para se preparar para o trabalho que por um lado é

demanda da sociedade capitalista e por outro é necessidade também do trabalhador como instrumento de luta política e qualidade de vida. Esta preparação passa pela formação intelectual, como o ensino superior, que lhe possibilitará melhores condições de conquista quer seja de entrada e permanência no mercado de trabalho quer seja como condição básica de luta e com uma das possibilidades para se construir como sujeito histórico crítico. Se os homens são o que produzem e como produzem, as condições que possibilitam o acesso, a permanência e a formação do trabalhador estudante constituem-se em determinantes neste processo de produção, ou seja, na sua formação profissional.

Buscarei na perspectiva do materialismo dialético a fundamentação para direcionar esta pesquisa. Este método nos diz que é preciso considerar a vida como ela é, e considerar que a vida encontra-se em constante movimento. O homem é capaz de conhecer o mundo e, portanto, de analisá-lo através dos meios racionais, empíricos, afirmando que o conhecimento é relativo a cada época histórica e que a verdade é sempre provisória, como bem nos diz Demo (1995, p. 90): “Toda formação histórica está sempre em transição, o que supõe a visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido da produtividade histórica”. O nosso critério de verdade tem por fundamento a prática social em um processo de conhecimento das contradições realizando as interconexões do relativo, pois a vida em sociedade caracteriza-se pelas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, para prover a sua subsistência, reproduzindo ou transformando essas mesmas relações, que são econômicas, sociais, políticas e culturais.

Na perspectiva materialista dialética a forma de se pensar as mudanças da e na sociedade se realiza segundo Severino (1993, p. 135) por

[...] uma evolução por contradição: esse é o processo dialético! As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesma e ao seu contrário! Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu anterior.

Partindo desta concepção materialista da história, buscamos interpretar as contradições da realidade do desenvolvimento econômico que na atualidade se pauta nas políticas neoliberais e do nível de escolarização do trabalhador no Brasil, como conquista, no movimento constante das mudanças, das conexões e interconexões das categorias, das interdependências e interações indo da aparência à essência no processo de análise desta realidade.

Marx, em o Método da Economia Política (1978) reconstrói o caminho que foi historicamente seguido pelo capitalismo de sua época, quando os economistas do século XVIII tomaram o todo vivo e terminaram descobrindo em suas análises relações gerais abstratas que ele se contrapôs mostrando que o método é

concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (p. 116)

Em um primeiro momento conseguimos apreender as determinações abstratas, mas no segundo momento com a análise de tais determinações pelo pensamento apropriamo-nos da realidade e podemos reproduzir o concreto pensado. Marx frisa que é “nesta medida [que] o curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao complexo, correspondente ao processo histórico efetivo” (1978, p. 118). É neste sentido que o trabalho enquanto categoria tão antiga parece ser uma categoria “muito simples”. “Entretanto, concebida economicamente nesta simplicidade o trabalho é uma categoria tão moderna como são as relações que engendram esta abstração” (ibid).

Limoeiro (1977) ao interpretar o método dialético materialista faz a seguinte explicação: o início do movimento da construção do concreto pensado parte do real (objeto/representação do real - aparência ou determinado, que é aquilo que se vê à primeira vista). Através da análise e dos nexos afasta-se do real aparente em direção aos conceitos mais simples (movimento de raciocínio). No segundo momento, considera-se que o real abstrato (porque é mais concreto) já foi estudado por “N” sujeitos. O pesquisador vai lançar mão destes estudos para construir/interpretar e concretizar ainda mais os nexos, a fim de construir o abstrato mais concreto ainda. Este caminho do abstrato (concreto) ao abstrato (mais concreto) se dá pelas teorias (postas nas bibliografias) que serão utilizadas de forma crítica, ora para incorporar conceitos, ora para refutar conceitos. Finalmente o movimento de volta: enriquecido pelo conhecimento socialmente produzido mais o conhecimento novo. O abstrato mais concreto é a relação que se estabelece pelos nexos do real já dado e a sua explicação/interpretação pelo pensamento (teoria). O concreto pensado é a apreensão dos determinados (aparentes) e os determinantes (não aparentes) que por sua vez resultam nas determinações. As determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto, ou seja, do concreto pensado, o que significa dizer “síntese de múltiplas determinações”, ou seja, o novo. Portanto, para se chegar ao concreto pensado, temos o materialismo histórico como um caminho a ser percorrido.

Nesta metodologia faz-se pertinente a modalidade de pesquisa quantiquantitativa e empírica com técnicas investigativas como pesquisa bibliográfica, análise documental (Leis, Anteprojetos de Lei, Decretos, Portarias, Planos, Programas de Governo, demonstrativos de Prestação de Contas Orçamentárias entre outros), questionários ressaltando que os resultados obtidos na pesquisa quantitativa foram submetidos à análise qualitativa. A pesquisa empírica assume importância neste estudo, uma vez que por meio dos dados coletados pretende-se conhecer uma das faces da realidade e, a partir do estudo teórico, estabelecer a conexão entre a realidade observada e as políticas públicas.

Os dados empíricos obtidos por meio de órgãos e institutos especializados em coleta de dados foram utilizados neste estudo como forma de captar o objeto de estudo de forma geral: o conhecimento do geral para o particular. Os dados empíricos da pesquisa foram empregados para o conhecimento da realidade particular, no caso trabalhadores estudantes de duas Instituições de Ensino privadas, no movimento dos nexos indo do mais simples ao mais complexo incorporando os conceitos das categorias para explicação e interpretação do real.

Escolha do universo para pesquisa empírica

A partir dos estudos teóricos e o levantamento dos dados definimos que haveria necessidade de um levantamento empírico para apreendermos a realidade mais próxima dos trabalhadores estudantes do ensino superior noturno.

Assim, utilizamos a pesquisa empírica que foi realizada em duas Instituições de Ensino Superior - IES privadas: Faculdades Alves de Farias - ALFA e Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GOIÁS. A opção por realizar a pesquisa em IES privadas se deu intencionalmente, pois os dados me mostraram que a expansão do ensino superior no Brasil se deve de forma clara à inserção das IES privadas no cenário educacional. Por outro lado, o período de maior procura para o acesso ao ensino superior é o noturno, período este dominado quase que integralmente pelas IES privadas.

Estas duas Instituições atuam no campo educacional com propostas distintas. Os objetivos e princípios da ALFA se pautam no modelo de uma organização social, enquanto a PUC GOIÁS se estruturou como instituição social. Esta diferenciação é fundamental na compreensão do desempenho destas Instituições em suas relações com as transformações da sociedade. Freitag (1995), Chauí (1999) e Sobrinho e Ristoff (2003) aprofundam nesta discussão trazendo elementos que caracterizam cada uma. Reportando a Freitag (1995, p. 32) podemos dizer que “o aspecto institucional reenvia à prioridade dos fins, o aspecto

organizacional, à prioridade dos meios”. A IES enquanto organização social tem compromisso com o saber-fazer instrumental objetivando um resultado prático. O que a caracteriza “é a instrumentalidade, ou seja, a lógica da adaptação dos meios ao fim particular que visa” (SOBRINHO, 2003, p. 37). A instituição caminha em sentido inverso, uma vez que sua finalidade é “definida no plano global ou universal da sociedade” (ibid). Neste sentido, a instituição social objetiva o desenvolvimento dos valores sociais, os fins coletivos reconhecidos socialmente. Por esta razão, os dados coletados nestas duas IES serão passíveis de análises e interpretações separadas, embora os sujeitos pesquisados apresentem a mesmas características, ou seja, são estudantes do curso de Pedagogia no período noturno.

A exposição dos dados referentes a estas duas Instituições de Ensino Superior se circunscreve apenas no campo da apresentação destes locais que me propiciaram a coleta dos dados empíricos. Não é objeto deste estudo realizar avaliação ou emitir juízo de valor acerca do trabalho pedagógico destas IES, tampouco estabelecer comparações entre elas. Busquei estas Instituições porque atuam no mercado educacional oferecendo o curso de Pedagogia no período noturno e aplicam valores bem próximos para suas mensalidades⁴.

Participaram da pesquisa 97 estudantes do período noturno, assim distribuídos:

- 55 estudantes da Faculdade Alves Faria - ALFA
- 42 estudantes da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GOIÁS

O questionário aplicado foi composto de 26 questões, de múltipla escolha (em anexo). O conteúdo das questões teve por referência as mesmas elaboradas e aplicadas no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, a fim de que pudesse constatar se o resultado da pesquisa nas duas Instituições privadas confirmava algumas questões a partir do questionário aplicado nacionalmente. Porém algumas adaptações foram feitas objetivando revelar melhor alguns pontos, como a exemplo a questão que pergunta sobre a renda familiar. No questionário do ENADE a divisão utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP dificultou a compreensão da realidade, uma vez que as faixas de salários mínimos apresentadas nas opções eram amplas o que acabou por abrigar situações bem distintas. Tentamos corrigir este fator dificultador no nosso questionário.

⁴ O valor da mensalidade da ALFA em 2009 foi de R\$422,00 (quatrocentos e vinte e dois reais) e na PUC-GO R\$483,28(quatrocentos e oitenta e três reais, e vinte e oito centavos), conforme disponível na *home page* destas Instituições.

Estrutura do Trabalho

A construção deste trabalho teve início, na sua fase preliminar, com o levantamento da bibliografia relacionada ao meu objeto de estudo. Nesta fase busquei a leitura de autores que se dedicaram ao estudo das políticas públicas para educação, das questões relacionadas ao ensino superior, ao trabalho e às transformações no cenário nacional e internacional em decorrência da mudança do processo de produção. Busquei também conhecer as pesquisas de instituições e órgãos especializados em levantamentos estatísticos objetivando estabelecer a relação entre educação e desenvolvimento econômico, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos - DIEESE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, entre outros, que vêm apresentando resultados de pesquisas e estudos com indicativos acerca do desenvolvimento econômico, social e educacional de países do globo, a fim de que me permitissem inferências e reflexões no que concerne ao campo educacional. O Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP é hoje um centro nacional de referência quanto aos censos educacionais em todos os níveis e modalidade de ensino e felizmente disponibiliza dados para estudos e pesquisas não só para o Brasil como para o mundo.

A maior parte das disciplinas cursadas no doutorado contribuiu nesta fase de estudo e de construção deste trabalho, por meio das leituras indicadas e pelo próprio exercício da reflexão em um diálogo com autores que forneceram a base teórica para esta pesquisa.

Na fase seguinte dediquei de forma concomitante à realização da pesquisa empírica (que primeiramente solicitou um prolongado planejamento) e escrita resultando em três capítulos: Capítulo I: **Educação em Tempos de Neoliberalismo** - neste capítulo vou discutir a educação no cenário político, econômico e social atual, trazendo o panorama da educação em todos os níveis de ensino no Brasil, mas com destaque para o ensino superior. Privilegie a questão da privatização na educação superior e a educação enquanto mercadoria. No Capítulo II, **O Trabalhador Estudante**, busquei compreender e interpretar as dificuldades para acesso, permanência e formação do trabalhador estudante do ensino superior noturno tendo como ponto de partida a realidade concreta, identificando os desafios contraditórios impostos àqueles que trabalham e estudam. Discuti também a educação enquanto direito e necessidade para o trabalho e fundamentalmente a questão da mulher enquanto trabalhadora e estudante. Neste capítulo identifiquei a Pedagogia enquanto curso de formação mais procurado por

mulheres e as dificuldades do acesso e formação da mulher trabalhadora estudante. O Capítulo III **Educação: A Mercadoria do Ensino Privado e suas Contradições** apresenta a pesquisa empírica realizada em duas Instituições de ensino superior, com alunos do curso de Pedagogia do período noturno. Neste capítulo realizei a análise quantiquantitativa dos dados levantados procurando interpretar as contradições da realidade observada à luz da dialética marxiana. Nas **Considerações Finais** apresento a síntese deste estudo, as conclusões e a visão prospectiva da utilização desta tese.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE “NEO” LIBERALISMO

Neste capítulo será apresentado um breve panorama da educação superior, do qual emergem questões da atualidade, decorrentes da expansão da educação por meio da iniciativa privada. Analisar-se-á a educação no contexto das políticas neoliberais e a participação do Estado no financiamento da educação, principalmente do ensino superior.

Por que e para que as pessoas estudam? A resposta para estas questões passa, em primeiro lugar, pela observação, análise e interpretação das políticas públicas para a educação em todos os níveis, compreendendo que estudar é ter direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, sendo, portanto, um direito subjetivo, que não se torna real para a maioria dos brasileiros, uma vez que a educação básica ainda não foi universalizada, pois a educação infantil, sua primeira etapa, e o ensino médio, última etapa da educação básica, são, ainda, níveis de educação cujo acesso é para poucos brasileiros.

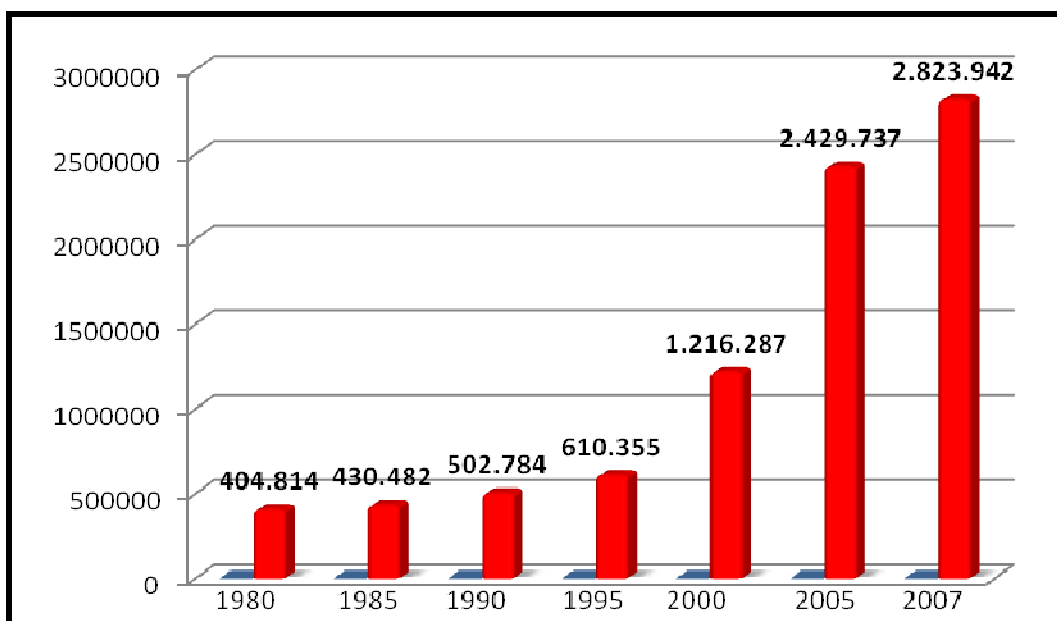
Se o direito à educação básica ainda não se consolidou para todos os brasileiros, muito menos o acesso ao ensino superior. Também não constituem direitos o acesso e a permanência com sucesso nos diferentes níveis da educação, considerando a educação que se deseja: educação de qualidade, com tempo para estudar, maiores oportunidades de acesso, além de condições de permanência na escola, como afirmam Ireland, Machado e Ireland Costa (2005, p. 95) ao se referirem à necessidade de políticas capazes de levar a educação aos excluídos:

[...] não qualquer educação, mas educação de qualidade, que atenda aos interesses e às necessidades de aprendizagem daquela grande parcela da população brasileira excluída de qualquer participação no sistema educacional do País. Uma educação que respeite os conhecimentos e as culturas das camadas populares e os grupos e classes sociais historicamente excluídas de qualquer participação efetiva, ativa e cidadã no destino e nos rumos do País. Busca-se, assim, contribuir por meio da educação para transformar o Brasil, que até agora tem sido um país de poucos, em um país de todos.

No Brasil, nas duas últimas décadas, as matrículas na educação superior indicaram um crescimento considerável, apesar de os brasileiros com 25 anos ou mais (faixa etária em que, seguindo o curso normal de escolarização, já teriam concluído o nível superior) ainda apresentarem em média 6,8 anos de estudos (IBGE, 2008, p. 64), o que significa dizer que a média de estudos não equivale sequer ao tempo necessário para a conclusão do ensino fundamental regular, que é de nove anos.

No final da década de 1980, quando se observa o fenômeno da expansão da educação superior, sobretudo em razão da atuação do setor privado, o Brasil contava com 1.518.904 alunos matriculados neste nível de ensino, com uma população residente de 119 milhões de brasileiros. No período entre 1980 e 2007, as vagas oferecidas pelas IES saltaram de pouco mais de 400 mil para aproximadamente 2,8 milhões, como se pode conferir na Figura 1 a seguir.

FIGURA 1 - Evolução do número de vagas no vestibular por unidade da federação (1988-2007)



Fonte: MEC/Inep.

Nas décadas seguintes, o número de matrículas no ensino superior apresentou vertiginoso crescimento, chegando ao ano de 2008 com 4.880.381 matrículas nos cursos de graduação presencial (MEC/Inep. Censo, 2008), indicando um crescimento de 321,30% em relação a 1980. Embora tenha ocorrido este aumento, o acesso da população ao ensino superior revela um índice bem inferior ao desejável e mesmo ao prescrito nas leis que tratam desta questão. A Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que trata do Plano Nacional de Educação - PNE, traz como Meta 1 para o ensino superior “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. No entanto, segundo o IBGE (2008, p. 47),

dos jovens entre 18 e 24 anos de idade, apenas 30,9% informaram que frequentavam escola ou universidade. Nesta faixa etária, pelos critérios de adequação idade/nível de ensino, esses jovens deveriam estar cursando a universidade. No entanto, 57,6% estavam cursando ensino fundamental, médio ou

outros (que compreende pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos) e 42,4% estavam cursando graduação ou pós-graduação.

Se 30,9% dos jovens informaram estarem estudando, mesmo que não em uma universidade, logo, 69,1% dos jovens entre 18 e 24 estão fora do sistema escolar, sendo que muitos não conseguiram sequer concluir a educação básica.

Quando se observa o ensino médio, etapa que antecede o ensino superior e sem o qual o aluno se vê impossibilitado de ter acesso a este nível de ensino, constata-se, pelo censo escolar de 2007, que pouco mais de 8 milhões alunos estavam matriculados, independente da idade. Considerando a faixa etária entre 15 e 17 anos, em que o aluno deveria estar matriculado no ensino médio, o Brasil, neste mesmo ano, matriculou 4.539.022 adolescentes. Mediante estes dados pode-se dizer que a taxa de frequência líquida⁵ no ano de 2007 foi de apenas 48% (IBGE, 2008, p. 46), ou seja, 62% dos jovens nesta faixa etária estavam fora do ensino médio.

As conquistas no setor educacional através da legislação não foram suficientes para transformar a realidade. O PNE, conforme destacaremos a seguir, define prazos para o atendimento aos egressos do ensino fundamental:

(c) no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem; (d) o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental. (PNE, Meta 1, alíneas C e D)

Considerando que o PNE foi aprovado em 09 de janeiro de 2001, o prazo para o atendimento da Meta 1, alínea C, expirou em 2003 e, em relação ao objetivo expresso na alínea D, o prazo findou em janeiro de 2006. No entanto, o ensino médio ainda não foi universalizado, pois, de acordo com a taxa de frequência líquida referida anteriormente, torna-se impossível alcançar a Meta 1, de atendimento a 100% da demanda por ensino médio até o final da década, ou seja, até 2010. Na realidade, atualmente menos de 50% da demanda é atendida, faltando ainda muito para se atingir a principal meta do PNE para o ensino médio como proposto nas políticas públicas para a educação, que ficaram, assim, restritas ao âmbito das proposições efetivadas na prática.

⁵ Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.

No sistema educacional brasileiro, o estudante não tem acesso ao ensino superior sem a conclusão da educação básica, o que significa dizer que não houve a conclusão do ensino fundamental nem do ensino médio. Ora, se não se consegue atender à demanda desta etapa da educação, por certo as possibilidades de prosseguimento de estudos ficam limitadas. Assim, ter direito de acesso à educação superior passa, em primeiro lugar, pelo direito de conclusão da educação básica.

O que se tem evidenciado nos últimos anos são programas de governo que tentam minimizar questões pontuais em relação à educação, como evasão, repetência, diretrizes curriculares, entre outros, mas que se circunscrevem ao campo das políticas de governo, não sendo políticas públicas, que ultrapassam os mandatos eletivos. Há que se fazer a distinção entre política pública e política de governo, porquanto esta mantém profunda relação com um mandato eletivo, enquanto aquela é política de Estado e deveria atravessar vários mandatos. A cada eleição, principalmente quando ocorre alternância de partidos, grande parte das políticas públicas fomentadas pela gestão que deixa o poder é abandonada pela nova gestão, uma vez que não constitui uma política pública.

As políticas públicas estão diretamente ligadas ao modelo de Estado⁶ e expressam a estrutura social de cada tempo histórico. Deste modo, são constituídas e resultam do embate político através do qual programas de governo são transformados em políticas governamentais, que por sua vez se sustentam e se legitimam por meio do arcabouço legal. Esta teia de relações se modifica a cada tempo histórico, percorrendo caminhos sustentados pelos diferentes grupos que chegam ao poder e expressam as mais variadas vertentes política, como liberalismo, neoliberalismo, pluralismo, social-democracia ou marxismo. (AZEVEDO, 1997).

De acordo com Azevedo (1997, p. 5), “quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação”; logo, quando se fala de políticas públicas de forma geral, está-se penetrando no campo ideológico quando o que se busca é tratar em um plano concreto “o conceito de políticas públicas [que] implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição

⁶ Para Marx, o Estado é uma *estrutura de poder* que concentra, resume e põe em movimento a força política da classe dominante. Estado é, também, uma *organização burocrática*, isto é, um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, destinado a cumprir aquela tarefa (a *dominação*) através do jogo institucional de seus aparelhos. A questão decisiva é saber precisamente *como*, em condições historicamente dadas, o Estado desempenha a função de reprodutor das relações (econômicas e políticas) de classe. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (Marx, 1854).

e que têm nas Instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.” (AZEVEDO, 1997, p. 5).

É neste sentido que as políticas públicas guardam estreita relação entre Estado e sociedade; conforme o modelo de Estado pactuado, as ações de governo elegem prioridades. Assim, o Estado se constitui como a instância responsável por medidas que estabeleçam as normas gerais, podendo, enquanto regulador, instituir medidas segundo os interesses do capital, como pode também, de acordo com as forças políticas, propor políticas públicas voltadas para o atendimento de questões sociais como distribuição de renda e sociabilização do conhecimento.

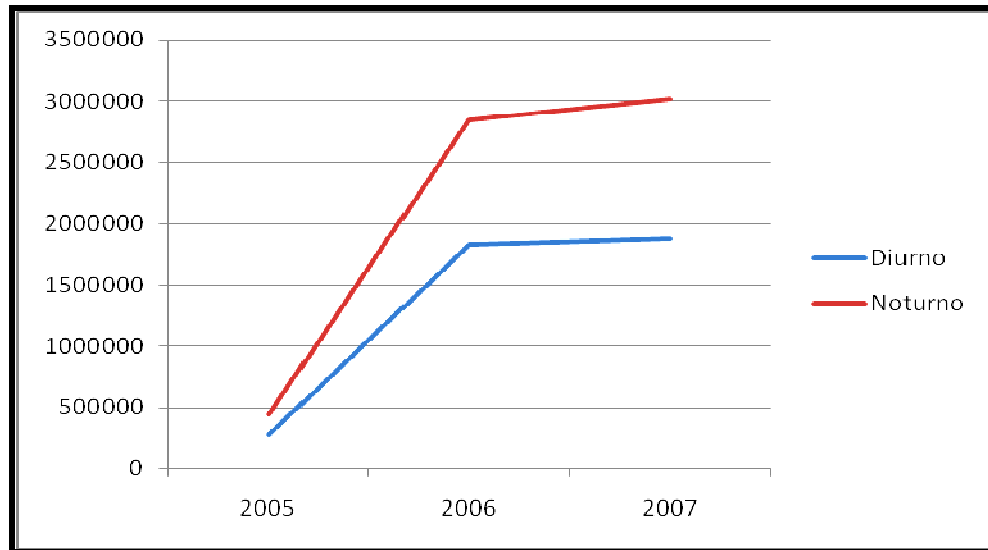
A sociabilização dos conhecimentos que integram o ensino superior a partir da década de 1980 no Brasil se deu com a expansão das ofertas do setor privado, em decorrência da política de Estado que previa poucos investimentos públicos para o atendimento desta demanda, deixando para o setor privado os investimentos, principalmente para o aumento da oferta dos cursos de graduação mais baratos, como as licenciaturas, no período noturno esquecendo-se da pesquisa e da extensão. Tais cursos atendem a uma demanda de trabalhadores/estudantes que em primeiro lugar tem de trabalhar para poder adquirir esta “mercadoria”, que apresenta os mais diferentes padrões de qualidade.

Corbucci (2004, p. 687) confirma o crescimento vertiginoso do setor privado na educação e os limites da formação dos estudantes que têm acesso aos cursos de formação em nível superior em IES privadas:

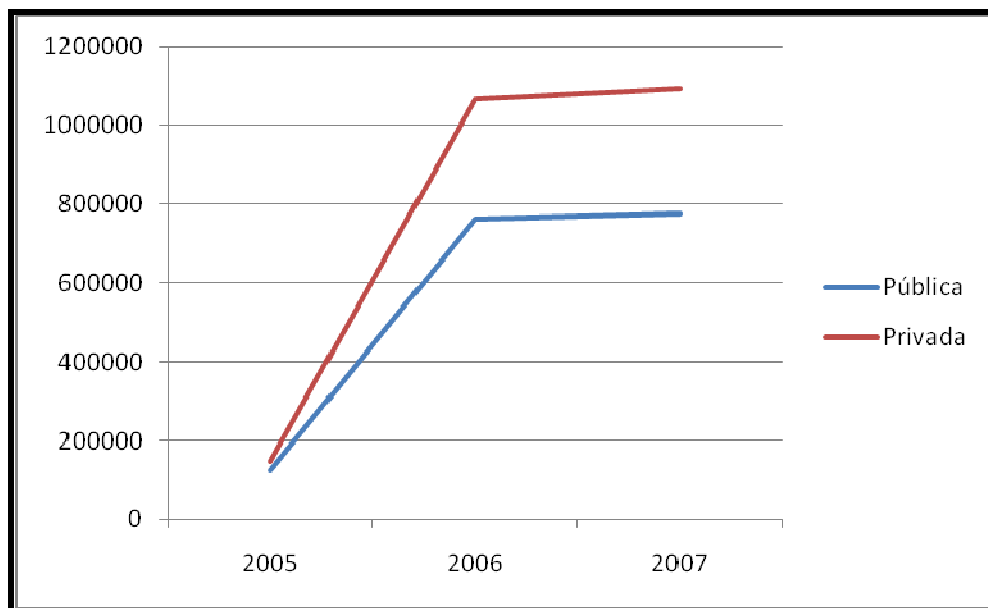
O vertiginoso crescimento da participação do setor privado no financiamento da educação superior brasileira, ocorrido nos últimos anos, pode ser interpretado como ausência deliberada do Estado, à medida que este passou a reduzir os investimentos necessários não só à expansão do sistema como também à manutenção dos padrões de qualidade e excelência das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior).

Os padrões de qualidade oferecidos pelas IES privadas devem ser questionados, como propõe Corbucci, uma vez que a oferta de vagas em cursos de graduação tem se dado predominantemente no período noturno. Tal oferta justifica-se pela demanda do trabalhador/estudante que, em virtude das transformações observadas no mundo do trabalho, que tem exigido um novo perfil de trabalhador, que exige patamares educacionais cada vez maiores de formação, sendo o curso superior apontado como formação inicial, o que justifica a busca pelo período noturno para prosseguimento de estudo.

A evolução das matrículas no ensino superior vem mostrar o quanto esta demanda tem crescido, principalmente no período noturno, como ilustram as Figuras 2 e 3 a seguir.

FIGURA 2 - Evolução das matrículas ensino superior por turno (2005-2007)

Fonte: MEC/Inep.

FIGURA 3 - Evolução das matrículas ensino superior diurno (2005-2007)

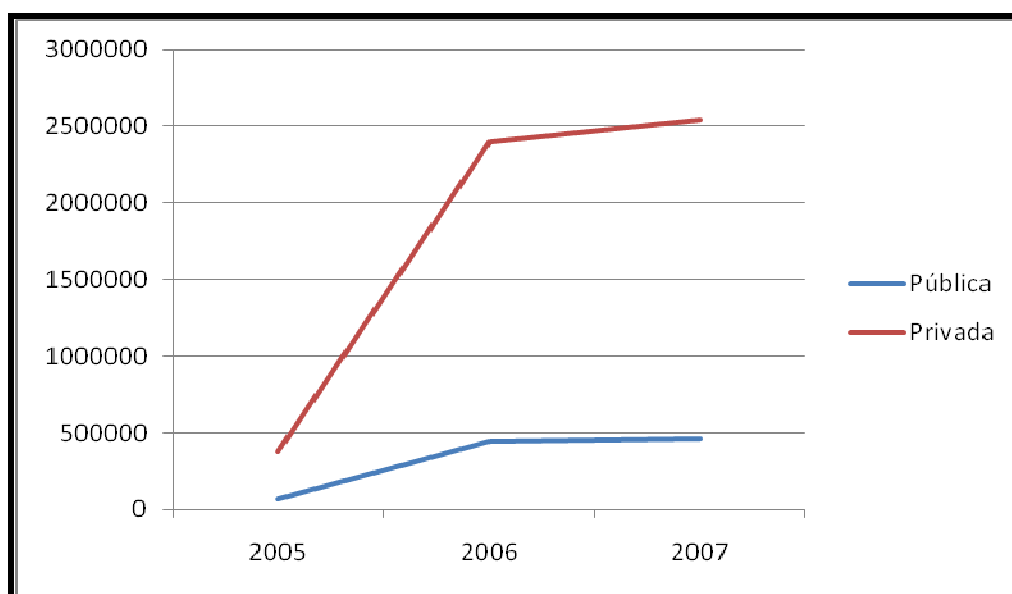
Fonte: MEC/Inep.

A Figura 2 evidencia este crescimento, especialmente em 2006, último ano do primeiro mandato do presidente Lula. A passagem de 500 mil para quase 3 milhões de matrículas no período noturno evidencia uma tendência que se confirma no ano seguinte: a busca por uma melhor formação com vistas à empregabilidade.

As matrículas no ensino superior no diurno (matutino e vespertino), tanto na esfera pública quanto na privada, também apresentaram crescimento no período, sobretudo nas IES privadas. No entanto, o crescimento destas IES no período noturno foi bem mais significativo, conforme evidencia a Figura 3.

A busca por formação em nível superior ficou caracterizada também pelo crescimento das matrículas no período diurno. Novamente as IES privadas foram responsáveis pelo crescimento do número de matrículas, que saltou de quase 200 mil em 2005 para mais de 1 milhão em 2007. No entanto, observando o movimento das matrículas no período noturno (Figura 4), pode-se constatar que a procura por este turno foi significativamente maior nas IES privadas, o que leva à confirmação de que a demanda por acesso ao ensino superior foi atendida pela iniciativa privada, que colocou no mercado um grande número de vagas, ou seja, saltou de 500 mil em 2005 para mais de 2,5 milhões em 2007, sendo que as públicas saltaram de menos de 100 mil para pouco mais de 400 mil em 2007. Confirma-se que o crescimento das vagas no período noturno nas IES públicas sequer alcançou o patamar inicial de 500 mil das IES privadas.

FIGURA 4 - Crescimento das matrículas ensino superior noturno (2005-2007)



Fonte: MEC/Inep.

Os números mostrados indicam a tentativa de conciliação entre trabalho e estudo, uma vez que o período mais procurado para o prosseguimento de estudos é o noturno. Pesquisas revelam que esta conciliação não configura uma realidade para muitos brasileiros⁷.

⁷ Estudo realizado pelo DIEESE em 2006 no Distrito Federal e em mais cinco regiões metropolitanas – Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo –, intitulado “A ocupação dos jovens no mercado de trabalho metropolitano”, evidencia a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho, uma vez que a proporção de jovens ocupados que somente trabalham foi maior que a de jovens que conseguem estudar e trabalhar, como em São Paulo, por exemplo, onde 29,9 % trabalham e estudam e 70,1% só trabalham. No Distrito Federal esta proporção é de 32,4% que estudam e trabalham e 66,1% que só trabalham. O estudo registra que a maioria dos jovens de famílias de baixa renda não consegue conciliar estudo e trabalho, o que acaba por dificultar o processo de formação continuada destes jovens, ampliando a desigualdade de oportunidades ocupacionais.

No que se refere ao acesso ao ensino superior, os desafios postos ao trabalhador que se propõe a frequentar um curso de graduação presencial são conflitantes. O enfrentamento de jornadas duplas de trabalho traz implicações tanto para a sua formação profissional, quanto para a sua condição social. É preciso investigar a realidade deste sujeito, buscando compreender as mudanças ocorridas tanto no sujeito concreto, neste caso o trabalhador/estudante, como nas relações deste sujeito com o mundo em suas diferentes dimensões.

A oferta do ensino superior no Brasil é marcada pela participação da iniciativa privada. O número de matrículas em cursos de graduação no ano de 2007, de acordo com o Censo da Educação Superior (MEC/Inep) deixa claro que o ensino superior no Brasil é realizado principalmente na rede privada e no turno noturno, conforme ilustra a Tabela 1 a seguir.

TABELA 1 - Número de matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e turnos - Brasil - 2007

Federação/Categoria Administrativa	Sub-Categoria Administrativa	Total Geral		
		Total	Diurno	Noturno
Brasil		4.880.381	1.870.848	3.009.533
Pública		1.240.968	776.399	464.569
	Federal	615.542	458.261	157.281
	Estadual	482.814	278.673	204.141
	Municipal	142.612	39.465	103.147
Privada		3.639.413	1.094.449	2.544.964
	Particular	2.257.321	605.357	1.651.964
	Comun/Conf/Filan.	1.382.092	489.092	893.000

Fonte: INEP/MEC 2007.

Se 74,57% das matrículas em cursos de graduação presencial estão na rede privada, os restantes 25,43% estão na rede pública, distribuídas entre as três esferas administrativas: federal, estadual e municipal. Estes alunos que conseguiram acesso ao ensino superior, tanto os que frequentam as IES públicas como as privadas, expressam a minoria, pois, “no conjunto da população brasileira de 15 anos ou mais, a escolaridade média em 2007 ainda não alcançara um nível satisfatório, sendo de apenas 7,3 anos de estudo” (IBGE, 2008, p. 48). Já os brasileiros com 25 anos ou mais apresentam em média 6,8 anos de estudos, segundo o IBGE (2008, p. 64), o que significa afirmar novamente que o Brasil não conseguiu sequer

oferecer um período de escolarização aos jovens compatível com a educação básica (em média 12 anos de estudo), quanto mais o ensino superior.

Aqui reside a grande farsa das políticas públicas, uma vez que a maior parte dos jovens que conseguiu concluir a educação básica e tem direito de prosseguir seus estudos não apresentam condições de arcar com os custos (mesmo que entendido como um investimento) de uma formação em nível superior. Estes jovens concluem uma etapa da escolarização, mas ficam impedidos de prosseguir sua formação porque as vagas disponíveis no mercado estão principalmente nas IES privadas.

O PNE propôs prover até o final da década (ou seja, 2010), a oferta da educação superior a um percentual de 30% dos jovens entre 18 a 24 anos (Meta 01). No entanto, segundo Amaral (2003, p. 97),

se quiséssemos alcançar a meta – prevista no PNE – de 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos matriculados na educação superior, precisaríamos ver matriculados nesse nível educacional, em 2002, no mínimo 6.882.065 estudantes (30% de 22.940.218). Em segundo lugar, ter 6.882.065 estudantes matriculados e, simultaneamente, fazer crescer o percentual de estudantes matriculados em instituições públicas, provocando, por exemplo, uma inversão de percentuais – 70% nas públicas e 30% nas privadas –, exigiria uma substancial elevação dos recursos públicos aplicados nesse nível de ensino.

O Brasil não conseguiu aumentar as matrículas no ensino superior nas IES públicas na proporção necessária para o alcance da meta. Observa-se que, em 2007, estavam matriculados 4.880.381 alunos, sendo que 1.240.968 estudantes em IES públicas. O cenário atual indica que o atendimento a uma maior quantidade de estudantes requer a expansão do setor público patamares superiores de crescimento e relação ao setor privado, como prevê o Plano Nacional de Educação (PNE), além da ampliação das camadas sociais que a ele tem acesso.

Para responder a este desafio, o governo federal lançou, em 2007, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI -, instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior no nível de graduação pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais.

Este programa, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições” (MEC/REUNI, 2007, p. 4). Desta forma, as universidades federais que desejassem participar do programa encaminharam ao MEC suas

propostas de reestruturação que, se aprovadas, teriam sua “exequibilidade financeira garantida pelo MEC a partir do ano de 2008, mediante termo de pactuação de metas a ser firmado entre o MEC e as universidades participantes.” (MEC/REUNI, p. 6).

Pretende o governo, com a implantação do REUNI, ampliar as políticas de inclusão e de assistência aos estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, o que leva a inferir ser este um momento de possibilidade de construção de uma política pública de estado que tenha por finalidade a democratização do acesso e da permanência dos estudantes no ensino superior.

No entanto, a implantação do REUNI vem recebendo críticas no meio acadêmico, como a publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES:

O presidente da Associação de Docentes (ADUFRJ), José Simões, afirmou que, a princípio, a entidade é contra o relatório. “Existem duas coisas diferentes: as demandas das unidades, que são legítimas, e a aprovação do Reuni, que é uma solução injustificada do ponto de vista acadêmico. O programa propõe a criação de vagas em novos cursos, quando os cursos existentes já têm uma estrutura problemática.” (ANDES, 2007, p. 1).

Em outra matéria, amplamente divulgada pelo Sindicato ANDES Nacional, fica demonstrado que o debate acerca dos princípios do REUNI não encontrou anuência dos professores, pois

uma das principais reivindicações da pauta dos docentes é a revogação do Decreto nº 6.096/07, que institui o REUNI. Para pôr o projeto em prática, o governo editou a Portaria Interministerial nº 22, que cria um banco de professores equivalentes, o qual vai acabar promovendo a extinção da carreira docente. (InformANDES, 2007, p. 1).

Para os dirigentes sindicais dos docentes, a adesão ao REUNI colabora para comprometer ainda mais a pesquisa, uma vez que o governo pretende expandir o ensino superior público sem investir recursos financeiros e humanos nas universidades.

O fato é que, na atualidade, a maior oferta de vagas na graduação ocorre no setor privado e a ampliação das vagas na educação superior pública torna-se imperativa para o atendimento da grande demanda de acesso a este nível de ensino.

Os jovens que estão fora da escola ou de uma IES não estão se capacitando para os desafios do mundo do trabalho, assim como não estão se apropriando do conhecimento socialmente produzido, pois a maioria pertence a famílias cuja renda mensal está abaixo do salário mínimo e não pode pagar as mensalidades das IES privadas. Acrescenta-se ainda que a

maioria destes jovens está à procura de trabalho para auxiliar nas despesas familiares e não consegue conciliar trabalho e estudo, mesmo que as IES ofereçam vagas no período noturno.

1.1 A privatização como uma das estratégias da sociabilidade do capital

Na década de 1980, a política de privatização das empresas estatais é incorporada no Brasil, assim como a flexibilização das relações de trabalho. Na década seguinte, este movimento ganha força por meio da organização dos empresários, em especial pela Confederação Nacional das Indústrias, que desde sua fundação, em 1938, aponta propostas econômico-sociais definidas como metas societárias.

Nas décadas de 1980 e 1990, a sociabilidade do capital se firma nas políticas neoliberais, isto porque o capital, enquanto uma relação social historicamente produzida, não é eterno. Por esta razão, o capital revoluciona constantemente os meios de produção, como também as relações de produção e as relações sociais. Inicialmente, o neoliberalismo questiona e põe em cheque o modo de organização social em que há uma grande intervenção e participação estatal, ou seja, o Estado do Bem-Estar-Social, ou Estado da Providência. Segundo Azevedo (1997), a máxima “Menos Estado e mais Mercado” vai sintetizar o viés central do pensamento neoliberal, que se fundamenta sob a égide da liberdade individual, fortalecido por um estado minimalista para o social e máximo para o capital, com grandes incentivos à privatização, à desqualificação dos serviços públicos e das políticas públicas e na legitimação da teoria do capital humano, tornando o mercado cada vez mais restrito, competitivo, seletivo e elitizado.

As vertentes neoliberais apoiadas no pensamento de Hayek, em especial na obra *Os Fundamentos da Liberdade (The Constitution of Liberty)*, publicado em 1960, vão, sem dúvida, abrindo as portas para as privatizações nos diferentes setores que interferem direta e indiretamente no desenvolvimento social, como concomitantemente restringindo a participação estatal nestes mesmos setores. As políticas públicas sociais que se consolidam sob a égide do pensamento neoliberal consideram que o papel intervencionista do Estado é inoperante, pois coíbe a liberdade individual. É preciso garantir que cada indivíduo “tenha assegurada uma esfera privada, que exista certo conjunto de circunstâncias no qual outros não possam interferir.” (HAYEK, 1983, p. 6).

É bem verdade que o neoliberalismo surgiu como uma nova estratégia do capital para a superação da crise iniciada na década de 1970 que exigia mais produtividade do trabalho, na época protegido pelo Estado do Bem-Estar Social, o qual propiciava prosperidade à maioria

das populações dos países desenvolvidos, chegando quase a alcançar o pleno emprego. Tal situação impedia a acumulação rápida do capital exigida pelos grandes oligopólios e bancos. Para a imposição da política de cortes neoliberal ao Estado de Bem-Estar Social, colaboraram eventos como a queda do muro de Berlin e do socialismo real, momento em que a hegemonia capitalista, enquanto modelo de organização de produção, é imposta ao mundo globalizado. Sem a oposição do modelo do socialismo, as políticas neoliberais do Fundo Monetário Internacional - FMI - foram impostas, tendo como principais metas o combate à inflação e a busca da estabilidade monetária, um prioridade dos governos.

Para isso [foi] necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (SADER, 1995, p. 11).

Neste sentido, era necessário um Estado forte para manter a estabilidade monetária e facilitar a sociabilidade do capital, investindo o mínimo no social. A competição e o individualismo ganham força, banindo as iniciativas dos movimentos organizados, os quais deveriam ser desarticulados. As negociações visando aos interesses coletivos perdem força, cedendo lugar à flexibilização das relações laborais e à supressão dos direitos adquiridos pelos trabalhadores. A intervenção do Estado só seria aceita no sentido de assegurar o mínimo de condições de alívio à pobreza e de alguns poucos serviços que não se constituíam em foco de interesse da iniciativa privada.

Seguindo a lógica neoliberal, portanto, as políticas de governo passam a ser máximas para o capital e mínimas para o social, incluindo os programas e as ações de proteção aos trabalhadores, entregues agora ao livre mercado. Qualquer participação governamental direta, no sentido de intervir neste processo, incentiva a idéia de individualidade e livre iniciativa, produtividade/competitividade, infringindo e subtraindo as conquistas do trabalho. Segundo Silva (2001, p. 14), “o que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social”.

No conjunto das medidas neoliberais, o que se tem visto é a difusão de que valores como igualdade e justiça social não estão presentes nos espaços públicos, cedendo lugar às noções de produtividade e eficiência, colocadas, na visão de Tomaz T. da Silva (2001), como condição de acesso a uma suposta “modernidade”. Este processo produz e cria uma “realidade” que, segundo o autor, acaba por tornar impossível pensar e nominar outra “realidade”. Neste sentido, as políticas, em especial as de cunho social, são traçadas para

visando à formação de indivíduos que correspondam às expectativas de toda ordem reguladas pelo mercado.

De forma articulada aos interesses do capital, o Estado passa a defender as idéias neoliberais, por meio de uma política pública que evidencia o descaso com as questões sociais, aqui incluídas as educacionais. O Estado mínimo passa a atuar no campo da legislação, principalmente na área civil, enquanto a legislação de ordem econômica e trabalhista deve ser padronizada e flexibilizada. O foco desta nova ordem se organiza no sentido de garantir que a produtividade, a qualidade e a racionalidade possam constituir os princípios basilares do mundo do trabalho.

A vertente do neoliberalismo que atacou veementemente os abusos do Estado em relação aos gastos públicos trouxe o discurso da canalização destes recursos para a realização de obras sociais para as classes mais carentes. Defendeu também a introdução de mecanismos gerenciais empresariais no setor público e a descentralização dos serviços públicos, o que desencadeou os processos de privatização das empresas estatais.

Com a ascensão das políticas neoliberais no país, na década de 1990, o Estado deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços, fortalecendo seu propósito de promotor e regulador desse desenvolvimento. Segundo Mancebo (2004), a função do Estado fica restrita a uma “ação redistributiva” dos bens sociais e ao cumprimento do objetivo de garantir a ordem interna e a segurança externa. Para tanto, tornava-se premente a transferência para o setor privado das atividades que pudessem ser controladas pelo mercado. A consequência imediata deste modelo de Estado é a diminuição dos investimentos públicos em saúde e cultura, bem como em educação, incluindo a educação superior e todo o campo de produção de ciência e tecnologia.

Observa-se que esta década sofreu forte influência das políticas neoliberais adotadas e colocadas em práticas nos governos de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), Itamar Franco (1992 a 1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002)⁸. Em parte, essas políticas foram também seguidas pelo Governo Luís Inácio Lula da Silva, eleito para o quadriênio 2003-2006, reeleito para o quadriênio 2007-2010.

Enquanto no governo Collor de Mello iniciou-se a desregulamentação das atividades econômicas e de privatização de empresas estatais em nome da recuperação das finanças públicas, mesmo que desprotegido pela Constituição Federal de 1988, o governo FHC

⁸ A este respeito, ver: LERCH, Sofia Vieira. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

avançou significativamente com as privatizações, obtendo sua aprovação do Congresso Nacional. Os atos mais relevantes foram, segundo Sallum (2003, p. 44):

a) o fim da discriminação constitucional ao capital estrangeiro; b) a exploração, o refino e o transporte de petróleo e gás, monopolizados pela companhia estatal de petróleo (Petrobrás), foram transferidos para a União e convertidos em concessão do Estado às empresas, principalmente a estatal, que manteve grandes vantagens em relação a outras concessionárias privadas; e c) o Estado foi autorizado a conceder os direitos de exploração dos serviços de telecomunicação (telefonia fixa e celular, exploração de satélites etc.) a companhias privadas (anteriormente as empresas públicas tinham o monopólio dos serviços).

A análise de Pochmann (2003, 185) mostra que a política econômica iniciada nos anos 30 chega à década de 1990, período em que FHG tem presença fundamental em dois momentos históricos (em 1993-1994 como Ministro da Fazenda do Governo Itamar Franco e posteriormente como Chefe de Estado por dois mandatos) com resultados nada satisfatórios:

Ao ter adotado o programa de liberalização produtiva, financeira, comercial e tecnológica, o país terminou expondo à competição internacional quase todo sistema produtivo, sem paralelo desde a década de 1930. Os resultados não foram, na maior parte das vezes, positivos para o conjunto do país. De um lado, o país ampliou ainda mais o seu grau de vulnerabilidade externa, diante da crescente dependência financeira, produtiva, comercial e tecnológica, sem conseguir instalar um novo estágio de desenvolvimento econômico sustentado. Depois da década perdida, evidenciada nos anos 80, assistiu-se, na década de 1990, a consagração de um desempenho econômico ainda pior.

As reformas neoliberais foram responsáveis pela precarização dos postos de trabalho e pelo desemprego, pois o programa de liberação econômica citado anteriormente frustrou as expectativas em relação à ocupação.

A abertura para o capital estrangeiro contribuiu para que grande parte desse capital fosse revertida para os processos de privatização do setor produtivo estatal e dos serviços públicos, quando no país dá-se a venda de patrimônio privado nacional.

Concomitante a este cenário, Pochmann (2003, p. 186) assevera que “novas empresas financeiras e não financeiras se instalaram no país, reforçando o caminho das transferências de recursos ao exterior, especialmente nos setores de serviços, incapacitados de gerarem excedentes comerciais.”

Não se pode afirmar que no governo Lula as políticas públicas são na totalidade neoliberais. Esta constância aos princípios neoliberais foi interrompida nestes últimos anos no Brasil em decorrência do viés social presente nas políticas públicas, a exemplo da distribuição de renda. Há uma abertura e uma flexibilização entre as políticas de governo e de sindicato. O reflexo desta posição é percebido com a diminuição do desemprego, como mostra o relatório

conjunto da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL -, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD - e da Organização Internacional do Trabalho - OIT (CEPAL/PNUD/OIT, 2008, p. 29):

[...] o rendimento médio do trabalho subiu após o Plano Real, mas caiu de forma sistemática entre 1996 e 2003, e começou a recuperar-se somente a partir de 2005. Esse movimento recente resulta da diminuição do desemprego, mas também reflete a recuperação do poder de compra do salário mínimo — iniciada na década anterior e intensificada a partir de 2005 —, melhores resultados nas negociações coletivas entre trabalhadores e empregadores (como se verá mais adiante) e a melhoria relativa da situação das mulheres e da população negra no mercado de trabalho.

A partir de 2005, a recuperação do valor do salário mínimo é acelerada, com tendência à continuação deste crescimento, uma vez que foi institucionalizada uma política de valorização do salário mínimo, construída por meio do diálogo entre o governo federal e representantes de sindicatos de trabalhadores. Esta política vem constituindo um contraponto do governo Lula em relação às políticas de cunho neoliberal, porquanto tem se dedicado às questões sociais, no enfrentamento das desigualdades.

Entretanto, a educação, assim como outros serviços, não ficou fora do processo de privatização, embora haja uma compreensão de que nos níveis elementares de educação o Estado deve assumir tanto sua função fiscalizadora como a de provedora deste serviço, o qual deverá atingir a todas as camadas sociais. No entanto, por mais que as políticas públicas para a educação tentem difundir a idéia de que a educação constitui um direito, historicamente o que se tem efetivado é uma tentativa conciliadora de apresentar leis que contemplem interesses conflitantes, como os interesses políticos, econômicos e sociais. Nesse sentido, a educação passa a ser um serviço de concessão que tanto compete ao poder público quanto à iniciativa privada.

É fato que a política neoliberal coloca os países em desenvolvimento reféns de seus pressupostos e defende a formação de um Estado mínimo, incentivando o afastamento do Estado da responsabilidade para com a educação. Contraditoriamente, a Constituição Federal Brasileira de 1988 defende a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Desta forma, é imprescindível observar as obrigações do Estado e as lutas para a permanência da educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, confirmando o que determina a Carta Magna em seu Art. 205, Cap. III.

1.2 A educação em tempos de “neo”liberalismo

O homem é um ser social e como tal produz a sua história. Os homens fazem sua história, mas “não a fazem em condições escolhidas por eles. São historicamente determinados pelas condições em que produzem suas vidas” (CHAUÍ, 1998, p. 412). A consciência do homem se constitui por meio do processo histórico e é o resultado das idéias que se materializam em instituições sociais, religiosas, artísticas, científico-filosóficas e políticas. Para Marx, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Nesse sentido, não se pode negar as condições concretas do trabalhador/estudante que desenvolve as duas atividades concomitantemente, e as contradições engendradas nestas relações.

Há que se considerar que a educação promove o desenvolvimento humano e prepara o homem para sua inserção no processo produtivo. Ou seja, há uma consonância entre a formação do homem para o exercício da cidadania e para as ações do mundo do trabalho, reforçando a educação como elemento de desenvolvimento sociocultural.

É, portanto, necessário discutir o que tomaremos por base enquanto conceito de educação, suas contradições, contribuições para a transformação da realidade e de que forma a superação das condições sociais em que vive a maioria da população possa de fato ocorrer.

Para Rossler (2004, p. 79),

o discurso educacional contemporâneo está impregnado por essa fraseologia ideológica que tenta embelezar as relações no interior da escola e das salas de aula. Nossos dirigentes e seus representantes no âmbito da educação costumam falar da busca por formar seres humanos melhores. Melhores do ponto de vista intelectual, afetivo e social.

Trata-se de um discurso que, segundo o autor, “camufla” com argumentos educativos o caráter desumano das relações capitalistas de produção, pois de fato são as relações sociais e as instituições da vida social que devem ser superadas. Se as instituições e a sociedade são formadas pelos homens, somente eles serão capazes de transformar a realidade social. Mas só podem fazê-la a partir de condições objetivas, ou seja, é necessário “possuir as ferramentas prático-intelectuais concretas para realizar esta transformação.” (ROSSLER, 2004, p. 81).

A educação, compreendida como um processo intencional, que visa a formar os membros de uma sociedade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total, desenvolve-se sobre o fundamento do processo econômico da sociedade.

Neste sentido, não se educa um homem sem um conceito prévio de homem, que se constitui nas relações sociais historicamente produzidas. Assim:

Uma prática educativa comprometida com a ideologia e as demandas materiais do capitalismo atual só poderá apresentar como as únicas normas educativas verdadeiras, válidas e viáveis, aquilo que é, de fato, a adaptação do homem ao mundo atual: a determinados modos de pensar, sentir e agir; a determinadas condições de vida. Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos. (ROSSLER, 2004, p. 81).

Como a educação não é neutra, ela poderá concretamente contribuir na e para a transformação da realidade social ou ainda para a superação desta realidade, mas não poderá fazer isso de forma independente, posto que sua atuação é limitada.

Concordando com Duarte (1993, p. 204), acreditamos em uma educação baseada na pedagogia histórico-crítica “enquanto uma pedagogia que se dirige aos indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas, principalmente, naquilo que eles podem vir a ser”. Há, portanto, condições para a superação do conflito entre as diferentes correntes pedagógicas que vêm historicamente divergindo entre o desenvolvimento do gênero humano e a existência dos indivíduos. Não se pode pensar em uma pedagogia que não considere o homem como ser histórico mas que, concomitantemente, o perceba em sua essência natural, biológica e que vive os conflitos e as contradições da vida em sociedade.

O trabalhador/estudante, ao buscar a educação superior, deseja uma formação capaz de inseri-lo no mundo do trabalho. Necessita principalmente ter condições econômicas para investir em sua formação. Entretanto, encontra-se em condições reais bem distintas daquele estudante que dedica seu tempo apenas para o estudo.

É preciso refletir sobre as condições deste estudante que trabalha oito horas por dia e as condições necessárias para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Mais do que isso, é preciso questionar esta suposta oportunidade de formação profissional de qualidade, capaz de dar ao trabalhador/estudante o diferencial necessário para disputar seu lugar no mundo do trabalho e para o desenvolvimento econômico do país.

Se o acesso à educação configura, para o trabalhador, mais que um desejo, o que significa dizer que configura uma necessidade, é preciso considerar que este acesso tem sido possível a partir da oferta deste serviço pela iniciativa privada. A educação, neste sentido, deixa de ser um direito e passa a ser um privilégio, entendido como oportunidade de ter acesso ao ensino superior, pois a oferta de vagas nos cursos de graduação presencial não

atende à demanda, uma vez que, em 2007, foram oferecidas 2.823.942 vagas para 5.191.760 inscritos, com apenas 1.481.955 de ingressantes. O não preenchimento das vagas oferecidas pelas IES pode encontrar justificativa na “desigualdade de renda que repercute fortemente nas outras desigualdades sociais, entre as quais se encontra a desigualdade na educação.” (CASASSUS, 2002, p. 25).

Uma população com baixo nível educacional apresenta limitações e condições desfavoráveis de acesso e permanência no mundo do trabalho e na produção de novos conhecimentos, o que, por sua vez, gera um cenário de desigualdade de renda. É um ciclo vicioso que, como afirma Casassus (2002, p. 26), “tende a aumentar as desigualdades”. Os que pertencem a grupos familiares de melhor poder econômico quebram a lógica deste ciclo, pois têm melhores oportunidades tanto para o acesso a mais atos patamares educacionais como, por consequência, a melhores ocupações no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que, quando a oferta se refere a vagas em IES públicas, os números revelam uma disparidade maior em relação à demanda. Em 2007, foram oferecidas 329.260 vagas para 2.290.490 inscritos. Destes, apenas 298.491 ingressaram no ensino superior público. Mesmo com tantos inscritos em 2007, as IES ficaram com mais de 30 mil vagas ociosas. Este quadro pode se justificar em decorrência dos problemas sociais que assolam o país. Estudantes mal preparados para os exames classificatórios de ingresso no ensino superior público, estudantes que têm de conciliar trabalho e estudo, entre outras razões que têm fundamento nas disparidades entre as classes. Poucos têm o privilégio de acesso a este nível de ensino em IES públicas e os que não conseguem nem sempre podem pagar pelo conhecimento e levar para sua vida uma formação que realmente o qualifique para o mundo do trabalho. Em um país onde o rendimento médio mensal dos trabalhadores no ano de 2007 era, segundo o IBGE (2008, p. 73), de cerca de R\$ 956,00 e os jovens têm de se lançar no mercado de trabalho para ajudar nas despesas da família, frequentar o ensino superior lamentavelmente é um privilégio.

É fato que a educação nas sociedades complexas vem, historicamente, qualificando o homem para o trabalho. Esta qualificação vem sofrendo mudanças consideráveis, uma vez que o trabalho também tem apresentado novas formas. De acordo com Bruno (1996, p. 92), a qualificação, na perspectiva capitalista, tem por fim capacitar o homem para realizar as tarefas requeridas pela tecnologia de cada época. Segundo a autora, “é qualificada aquela força de trabalho capaz de realizar tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho.”

A educação é uma prática intencional, historicizada e contraditória que ocorre nas relações sociais. As atribuições da escola ao longo do tempo e em decorrência de diferentes concepções de educação diferem em alguns aspectos, mas a função social da escola não pode ser esquecida uma vez que, como afirma Santos (1992, p. 18),

na sociedade complexa em que vivemos, os indivíduos não só têm de ser preparados para a vida social e política, mas também para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades e, ainda, para “sistematizar e organizar o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial.”

O autor enfatiza ainda que, “independente das novas funções sociais que a escola assume, [...] permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado” (SANTOS, 1992, p. 19). Desta forma, educar no e para o mundo do trabalho capitalista é tarefa que requer a compreensão das contradições presentes na relação entre trabalho e capital. Entretanto, é preciso ter clareza sobre o que o trabalhador espera em relação à educação. Segundo Carneiro (1999), a educação, para o trabalhador, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, também deve constituir um instrumento crítico e político para a conquista de justiça social.

Concordando com Santos (1992), percebemos que a necessidade da apreensão do saber pelos trabalhadores é importante principalmente para que os dominados possam contestar a legitimação desta dominação além de se reapropriarem, por meio do saber, do conhecimento que seu próprio trabalho possibilitou.

Assim, a educação e a escola são espaços privilegiados para a produção do conhecimento, mas expressam também os conflitos e a luta de classes pelo acesso ao conhecimento socialmente produzido. Se o capital objetiva a formação escolar como o lugar de conformação de “competências” para o processo produtivo, o trabalhador luta por acesso ao conhecimento como uma das ferramentas de subsistência e de construção de sua consciência política contra a exploração.

Ferretti e Silva (2000, p. 128) alertam que a racionalidade capitalista da produção flexível introduz o modelo de competência, por que

busca transferir os direitos sociais do trabalho, de responsabilidade do Estado, para o trabalhador. As reformas educacionais são orientadas segundo tal conceito que, além de trazer elementos epistemológicos estranhos à esfera educacional (do “mundo dos negócios”) – promovendo sua subordinação ao trabalho e à economia –, exacerba os conflitos intraclases por meio da intensificação do individualismo, despolitizando as contradições de classes, tornando-as tecnicamente administráveis pela negociação entre empresa e o trabalhador tomado individualmente, sem a mediação política dos sindicatos ou de outras instituições representativas do trabalho.

Portanto, o conceito de competências é abrangente e não se circunscreve apenas aos atributos que os trabalhadores têm de desenvolver, mas inscreve-se também em um novo contrato social que altera as regulações existentes favoravelmente à sociabilidade do capital.

É evidente que a educação é “um elemento crucial tanto para o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades quanto como meio para reduzir a desigualdade social e favorecer a integração social” (CASASSUS, 2002, p. 27). A redução das desigualdades passa, entre outros fatores, pela distribuição dos bens e um desses bens é o conhecimento socialmente construído.

A educação torna-se um componente importante nesse processo e embora Bruno (1996) não veja a educação como a única responsável pela inculcação dos mecanismos econômicos do capitalismo, uma vez que os trabalhadores não conduzem os seus próprios processos de formação, não nega que ela seja um fator fundamental para o desenvolvimento de tais mecanismos. Bruno (1996, p. 106) acrescenta que, na relação entre educação e desenvolvimento econômico, fica evidente que a passagem do trabalho simples ao trabalho complexo “só pode ocorrer mediante um processo de desenvolvimento técnico-organizacional” que garanta um volume maior de produção em tempo menor, afirmando ainda que

o importante a ser destacado (...) é que só o acréscimo das qualificações resultantes de uma formação mais complexa é que permite a introdução de inovações tecnológicas e que garante que se trabalhe eficazmente com elas, viabilizando os ganhos de produtividade. (BRUNO, 1996, p. 106).

Na sociedade capitalista atual, o acesso ao conhecimento assume relevância, pois na verdade “constitui um dos processos de exploração que caracteriza essa sociedade em que o saber, a ciência e a tecnologia são monopólio do capital” (CARNEIRO, 1998, p. 148). Nesse sentido, torna-se necessária a compreensão do embate que se estabeleceu entre os que possuem os saberes socialmente significativos e os que lutam por consegui-lo, como forma de acesso e permanência no mundo do trabalho.

A promessa integradora da escola difundida a partir da segunda metade do século XIX é tema bastante questionado. Gentili (1998) trabalha esta questão, desmistificando a ideia de integração que acompanhou a função social da escola desde esta época. Há, segundo o autor, a “desintegração da promessa integradora”, juntamente com a desintegração do imaginário liberal. No entanto, o autor assevera que

educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se devia formar *também* para o desemprego, numa lógica de

desenvolvimento que transformava a dupla ‘trabalho/ausência de trabalho’ num matrimônio inseparável. (GENTILI, 1998, p. 89).

Assim, a educação deve, conforme afirmado anteriormente, se constituir como instrumento crítico e político para a conquista de justiça social. Concordamos aqui com Ianni (2002) quando reforça a importância da educação (referindo-se à educação formal) e de sua contribuição decisiva na profissionalização e na cultura, no discernimento do espaço e tempo, do presente e passado.

A educação formal, que na nossa sociedade é um serviço oferecido tanto pela esfera pública quanto pela privada, vem se manifestando no cenário capitalista de forma análoga a tantos outros produtos que, ao receberem valor de uso social⁹, ou seja, valor de troca, passa a ser mercadoria. O que a escola produz, atende a uma necessidade seja com a reprodução de uma ideologia, seja pela busca da hegemonia cultural, seja, ainda, segundo Enguita (1993), como a melhor solução para todas as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho ou, ao menos, a mais prudente e barata, a solução preventiva. Neste contexto, as escolas surgem para exercer o papel de socializar as novas gerações para o trabalho assalariado e também para formar o exército de reserva.

Pode-se perceber que, no Brasil, os níveis de ensino (fundamental, médio e superior) são mercadorias (têm valor-de-uso/valor-de-troca social) distribuídas aos membros da sociedade a partir de alguns critérios, com destaque para o econômico. A necessidade de formação da força de trabalho nas décadas de 1920 a 1960 fomentou a discussão acerca de uma política educacional capaz de combater o analfabetismo, que por sua vez, constituía um impedimento para o desenvolvimento econômico do país.

A universalização do ensino fundamental nas décadas de 1970 e 1980 foi uma preocupação governamental, no entanto desarticulada dos aspectos qualitativos. A tendência elitista da educação se confirmou nas reformas educacionais, tanto na formação inicial (ensino fundamental) quanto na secundária (ensino médio). A partir da década de 1980, a expansão do ensino superior é percebida sobretudo pela inserção da iniciativa privada na oferta deste serviço. São, portanto, produtos distribuídos a partir de uma necessidade e subordinados a uma determinada relação. No que se refere à educação superior, a realidade ratifica a ideia de que a educação é uma mercadoria muito desejada pelo capitalista, haja vista o crescente

⁹ Como afirma Marx (2008, p. 63), “Quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor-de-uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para os outros, dar origem a valor-de-uso-social.”

interesse da classe detentora do capital em investir neste setor, que movimentava 15 bilhões de reais anualmente no mercado financeiro. (Universia Brasil).

Para Marx (2008, p. 220), a mercadoria é produzida no capitalismo pela soma dos valores dos meios de produção e a força do trabalho. Assim,

na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso, que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso quer produzir mercadoria, além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia).

O capitalista, ao produzir uma mercadoria, não o faz senão pelo lucro que esta mercadoria será capaz de lhe propiciar no momento em que ela se transformar em dinheiro. No processo de produção ampliada¹⁰, a mercadoria inicial, como ponto de partida do capital, transforma-se em capital-dinheiro, o qual é convertido novamente em mercadoria, diferente daquela que deu origem ao processo, pois trata-se de uma nova mercadoria. Na sequência do processo de produção, esta nova mercadoria é transformada em dinheiro também diferente daquele que iniciou o processo, uma vez que lhe é acrescido o lucro.

No caso do modo de produção que tem por objetivo produzir o conhecimento (neste caso encontram-se os capitalistas que investem capital no “negócio” educação), obter-se-á, ao final do processo, dois tipos de mercadoria. Rodrigues (2007) apresentou estes dois tipos de mercadoria, os quais tratou como “educação-mercadoria e mercadoria-educação”.

Para Rodrigues (2007, p. 5), “existem duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: educação-mercadoria ou mercadoria-educação¹¹”. Se por um lado a educação-mercadoria se caracteriza pela venda de vagas em cursos de graduação atendendo à oferta do mercado, ou seja, a relação oferta e demanda; por outro lado, a mercadoria-educação é encarada como insumo necessário à produção de novas mercadorias. Em ambos os casos, segundo o autor, o objetivo é a valorização do capital, mesmo que este processo não se isente das contradições existentes entre o capital comercial e o capital industrial.

Segundo Gómez (2001), no capitalismo o sistema educacional privado tem cumprido a sua função, ainda que presidida pela crença na desregulação e no livre intercâmbio entre

¹⁰ Ler “Como o dinheiro se transforma em capital”. In: MARX, **O Capital**, 2008, p. 177-206.

¹¹ A este respeito, ver RODRIGUES, José. **Os Empresários da Educação Superior**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

oferta e procura. Entretanto, isto é possível porque o Estado não fiscaliza devidamente. É esta realidade que aponta Gómez (2001, p. 143):

a escolarização é um instrumento a serviço do livre intercâmbio de uma mercadoria: a educação, cuja produção e distribuição devem se submeter à livre regulação do mercado. Como qualquer outro produto considerado valioso individual ou coletivamente, a melhor forma de garantir sua qualidade [segundo a crença do livre mercado] é submetê-lo à concorrência.

A expansão do ensino superior é uma demonstração do interesse do capital de reproduzir-se de forma ampliada. A inserção dos empresários industriais no cenário educacional no Brasil, na década de 1980, foi de uma intencionalidade indiscutível. Tal cenário – necessidade de formação e ausência do Estado na oferta deste serviço – propiciou o investimento do capital privado no setor educacional.

A participação do Estado neoliberal evidencia-se por meio das políticas públicas, não só para promover a inserção da iniciativa privada neste nível de ensino, como, e principalmente, para regularizar esta participação. O Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, no seu Art. 1º estabelece que:

As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

Está consolidada aí a participação das IES privadas no sistema educacional, neste caso na educação superior, recebendo o mesmo tratamento que qualquer outra iniciativa empresarial que busca sua inserção no mercado. O Art. 7º do Decreto supracitado deixa clara esta relação quando traz a seguinte redação:

As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.

As IES privadas são, portanto, empresas que se lançam no processo produtivo com vistas à reprodução do capital de forma ampliada, ou seja, ao lucro. Estas empresas estão no mercado ora vendendo seu produto, a educação-mercadoria, ora produzindo insumos para que esta mercadoria seja fornecida ao mercado, mercadoria-educação.

Existem diferenças fundamentais na educação-mercadoria que se caracterizam, conforme anteriormente relatado, pela venda de vagas no ensino superior privado de qualidade duvidosa. Esta mercadoria não é fiscalizada como deveria pelo MEC, enquanto instância de controle e acompanhamento das condições reais de sua oferta e da qualidade.

Um desses aspectos é a formação dos docentes, que não pode ser desconsiderada no processo de busca pela qualidade. Observa-se na Tabela 03 que nas universidades, na maioria as públicas, a maior parte dos professores são doutores e mestres, enquanto nas faculdades isoladas e institutos, na maioria privados, a maior parte é especialista.

TABELA 2 - Docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e grau de formação - Brasil - 2007

Formação	Faculdades integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	Centros Universitários	Universidades	CET/FaT
Graduação	1.866	8.773	4.126	21.950	1.858
Especialização	5.888	41.034	11.908	35.386	4.888
Mestrado	5.873	35.307	15.079	59.202	4.887
Doutorado	1.431	7.853	4.406	61.564	1.306
S/ graduação	15	3	4	26	55
Total	15.073	92.970	35.523	178.128	12.994

Fonte: MEC/Inep/Deed. 2007.

Notas: - O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.
- CET/FaT: Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.

Nas IES privadas, o tempo de dedicação dos docentes está longe do necessário, principalmente quando se têm como parâmetro as metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), entre elas a de “incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa” (Meta 18).

Sabe-se que o lócus privilegiado para a pesquisa são as universidades, cujos docentes são, na maioria, profissionais de tempo integral, em contraposição à maioria dos docentes de faculdades, escolas e institutos, na maioria contratados como horistas. Nos Centros de Educação Tecnológica, os docentes de tempo integral superam ligeiramente os horistas, conforme se vê na tabela a seguir.

TABELA 3 - Docente por organização acadêmica e tempo de dedicação - Brasil - 2007

Dedicação	Faculdades integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	Centros Universitários	Universidades	CET/FaT
Tempo Integral	1.355	10.582	7.559	100.483	5.839
Tempo Parcial	2.814	18.979	8.271	37.133	1.450
Horista	10.904	63.409	19.693	40.512	5.705
Total	15.073	92.970	35.523	178.128	12.994

Fonte: MEC/Inep/Deed 2007.

Notas: - O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

- CET/FaT – Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.

Tal processo se agrava pelo fato de as faculdades isoladas e os institutos serem responsáveis por 72,64% das vagas e os centros universitários, somados às faculdades integradas, serem responsáveis por 10,35% da vagas, totalizando 82,99%; contingente significativo aliado a uma legislação ainda mais branda quanto à qualidade do ensino, além de serem menos fiscalizados.

O problema que se instala no cenário da formação dos estudantes destas IES tem início no acesso. Os vestibulares destas instituições não selecionam os melhores alunos, mas os de medianos conhecimentos, insuficientes como fundamento para concluir um curso de qualidade. Neste sentido, estas IES acabam por oferecer aos estudantes uma educação-mercadoria, diferentemente das universidades e dos centros educação tecnológica, responsáveis por 17,01% das vagas que são altamente disputadas, portanto com um processo seletivo bastante apurado. Com estudantes mais bem qualificados, estas IES acabam por produzir a mercadoria-educação que, por sua vez, retorna no ciclo produtivo como insumo para a produção de novas mercadorias.

Por outro lado, quando se observa a educação pública através das reformas educacionais propostas a partir da penetração do pensamento neoliberal na reestruturação do Estado (interferência dos mecanismos internacionais, como o Banco Mundial, o Consenso de Washington, entre outros), observa-se a crescente tentativa de transformar as universidades em “máquinas prestadoras de serviços ao setor produtivo, através das parcerias com as empresas e das consultorias”. Paula (1996, p. 56) acrescenta-se que

acentuam-se o aligeiramento e a diluição do processo de formação, via cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos de educação a distância, mestrados profissionais, MBAs, institutos superiores de educação, cursos normais superiores, etc, muitas destas medidas instituídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 1996.

O fenômeno de mercantilização da educação, somado à discussão atual em torno do papel da universidade enquanto instituição social ou organização¹², leva a inferir que o movimento que se tem instalado por meio das políticas públicas evidencia o tratamento das instituições de ensino superior públicas como organizações, uma vez que como já foi dito, “uma organização social tem compromisso com o saber-fazer instrumental e o resultado prático” (SOBRINHO, 2003, p. 37), além de adaptar-se ao fim a que visa, priorizando os meios.

São fenômenos distintos: por um lado, cursos de curta duração oferecidos pelo mercado, objetivando o saber prático, ou de graduação, que requerem poucos investimentos e de fácil acesso aos estudantes das classes de menor poder aquisitivo e, por outro os cursos que requerem investimento em pesquisa e maior tempo para a formação, destinados aos que se utilizarão desta formação para colocar no mercado seus produtos. Em outras palavras: a educação-mercadoria e a mercadoria-educação.

Tanto na produção da educação-mercadoria como na de mercadoria-educação, o que se tem nas escolas, em todos os níveis, é a força de trabalho sendo usada para a produção de outra força de trabalho. No caso específico dos cursos de formação para a docência a escola atua na formação de novas forças de trabalho que irão conduzir (ou reproduzir) a educação em todas as suas dimensões (pedagógica, administrativa, política) e em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Quer dizer que estas forças de trabalho estarão em contato com as crianças (educação infantil e ensino fundamental), os adolescentes (ensino médio) e com jovens e adultos (ensino superior).

No entanto, seja produzindo bens ou serviços, seja formando futuros trabalhadores, a força de trabalho é também produtora de mais-valia.

A produção e a formação da força de trabalho no capitalismo devem ser consideradas no mesmo nível da produção de qualquer bem ou serviço. Como qualquer outro produto, tanto a produção como a formação dos futuros trabalhadores dispõem de força de trabalho. A força de trabalho já assalariada em uma determinada empresa é produtora de mais-valia, mas ela é também produto, resultante de trabalho que decorreu no interior da família e numa agência especializada, a escola. Logo, a força de trabalho é, ao mesmo tempo, agente e suporte de mais-valia. (SANTOS, 1992, p. 46).

Não é difícil entender a variação de determinados cursos em nível superior, tanto do ponto de vista do valor final a ser pago pelo consumidor como do número de vagas à disposição no mercado. Uma das variáveis ocorre em decorrência do valor destinado à força

¹² A este respeito, ver DIAS SOBRINHO, RISTOFF, 2003.

de trabalho necessária à produção de determinado produto. Considerando que a força de trabalho que é necessária para a produção da mercadoria/ensino são os sujeitos da educação - estudantes, professores e demais profissionais da educação -, é possível afirmar que a valorização ou não destes trabalhadores altera o valor do produto final.

Se a educação, enquanto mercadoria, é um processo de produção capitalista, estará ela sujeita às mesmas condições de qualquer outro produto? Para o capitalista, a mercadoria passa a ser do seu interesse quando seu custo se apresenta aquém do investimento. O esforço do capitalista para baratear a mercadoria, seja por meio da ferramenta, seja da máquina, não reflete preocupação com o trabalhador, uma vez que o desenvolvimento deste processo permite ao trabalhador produzir mais em menos tempo, pois

não é esse o objetivo do capital, quando emprega maquinaria. Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia. (MARX, 2008, p. 427).

Assim, dependendo do investimento que o capitalista fez no processo de produção da mercadoria/ensino (quantidade de professores, matrizes curriculares enxutas ou não, metodologias de ensino, formação continuada etc.) será o valor atribuído a esta mercadoria. No processo de comercialização, o capitalista nunca perde.

Neste sentido, o trabalho, incorporado ao processo de produção como mercadoria, precisa ser discutido por meio de várias vertentes, e a política de financiamento da educação é uma delas.

1.3 A participação do Estado: a política de financiamento da educação

As políticas públicas para a educação inscrevem-se, ao longo das últimas décadas, no pensamento neoliberal, em especial no que tange à distribuição e ao investimento dos recursos para o financiamento da educação.

A partir da Constituição Federal de 1988, quando fica estabelecida, no campo legal, a destinação de percentuais fixos da arrecadação dos impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, o Fundo Orçamentário, arrecadado pelas instâncias governamentais, deverá ser revertido na função ensino, atendendo a seus diferentes níveis e modalidades, conforme previsto no Artigo 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL. Constituição Federal, 1988).

É importante assinalar que a vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento da educação é uma conquista resultante da luta dos educadores, particularmente articulados em associações científicas que promoviam as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) desde 1980, cuja continuidade vem ocorrendo nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Embora nem todos os impostos que circulam nas três esferas estejam incluídos no *caput* do Artigo 212, a educação conta com um percentual fixo de recursos assegurados pela Constituição Federal, o que permite aos gestores melhores possibilidades de planejamento.

Mesmo sendo consensual a necessidade de mais investimento na educação, o Brasil, de 2000 a 2007, vem direcionando menos de 5% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação de forma direta. Com efeito, é nesta realidade que são conhecidas as políticas públicas para a educação em tempos de neoliberalismo, nos diferentes níveis de ensino da educação básica, responsáveis pela preparação do jovem para o trabalho e também para o acesso aos níveis de educação subsequentes.

Há dois indicadores que mostram o investimento total em educação relacionando-o ao PIB: o percentual do investimento total e o direto. O primeiro compreende os valores despendidos com pessoal ativo, seus encargos sociais, a ajuda financeira dada aos estudantes, como bolsas de estudos e financiamento estudantil, despesas com pesquisa e desenvolvimento, transferências ao setor privado, despesas de manutenção e investimento e ainda a estimativa (em torno de 20%) para o complemento da aposentadoria futura para os trabalhadores que estão na ativa. O segundo considera apenas os gastos diretos com educação, ou seja, não inclui os gastos pelos entes federados com aposentadorias e pensões. Também estão excluídos os investimentos em bolsas de estudos, programas de financiamento estudantil, amortização e encargos da dívida educacional e despesas com juros.

A Tabela a seguir evidencia os dois indicadores por esfera administrativa.

TABELA 4 - Estimativa do percentual do investimento total e do direto em educação por esfera de governo em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) - Brasil 2000-2007

Ano	Percentual do Investimento Público Direto em Relação ao PIB							
	Total IT	Total ID	Esfera de Governo					
			União IT	União ID	Estados e DF IT	Estados e DF ID	Municípios IT	Município ID
2000	4,7	3,9	0,9	0,7	2,0	1,7	1,8	1,5
2001	4,8	4,0	0,9	0,8	2,0	1,7	1,8	1,6
2002	4,8	4,1	0,9	0,7	2,1	1,8	1,8	1,6
2003	4,6	3,9	0,9	0,7	1,9	1,6	1,8	1,6
2004	4,5	3,9	0,8	0,6	1,9	1,6	1,9	1,6
2005	4,5	3,9	0,8	0,7	1,8	1,6	1,9	1,7
2006	5,0	4,4	0,9	0,7	2,2	1,9	2,0	1,8
2007	5,1	4,6	0,9	0,8	2,1	1,9	2,0	1,8

Fonte: Inep/MEC . Disponível em www.inep.gov.br. (Acesso em 28/10/2009).

Obs.: IT: Investimento Total; ID: Investimento Direto.

Segundo consta no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, as metas que propunham o aumento do financiamento educacional foram vetadas pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Ao todo foram nove vetos, entre os quais se destacam dois: a elevação, na década, através de esforço conjunto entre União, Estados, DF e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB aplicado em educação para atingir o mínimo de 7% e a garantia de recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público na esfera federal, excluindo estes gastos das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino.

Estes dois vetos modificaram consideravelmente as políticas públicas para a educação do ponto de vista do financiamento, uma vez que a manutenção do percentual dos investimentos em educação em relação ao PIB impediu e continua impedindo que se invista de forma mais expressiva em ações que objetivem vencer os desafios educacionais postos ao longo do processo histórico. Convenham-se que as despesas com o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público com os recursos destinados à educação e não com os recursos do Tesouro Nacional comprometem o montante do investimento direto em educação. Assim, quando se aponta um percentual do investimento em educação, relacionando-o ao PIB, há de se considerar estas questões, que foram reivindicações da classe trabalhadora em educação, porém não foram atendidas.

Em relação ao aumento do investimento do PIB na educação, o próprio PNE (Lei 10.172/2001) alude que, embora em muitos países o investimento do PIB seja menor ou igual ao aplicado no Brasil, “não se deve interpretar estes dados de maneira estática, isto é, os países desenvolvidos que já fizeram um amplo esforço no período pós-guerra estabilizaram seus gastos. Outra é a situação do Brasil, que tem os enormes desafios discutidos neste plano”

Fora as frustrações ocasionadas pela dificuldade em alcançar as metas previstas no PNE, a sociedade brasileira vive o reflexo do rompimento do governo com os movimentos sociais, surgindo outra forma autoritária para vigorar a partir da assunção pelo executivo do comando das proposições e das ações em relação à educação. A estratégia adotada pelo governo no processo legislativo para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 delineia o autoritarismo a partir de então. As interlocuções presentes no Projeto de Lei nº 1.258-C, de 1988, mantidas pela Comissão de Educação no Senado, tendo como relator o Senador Cid Sabóia, foram desconsideradas após a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, quando ocupava o cargo de ministro da Educação o economista Paulo Renato de Souza. A interferência do governo por meio de manobras políticas no Senado definiu o rumo das ações do MEC no documento “Planejamento Político-Estratégico 1995-1998”. Tal atitude acaba por promover a ruptura do espaço social, quer seja no Congresso Nacional, quer seja nos movimentos sociais.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, articulada pelas organizações da sociedade civil em luta desde 2002 pela melhoria da qualidade da educação pública brasileira, teve como parceira a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Esta Campanha teve como bandeira a luta em favor da derrubada dos vetos na lei que tratava do PNE. Embora a luta tenha se concentrado no sentido de sensibilizar os (as) parlamentares para a importância das questões em pauta e cobrar do governo um posicionamento objetivo sobre as razões dos vetos, não houve acordo no parlamento e o Plano Nacional de Educação foi aprovado atendendo aos interesses do governo neoliberal.

O investimento por estudante no Brasil dá conta de que os gastos com os alunos no ensino superior são bem maiores que os gastos com o aluno da educação básica. Na educação infantil, os investimentos sofreram oscilação no período analisado (2000-2008), ora perdendo, ora recuperando, mas nada muito significativo. Na primeira etapa do ensino fundamental, os investimentos foram crescentes, evidenciando a política de governo que priorizou este nível de ensino. Relativamente é o que ocorre com a segunda fase do ensino fundamental.

Caminho inverso ocorreu com o ensino médio, que obteve os recursos destinados a sua oferta diminuídos na metade do período, voltando a crescer no último ano. O investimento no

ensino médio deixa claro o desinteresse dos governos das três esferas administrativas com este nível de ensino, responsável pela preparação dos estudantes ao prosseguimento de estudos em nível superior (ensino propedêutico) ou preparando os estudantes para o trabalho (ensino profissionalizante). A educação terciária teve uma queda nos investimentos no período, no entanto continuou sendo o nível que mais recebeu recursos públicos. A Tabela a seguir evidencia a estimativa destes investimentos.

TABELA 5 - Estimativa do investimento público direto em educação por estudante e nível de ensino com valores corrigidos para 2008 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) - Brasil 2000-2008

Ano	Investimento Público Direto por Estudante R\$1,00					
	Níveis de Ensino					Razão da educação superior sobre a educação básica
	Educação infantil	Ensino fundamental		Ensino médio	Educação terciária	
De 1ª a 4ª Séries		De 5ª a 8ª Séries				
2000	1.587	1.365	1.393	1.324	15.341	11,1
2001	1.433	1.349	1.518	1.506	15.161	10,5
2002	1.350	1.576	1.463	1.060	14.374	10,1
2003	1.553	1.526	1.450	1.217	12.594	8,7
2004	1.655	1.638	1.656	1.133	12.749	8,2
2005	1.566	1.833	1.746	1.146	12.965	7,9
2006	1.695	2.019	2.217	1.568	13.076	6,7
2007	2.069	2.408	2.509	1.837	13.861	6,1
2008	2.206	2.761	2.946	2.122	14.763	5,6

Fonte: MEC/DTDIE/Inep.

Disponível em www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/despesas_publicas. (Acesso em 10/05/2010).

Como se pode constatar, os dois níveis que receberam menores investimentos públicos são a educação infantil e o ensino médio. No período demonstrado, o ensino fundamental, nos cinco primeiros anos (2000 a 2004), recebeu em média os mesmos investimentos que a educação infantil; no entanto, de 2005 a 2008, a distância em relação ao investimento acentua. O ensino fundamental passou a receber um aporte de recursos bem maior que a educação infantil. Esta situação, como já afirmado, é o reflexo das políticas públicas de busca da universalização do ensino fundamental.

Esta tendência demonstrada a partir do investimento neste nível de ensino indica que, no Brasil, o investimento em educação não acompanha as necessidades impostas pelo mundo contemporâneo, no qual o sistema produtivo exige dos trabalhadores o uso de recursos pessoais relacionados com capacidades de aprendizagem contextuais complexas para realização do trabalho. Estas capacidades são obtidas em um sistema de ensino pautado pela qualidade, capaz de oferecer aos jovens conhecimentos complexos, propiciando que

desenvolvam saberes contextuais para realizar tarefas próprias de determinado patamar tecnológico e de determinadas configurações de organização do processo de trabalho como instrumento de sobrevivência e qualidade de vida.

Há de se observar, para a análise dos investimentos na educação, o número de estudantes que compõem os respectivos níveis de ensino. O universo de alunos que frequenta a educação básica é bem maior do que os que tiveram acesso ao ensino superior. Desta forma, os investimentos que são feitos na educação básica ainda são insuficientes para oferecer a estes alunos uma educação de qualidade, que os coloque em condições de disputar as poucas vagas nas IES públicas, uma vez que as vagas disponíveis muitas vezes não são sequer preenchidas.

Desta realidade apreende-se que as vagas oferecidas pelas IES públicas não atendem à demanda. Os alunos que concluem a educação básica na rede pública dificilmente conseguem prosseguimento dos estudos nesta mesma rede. Mesmo assim, ainda sem condições econômicas, estes alunos buscam as instituições privadas ou cursos com menor tempo de duração, como os sequências ou profissionalizantes.

Associando os dados do Inep aos obtidos pelos estudos comparativos dos investimentos na educação entre os países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD¹³, verifica-se que o valor gasto por aluno em média na Europa é de US\$ 8.857, considerando os 30 países participantes e os três níveis da educação, sendo que a educação terciária (que equivale ao nosso ensino superior) recebe maiores investimentos em relação aos demais níveis.

Países da OECD, como um todo, gastam USD¹⁴ 8.857 anualmente por estudante entre os níveis primário e terciário da educação: USD 6.517 por estudante no nível primário, USD 7.966 por estudante no nível secundário e USD 15.791 por estudante no nível terciário. Em média, os países da OECD gastam aproximadamente duas vezes mais por nível terciário que no primário. Contudo, estas médias mascaram uma ampla faixa de padrões de despesas entre os países. (EDUCATION AT A GLANCE 2009: OECD INDICATORS, p. 188).

O Brasil, em relação aos países da OCDE, apresenta um gasto bastante inferior quando os níveis de ensino são o fundamental e o secundário. Os estudos da OCDE revelaram que

¹³ Fazem parte da OECD 30 países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia.

¹⁴ O dólar dos Estados Unidos (signal: \$; código: USD) é cunhado e emitido em conformidade com a Seção 5112 do Título 31 do Código dos Estados Unidos. O dólar EU é normalmente abreviado com o cifrão, \$ ou como USD ou EU \$ para ser distinguido de outros dólares denominados em moeda estrangeira e de outros que usam o símbolo \$. É dividido em 100 centavos. Disponível em www.wikipedia.org/wiki/United_States_dollar (Acesso em 17/01/2010).

enquanto o investimento médio dos países da OCDE na *primary education* é de US\$ 6.517 por ano, no Brasil este investimento é de US\$ 1.538 por ano. (OECD, 2009, p. 191).

Da mesma forma, o investimento na *secondary education*, no Brasil, não ultrapassa US\$1.500 por ano, ficando a média da OECD em quase US\$ 8.000 (OECD, 2009, p.191). Esta diferença de investimento coloca o Brasil em clara desvantagem no processo de preparação do estudante para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos. Em relação ao ensino superior, o investimento brasileiro por aluno/ano chega a quase US\$10.000, o que significa que o Brasil gasta na educação superior um terço da média dos países da OCDE (US\$ 15.791), considerando os gastos diretos na educação. (OCDE, 2009, p. 192).

De um modo geral, os dados mostram que no Brasil há relativamente muito mais investimentos em educação no nível terciário do que nos níveis primário e secundário. Neste último nível (secundário), há um pequeno acréscimo de investimentos com as últimas séries (o equivale à segunda etapa do ensino fundamental) em relação às séries posteriores (os três anos do ensino médio), enquanto nos países da OCDE esta diferença é bem menor.

O investimento na educação básica não pode ser desconsiderado nem desprezado, no entanto é no ensino superior que se conclui o processo educacional, conforme previsto no sistema educacional brasileiro, como expressa o Tribunal de Contas da União (TCU) no Relatório de 2009, referente às contas do Governo Federal, exercício 2008:

Embora a educação básica seja a estrutura sobre a qual todo o sistema educacional se mantém, o ensino superior, incluída a pós-graduação *strictu e latu sensu*, representa o coroamento de todo processo. Não se consegue imaginar hoje um país que almeje atingir o pleno desenvolvimento econômico e social, sem possuir uma rede forte de ensino superior, gerando competências e ajudando a agregar valor à produção nacional. (BRASIL/TCU, 2009, p. 315).

Não é demais reafirmar que há que ser considerada a relação entre os recursos investidos e o número de estudantes atendidos. No Brasil, o investimento/custo por aluno do ensino superior é maior, mas só atende a um pequeno grupo de estudantes. Nos níveis anteriores ocorre o contrário. Isto quer dizer que o Estado deveria investir mais em todos os níveis de ensino, atentando para o custo/aluno em cada nível da educação, ou seja, o financiamento da educação carece de um aporte maior de recursos, uma vez que, independente do retorno individual que traz, dela decorrem inúmeros benefícios sociais e coletivos. Uma população mais escolarizada, com maiores conhecimentos, é capaz de participar ativamente das questões sociais, além de ser mais produtiva. Assim, a educação não só constitui um fator de desenvolvimento como promove indiretamente o desenvolvimento

socioeconômico e cultural da sociedade, o que por si só justifica uma participação mais incisiva do Estado no financiamento da educação.

Diferenças de investimento na formação do custo/aluno/ano tão grandes como ocorre no Brasil e dos países que fazem parte da OCDE, como mencionamos, no futuro corresponderão a salários e qualidade de vida segundo investimentos sociais e custos de formação. A formação/qualificação é tempo de trabalho investido nas qualificações sociais que vão das primárias as mais complexas.

Enquanto o acesso ao ensino superior no Brasil vem sendo possível principalmente pela atuação da iniciativa privada, nos países que compõem a OCDE as instituições educacionais ainda são principalmente financiadas com recursos públicos, conforme consta em seu relatório:

Em média, nos países da OCDE, 85% de todos os fundos para instituições de ensino vêm diretamente de fontes públicas. [...] Além disso, 1,9% dos fundos são canalizados para instituições de ensino através de subsídios públicos para as famílias (EDUCATION AT A GLANCE 2009: OECD INDICATORS, p. 224).

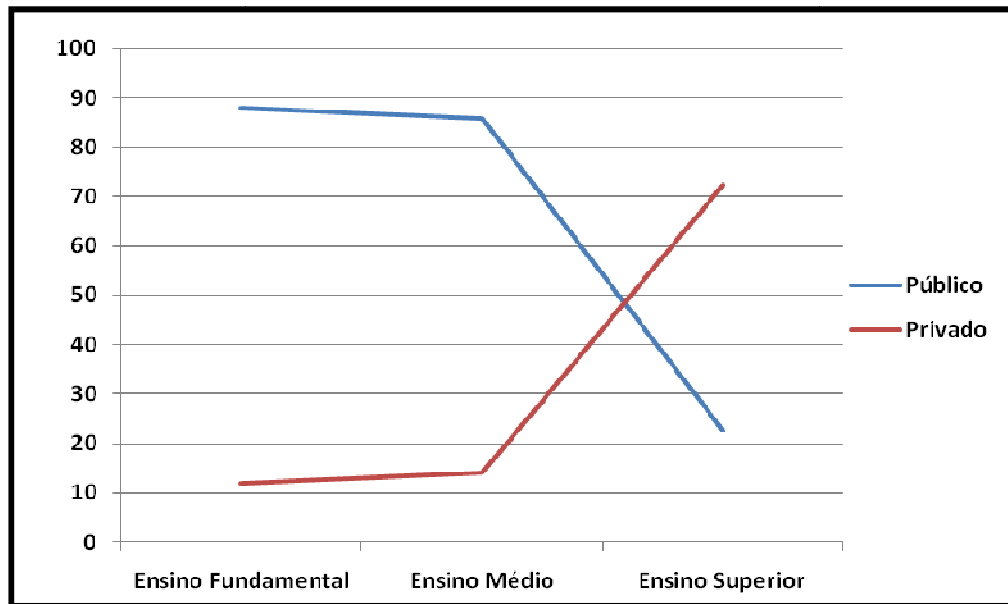
No Brasil, a contradição fica evidente quando se observa a inversão na questão do acesso aos níveis subsequentes à educação básica. A classe de menor poder aquisitivo tem acesso aos ensinos fundamental e médio por meio da oferta deste serviço público. No entanto, ao buscar acesso ao ensino superior, esse aluno enfrenta sérias e reais dificuldades para obtenção de uma vaga. Isto quer dizer que os estudantes da educação básica da rede pública em sua maioria continuam seus estudos na rede privada e os estudantes da educação básica da rede privada apresentam maiores chances de obtenção de uma vaga no ensino superior da rede pública, conforme evidenciam a Tabela 6 e a Figura 5 a seguir.

TABELA 6 - Distribuição de pessoas que frequentam estabelecimento de ensino por nível e rede de ensino - Brasil 2007 (%)

Níveis de Ensino e Redes de Ensino (%)					
Fundamental		Médio		Superior	
Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
88	12	85,8	14,2	22,6	72,4

Fonte: IBGE/2008.

FIGURA 5 - Distribuição de pessoas que frequentam estabelecimentos de ensino por nível e rede: Brasil 2007



Fonte: IBGE/2008.

Na tentativa de minimizar esta situação de desigualdade social e ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior dos alunos oriundos da rede pública e das famílias de poder econômico baixo, o governo federal, por meio do Programa Universidade para Todos - ProUni, criado em 2005 através da Lei nº 11.096/2005, e do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES tem destinado recursos para financiar a educação neste nível de ensino. Porém é preciso questionar como este programa tem se comportado

O ProUni, no segundo semestre de 2006, atendeu 47.059 alunos, sendo 35.162 com bolsas parciais e 11.897 integrais. Atualmente, “o ProUni possui 385 mil bolsistas ativos, distribuídos em 1.449 instituições de ensino superior - IES em todo o país, enquanto o FIES possui 467,5 mil contratos de financiamento ativos, também distribuídos por instituições de ensino superior em todo o país.” (BRASIL/TCU, 2009, p. 318).

As bolsas integrais do ProUni podem ser pleiteadas apenas por estudantes que possuam renda familiar de um salário mínimo e meio por pessoa e a bolsa parcial subsidia a mensalidade com 50% para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa¹⁵, de até três salários mínimos.

¹⁵ A renda familiar por pessoa é calculada somando-se a renda bruta dos componentes do grupo familiar e dividindo-a pelo número de pessoas que formam o grupo familiar. Entende-se como grupo familiar, além do próprio candidato, o conjunto de pessoas residindo na mesma moradia que o candidato que, cumulativamente, usufruam da renda bruta mensal familiar e sejam relacionadas ao candidato pelos seguintes graus de parentesco: pai, padrasto, mãe, madrasta, cônjuge, companheiro(a), filho(a), enteado(a), irmão(ã), avô(ô). (MEC/INEP/PROUNI). (<http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em jan. 2010).

Para Corbucci (2004, p. 694),

a principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos [as IES privadas que oferecem vagas ao ProUni ficam isentas do recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre as receitas provenientes das atividades desenvolvidas na educação superior] poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas. Portanto, para alguns críticos da proposta, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas, e ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa.

Acrescenta-se a estas considerações de Corbucci que o valor das bolsas de 50% gera pequeno impacto no orçamento dos estudantes aptos a solicitarem este tipo de benefício.

Conforme disponibilizado pelo TCU (2009, p. 319-320),

no ProUni existe uma priorização de cursos voltados para formação de professores da rede pública de ensino que atuam no magistério da educação básica e, no FIES, tal priorização é para cursos de licenciatura, pedagogia, normal superior e os cursos considerados prioritários por normativos do MEC. Ao analisar a distribuição dos bolsistas do ProUni por cursos, por meio da utilização de dados extraídos do Sisprouni, atualizados até o primeiro semestre de 2008, verifica-se que os cursos mais procurados são administração, direito, pedagogia e comunicação social, com 18,5%, 11%, 6,8% e 4,8% dos alunos, respectivamente. Os alunos matriculados nesses quatro cursos somam 41,1% do total de bolsistas do ProUni.

O curso de Pedagogia está entre os priorizados pelo MEC para recebimento do benefício do ProUni. A justificativa do governo para isso se sustenta na necessidade de formar os professores que atuam no sistema educacional brasileiro e que ainda não possuem habilitação. Entretanto, o próprio TCU, ao analisar a frequência de professores no ProUni, verificou que, “apesar de a legislação do programa ter regras que facilitam o ingresso de professores de escolas públicas, no primeiro semestre de 2008, apenas 0,48% do total de bolsistas ativos eram professores.” (BRASIL/TCU, 2009, p. 320).

Além desta desvirtuação das intenções do ProUni, constatou-se que o valor médio das mensalidades dos cursos nos quais há bolsistas é de R\$ 601,27 (valor apurado para o ano de 2006). Consta do relatório do TCU que:

Este valor é muito superior ao valor da mensalidade líquida média dos cursos que têm bolsistas ativos no primeiro semestre de 2008, valor que consta do banco de dados do Sisprouni, de R\$ 499,82. As instituições com fins lucrativos são em maior número, possuem mais bolsistas e apresentam um custo por bolsa menor que os demais tipos de instituições. (BRASIL/TCU, 2009, p. 323).

Pelos valores apurados pelo TCU em relação à mensalidade dos cursos com bolsistas, constata-se que raros são os estudantes beneficiários do ProUni que frequentam cursos de

bacharelado, como Engenharia, Medicina, Odontologia, Farmácia, Psicologia etc, o que leva a inferir que este programa indiretamente acaba por definir os cursos que poderão receber alunos bolsistas. Fica ainda a preocupação em relação à qualidade destes cursos, uma vez que a ausência do Estado no acompanhamento das IES que oferecem vagas ao ProUni, como citado anteriormente, acaba por deixar em suspense a qualidade destes cursos, pois

cerca de 35% dos alunos do ProUni e 18 % do FIES estão em cursos que nunca foram avaliados por meio do ENADE. Do total de cursos que recebem alunos do ProUni e FIES, mais de 20% receberam nota inferior a 3. Isso significa que percentual significativo dos alunos de ambos os programas estão potencialmente expostos a um ensino de baixa qualidade. (BRASIL/TCU, 2009, p. 319).

Há que serem repensadas as políticas de investimento na educação, uma vez que é ao longo do processo educacional (educação básica) que a preparação do estudante para acesso e permanência com sucesso no ensino superior é feita. Um país que investe menos nesta etapa (educação básica) não irá conseguir oferecer condições reais de prosseguimento de estudos para os estudantes oriundos das instituições públicas.

A educação no capitalismo, no Brasil, está intimamente ligada às condições concretas para sua realização. Assim, o que se tem visto ainda se circunscreve ao limite da mudança quantitativa, principalmente nos níveis que antecedem a educação superior, pois a oferta foi ampliada, principalmente na educação básica, mas não há cuidado com a qualidade deste serviço.

Quando as mudanças quantitativas se realizam dentro dos limites desse processo, o objeto segue sendo o que é, não muda sua qualidade. Entretanto, rompendo-se a medida, há a mudança do objeto, ou seja, de suas qualidades. Neste sentido, a quantidade deve ser vista como uma etapa na transformação do novo objeto que surge após a síntese dialética, pois o seu curso é afetado pela mudança qualitativa e produz mudança quantitativa.

É preciso ter compreensão de que os recursos gastos em saúde e educação são equivocadamente entendidos como custos. A melhora do acesso à educação e à saúde tem impacto positivo sobre a qualidade da força de trabalho. Uma população melhor qualificada é capaz de contribuir para elevar a produtividade e a competitividade do país na economia global, “além de atrair investimentos e promover o desenvolvimento de setores produtivos com maior valor adicionado” (CEPAL/PNUD/OIT, 2008, p. 12). Na verdade, os recursos

gastos nestes setores são investimentos, pois só uma força de trabalho bem formada é capaz de gerar mais-valia relativa¹⁶.

É evidente que, para se obter uma formação de qualidade de sujeitos histórico-críticos, é necessário um maior aporte de recursos, com aplicações adequadas, acompanhadas pela sociedade e consubstanciadas pelos princípios da moralidade, de impessoalidade e da transparência.

¹⁶ Para Marx (2008, p. 36-366), a mais-valia relativa decorre “da contratação do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre as partes componentes da jornada de trabalho”, ou seja, uma alteração no processo de produção que contribui para a elevação da produtividade do trabalho, modificando este processo “por meio do qual se encurta o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria, conseguindo-se produzir, com a mesma quantidade de trabalho, quantidade de valor de uso.

CAPÍTULO II

O TRABALHADOR/ESTUDANTE

Neste capítulo serão discutidas as dificuldades do trabalhador/estudante enquanto sujeito histórico que busca uma formação em nível superior. Discutiu-se anteriormente a educação enquanto direito em uma sociedade que desconsidera o processo educacional na sua totalidade, gerando um desequilíbrio na distribuição das vagas em nível superior, atribuindo ao próprio indivíduo a responsabilidade pelo acesso a novos patamares educacionais. Verificou-se também que o trabalhador/estudante configura uma categoria social marcada pela dificuldade de articular trabalho e estudo.

Neste capítulo a atenção se volta para o curso de Pedagogia, por ser um dos maiores cursos de graduação presencial tanto em relação ao número de cursos no país como em número de matrículas. Emerge nesse estudo a presença da mulher como trabalhadora/estudante, que busca, principalmente no curso de Pedagogia, uma possibilidade de melhorar sua formação e, por consequência, sua participação social, além de encontrar neste curso a possibilidade de articular trabalho doméstico, trabalho externo e estudo.

Não se pode compreender as dificuldades para acesso, permanência com sucesso e formação do trabalhador/estudante do curso de Pedagogia noturno desconsiderando o ponto de partida, ou seja, a realidade concreta, sobretudo para interpretar os desafios contraditórios nela implicados.

A realidade concreta, para Marx, é a realidade do próprio homem. Assim, buscar-se-á interpretar a realidade do trabalhador/estudante de Pedagogia do período noturno não perdendo de vista as relações de forças antagônicas que se manifestam nesta realidade e as perspectivas de superação possíveis.

Para interpretar e explicar o homem, é preciso observar a forma como ele produz suas condições de existência, pois são estas condições que o caracterizam.

A maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida é sua maneira de ser. Sua maneira de ser conjuga-se à sua produção, tanto àquilo que é produzido, como ao modo pelo qual produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX, 1953, p. 154).

O trabalhador/estudante é o que ele produz em condições materiais para a produção de sua vida. Assim, a busca por melhores condições via educação é imprescindível nas sociedades complexas, pois é parte intrínseca da produção de sobrevivência na sociabilidade

do capital. No entanto, o que se estabeleceu ao longo do processo histórico foi a contradição entre necessidade e possibilidades.

Para Carneiro (2009),

o trabalhador estudante é uma categoria de trabalhador que tem existência específica no capitalismo brasileiro, onde o indivíduo precocemente tem que primeiro trabalhar para prover a sua subsistência e em um segundo momento viabilizar /lutar para alcançar acesso a educação/conhecimento socialmente produzido para sua formação/profissional. Esta especificidade do trabalhador estudante brasileiro se deve à perversão da classe dominante brasileira, que até a atualidade, apesar da luta dos trabalhadores por acesso e conclusão do ensino fundamental, este ainda não foi universalizado. É esta realidade de sonegação das condições objetivas de promoção e disponibilização do conhecimento pelo Estado representante da classe dominante, que tem levado a exclusão da maioria dos jovens de acesso ao curso superior público e gratuito, mas sim aos privados e pagos instituindo a categoria trabalhador estudante.¹⁷

Esse trabalhador/estudante objeto do presente estudo tem empreendido uma luta por acesso e conclusão dos diversos níveis de educação. Há uma constante tensão entre o que a legislação e a retórica governamental trazem como direito e o que a realidade concreta lhe possibilita.

2.1 Educação: necessidade X direito

A educação, que no Brasil nasceu elitizada, passa a figurar no discurso político a partir do final do século XX como uma promessa integradora, difundindo a ideia de oportunidades iguais, mediante a defesa da universalização da educação elementar.

Por mais que as políticas públicas para a educação tentem expressar que ela constitui um direito de todos, historicamente o que tem se efetivado é uma tentativa conciliadora de apresentar leis que contemplem interesses conflitantes, como os interesses políticos, econômicos e sociais. Neste sentido, a educação passa a ser um serviço/mercadoria que compete tanto ao poder público quanto à iniciativa privada e, especificamente no ensino superior, é na sua maioria oferecido pela iniciativa privada.

Igualdade de oportunidades na sociedade capitalista é algo que nunca existiu. O que historicamente se tem comprovado é o modelo dual, ou seja, uma educação para as elites dirigentes e outra para os trabalhadores. O dualismo na educação é o reflexo da desigualdade de acesso aos bens e serviços produzidos pelo conjunto da sociedade através do longo período de escravidão e de discriminação do trabalho manual.

¹⁷ Aula proferida pela Prof^ª Dr^ª Maria Esperança Carneiro na disciplina Educação, Trabalho e Gênero, em 11/11/2009.

A divisão de classes colaborou para a organização de um sistema educação nacional legitimado por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, separando os que deveriam ter acesso ao ensino secundário e à formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter apenas formação profissional para a produção.

A busca da superação desse dualismo tem ocorrido, entre outras formas, nas lutas pela democracia e pela defesa da escola pública empreendidas pelos trabalhadores. Neste embate, a conquista de acesso a determinados graus e nível de qualidade de ensino se dá de forma diferenciada, pois ainda há os que não participam dos níveis da educação, desde os mais elementares, uma vez que compõem o grupo dos não-alfabetizados. Em um país que a educação constitui um direito prescrito na Constituição Federal e tem início a partir do nascimento do homem (Art. 205, CF 1988), é inadmissível o índice de analfabetismo atual, sobretudo o analfabetismo funcional.

Em 2007, o índice de pessoas acima de 15 anos não-alfabetizadas no Brasil é de 10,%, sendo 7,6% na zona urbana e 23,3% na zona rural (IBGE, 2008, p. 44). Contribuem para este desnível a política de formação de um exército de reserva para atender à demanda dos centros urbanos; na zona rural, a demanda por força de trabalho qualificada é menor e as disparidades regionais são enormes, em especial na região Nordeste, onde a concentração de pessoas não-alfabetizadas chega a 52% dos 14,1 milhões de brasileiros analfabetos. (IBGE, 2008, p. 43).

Esta discrepância observada no interior do Brasil revela que não há uma mesma realidade social; no entanto, o lema de igualdade de oportunidades é exibido pelas políticas públicas como uma conquista do estado neoliberal, mas o que se comprova é o descaso do Estado e a insuficiência de investimentos em recursos e em políticas capazes de minimizar as desigualdades sociais.

Apesar do índice de pessoas não-alfabetizadas demonstrar uma queda nos últimos dez anos, quando se observam os dados no que concerne aos números do analfabetismo funcional¹⁸, constata-se uma realidade nada esperançosa: o país tem cerca de 30 milhões de analfabetos funcionais (IBGE, 2008, p. 45). O tempo médio de estudos das pessoas com 15 anos ou mais no Brasil é de 7,3 anos. É bom frisar que aos 15 anos de idade o estudante

¹⁸ Conceito criado pela UNESCO que indica situação de pessoas com menos de quatro anos de estudos, ou seja, que não concluíram a primeira etapa do ensino fundamental de oito anos. Entretanto, constata-se no Brasil pessoas com ensino fundamental completo que não conseguem escrever e interpretar textos curtos escritos ou lidos. Não é incomum encontrar estudantes no ensino médio e mesmo superior sem condições de escrita, leitura e interpretação textual.

deveria ter concluído o ensino fundamental e estar matriculado no primeiro ano do ensino médio, considerando um ensino fundamental de nove anos¹⁹.

Não bastasse esta realidade, verifica-se que o acesso aos diferentes níveis que compõem a educação básica revela a discrepância entre direitos e possibilidades dos brasileiros que pertencem à classe social com menor poder aquisitivo.

A Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sinaliza uma preocupação em universalizar a educação básica, especialmente o ensino fundamental, contudo não se pode afirmar que a educação básica foi universalizada, pois a educação infantil, que inicia esta etapa da educação, no ano de 2007 atendeu apenas 17% das crianças de 0 a 3 anos (IBGE, 2008, p. 52). Além do aspecto quantitativo, a qualidade não vem acompanhando a expansão quantitativa deste nível de ensino, em especial quando os resultados de avaliações externas e internas apontam o contrário²⁰.

Embora a universalização do acesso ao ensino fundamental se manifeste em uma conquista, “entre as 24,8 milhões de crianças de 8 a 14 anos de idade que, pela faixa etária, já teriam passado pelo processo de alfabetização, foi encontrado 1,3 milhão (5,4%) que não sabe ler e escrever” (IBGE, 2008, p. 133). Entretanto, Para espanto de todos, estas crianças estão frequentando a escola, no entanto não apresentam resultados satisfatórios no processo de produção do conhecimento.

No que se refere ao ensino médio, o IBGE divulgou que dos jovens entre 15 e 17 anos que deveriam frequentar o ensino médio, apenas 48% dos adolescentes nesta faixa etária cursaram este nível de ensino em 2007. Tal situação de luta por acesso e conclusão à educação no Brasil historicamente tem confirmado o caráter dual da educação e, enquanto

¹⁹ A obrigatoriedade do ensino fundamental tem como escopo legal a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. O Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças a partir de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

²⁰ Conforme resultado de pesquisas como a do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, realizada em 2006, o Brasil ficou em 49º lugar em leitura (média 392,89), 54º em matemática (média 369,52) e 52º em ciências (média 390,33), tendo sido avaliados 57 países (30 países membros da OCDE e 27 países convidados) através de testes aplicados a uma amostra de adolescentes com quinze anos de idade. Em 2006 o Brasil apresentou discreta melhora, em relação ao seu próprio desempenho, mas alcançou 369,52 pontos na média de matemática, ficando em 54º lugar dos 57 países integrantes da pesquisa (o quarto pior). A China permanece em primeiro, com 549,36 pontos. No Brasil apenas 0,5% dos estudantes alcançou o Nível 5 de proficiência e nenhum chegou ao Nível 6. Nos países da OCDE, em média 19,2% dos estudantes estão abaixo do Nível 2 e 5,2% ainda estão abaixo do Nível 1. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2006 contou com mais de 400.000 mil alunos, de quase seis mil escolas espalhadas pelas 27 unidades da Federação. Este sistema de avaliação constatou que a metade das nossas crianças na 4ª série não sabe ler, porque não entende o que está soletrando. O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, em 2007 mostrou um resultado medíocre, uma vez que a média nacional para as provas objetivas foi 51,52. Fonte: MEC/Inep.

país do terceiro mundo, não conseguiu ainda cobertura para a maioria da sua população, nem mesmo quanto ao ensino básico. Tem-se de considerar que a conclusão com sucesso da educação básica constitui um dos fatores preponderantes para que o aluno oriundo da escola pública possa ter acesso ao ensino superior público.

Ademais, quando se espera que os alunos tenham condições de acesso e permanência com sucesso em qualquer curso superior, seja ele licenciatura, bacharelado ou tecnológico, não se pode desconsiderar todo o processo escolar que antecede o acesso a este terceiro nível. É evidente que uma boa preparação se constituirá em um diferencial já na fase dos exames classificatórios. Este preparação se reflete em uma base sólida necessária para os estudos na graduação e posteriores.

A ideia de que a educação é direito de todos e, portanto, dever do Estado e da família tem outro entendimento quando se trata do ensino superior. A própria lei que trata das Diretrizes da Educação Nacional traz a educação básica como elementar, fundamental e imprescindível à formação do sujeito, ficando a educação superior ausente do Art. 4º da referida lei, que assevera os direitos à educação:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I** - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II** - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III** - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV** - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V** - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI** - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII** - 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;
- VIII** - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX** - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Como se pode constatar, a educação superior, embora esteja definida no corpo da lei (artigos 43 a 57), não configura um dever do Estado; portanto, sua oferta é para alguns, preferencialmente para aqueles que tiveram melhores oportunidades de preparação para acesso ao ensino superior.

Além desta constatação, o inciso VI do referido artigo 4º regulamenta a perversidade com o trabalhador, uma vez que a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições

do educando” é, em verdade, a aceitação de uma educação aligeirada, que sonega ao estudante o direito de receber um ensino qualificado. O que a lei compreende por “adequado às condições do educando”?

O estudante do período noturno é considerado, em potencial, um trabalhador. Assim, infere-se que ele, ao chegar à sala de aula vai submeter-se a mais uma jornada de trabalho. A adequação deste ensino se concretiza, principalmente no ensino fundamental e médio, com uma matriz curricular com menos horas, menos atividades, maior flexibilização no processo avaliativo, numa suposta compreensão das “limitações” deste estudante.

Ora, a complacência não se apresenta como solução para a formação deste trabalhador, até porque o mercado para o qual ele está sendo preparado não deseja um profissional aquém das exigências do mundo contemporâneo, no qual, além das estratégias econômicas das empresas com acréscimo de novas tecnologias, o sistema produtivo exige desses trabalhadores o uso de recursos pessoais relacionados com capacidades de aprendizagens contextuais complexas para realização do trabalho. As exigências para a inserção e a permanência no mundo do trabalho são crescentes e complexas a cada tempo e os menos qualificados podem engrossar as filas dos desempregados, principalmente porque as tecnologias de ponta são poupadoras de trabalho vivo.

Um ensino “adequado às condições do educando” é um sarcasmo petrificado nas políticas neoliberais que difundem a falsa ideia de assistencialismo e igualdade. Se estes educandos são diferentes, pois constituem a categoria trabalhador/estudante, que difere da categoria estudante, necessitam de uma política pública diferenciada, que lhes ofereça condições concretas de receber no mínimo a mesma formação dos que têm todo o tempo necessário para o estudo. Não se trata aqui de um ensino adequado, mas de uma política de qualidade, que respeite sua condição de trabalhador/estudante do período noturno.

A disputa por acesso a uma vaga em uma IES pública revela a batalha desleal travada entre alunos de diferentes classes sociais. Dos 15.575.280 alunos inscritos no vestibular de 2007, apenas 4.445.865 conseguiram se matricular, mas, destes, apenas 298.491 ingressaram em uma IES pública.

Ainda acerca do ensino superior, as desigualdades sociais se evidenciam quando se observa que, em 2007, a proporção de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o ensino superior (incluindo cursos de graduação, mestrados e doutorados) era de 13,4 % brancos, enquanto apenas 4% são negros e pardos, sendo que 9% foram identificados como amarelos, indígenas ou não responderam (IBGE, 2008, p. 230). Estes dados têm de ser analisados com o

devido cuidado, uma vez que o IBGE soma ao término do ensino superior os cursos de pós-graduação, o que leva a uma distorção da realidade.

Como se pode verificar, o acesso à educação, seja na educação básica, seja no ensino superior, não se efetiva para todos os brasileiros. No entanto, desde a Terceira Revolução Industrial (1970), há um entendimento de que a educação/formação do trabalhador lhe propiciará melhores condições de acesso e permanência no mercado de trabalho, dadas as mudanças ocorridas com os avanços tecnológicos e com a globalização, que apresentam uma nova realidade socioeconômica e demandam um novo perfil de trabalhador.

Segundo documento do CEPAL/PNUD/OIT (2008, p. 56), “as políticas de melhoria da escolaridade e da qualificação profissional têm influência tanto no crescimento econômico (produtividade e competitividade) quanto na inclusão social”, realidade que exige vontade e luta política dos trabalhadores organizados. O desenvolvimento tecnológico a partir da década de 1980 vem favorecendo a subdivisão do trabalho, permitindo a criação de novas funções e ocupações. “A nova organização levou a extremos a fragmentação do saber técnico, inclusive de atividades altamente qualificadas, criando alto grau de flexibilidade e de versatilidade.” (DOWBOR *et al* 1997, p. 66).

Para atender às exigências do mercado na atualidade, o trabalhador necessita de se preparar não apenas do ponto de vista intelectual, mas, sobretudo, dominar conhecimentos, técnicas e tecnologias que lhe permitam a possibilidade de lutar pelo acesso ao trabalho, o que configura um desafio a ser vencido solitariamente pelo indivíduo. Vencida esta primeira etapa, o trabalhador se vê diante de um novo desafio: a permanência no trabalho.

Para Dowbor (1997, p. 67),

[...] a organização do processo de trabalho e as relações industriais ficam dependentes da capacidade da mão-de-obra demonstrar padrões de flexibilidade que se ajustem a essa nova filosofia, não apenas no que se refere à capacidade para assumir tarefas variadas, como também à possibilidade de em curto prazo submeter-se a treinamentos e reciclagens permanentes.

Tanto a formação inicial como a continuada, seja em serviço ou não, passou a constituir um diferencial entre os que conseguem ocupação no mercado de trabalho e os que engrossam as filas de desempregados. Além deste fator, há uma preocupação dos capitalistas com o aumento dos níveis de escolarização do trabalhador brasileiro, uma vez que as deficiências educacionais percebidas por meio de exames de avaliação de larga escala (ENEM, ENADE, SAEB, PISA, entre outros) acabam por ser apontadas como entraves para o desenvolvimento no país.

O país vem, assim, crescendo e se desenvolvendo lentamente. Entretanto, para que tenha competitividade no mercado internacional e não dependa, como tem ocorrido historicamente, das exportações de *commodities* (produtos primários), tem de investir em educação, pois aumento da produtividade significa produzir ciência e tecnologia.

A este respeito, Enguita (2001) assevera que a responsabilidade atribuída aos sistemas de ensino pelo despreparo do trabalhador mediante as exigências do mercado é mais uma manobra das políticas neoliberais que, principalmente a partir dos anos 1980, vêm sendo conduzidas pelo setor privado.

[...] Ao insistir permanentemente no desgastado problema do “ajuste” entre educação e emprego, entre o que o sistema escolar produz e o que o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la; mas nunca das empresas, embora sejam essas que tomam as decisões sobre investimentos e emprego e que organizam os processos de trabalho. (ENGUITA, 2001, p. 103).

Embora a escola carregue culpas há décadas pelos resultados educacionais que, segundo Enguita (2001), são essencialmente ou em parte de outras instituições, a necessidade de uma discussão sobre a qualidade no e do ensino não pode ser desconsiderada. Tal discussão deve ser norteadada pelo enfoque que se pretende dar a esta qualidade.

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais. (ENGUITA, 2001, p. 107).

O acesso à educação enquanto direito é resultado da luta de classe que historicamente vem tentando diminuir o desequilíbrio causado pelas diferenças sociais. Entretanto, os privilégios sociais conseguidos através da educação revelam que a distância entre as classes sociais mais se acentua por meio de sistemas de ensino que fortalecem as desigualdades, jogando por terra o princípio da igualdade. Para Enguita (2001, p. 108), “na luta individual e grupal pelos privilégios sociais, o que a educação oferece, mais que a oportunidade de adquirir uma formação em si melhor ou pior, é a ocasião de adquirir símbolos de *status* que logo se valorizarão nos mercados de trabalho.”

No cenário educacional brasileiro, fortalecem-se as diferenças entre as escolas públicas e as privadas: as primeiras tentam garantir a formação (universalização do ensino); as

segundas, a qualidade reservada àqueles que podem tê-la ou àqueles que “mereceram” tê-la, ou seja, os brilhantes, os que se destacam, os que fazem parte da exceção e que podem pagá-la. Difundiu-se com o neoliberalismo uma consciência coletiva em que o esforço individual é sempre premiado e há um grupo seletivo que tem direito a uma educação diferenciada, com qualidade.

De acordo com as políticas neoliberais, a educação é um bem econômico e que pode dar a cada um aquilo que merece, desde que seja competitivo para conquistar, porque todos têm oportunidades iguais. Esta explicação objetiva a alienação dos sujeitos que vão incorporando tais idéias, de forma a aceitá-las naturalmente. As relações sociais se materializam em práticas humanas orientadas pela racionalidade com o intento do sujeito atuar sempre, sem fazer reivindicações ou tentar entender as normas e processos regulatórios que visam exclusivamente resultados. Neste sentido, a busca pelo acesso ao Ensino superior é tarefa do sujeito. Cabe ao Estado possibilitar este serviço independente de quem o oferece e de como ele se processa.

A universalização da educação básica no Brasil tem ignorado as questões inerentes à qualidade, uma vez que não há nas políticas públicas evidências de um ensino de qualidade, respeitando o processo de formação dos sujeitos intrínsecos a ele, ou seja, o aluno e o professor. No caso do ensino superior, não se pode falar em universalização, pois somente 9,5% da população com 25 anos possui o ensino superior completo (IBGE, 2009, p. 41), reforçando que este nível é oferecido preferencialmente pelas IES privadas, nem sempre comprometidas com um ensino de qualidade com preocupação social.

Para Brzezinski et al (2007, p. 560):

A busca pela qualidade da educação, em uma perspectiva dialética humanista, não pode ignorar a importância que os diferentes sujeitos têm no processo de construção do conhecimento. Isto significa reconhecer o ser humano, as suas reais condições de vida e, ao mesmo tempo, o fator trabalho como categoria fundante na produção da subsistência nas diferentes sociedades.

Face a esta realidade, para o enfrentamento dos desafios sociais em uma sociedade que evidencia as diferenças (sociedade dos ganhadores e perdedores) aludindo que o indivíduo é livre e, conseqüentemente, pode conquistar por seu mérito novos patamares sociais, acentua-se ainda mais a busca pela formação independentemente se é ou não de qualidade. A corrida é para o acesso e a permanência no mercado de trabalho.

2.2 Educação: necessidade para o trabalho

Para Marx, a sociedade humana se constitui por meio do trabalho comum, uma vez que o homem é originariamente um ser econômico. Neste sentido, à medida que as relações econômicas se modificam, também se desenvolvem os modos pelos quais a consciência humana se constitui. Desta forma, as relações econômicas vão variar de acordo com as diferentes épocas e com a forma como o trabalho irá se realizar, ou seja, com que meios de trabalho estas relações econômicas se darão. No processo de trabalho, “a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. (MARX, 2008, p. 214).

Este processo ocorre por meio de um movimento dialético, caracterizado por contradições, evidenciado nos conflitos das lutas de classe. A forma como a sociedade atual está estruturada confirma a divisão de classes referida por Marx (2001, p. 2): “a sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado.”

A ascensão da burguesia dá início a um período antropocêntrico, que passa a valorizar o homem como ser do cotidiano. No Brasil, a ascensão da burguesia, concomitante com o novo modo de produção - o capitalismo -, as transformações econômicas e políticas, vão dando um novo rumo à educação, mostrando a necessidade de uma força de trabalho qualificada nas indústrias e fábricas e afastando cada vez mais a mulher do contexto familiar.

Saviani salienta os objetivos dessa nova classe, a burguesia, e sua interferência no pensamento da sociedade:

Na sociedade moderna a classe dominante detém a propriedade privada dos meios de produção. É uma classe empreendedora compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Assim, não é por acaso que a Constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. (SAVIANI, 199, p. 2).

A partir da necessidade de uma força de trabalho melhor qualificada, imposta pela sociedade burguesa detentora dos meios de produção, o trabalhador busca sua formação, o que, de forma paradoxal, acaba por colocá-lo no mercado mais tardiamente.

A educação é uma modalidade de trabalho social e se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. É preciso entender que o conceito de trabalho em Marx não se limita à ideia do trabalho econômico, que se realiza nos processos de produção. No pensamento marxista, o que constitui o ser humano é o trabalho.

Antes de tudo, 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-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2008, p. 211).

O trabalho é uma atividade humana, portanto é atividade material e espiritual (IANNI, 1986). Trabalhar significa modificar algo, realizar, objetivar. Quando realizamos algo nos objetivamos pelo nosso trabalho na mercadoria que criamos. Nesse sentido, toda atividade realizada pelo homem é trabalho. “O estudante desenvolve o seu trabalho construindo um texto realizando uma atividade intelectual, materialmente visível ou imaginário” (IANNI, 1986, p. 100). Assim, o estudo é trabalho, trabalho intelectual, visível, que se objetiva em toda a produção que se solicita do aluno e se estende a qualquer trabalho realizado em qualquer nível de ensino. O estudante realiza trabalho árduo ao se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos durante séculos, milênios, ou seja, trabalho morto, em um curto espaço de tempo, para poder sair da produção da mais-valia absoluta para a produção da mais-valia relativa. Nos países desenvolvidos esse processo é realizado pelos investimentos sociais e nos países em desenvolvimento, como o Brasil, é realizado muitas vezes com os investimentos individuais como no caso do trabalhador estudante.

No ensino superior esta produção requer do estudante (que é um trabalhador) um esforço ainda maior, mediante as exigências no processo de sua formação. As matrizes curriculares e a duração dos diferentes cursos de formação, incluindo o curso Pedagogia, sejam os curso de licenciatura ou de bacharelado, são constituídas a partir das especificidades, no entanto a duração da maioria dos cursos de graduação compreende entre 3.200 e 4.800 horas de trabalho acadêmico além dos estágios de caráter obrigatório. Trata-se, portanto, de um período em que se espera envolvimento dos trabalhadores alunos e trabalhadores professores para a profissionalização destes estudantes.

O trabalhador que também estuda é duplamente um trabalhador e o seu trabalho de estudar está incluído na categoria de sobretrabalho²¹ (POCHMANN, 2004), pois ultrapassa muitas vezes a jornada de 44 horas de trabalho semanal.

De acordo com estudos do IBGE a jornada de trabalho dos brasileiros chega, para muitos, a ultrapassar 49 horas. No entanto a maioria dos trabalhadores em atividades não-

²¹ Considera-se sobretrabalho as situações relativas aos ocupados com jornada de trabalho de 44 horas semanais, aos aposentados e pensionistas que se mantêm ativos no mercado de trabalho, aos trabalhadores com mais de uma ocupação e ao trabalho de pessoas abaixo de 16 anos. Nota do autor.

agrícolas (aqui se incluem os trabalhadores estudantes do curso de Pedagogia) tem uma jornada entre 40 a 44 horas de trabalho, conforme evidencia a Tabela 7:

TABELA 7 - Horas trabalhadas por semana de acordo com a atividade - Brasil - 2006 - 2008

TRABALHO						
Grupos de horas habitualmente trabalhadas por semana	Atividade agrícola			Atividade não-agrícola		
	2006	2007	2008	2006	2007	2008
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Até 14 horas	18,1	16,9	17,2	4,8	4,6	4,3
15 a 39 horas	32,5	33,3	33,2	21,7	20,9	21,2
40 a 44 horas	21,6	22,5	23,4	38,2	41,3	42,8
45 a 48 horas	11,1	11,1	10,8	17,2	15,7	15,2
49 horas ou mais	16,6	16,3	15,3	18,1	17,5	16,6

Fonte: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006-2007. Disponível em <[http:// www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/tabelas/Tabela_trab_horas.shtm](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/tabelas/Tabela_trab_horas.shtm)> Acesso em 18 de jan. 2010.

A questão que nos devemos ater é justamente sobre as condições deste trabalhador estudante do curso de Pedagogia no seu terceiro expediente de trabalho. Como será o resultado desta mercadoria que ele produz? Em que condições ele a produz? E ainda, de que forma ele se objetiva neste trabalho? Poderemos esperar deste trabalhador estudante os mesmos resultados daqueles que apenas estudam? Mais que isso é importante refletir a forma como esta categoria trabalhadores/estudantes é tratada e percebida no processo de produção do conhecimento e pelo mercado.

A formação em nível superior subentende a formação profissional. As Instituições de Ensino superior formam profissionais em diferentes áreas do conhecimento. Sejam bacharéis ou licenciados, são indivíduos que após a obtenção de seus títulos se lançam no mercado de trabalho acreditando no discurso de empregabilidade. Todavia o que a realidade nos tem mostrado é que não há emprego para todos, porém a possibilidade para os que apresentam melhor qualificação refletida em tempo médio de estudo é concreta. De acordo com pesquisa mensal de emprego realizada pelo IBGE, o percentual de pessoas ocupadas em janeiro de 2008 com 11 anos ou mais de estudo era de 55,5%.

Articular trabalho e estudo, principalmente para os jovens acima de 18 anos não tem sido uma tarefa fácil. A realidade brasileira revela que:

Antes de atingir 18 anos de idade, muitos jovens já se dividem entre o estudo e o trabalho, porém, a partir dos 18 anos, estudar torna-se privilégio de uma parcela ainda menor. Entre aqueles de 18 e 19 anos de idade, 25,8% têm como atividade exclusiva o estudo, e no grupo de 20 a 24 anos, apenas 10,1%. O percentual de

jovens que apenas trabalham e não estudam é de 32,3% para o grupo de 18 e 19 anos e de 50,4% para o de 20 a 24 anos de idade (IBGE, 2008, p. 134).

De acordo com a pesquisa realizada pelo IBGE (2008) o percentual dos jovens pertencentes à classe de melhor poder aquisitivo, quanto da classe mais pobre que não conseguem articular trabalho e estudo cresceu na última década. De acordo com análise realizada:

O abandono dos estudos para se dedicar ao trabalho nem sempre se traduz em um bom retorno financeiro. Quase $\frac{1}{4}$ dos jovens de 16 a 24 anos de idade (23,3%) ganhava no máximo $\frac{1}{2}$ salário mínimo. No Nordeste, 45,8% recebiam até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Apenas 49,7% desses jovens trabalhadores ganhavam mais de um salário mínimo em 2007, embora este percentual seja maior que em 1997 (41,7%). Tais rendimentos baixos não se devem a jornadas de trabalho reduzidas: 70,1% desses jovens, no Brasil, trabalhavam 40 horas ou mais por semana (IBGE, 2008, p. 135).

A nosso ver, estudar e trabalhar no capitalismo não apenas se constitui em um desafio, como também evidencia e reforça a insuficiência de uma política pública que considere as mudanças oriundas deste modo de produção.

Para Bruno (1996) a partir do capitalismo a capacidade de trabalho do proletariado foi-se caracterizando por três etapas sucessivas: a primeira diz respeito à capacidade de realizar operações que exigiam esforço físico e habilidades manuais; a segunda pelo desenvolvimento dos componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores e, por fim, a predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho. Há, neste sentido, um “deslocamento do foco da exploração, do componente muscular, para o componente intelectual do trabalho” (BRUNO, 1996, p. 92), o qual se constitui elemento do processo de reestruturação do trabalho.

Este deslocamento nos faz compreender quais as competências que hoje são exigidas pelo mundo do trabalho e qual o perfil que se espera do trabalhador. Algumas competências se manifestam como pré-requisitos para os que pretendem inserção no mercado de trabalho, como facilidade de comunicação, compreensão e produção de textos, capacidade de raciocínio abstrato, domínio da tecnologia etc.

O trabalhador que almeja sua permanência no trabalho acredita que estas competências serão desenvolvidas no interior das organizações escolares, especialmente nos cursos de formação profissional. Os que não conseguiram ainda entrar no mercado de trabalho e colaboram para o equilíbrio do sistema capitalista (no capitalismo não há o interesse pelo pleno emprego) precisam desta formação como possibilidade de emprego.

A partir da divisão social do trabalho no capitalismo a escola é o lócus de destaque no processo de formação da força de trabalho:

Foi só com a complexificação crescente dos processos de trabalho e o aprofundamento da divisão social do trabalho que a educação escolar passou a desempenhar papel importante na formação das novas gerações, assumindo inclusive caráter obrigatório. Da mesma forma que é necessário um estado geral de saúde que permita a produção e a reprodução biológica da força de trabalho em determinado nível que não prejudique o funcionamento dos mecanismos econômicos do capitalismo, em cada forma de realização desse modo de produção exige-se um nível de instrução geral da força de trabalho em que se reforça o papel da escola em detrimento da família (BRUNO, 1996, p. 100).

A expectativa do trabalhador em relação à contribuição da escola na sua formação o faz deslocar seus esforços para o acesso ao ensino superior de forma a compatibilizar trabalho e estudo.

No entanto, quando observada a precarização do trabalho e o sobretrabalho vamos encontrar o trabalhador estudante que trabalha 40 a 44 horas semanais e ainda tem que se dedicar ao estudo um acréscimo de mais 4 horas de trabalho o que perfaz uma jornada diária de 12 horas de trabalho resultando na mesma situação historicamente criticada da Primeira Revolução Industrial onde a média de horas/dia trabalhadas variava entre 12 a 16 horas.

A desqualificação do trabalhador interfere na sua capacidade de participação dos postos de trabalho. O preparo do trabalhador, ou seja o seu perfil, está relacionado à qualidade dos empregos e nas condições para sua contratação. Os baixos níveis de escolaridade assim como uma formação com qualidade duvidosa qualifica os trabalhadores apenas para trabalhos obsoletos diante do desenvolvimento tecnológico. No entanto, o discurso da desqualificação do trabalhador fica carregado de cinismo quando se desconsidera as condições culturais, sociais, econômicas deste indivíduo. É comum atribuir ao trabalhador a responsabilidade de investir em sua formação como se dependesse exclusivamente de sua vontade o acesso e a permanência em cursos de formação. Embora a demanda por qualificação estimule os trabalhadores a buscar cursos que lhes ofereçam uma melhor condição de luta pela ocupação no mercado de trabalho, várias dificuldades são postas a eles para a superação deste desafio, entre elas o tempo livre para dedicação aos cursos e as condições econômicas para assumir tal investimento.

Ademais, como esperar que um trabalhador com uma carga de trabalho igual ou superior a 16 horas dia apresente condições concretas de formação com qualidade? As assimetrias educacionais e profissionais entre os diferentes níveis socioeconômicos dos trabalhadores brasileiros são notórias e passam em primeiro plano pelas dificuldades de

ingresso, permanência com sucesso e conclusão dos níveis da educação, quer sejam a Educação Básica e a Educação Superior.

Além de tentar articular trabalho e estudo, há outro fator que merece atenção, quando o estudante desempenha o trabalho doméstico e necessita de compatibilizar este trabalho com o trabalho estudo. Inserem-se nesta realidade a maioria das trabalhadoras estudantes do curso de Pedagogia. Este curso ao longo do seu processo histórico por receber alunos em sua maioria mulheres, tornou-se uma profissão feminilizada. As mulheres deste curso se defrontam com dificuldades que variam desde os trabalhos domésticos, a educação dos filhos, a participação no mundo do trabalho e a formação continuada.

2.3 Trabalho e educação: a questão de gênero

A inserção da mulher no mundo do trabalho acontece principalmente em decorrência da Primeira Revolução Industrial, com a chegada do período moderno. No Brasil, com a industrialização tardia, é no final do século XIX que a mulher vai ocupando os postos de trabalho à medida que o contingente masculino se retira para outras áreas de ocupações profissionais mais rentáveis e de prestígio social. Este movimento foi sendo observado inclusive na profissão de professor, principalmente nos níveis infantil e fundamental.

Segundo Relatório da UNISEF, publicado em 2007,

embora nas últimas décadas tenha havido progressos na participação das mulheres na força de trabalho, não houve muitos avanços na melhoria das condições em que elas trabalham, no reconhecimento do trabalho feminino não remunerado, na eliminação de práticas e leis discriminatórias relacionadas aos direitos de propriedade e herança, e na oferta de apoio para cuidados infantis (UNICEF, 2007, p. 37).

Embora a participação das mulheres no mercado de trabalho tenha crescido nos últimos anos, a sobrecarga de trabalho da mulher não sofreu queda. Estudos como os realizados pela UNICEF indicam que “mesmo quando participam do mercado de trabalho em empregos remunerados, as mulheres assumem a maior parte do trabalho doméstico”. (UNICEF, 2007, p. 37)

Um fato constatado em relação às desigualdades de gênero refere-se aos salários pagos. Mesmo com uma maior participação social a mulher continua ganhando menos que o homem:

Não é só o tempo gasto por mulheres em trabalhos remunerados que é significativamente menor do que os homens: quando trabalham fora de casa, sua

renda média também é muito mais baixa. Embora os dados desagregados sobre salários nominais sejam escassos, as evidências disponíveis mostram que, em todas as regiões, as remunerações nominais das mulheres são cerca de 20% mais baixas do que as dos homens (UNICEF, 2007, p. 39).

É fato que a crescente presença da mulher no mundo do trabalho, sua contribuição no rendimento familiar e a elevação da escolaridade feminina são aspectos que nos levam a inferir que sua presença na sociedade vem sendo redimensionada.

Segundo dados do IBGE (2008), a média de anos de estudos de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil revela que as mulheres apresentam uma média de 7,4 anos de estudos, enquanto os homens apresentam uma média de 7,1 anos (IBGE, 2008, p. 48). Observada a distribuição das pessoas de 10 anos ou mais por grupo de anos de estudos, constata-se que as mulheres com 11 anos ou mais de estudos somam 32% e os homens 28% (IBGE, 2008). Esta escolarização da mulher tem sido conseguida com muita luta em um esforço significativo para articular o trabalho doméstico não-remunerado, o trabalho externo e o estudo.

Considerando a localização geográfica observa-se que as mulheres nas áreas urbanas apresentam um ano a mais de escolarização que os homens, além de apontar outro fenômeno, nas regiões Norte e Nordeste a diferença a favor da mulher ainda é maior.

Quanto à escolaridade, as mulheres brasileiras vêm se destacando em relação aos homens, especialmente nas áreas urbanas do País, onde apresentam, em média, um ano a mais de estudo que os homens. O Distrito Federal é a Unidade da Federação em que as mulheres apresentam a média de anos de estudo mais elevada no País (10,4 anos). É interessante verificar que o diferencial entre homens e mulheres é mais favorável para elas, ocorrendo de forma mais intensa nos estados do Norte e do Nordeste. No Piauí, a diferença é de quase dois anos a mais. Vale a pena observar que mesmo nessas regiões onde os valores culturais são reconhecidamente mais tradicionais, as mulheres têm se destacado em termos de escolaridade e na condição de pessoa de referência das famílias. No Norte e no Nordeste, a proporção de mulheres nessa condição é de 34,7% e de 32,1%, respectivamente (IBGE, 2008, p. 232).

A presença das mulheres nos diferentes níveis de ensino e de forma particular no ensino superior revela a luta da mulher pela ascensão a novos patamares educacionais e sua inserção no mundo do trabalho.

De acordo com o resultado dos censos do ensino superior, nos últimos anos o número de mulheres matriculadas em cursos de graduação presencial ultrapassa o número de homens, como demonstra a Tabela 8. Em 2005 a participação da mulher alcançou 55,8% das vagas distribuídas em todo o país e em 2007 a pesquisa revelou 54,9%.

TABELA 8 - Matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e sexo dos matriculados, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES - 2005, 2006 e 2007.

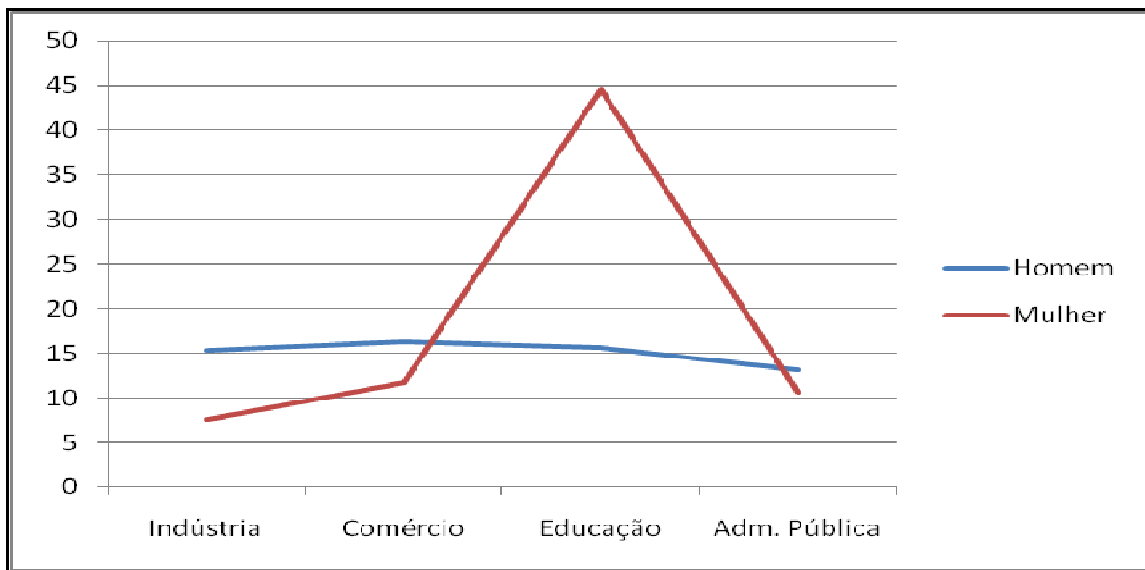
Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais		
	Total	Masculino	Feminino
2005			
Brasil	4.453.156	1.964.229	2.488.927
Pública	1.192.189	554.125	638.064
Privada	3.260.967	1.410.104	1.850.863
2006			
Brasil	4.676.646	2.071.035	2.605.611
Pública	1.209.304	567.306	641.998
Privada	3.467.342	1.503.729	1.963.613
2007			
Brasil	4.880.381	2.199.403	2.680.978
Pública	1.240.968	590.167	650.801
Privada	3.639.413	1.609.236	2.030.177

Fonte: MEC/Inep/Deep. - 2005, 2006 e 2007.

Além da presença da mulher na Educação Superior ser visivelmente maior que a do homem, é preciso reforçar que o acesso a este nível de ensino tem ocorrido na IES privadas. Estas foram responsáveis por aproximadamente 75% das matrículas no trimestre (2005-2007), confirmando que a demanda para o ensino superior vem sendo atendida pela iniciativa privada, fato que se transforma em mais uma dificuldade para os que desejam acesso aos cursos de graduação no Brasil.

A melhor escolarização da mulher não foi suficiente para colocá-la em pé de igualdade com o homem na disputa por postos de trabalhos em todos os setores de serviço, pois em relação à sua participação no trabalho, pesquisas indicam que a presença da mulher é destacada no setor de serviço educacional. A indústria e o comércio são os dois setores que mais absorvem a força de trabalho masculina. Em 2007, a indústria e o comércio foram responsáveis pela absorção de 31,7% dos homens com mais de 12 anos de escolaridade, enquanto o setor educacional foi ocupado por 44,6% de mulheres. Os homens ocuparam apenas 15,7% das vagas neste setor, como está evidenciado na Figura 6 (IBGE, 2008, p. 247-248).

FIGURA 6 - Pessoas com 10²² anos ou mais de idade, ocupadas, por sexo, com mais de 12 anos de estudos - Brasil- 2007 (%)



Fonte: IBGE, 2008.

A crescente participação da mulher no mundo do trabalho se manifesta principalmente em profissões consideradas “femininas”, como o magistério, a enfermagem e a assistência social. Em relação ao magistério a presença da mulher encontra justificativa ao longo da história, porque enquanto profissionalização permitia a extensão da imagem idealizada do papel da mulher de cuidadora e de maternagem do privado/família para o público/educação.

Durante séculos a educação oferecida à mulher foi diferenciada da educação destinada aos homens. A mulher era educada para servir, o homem era educado para assumir a posição de senhor detentor do poder. Quando solteira vivia sob a dominação do pai ou do irmão mais velho, ao casar-se, o pai transmitia todos os seus direitos ao marido, submetendo a mulher à autoridade deste.

Assim, o magistério foi historicamente a profissão vista como apropriada para as mulheres dada a valorização das qualidades e habilidades femininas, evidentemente construções ideológicas de naturalização, validando o magistério como uma profissão feminilizada.

Esta profissão era percebida pela sociedade como uma extensão da maternidade e, portanto, uma profissão que poderia ser ocupada pelas mulheres sem que para isto ela tivesse que se afastar dos afazeres domésticos e especialmente da ocupação dos filhos. Desta forma, a mulher passa a ocupar um espaço no mercado de trabalho, atende às necessidades da

²² De acordo com a metodologia de pesquisa do IBGE, **pessoas em idade ativa** são aquelas de 10 anos ou mais de idade. Assim, quando o Instituto apresenta dados de pessoas ativas considera para tal o grupo populacional a partir desta faixa etária. Não há neste sentido, concordância com o trabalho infantil.

sociedade controlada por uma burguesia marcadamente machista, que além de controlar os meios de produção, detém sob seu controle os negros, os índios e as mulheres (Pereira, 2003).

Conforme Pereira (2003), a Pedagogia, desde a criação da primeira Escola Normal no ano de 1834, em Niterói que tinha por objetivo formar professoras primárias, constituiu-se como um ramo majoritariamente feminino e ainda nos dias atuais continua sendo uma profissão preferencialmente feminina, especialmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta compreensão do papel da mulher acompanhada da possibilidade de aliar trabalho à maternidade introduz a presença feminina no mundo do trabalho, por meio da profissão de professora.

Para Enguita (1993) a naturalização das qualidades femininas como o zelo, paciência, delicadeza entre outras comuns às atividades domésticas, faz parte da construção ideológica destas profissões. Além deste fator, as profissões feminilizadas são desvalorizadas, pois são tidas como complementares ao salário masculino o que tem pesado sobremaneira na justificativa dos baixos salários destinados aos/as profissionais da Educação. Tal situação acaba por afastar os homens dessa profissão, impulsionando-os para outros ramos da administração pública, o comércio e a indústria.

Acrescenta-se que a mulher foi educada para uma atitude de maior passividade que homem e submetida pelas relações sociais historicamente construídas, a uma maior conformidade às hierarquias. Isto colabora para a imposição de características profissionais apontadas ideologicamente como ideais para a tarefa de transmissão da cultura e da moral dominantes.

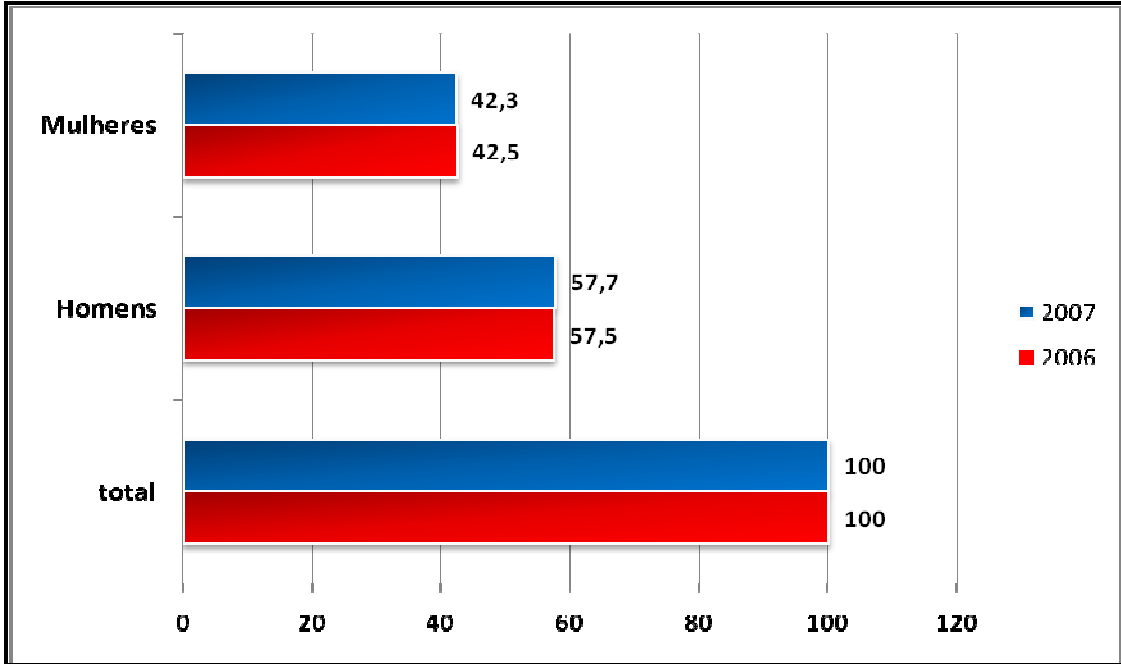
Esta tendência vem sendo reforçada historicamente, embora a participação da mulher no setor educacional seja mais expressiva na Educação Básica, preferencialmente nos níveis de Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental, os quais pagam os menores salários em média no Brasil tanto na rede privada como pública, haja vista o piso nacional de R\$1.024,67 (valor atualizado para 2010) para professores com formação em nível médio, por 40 horas de trabalho semanal, conforme a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.

A busca pelo prosseguimento dos estudos para mulher trabalhadora ocorre de forma desigual, em um processo injusto, reforçando a desigualdade de gênero que foi construída por uma visão patriarcal e capitalista que se difundiu e se consolidou em nossa cultura (Pereira, 2003).

Esta desigualdade solta aos olhos, pois ainda hoje a mulher tem sido absorvida pelo mercado de trabalho, porém na distribuição das ocupações os homens são mais absorvidos,

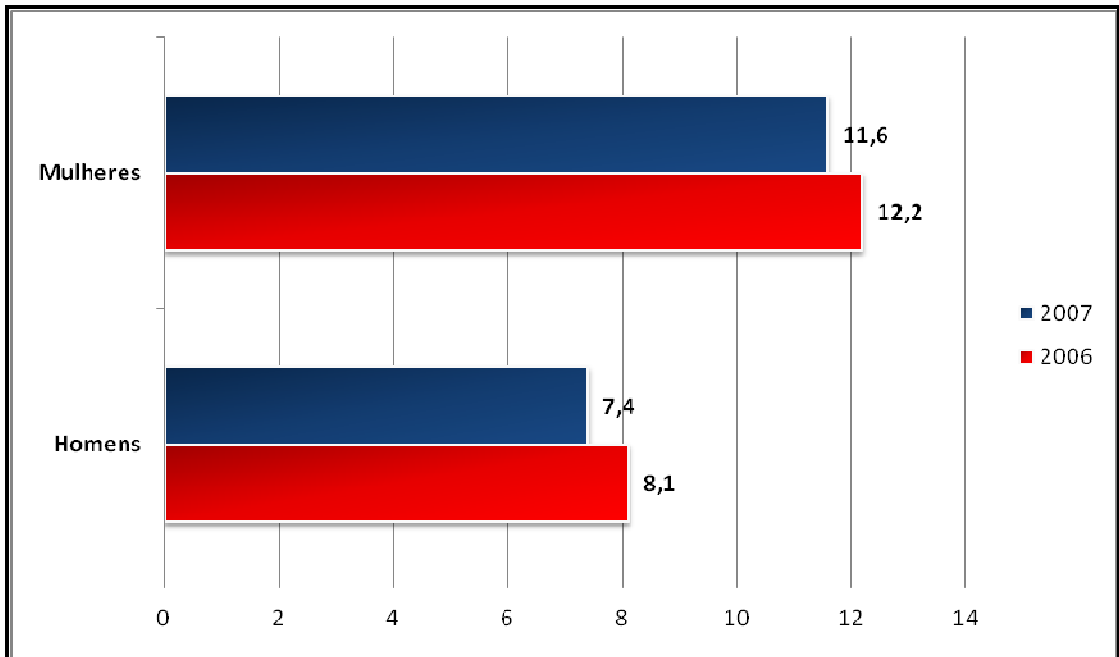
portanto a taxa de desemprego é maior para as mulheres conforme mostram as Figuras 07 e 08.

FIGURA 07 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo, ocupadas (%) - Brasil - 2006-2007



Fonte: IBGE, Pesquisa Mensal de Emprego (nova metodologia).

FIGURA 08 - Taxa de Desocupação por Sexo (%) - Brasil - 2006-2007



Fonte: IBGE, Pesquisa Mensal de Emprego (nova metodologia).

Mesmo apresentando melhores níveis educacionais a mulher não consegue participação no mercado de trabalho na mesma proporção que o homem. No biênio 2007 e 2008, o homem ocupou quase 60% dos postos de trabalho, enquanto a mulher conquistou aproximadamente 40%. Da mesma forma que a taxa de desemprego da mulher em relação ao homem é bem maior chegando a quase 40%. O que se pode inferir a partir destes dados é que na sociedade capitalista e machista se mantém a visão na qual o homem é o provedor principal da família e a mulher deve participar de forma secundária na economia, uma vez que cabe à mulher os afazeres domésticos.

As Tabelas a seguir mostram a diferença entre os gêneros em relação aos afazeres domésticos. Embora o cenário atual venha assinalando uma mudança de comportamento e de conceitos em relação ao papel da mulher na sociedade, elas ainda são as maiores responsáveis pelos afazeres domésticos (Tabela 9). Mesmo quando a mulher tem ocupação fora do lar, ainda assim ela é a maior responsável por estas tarefas (Tabela 10). Nota-se que em nenhum dos dois dados foi levantada a articulação entre afazeres domésticos e estudo.

TABELA 9 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade que cuidam de afazeres domésticos, por sexo - Brasil - 2007

Pessoas de 10 anos ou mais de idade que cuidam de afazeres domésticos		
BRASIL	Distribuição percentual por Sexo	
Total (1000) pessoas	Homens (%)	Mulheres (%)
111.580	34,7	65,3

Fonte: IBGE, 2008, p. 255.

TABELA 10 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas, que cuidam de afazeres domésticos, por sexo - Brasil - 2007

Pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas que cuidam de afazeres domésticos		
BRASIL	Distribuição percentual por Sexo	
Total (1000) pessoas	Homens (%)	Mulheres (%)
111.580	43,4	56,6

Fonte: IBGE, 2008, p. 255.

As Tabelas 9 e 10 reforçam que a cada 1000 pessoas pesquisadas acima de 10 anos de idade, as mulheres aparecem à frente do homem quando o quesito é cuidar dos afazeres domésticos, independente de estarem ocupadas ou não.

Embora os afazeres domésticos não se constituam em atividades específicas das mulheres, as horas dedicadas a estes afazeres revelam que a participação dos homens em tais atividades é bem menor que a das mulheres, que dedicam tempo duas vezes maior que os homens, conforme nos mostra a tabela a seguir:

TABELA 11 - Média das horas semanais gastas em afazeres domésticos, das pessoas ocupadas ou não, de 10 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007

Média de horas semanais gastas em afazeres domésticos, das pessoas de 10 anos ou mais			
Total (ocupadas e não ocupadas)		Ocupadas	
Homens hora	Mulheres hora	Homens hora	Mulheres Hora
10,3	25,6	9,6	22,2

Fonte: IBGE, 2008, p. 257.

Observa-se que o tempo que a mulher dedica aos afazeres domésticos na situação de ocupação, ou seja, a mulher que ocupa lugar no mercado de trabalho, é quase que o mesmo tempo daquela mulher que só trabalha em casa. Isto posto nos faz refletir sobre a situação da mulher que além destas tarefas se propõem a estudar. Esta mulher dedica 22,2 horas semanais às tarefas domésticas, somadas a uma carga horária de trabalho externo que pode variar entre 20 a 44 horas semanais, acrescentando a carga horária de trabalho estudo, que no caso de frequência a um curso superior é, em média, de 20 horas semanais. Esta jornada de trabalho totalizada varia entre 62,2 horas semanais a 82,2 horas de trabalho, melhor dizendo de “sobretabalho”.

Mesmo com todas as dificuldades em articular trabalho e estudo nos últimos anos a mulher tem buscado o ensino superior. O acesso a este nível de ensino oferece à mulher oportunidade de participar pela disputa no mercado de trabalho, além de aumentar a expectativa feminina de autonomia econômica e realização pessoal, mesmo que as taxas de participação das mulheres e dos homens divulguem elevada desigualdade. Esta realidade reflete as dificuldades que as mulheres enfrentam, em especial as mais pobres e menos escolarizadas, para ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

2.4 Os cursos de graduação procurados pela mulher

Trabalhar e estudar é uma tarefa difícil para homens e mulheres. Trata-se de mais um desafio posto aos que pertencem à classe de menor poder aquisitivo. Talvez a grande contradição dos tempos modernos que exige um trabalhador qualificado, mas ao mesmo

tempo obriga este trabalhador a investir em sua formação, mesmo que o resultado desta formação não seja o esperado tanto pelo mundo do trabalho, como pelo próprio estudante.

Para as mulheres que buscam esta formação a caminhada se faz com características distintas dos homens. A começar pelos cursos de graduação buscados por elas.

Quando observamos a distribuição de matrículas no ensino superior nos últimos três anos (ver Tabela 13) concluímos que os cursos que formam docentes, ou seja, as Licenciaturas e a Pedagogia, são responsáveis por quase 20% das matrículas de todos os cursos de graduação presencial. Os cursos de Licenciatura preparam os profissionais para o magistério das séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, enquanto que o curso de Pedagogia, conforme prevê ao Art. 4º da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 25 de maio de 2006, destina-se:

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A tabela abaixo mostra os números de matrículas em cursos de graduação na área da educação, evidenciando que em relação aos demais cursos de graduação presencial, a educação contém uma parcela significativa de matrículas.

TABELA 12 - Matrículas em cursos de graduação presenciais, áreas gerais e específica - Brasil - 2005, 2006 e 2007

Áreas Gerais e Específica	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais	%
2005		
Total	4.453.156	
Educação	904.201	20.30
2006		
Total	4.676.646	
Educação	892.803	19.09
2007		
Total	4.880.381	
Educação	860.513	17.63

Fonte: MEC/INEP.

Embora no triênio 2005-2007 o percentual da participação dos cursos em Educação tenha diminuído, estes são responsáveis por grande parte da formação em nível superior no país. O decréscimo deste atendimento revela outro possível fator: o deslocamento para cursos que sejam melhores valorizados no mercado de trabalho.

Os cursos e/ou programas distribuídos no Brasil no período 2005-2007 reforça a participação acentuada da educação sendo a presença majoritária da rede privada na formação dos profissionais em educação, com exceção do ano de 2006.

TABELA 13 - Cursos e/ou programas de graduação presenciais, áreas gerais e específica por categoria administrativa - Brasil - 2005, 2006 e 2007

Áreas Gerais e Específica por categoria administrativa	Cursos e/ou Programas de Graduação presencial	%
2005		
Total	20.407	
Educação	6.397	31,34
Pública	3.003	
Privada	3.394	
2006		
Total	22.101	
Educação	6.548	29,63
Pública	3.047	
Privada	2.963	
2007		
Total	23.488	
Educação	6.403	27,26
Pública	2.807	
Privada	3.596	

Fonte: MEC/INEP.

Os cursos de graduação em Educação oferecidos nas Instituições de Ensino Superior em todo o país, considerando as redes públicas: federal, estadual e municipal e a rede privada: particular e comunitária/confessional/filantrópica totalizaram em 2007 6.403 cursos (Anexo I). Os cursos de Pedagogia totalizaram neste ano 1767 cursos, o que representa 27,6% dos cursos oferecidos em nível superior na área da educação enquanto curso de formação para professores das séries iniciais da educação, vem historicamente formando principalmente mulheres para o desempenho da função docente.

De acordo com os dados levantados no Relatório do ENADE 2005, ficou comprovado que o curso de Pedagogia, em sua maioria, tem como estudantes mulheres, conforme expresso a seguir:

Os alunos da área de Pedagogia são, quase na totalidade, do sexo feminino (total de 92,8%), sendo apenas de 7,2% a percentagem de alunos do sexo masculino, demonstrando a tendência de se considerar o magistério como profissão predominantemente feminina (INEP/ENADE, 2005, p. 93).

A procura pelo curso de Pedagogia nos leva a inferir que a mulher busca associar dois trabalhos distintos: o trabalho remunerado (externo ao ambiente doméstico) e o trabalho não-remunerado (trabalho doméstico). A profissão docente, pela sua especificidade, permite ao trabalhador jornada de trabalho flexível ou ainda locais de trabalho diversos. É comum professores trabalharem em duas ou três escolas diferentes além de trabalharem em casa seja com planejamento e preparação de aulas, seja como autônomos com aulas particulares. Esta flexibilização de espaço e tempo possibilita aos trabalhadores em educação ocupar os três períodos do dia com atividades. Considera-se também a possibilidade de articular o trabalho externo com o doméstico reduzindo consideravelmente seu tempo livre.

Estes fatos, somados ao índice de ocupação das mulheres no mercado de trabalho no setor educacional (setor que mais emprega mulheres) (IBGE, 2008, p. 247-248), deslocam nossa atenção para o trabalhador estudante do período noturno do curso de Pedagogia ensejando conhecer e interpretar em quais condições concretas esta formação se efetiva.

2.5 O trabalhador/estudante do curso de Pedagogia: opção ou imposição de classe?

Buscamos conhecer o trabalhador estudante do curso de Pedagogia partindo da afirmação que é limitado ao indivíduo no modo de produção capitalista o direito da escolha. As soluções neoliberais para dirimir as questões da desigualdade social baseiam-se na defesa de que o indivíduo é livre para fazer suas escolhas e deve fazê-las de forma racional.

Para estas questões Tadeu da Silva (2001, p. 24) afirma que “é duvidoso que, deixadas intactas as atuais relações desiguais de acesso aos recursos materiais e culturais [...] os diferentes grupos sociais tenham a mesma felicidade de acesso a esse mercado educacional.” Significa dizer que o acesso ao mercado educacional está regulado “pela posse ou falta de outros recursos e instrumentos de poder, produzindo nesse processo mais desigualdade educacional e social”. (SILVA, 2001, p. 24).

As escolhas racionais e livres são passíveis aos que estão em condições de fazê-las, o que nos leva a deduzir que quanto maior a condição de escolha melhor esta escolha será. E o que colocamos como condição para escolha?

A educação enquanto processo histórico se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. Como tal, este passa a determinar as possibilidades e as condições concretas de cada tempo histórico e de cada classe social.

A discussão pretendida pelo discurso neoliberal de que os indivíduos são “livres” para realizarem suas escolhas não passa de uma estratégia e intuito de desviar a atenção da sociedade das questões essenciais como o acesso igualitário ao mercado educacional por exemplo. A configuração da educação pública como tal é um exemplo de que o acesso aos níveis de ensino mais elevados na rede pública é realidade para aqueles que, no processo de educação elementar, tiveram acesso a uma educação privada. Esse processo de inversão vem ao longo da história marcadamente acentuando as desigualdades e as assimetrias.

Significa dizer que os trabalhadores estudantes do curso de Pedagogia, assim como dos demais cursos oferecidos em nível superior pensam que fizeram suas escolhas considerando aptidão, desejo e tendências. Equivocadamente estas idéias foram postas ideologicamente na sociedade como forma de acomodação. Desta forma o Estado cumpre a tarefa da dominação, através do jogo institucional de seus “aparelhos”²³ incluindo a escola.

Chauí (2000, p. 221) mostra como a ideologia age na sociedade moderna:

a função primordial da ideologia é ocultar a origem da sociedade (relação de produção como relações entre meios de produção e forças produtivas sob a divisão social do trabalho), dissimular a presença da luta de classes (domínio e exploração dos não-proprietários pelos proprietários privados dos meios de produção), negar as desigualdades sociais (**são imaginadas como se fossem consequência de talentos diferentes, da preguiça ou da disciplina laboriosa**)²⁴ e oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais. A ideologia é a lógica da dominação social e política.

Os indivíduos não são livres para determinar o que querem, pois aquilo que pensam que querem já está delimitado historicamente, uma vez que todo um quadro mental e conceitual de uma sociedade já está definido. Não se trata de determinismo, porém concordando com Tadeu da Silva (2001) a verdadeira escolha residiria em poder rejeitar entre outros conceitos a própria noção de neoliberalismo, bem como o neoliberalismo na educação.

A escolha pelo curso de Pedagogia já se constitui em um fenômeno que merece nossa atenção, até porque o salário médio da população ativa com curso de Pedagogia (graduação) é de R\$1.793,66, com uma carga horária média de trabalho de 38,15 horas semanais (NERI, 2005). O mesmo estudo revela que em Goiás o salário médio é de R\$ 1.076,80, com uma carga horária de 41,57 horas semanais, o que representa um valor médio de R\$5,75 por hora aula. Reforça-se que esta carga horária é destinada ao trabalho dentro da escola. É preciso considerar que o professor dedica muito mais horas do seu tempo ao trabalho do que as

²³ Referimo-nos aos aparelhos ideológicos do Estado tal qual tratados por Gramsci.

²⁴ Grifo nosso.

destinadas na escola. Planejamento de aulas e de atividades, preparação e correções de avaliações entre outras atividades são horas de trabalhos não remuneradas. A média de salários do professor não considera as horas de trabalho extra sala de aula que são inevitáveis na profissão docente.

A crise de desvalorização da profissão de Pedagogo se agrava ainda mais quando se constata que o Piso Nacional de Educação concedeu ao professor com formação em nível médio uma situação melhor que aos professores com formação em nível superior, pois considera para efeito de salário inicial a formação em curso Normal ou Técnico em Magistério. Esta distorção não atrai a atenção dos jovens que pretendem iniciar no ensino superior objetivando um curso que lhes ofereça condições econômicas razoáveis de sobrevivência na era do consumismo. Ademais, afasta do mercado educacional profissionais com uma formação capaz de estimular a crítica e a emancipação humana.

Os baixos salários da profissão de Pedagogo, especialmente para os que atuam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, podem ser um dos fatores que vêm contribuindo para a diminuição das matrículas neste curso nos últimos anos (Tabela 14). Mesmo assim, a Pedagogia é responsável por 33% das matrículas em cursos e/ou programas de Educação.

TABELA 14 - Matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo área geral educação, área detalhada e programas e/ou cursos - Brasil - 2005, 2006 e 2007

Área Geral, Área Detalhada e Programas e/ou Cursos	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais		
	Total	Pública	Privada
2005			
Educação	904.201	376.630	527.571
Pedagogia	288.156	109.276	178.880
2006			
Educação	892.803	369.812	522.991
Pedagogia	281.172	106.086	175.086
2007			
Educação	860.513	361.420	499.093
Pedagogia	284.725	102.365	182.360

Fonte: MEC/Inep/Deep. - 2005, 2006 e 2007.

No Brasil em 2007 as diferentes IES ofereceram 173.382 vagas para o curso de Pedagogia para 214.413 candidatos (Tabela 15). Pelo número de matrículas (81.056) infere-se que muitos candidatos aprovados preferiram outros cursos ou não se matricularam neste ano.

No entanto a relação entre o número de vagas, candidatos inscritos e ingressos revela que a luta para o acesso em uma Universidade e em Centros de Educação Tecnológica (CEFETs) foi bem maior que para o acesso nas demais organizações que atuam no ensino superior (no primeiro caso quase 1,86 alunos por vaga e no segundo a proporção foi de 12,5 alunos por vaga) como demonstra a Tabela a seguir:

TABELA 15 - Relação candidatos/vagas/ingressos curso pedagogia por organização acadêmica e categoria administrativa das IES - Brasil - 2007

Organização Acadêmica	Vagas	Candidatos	Ingressos	Relação/Vaga
Universidades	65.509	121.915	37.588	1,86/1
Centros Universitários	20.019	18.088	7.848	0,90/1
Faculdades Integradas	14.061	10.929	5.734	0,78/1
Faculdades, Escola e Institutos	73.763	63.106	29.856	0,85/1
Centros de Educação Tecnológica	30	375	30	12,50/1
TOTAL	173.382	214.413	81.056	

Fonte: MEC/Inep - 2007.

Entrar em uma Universidade, Centros Universitários ou em Centro de Educação Tecnológica parece ser o desejável pela maioria dos alunos que buscam o acesso ao ensino superior. Pela relação observada entre as vagas oferecidas pelas Universidades e o número de candidatos (65.509 vagas e 121.915 candidatos) e os Centros de Educação Tecnológica (30 vagas e 375 candidatos) podemos verificar que a luta pelo acesso a uma vaga nestas Instituições de Ensino Superior é bem maior que a observada nos Centros Universitários, nas Faculdades Integradas, nas Faculdades Isoladas e Institutos (ver Tabela 15). Percebe-se que o estudante não busca estas últimas organizações com a mesma intensidade que a percebida naquelas outras, haja vista que nos Centros Universitários, nas Faculdades e Institutos o número de candidatos foi menor que o número de vagas. Ainda assim, as vagas não são totalmente preenchidas ratificando que o maior obstáculo para os estudantes que buscam estas Instituições não é ser aprovado no processo seletivo/vestibular, mas principalmente matricular-se e ter direito à frequência, pois na maioria dos casos os cursos são oferecidos por Instituições privadas.

Estas Instituições de Ensino Superior ficaram em 2007 com vagas ociosas, uma vez que o número de inscritos foi em média 40% menor que suas capacidades de oferta. Os motivos pelos quais estes candidatos não se matricularam podem ser de diferentes naturezas: a

não aprovação no vestibular, a aprovação e opção por outro curso, ou a falta de condições financeiras para arcar com as despesas inerentes a um curso oferecido em uma IES privada. Outro fator para o não preenchimento das vagas destas IES é mostrado por Cunha (2004, p. 11):

Com efeito, são as instituições privadas de mais baixo nível – que não conseguem completar as vagas dos cursos de graduação, mesmo com o processo seletivo mais aligeirado permitido pela legislação – as que demonstram preferência por esse tipo de curso. Os candidatos que não conseguem ingressar nos cursos de graduação são chamados aos sequenciais, com o objetivo de acumular créditos que podem ser contabilizados, posteriormente, pelos cursos de graduação. Alternativamente, para ocuparem as vagas não preenchidas nos cursos de graduação ou aquelas deixadas livres pelos evadidos destes; uma forma, portanto, de reduzir a capacidade ociosa ou, dito de outra forma, de elevar a receita com relação aos custos fixos. Propaganda enganosa (freqüentemente por omissão) tem atraído contingentes crescentes de estudantes a esses cursos.

O que fica explicitado é que os Centros Universitários, as Faculdades e Institutos não são procurados pelos estudantes com a mesma expectativa que as Universidades e os Centros de Educação Tecnológica.

O desejo pelo acesso ao ensino superior oferecido em uma Universidade ou em um Centro de Educação Tecnológica passa, entre outras questões, pela gratuidade do ensino, uma vez que a maioria destas IES é pública. Outro fator a ser considerado refere-se à qualidade do ensino oferecido por estas organizações, considerando como aspecto positivo a qualificação do corpo docente. No entanto, os Centros de Educação Tecnológica têm um propósito distinto das Universidades em relação à função social, uma vez que estão desobrigados por lei de realizar e aplicar recursos em pesquisas.

A maior concentração de doutores e mestres está em Universidades, de acordo com os dados do censo 2007. Dos 76.560 doutores em função docente, 61.564 estavam em Universidades, 7.853 em Faculdades, Escolas e Institutos, 1.431 em Faculdades Isoladas e 1.306 em Centros de Educação Tecnológica (MEC/INEP, 2008). No entendimento de que o docente exerce fundamental papel para a qualidade do ensino, tanto pelo trabalho em sala de aula, quanto pelo seu desdobramento seja em grupos de pesquisa, seja em projetos extracurriculares, não se pode deixar de analisar o regime de trabalho deste professor. Neste sentido as Universidades saem na frente das demais organizações acadêmicas, uma vez que o regime de trabalho da maioria dos docentes é de tempo integral, conforme indica a Tabela a seguir:

TABELA 16 - Número total de função docente*, por organização acadêmica e regime de trabalho - Brasil - 2007

Organização Acadêmica	Regime de Trabalho do Professor			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Universidade	178.128	100.483	37.133	40.512
Centros Universitários	35.523	7.559	8.271	19.693
Faculdades Integradas	15.073	1.355	2.814	19.904
Faculdades, Escolas e Institutos	92.970	10.582	18.979	63.409
Centros de Educação tecnológica	12.994	5.839	1.450	5.705

* incluídos os em exercício e os afastados.

Fonte: MEC/Inep - 2007.

A opção por uma Universidade está longe de ser uma escolha “livre”, mais do que isto, trata-se de uma imposição de condição de classe. A forma como o sistema educacional brasileiro está estruturado e a deficiência das políticas públicas para a educação que ignora as dificuldades das classes de menor poder aquisitivo acaba por possibilitar a alguns estudantes, que apresentam melhores condições intelectuais, emocionais e socioeconômicas, lutar por uma vaga pública e gratuita.

A título de exemplo, citamos a Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia, que no ano de 2008 ofereceu 70 vagas para o curso de Pedagogia noturno. Foram feitas 329 inscrições, ou seja, 4,7 candidatos por vaga. O ponto de corte (expressão utilizada no processo do vestibular) significa uma média mínima de acertos nas provas, geralmente na primeira fase do processo de seleção para ingressos determinada por cada IES. Para muitas IES o ponto de corte é a nota que o último colocado para aquele curso alcançou, ou seja, se tiver 30 vagas e a nota do trigésimo for 25, a nota de corte será 25. É esta nota, neste tipo de processo, que separa os que prosseguirão nos exames de seleção e os que terão seus sonhos interrompidos.

O estudante que se candidatou para o curso de Pedagogia em 2008 na UFG, dificilmente conseguiria passar para a segunda fase, caso tivesse escolhido cursos como administração, engenharia, medicina ou outros como pode ser observada na tabela que segue:

TABELA 17 - Menor pontuação dos convocados para segunda etapa - processo seletivo - UFG - 2008

Curso	Menor Nota
Administração (bac) - noturno	41
Agronomia - integral	32
Artes Cênicas (bac. ou lic.) - vespertino	26
Artes Visuais (bac. Artes Plásticas) - matutino	28
Artes Visuais (bac. Design de Interiores) - matutino	34

Artes Visuais (bac. Design Figura) - vespertino	36
Artes Visuais (lic.) - matutino	21
Biblioteconomia (bac.) - matutino	27
Biomedicina - integral	38
Ciência da Computação (bac.) - integral	38
Ciências Biológicas (bac. em Biologia) - integral	40
Ciências Biológicas (lic.) - integral	33
Ciências Biológicas (lic.) - noturno	33
Ciências Contábeis (bac.) - noturno	34
Ciências Econômicas (bac.) - noturno	38
Ciências Sociais (bac. ou lic.) - integral	22
Comunicação Social (bac. Jornalismo) - matutino	39
Comunicação Social (bac. Public. e Prop.) - vespertino	40
Comunicação Social (bac. Rel. Públicas) - matutino	34
Design de Moda (bac.) - noturno	31
Direito (bac.) - matutino	47
Direito (bac.) - noturno	46
Educação Física (lic.) - matutino	29
Educação Física (lic.) - vespertino	28
Educação Musical (lic. Canto) - integral	31
Educação Musical (lic. Ens. Musical Esc.) - integral	22
Educação Musical (lic. Instrumento Musical) - integral	20
Enfermagem (enfermeiro e lic.) - integral	35
Engenharia Civil - integral	42
Engenharia de Alimentos - integral	34
Engenharia de Computação - noturno	41
Engenharia Elétrica - Integral	40
Farmácia - integral	39
Filosofia (bac. ou lic.) - matutino	26
Física (bac.) - integral	27
Física (lic.) - noturno	27
Geografia (bac.ou lic.) - matutino	29
Geografia (lic.) - noturno	27
História (bac.) - noturno	25
História (lic.) - matutino	33
Letras (bac. ou lic.) - matutino	30
Letras (lic. Português) - vespertino	21
Matemática (lic.ou bac.) - noturno	30
Matemática (lic.ou bac.) - vespertino.	17
Medicina - integral	60
Medicina Veterinária - integral	35
Música (bac. Canto) - integral	29
Música (bac. Composição) - integral	28
Música (bac. Instrumento Musical) - integral	20
Música (bac. Regência Coral) - integral	24
Musicoterapia - integral	21
Nutrição - integral	37
Odontologia - integral	40
Pedagogia (lic.) - matutino	23
Pedagogia (lic.) - noturno	24
Psicologia - vespertino	42
Química (bac. ou lic.) - integral	32

Fonte: <http://www.ufg.br/ps2008/resultado/1Etapa>

Ainda há que se observar que mesmos os cursos oferecidos no período noturno (turno que geralmente é a única opção do trabalhador estudante) são bem concorridos tornando a

seleção mais difícil para os que não tiveram uma boa preparação na Educação Básica, incluem-se neste caso os jovens que tentam conciliar trabalho e educação. Chamamos a atenção para o curso de Pedagogia que apresentou no matutino a nota 23 para corte e 24 no noturno. A mesma situação é observada no curso de Matemática, que apresentou como nota de corte para as vagas do noturno 30 pontos, contra 17 pontos para as vagas do mesmo curso no período vespertino. Há uma nítida atração para o curso de Matemática reforçado pela demanda de mercado que requer profissionais licenciados para atuarem tanto no ensino fundamental como no médio, o que traz candidatos melhores preparados para este curso.

O acesso a cursos oferecidos em tempo integral não é possível para o trabalhador estudante, o que torna a realidade ainda mais cruel e perversa. Quem tem que conciliar trabalho e estudo jamais poderá ter acesso a cursos como medicina, engenharia, odontologia, entre outros que formam bacharéis. Há claramente a constatação que em determinados cursos não há como trabalhar e estudar; isto quer dizer que fica determinado pelas condições econômicas que o estudante destes cursos não se enquadra na categoria trabalhador estudante, pois tem que dedicar ao trabalho estudo tempo integral.

A partir destes fatos suscitam questões que merecem destaque: estas profissões cujos cursos requerem dedicação exclusiva do estudante demandam trabalhadores melhores qualificados os quais por esta razão devem ser melhores preparados durante a formação na graduação? Será que outras profissões como a de Professor não requer um tempo igual de preparação? A nosso ver a desvalorização da profissão de Pedagogo, como a dos demais profissionais da educação passa pela correção desta distorção. Clamamos por uma educação de boa qualidade, capaz de elaborar críticas e apresentar alternativas para os desafios mundiais, além de colaborar com o país na corrida tecnológica e desenvolvimentista, mas colocamos no mercado de trabalho profissional com qualificação duvidosa e limitada.

A realidade mostra que apenas as licenciaturas e poucos cursos em bacharelado estão à disposição para quem tem que conciliar trabalho e estudo, ou seja, permite-se aos que trabalham e estudam prosseguir seus estudos em áreas que vão cobrar menos tempo dos graduandos. Melhor dizendo as licenciaturas, incluindo a Pedagogia, são cursos que a priori cobram menos de seus alunos, pois lhes permitem dividir o tempo do trabalho com o tempo de estudo.

Na esteira das considerações apresentadas a afirmação de que a escolha por um curso superior não é um direito assegurado ao estudante, tampouco uma escolha “livre” parece-nos uma constatação atual. A opção do estudante, principalmente do trabalhador estudante, se

deve a um conjunto de relações que têm como base fundamental as questões econômicas, sociais e culturais imbricadas em tantas outras ao longo do processo histórico.

Podemos dizer que no Brasil temos alguns desafios a serem vencidos: oferecer educação de qualidade a todos, oferecer *trabalho decente*²⁵ aos milhões de brasileiros e brasileiras entre outros direitos constitucionais.

Adotamos o conceito de *trabalho decente* apresentado no Relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL em 2008 por entender que o trabalho enquanto mercadoria que possui um valor de uso e de troca pode e deve respeitar os direitos humanos. Assim, trabalho decente

é um trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, e que garanta uma vida digna a todas as pessoas que vivem do trabalho e a suas famílias. Permite satisfazer às necessidades pessoais e familiares de alimentação, educação, moradia, saúde e segurança. Também pode ser entendido como emprego de qualidade, seguro e saudável, que respeite os direitos fundamentais do trabalho, garanta proteção social quando não pode ser exercido (desemprego, doença, acidentes, entre outros) e assegure uma renda para a aposentadoria. (CEPAL/PNUD/OIT, 2008, p. 8).

No entanto a realidade tem mostrado que em meio às agruras que vivemos enquanto país em desenvolvimento está a luta do trabalhador estudante que sofre as contradições em uma sociedade que vem lutando historicamente pelo acesso a todos os níveis da educação. No entanto esse acesso quando se efetiva é para poucos. Além deste fator, consta-se que o acesso a novos patamares educacionais não se constitui em direito e sim em um esforço, quando possível, de forma particular, sendo que a participação do Estado tem sido insuficiente para os que dele mais necessitam.

O trabalhador estudante do curso de Pedagogia tem conseguido mediante inúmeras dificuldades ter o acesso a um curso superior. No entanto sua formação nem sempre é construída neste processo da forma como ele necessitaria para conseguir a superação de suas dificuldades econômicas e sociais. Tampouco podemos assegurar-lhe uma mercadoria (manifesta em seu diploma) de boa qualidade. Os resultados dos exames de avaliação tanto do desempenho discente como do sistema educacional nos seus diferentes níveis têm assinalado que no tocante à qualidade de ensino não temos realizado um trabalho de qualidade social.

Temos sim evidenciado o aumento de vagas no Ensino superior no período noturno para alguns trabalhadores que podem pagar por este acesso e, em relação ao curso de

²⁵ A expressão *trabalho decente* foi cunhada pela primeira vez no Relatório publicado em 2008 pelo Projeto CEPAL/ PNUD/OIT, intitulado **Emprego, Desenvolvimento Humano e Trabalho Decente: A Experiência Brasileira Recente** utilizada por nós neste estudo (Brasília: CEPAL/ PNUD/OIT, 2008).

Pedagogia, evidenciamos que se trata de um curso procurado, sobretudo por mulheres trabalhadoras, por se constituir em um curso feminilizado.

Trabalhar e estudar configura-se em uma realidade em que os resultados ficam expressos nas mais variadas avaliações instituídas para acompanhar e apontar soluções sobre as questões educacionais brasileiras, como verificaremos a seguir.

2.6 Os resultados do ENADE do curso de Pedagogia

O Exame Nacional de Desempenho do Estudante - ENADE, foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Trata-se de um instrumento de avaliação externa com conotação obrigatória, pois se constitui em componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo condição prévia para a expedição e registro dos diplomas em nível superior.

O ENADE se propõe a avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e ao nível de atualização dos estudantes com referência à realidade brasileira e mundial.

A presença de mecanismos de avaliação na educação é a manifestação concreta do papel do Estado avaliador, que visa o controle e regulação ancorado na lógica neoliberal de economia de mercado para a educação, a fim de obter mais ganhos de eficiência, produtividade e diminuição dos custos, o que para Dias Sobrinho produz “a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação” (2000, p. 38).

A orientação contida nas políticas públicas revela uma clara articulação entre os resultados obtidos, os quais devem atender a padrões e convenções externas, com os mecanismos de financiamento e interferências do mercado.

No campo da educação superior os “Exames Nacionais” são a manifestação concreta destas orientações, no entanto, concordando com Dias Sobrinho (2000) é possível fazer a relação: avaliação e produção de sentidos, entender a avaliação educativa em uma lógica diferente da classificação, da comparação competitiva, do controle, da medida e verificação, pois ela requer, uma “construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos [...] humanos” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 41). A partir desta possibilidade, vamos perceber o

ENADE, como um instrumento capaz de nos fornecer elementos relevantes para a interpretação da realidade.

Entendemos que a avaliação da educação, a Educação Superior inclusive, não pode ser levada a bom termo sem se considerar um conjunto de aspectos responsáveis pelo resultado educacional seja ele expresso pelo desempenho do aluno, do professor ou ainda as condições estruturais (estrutura física, recursos didáticos), gestão entre outras dimensões. Assim, importante considerarmos que o resultado da avaliação não pode ser analisado sem se considerar, por exemplo, o indivíduo que integra este processo. No caso do trabalhador estudante do período noturno as condições concretas deste indivíduo irão interferir no resultado de sua formação. O tempo dedicado ao estudo, as condições econômicas de que dispõe para investir no processo, entre outras, merecem atenção na análise destes resultados. A inobservância destas variáveis compromete a compreensão da realidade que se faz diferente para cada indivíduo. Se, ao contrário, considerarmos a diversidade destes indivíduos, podemos utilizar alguns indicadores demonstrados pelo ENADE que nos possibilitam interpretar a Educação Superior no seu processo, sem o objetivo de estabelecer a classificação competitiva, como já referimos anteriormente.

Os alunos do curso de Pedagogia foram submetidos ao ENADE nos anos de 2005 e 2008. O Relatório Síntese de 2008, até o presente momento deste estudo, não foi publicado pelo INEP, o que nos impossibilita de utilizá-lo.

Em 2005, primeira vez que o curso de Pedagogia foi avaliado pelo ENADE, as Instituições de Ensino superior - IES inscrevem seus alunos para participação no ENADE, de acordo com a legislação vigente. A partir desta população inscrita, o MEC/INEP determinou por meio de sorteio os alunos que fizeram parte da amostra. Registra-se ainda outra variável: número de presentes, uma vez que nem todos que foram selecionados compareceram ao exame. As Tabelas 18 e 19 trazem estes dados: alunos inscritos, amostra e presentes.

TABELA 18 - Número de estudantes inscritos no ENADE 2005 por categoria administrativa

Curso	Categoria Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Pedagogia	127.153	18.324	22.340	2.636	83.853

Fonte: MEC/INEP/DEAES-ENADE, 2005.

TABELA 19 - Número estudantes - amostra e presentes - ENADE 2005

Cursos	Estudantes			
	Amostra	Presentes	Ingressantes	Concluintes
Pedagogia	55.240	49.497	27.188	28.052

Fonte: MEC/INEP/DEAES-ENADE, 2005-2006.

O índice dos alunos matriculados nas IES privadas foi maior, representando 65,95% do total de inscritos, o que nos leva a inferir que tanto na amostra como nos presentes a participação de alunos das IES privadas prevaleceu.

Em relação à organização acadêmica registra-se a predominância das universidades, com 450 cursos (cerca de 50% do total), 285 cursos oferecidos em Faculdades, Escolas e Institutos de Educação Superior, 92 cursos em Centros Universitários, 63 em Faculdades Integradas e apenas 01 em Centro de Educação tecnológica, totalizando 891 cursos de Pedagogia.

No entanto a predominância da participação das IES privadas é confirmada, quando observada a categoria administrativa destes 891 cursos: 634 privadas, 144 estaduais, 88 federais e 25 municipais (SINAES/INEP, 2005, p. 22). Estes números revelam que 71,15% dos cursos de Pedagogia são oferecidos pela iniciativa privada, o que se constitui em um item a ser considerado no resultado da avaliação dos estudantes, pois a maioria dos estudantes de Pedagogia tem que arcar com as mensalidades dos seus cursos.

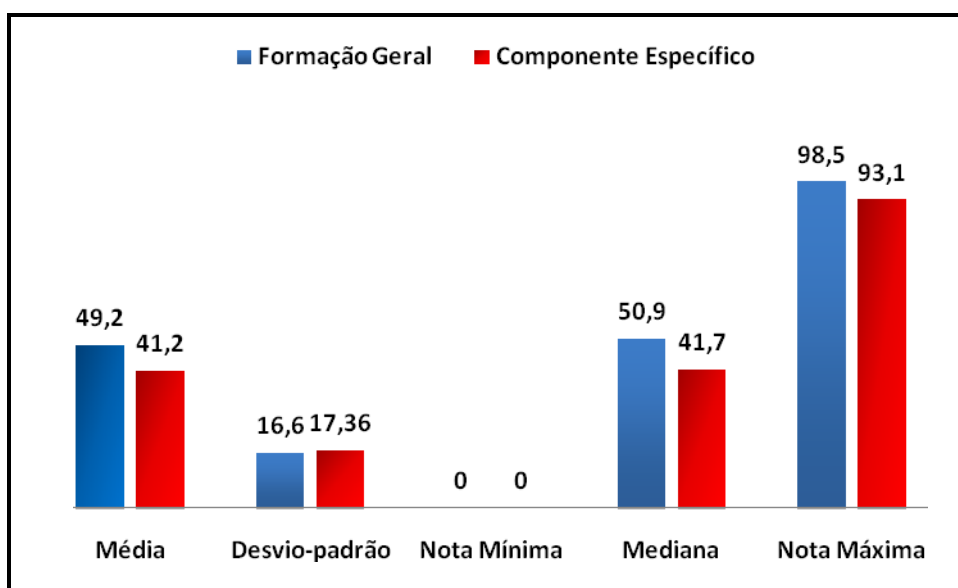
Os resultados do ENADE em 2005 podem ser assim apresentados na Tabela 20 e no Figura 09:

TABELA 20 - Estatística básica de formação geral e componente específico - ENADE 2005 - curso pedagogia - Brasil

	Formação Geral	Componente Específico
Média	49.2	41.6
Desvio-padrão	16.6	17.3
Nota Mínima	0.0	0.0
Mediana	50.9	41.7
Nota Máxima	98.5	93.1

Fonte: MEC/Inep/ Enade 2005.

FIGURA 09 - Estatística Básica de Formação Geral e Componente Específico - ENADE 2005- Curso Pedagogia



Fonte: MEC/Inep.

Tanto na Tabela 20 como no Figura 09 constatamos que em uma escala de zero (0,00) a dez (10,0) os alunos do curso de Pedagogia em nível nacional no exame do ENADE obtiveram a média 49,2 nos conhecimentos gerais (prova esta aplicada em todos os cursos) e a média 41,2 nos conhecimentos específicos do curso de Pedagogia. Tanto nas questões que avaliaram a formação geral como a parte específica do curso os resultados não apresentaram grandes diferenças nas médias, embora na formação geral os estudantes indicaram uma discreta superioridade. As medianas (50,9 prova geral e 41,7 prova específica) confirmam as médias gerais, reforçando que os resultados alcançados estão aquém dos desejados, porque não atingiram nem mesmo a média 50 que configuraria um resultado mediano. Estes resultados expressam de alguma forma de acordo com os objetivos do ENADE, quem são os profissionais, do ponto de vista da preparação/formação, que vão exercer o Magistério e preparar crianças e adolescentes para a vida social.

Ao observamos os resultados obtidos pelos alunos ingressantes e pelos concluintes podemos constatar que as diferenças estatísticas não são acentuadas, o que nos impele a refletir sobre o processo de formação desses estudantes ao longo do curso. A tabela a seguir evidencia estes dados:

TABELA 21 - Estatísticas básicas da prova por grupo de estudantes da Pedagogia - ENADE 2005

	Ingressantes	Concluintes
Média	40,2	46,4
Desvio-padrão	15,0	16,0
Nota Mínima	0.0	0.0
Mediana	40,5	47,6
Nota Máxima	86,5	90,3

Fonte: MEC/Inep/ENADE 2005.

A média obtida pelos estudantes concluintes no curso de Pedagogia (46,4), assim como a mediana (47,6) apresentam resultados comprobatórios de que a formação destes alunos no decorrer do curso sofreu pouca ou quase nenhuma alteração. Embora sejamos conscientes de que as questões educacionais como educação de qualidade, evasão escolar, reprovação, entre outras não se circunscrevem nas limitações dos exames de avaliação externa, e ainda mais pelas resistências encontradas no meio acadêmico tanto pelos docentes como discentes em participar do SINAES, os resultados expressos pelo ENADE evidenciam parte da realidade e, portanto, devem ser considerados.

Com os dados anteriormente disponibilizados o perfil destes alunos vai se configurando ainda que muitas sejam as críticas pertinentes ao ENADE. Quando, além da análise dos resultados do conhecimento geral e específico nos apropriarmos dos resultados socioeconômicos destes estudantes poderemos interpretar este sujeito concreto.

O questionário socioeconômico²⁶ do ENADE, com 110 questões tem como objetivos:

- traçar o perfil dos estudantes, ingressantes e concluintes, dos cursos de graduação do país;
- conhecer a opinião dos estudantes a respeito do ambiente acadêmico em que realizam a sua formação;
- consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático pedagógicos.

As contribuições do perfil socioeconômico do aluno da Pedagogia obtidas por meio de algumas questões do ENADE vêm confirmar que os estudantes do curso de Pedagogia são pessoas que lutam com muitas dificuldades sócio econômicas para se manterem nos cursos.

²⁶ O resultado do questionário socioeconômico, bem como as questões que foram aplicadas aos estudantes do curso de Pedagogia, constam no Relatório Síntese do curso de Pedagogia- ENADE 2005, disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/ENADE/>>

Também pudemos constatar que estes estudantes compram a mercadoria educação com uma falsa idéia de liberdade de escolha aludida pelo credo neoliberal, como veremos a seguir.

De acordo com o INEP, os alunos do curso de Pedagogia que participaram do ENADE em 2005 são quase na totalidade, do sexo feminino (92,8%) (INEP/ENADE, 2005, p. 93). Em relação à faixa de renda mensal declarada pelos alunos, 41,4% declarou pertencer a faixa de renda até 3 salários-mínimos. Estes dados revelam que a realidade destes alunos que freqüentam a Pedagogia não difere da maioria dos brasileiros. Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA) em 2006 o valor médio do rendimento familiar *per capita* no Brasil ficou em torno de R\$596,00, no entanto, o rendimento em metade das famílias ficou abaixo de R\$350,00, o que significa um salário mínimo à época. O percentual de 49,5% alunos declarou a renda familiar entre 3 a 10 salários-mínimos.

A divisão utilizada pelo INEP no questionário socioeconômico para a obtenção da situação destes alunos dificulta retratar a realidade, uma vez que a faixa compreendida entre 3 a 10 salários mínimos é muito ampla e abriga situações bem distintas. Não se pode afirmar que as condições financeiras de uma família com a renda de 3 salários mínimos apresenta as mesmas possibilidades de uma família com 6, 7 ou 10 salários mínimos. Há de se considerar ainda outras variáveis como o número de pessoas que compõem o núcleo familiar e a idade destas pessoas. Tal opção de faixa de renda acaba por obscurecer a condição econômica em que estão enquadrados os estudantes que participaram do ENADE.

Ainda assim fica evidenciado que a maior parte dos alunos da Pedagogia pertence às famílias de renda mais baixa o que não lhes permite comprar livros, fazer uso de um computador individual, apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos, reforçando a necessidade de uma política pública voltada para possibilitar a permanência em condições humanas e a conclusão do curso com o mínimo de qualidade.

Um dado que deve ser retomado na análise da renda familiar, refere-se à participação da categoria privada na oferta do ensino superior. Não se pode desprezar o fato de que a maioria dos alunos matriculados nestes cursos freqüenta IES privadas (dos 891 cursos de Pedagogia em 2005, 634 foram oferecidos em Instituições privadas), ou seja, pagam mensalidades pela mercadoria comprada, com uma renda média de até 3 salários mínimos.

Com renda familiar baixa, e necessidades diversas, como habitação, alimentação, transporte entre outras, estes alunos têm que trabalhar para também pagar mensalidades de seus cursos. Assim, na maioria são primeiro trabalhadores e secundariamente estudantes.

Quando observada a participação dos alunos no mercado de trabalho, o ENADE revelou que 35,3% dos estudantes declararam trabalhar e contribuir com o sustento da família;

24,8% declararam trabalhar e receber ajuda da família; 11,1% declararam trabalhar e se sustentarem e 9,3% declararam ser o principal responsável pelo sustento da família. Se considerarmos que todos estes estudantes declararam trabalhar, vamos obter o índice de 83,2% estudantes que trabalham e estudam. É esta realidade de trabalho e estudo que está expressa nas médias do ENADE onde os conhecimentos gerais e específicos não atingiram nem mesmo a média 5,0.

A relação entre os resultados apresentados nos exames de avaliação e a condição concreta destes estudantes vai se estreitando ainda mais ao observarmos o tempo livre dedicado ao hábito de estudo. Segundo o ENADE, 6,4% dos alunos apenas assistem aulas e não dedicam horas aos estudos; 44,1% dos alunos declaram dedicar uma a duas horas aos estudos semanais, além das horas de aulas; 31,4% declararam dedicar de três a cinco horas semanais; 10,1 de seis a oito e 7,4% mais de oito horas semanais.

Pelos dados aferidos podemos deduzir que a maioria dos alunos do curso de Pedagogia dedica pouco tempo ao estudo o que acaba por refletir nos resultados das avaliações dos conhecimentos específicos e gerais, pois dispõem de pouco tempo para leitura, escrita e pesquisa, enquanto ações imprescindíveis no processo de construção do conhecimento em um curso de nível superior.

Feitas estas considerações a cerca da situação do aluno do curso de Pedagogia no Brasil passaremos a seguir a analisar e interpretar a percepção dos alunos de dois cursos de Pedagogia do período noturno em Goiânia.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO: A MERCADORIA DO ENSINO PRIVADO E SUAS CONTRADIÇÕES

Neste capítulo vamos apresentar o resultado da pesquisa empírica realizada em duas Instituições de Ensino Superior de Goiânia.

As respostas das questões aplicadas serão demonstradas em figuras objetivando oferecer ao leitor, por meio da linguagem gráfica, entender e interpretar melhor a realidade captada na pesquisa. Sabemos que os fenômenos podem ser observados por diferentes olhares e entendemos que a organização visual de um conteúdo e suas possíveis representações gráficas são importantes no processo de conhecer parte do real. Os dados levantados nesta pesquisa se constituem em outras tantas possibilidades de análise aos olhos dos pesquisadores e, aos nossos, ofereceram relevantes possibilidades para a constatação de nossa tese.

A Educação Superior no Brasil se constitui administrativamente em organizações acadêmicas que se subdividem em categorias: pública e privada. Estas, por sua vez, se subdividem em subcategorias, conforme dependência administrativa: federal, estadual, municipal e particular.

No Estado de Goiás, conforme informações disponibilizadas no Portal do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) existem registradas no Ministério da Educação 74 Instituições de Ensino Superior, assim distribuídas, considerando a organização acadêmica: 05 Centros Universitários; 65 Faculdades e 04 Universidades.

Os Centros Universitários se subdividem em 02 privados e 03 públicos federais. As Faculdades se subdividem em 62 privadas particulares e 03 públicas municipais. As 04 Universidades de Goiás se subdividem em 02 privadas particulares e 02 públicas, sendo uma federal e uma estadual.

A pesquisa empírica foi realizada em duas Instituições de Ensino Superior categoria privada e subcategoria particular: Faculdades Alves de Farias (ALFA) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

A exposição que faremos de alguns dados referentes a estas duas IES se circunscreve apenas no campo da apresentação destes locais que nos propiciaram a coleta dos dados empíricos. As informações foram obtidas principalmente por meio das *Homes Pages* destas Instituições as quais difundem além de informações, documentação e legislação atinentes a

cada uma como Regimento Interno, Estatuto da Instituição, Matriz Curricular de Cursos entre outros dados disponíveis para os que acessam estes ambientes virtuais.

Não é objeto deste estudo realizar avaliação acerca do trabalho pedagógico destas IES, ou estabelecer comparações entre elas. Buscamos estas Instituições, porque atuam no mercado educacional oferecendo o curso de Pedagogia no período noturno, aplicam valores para suas mensalidades bem próximos: entre R\$422,00 e R\$483,28. Nestas duas IES o investimento ao final do curso, considerando oito semestres letivos e apenas o pagamento das mensalidades sem interrupções ou reprovações em disciplinas, totalizam R\$20.256,00 (ALFA) R\$ 23.197,44 (PUC-Goiás)²⁷.

Selecionamos estas IES como campo para pesquisa empírica, pois tanto a ALFA como a PUC Goiás são reconhecidas em Goiás, têm os cursos autorizados e reconhecidos junto ao Ministério da Educação e são Instituições com as quais esta pesquisadora teve facilidade de acesso para realização da pesquisa empírica. Este fato tornou-se um diferencial para definição de campo de pesquisa, uma vez que as Instituições privadas que oferecem cursos superiores como a Pedagogia (nosso objeto de estudo) não se sentem à vontade com a presença de pesquisadores em seu interior. Várias são as limitações impostas aos que se propõem a investigar culminando muitas vezes em desistência do pesquisador.

3.1 As IES pesquisadas: breve apresentação

3.1.1 Faculdade Alves Faria (ALFA)

A Faculdade Alves Faria (ALFA) é uma instituição particular de ensino superior, criada em 2000, mantida pelo Centro Educacional Alves Faria Ltda., pessoa jurídica de direito privado, com fins lucrativos, com foro em Goiânia e sediada à Avenida Perimetral Norte, nº 4.129, Vila João Vaz, cadastrado e arquivado na Junta Comercial do Distrito Federal, sob o nº 522015174.8 e Registro no CNPJ nº 02.850.990/000182. A Faculdade integra o grupo José Alves que atua em diversos segmentos de mercado no Estado de Goiás e na atividade educacional sendo, em especial, concessionário da fabricação e distribuição dos produtos Coca-Cola para os estados de Goiás e Tocantins.

A Faculdade ALFA se caracteriza como uma organização social e estabeleceu como premissa a qualidade da gestão acadêmica e de administração da unidade de negócios - gestão

²⁷ Estes valores foram aplicados no ano de 2009, conforme disponível nas *homes pages* das Instituições.

administrativa, financeira e mercadológica. A Instituição adota como principal instrumento gerencial o Plano de Negócios e o Orçamento Gerencial, documentos estes que trazem as descrições das estratégias e metas operacionais como também dos investimentos necessários ao funcionamento dos cursos a que se propõe. A assunção do modelo de gestão gerencial comum às organizações sociais é percebido nos documentos internos da Faculdade e na forma como o grupo de gestores conduz a empresa, buscando identificar as oportunidades e ameaças de mercado.

A Missão da Faculdade ALFA pode ser entendida como

uma instituição voltada para a **excelência na educação em Negócios**, visando a suprir a crescente demanda local e regional de pessoal qualificado para atendimento das demandas de mercado, estabelecendo, como premissa principal, a qualidade de ensino, tendo como referência as melhores escolas de Ensino superior do País (FACULDADE ALVES FARIA, 2008).

A Faculdade tem como objetivo fundante promover a formação de profissionais para atuarem como gestores e empreendedores nos diversos segmentos da área de negócios, além dos objetivos específicos que seguem:

Art. 2º A Faculdade, como instituição de ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis e ramos, tem por objetivos:

I a formação, em cursos de graduação presenciais ou a distância, de profissionais e especialistas de nível superior, comprometidos com a realidade e com a solução dos problemas nacionais e da região;

II – a realização de pesquisas e o estímulo às atividades criadoras;

III – a promoção do intercâmbio e da cooperação com instituições de ensino dos diversos graus, tendo em vista o desenvolvimento da educação, da cultura, das artes, das ciências e da tecnologia;

IV – a participação no desenvolvimento socioeconômico do país e, em particular, da região Centro Oeste, como organismo de consulta, assessoramento e prestação de serviços, em assuntos relativos aos diversos campos do saber;

V – a promoção de programas e cursos de pós graduação, de atualização, de extensão e sequenciais, nas modalidades presencial e a distância;

VI – promover a educação integral sob os princípios da liberdade, da fraternidade e da solidariedade humana;

VII – estimular a criação artística, as manifestações culturais e as práticas desportivas;

VIII – promover estudos e atividades relacionados à defesa e preservação do meio ambiente;

IX – promover ações educativas para conscientização da comunidade, visando à compreensão dos direitos e deveres humanos, da cidadania e do exercício pleno da liberdade e da democracia;

X – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

XI – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

XII – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desenvolvendo desse modo o entendimento do homem e do meio em que vive;

XIII – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de formas de comunicação;

XIV – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, além de prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e,

XV – promover a extensão, aberta à participação da comunidade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa, científica e tecnológica, geradas na instituição. (FACULDADE ALVES FARIA, 2008, p. 4).

O curso de Pedagogia, entendido como uma possibilidade de negócio, é oferecido na ALFA no período noturno. O curso é organizado por semestre e por créditos e conta com uma carga horária de 3.760 horas, distribuídas da seguinte forma:

- 2.040 horas de disciplinas da Área de Conhecimento de Educação;
- 80 horas de disciplinas da Área de Conhecimento de Psicologia;
- 280 horas de disciplinas da Área de Conhecimento de Ciências Sociais;
- 160 horas de disciplinas da Área de Conhecimento de Metodologia Científica;
- 200 horas de disciplinas da Área de Conhecimento de Gestão Pública;
- 160 horas de disciplinas da Área de Conhecimento de Línguas;
- 160 horas de disciplinas da Área de Conhecimento de Línguas;
- 80 horas de disciplinas da Área de Conhecimento de Administração;
- 80 horas de disciplinas da Área de Conhecimento de Ciências Jurídicas;
- 120 horas de disciplinas Optativas;
- 300 horas de Estágio Curricular Supervisionado;
- 100 horas Complementares.

A ênfase do curso de Pedagogia na ALFA é na gestão educacional, planejamento e desenvolvimento de projetos educacionais em instituições escolares, empresariais e sociais e docência dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

A Pedagogia se insere na Faculdade ALFA como único curso de licenciatura, pois os demais cursos oferecidos pela Instituição são bacharelados, a saber:

- Administração
- Ciências Contábeis
- Ciências Econômicas
- Direito
- Engenharia Civil
- Engenharia da Computação

- Engenharia de Telecomunicações
- Engenharia Elétrica
- Jornalismo
- Pedagogia
- Psicologia
- Publicidade e Propaganda
- Sistemas de Informação
- Turismo

3.1.2 Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) instituída em Goiânia, capital do Estado de Goiás, em 1959, sob o nome inicial de Universidade de Goiás, mantida pela Sociedade Goiana de Cultura (SGC), por iniciativa do Arcebispo Metropolitano e dos Bispos da Província Eclesiástica de Goiânia, é uma universidade católica e comunitária, pluridisciplinar para formação de quadros profissionais de nível superior, em ensino, pesquisa, extensão e cultivo do saber. Em julho de 1971, passa sua denominação para Universidade Católica de Goiás pelo Decreto n. 68.917, de 14 de julho de 1971. Em 2009 alcança o título de Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

A PUC Goiás se apresenta para a comunidade como uma organização que se distingue

pela fidelidade à doutrina e às determinações da Igreja, pela excelência de sua organização e pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como primar pela qualificação humana e funcional, acadêmica e religiosa de sua direção, dos professores e funcionários em conformidade com o Art. 19 das Diretrizes e Normas para as Universidades Católicas emanadas da Conferência Nacional do Bispos do Brasil – CNBB (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2004, p. 9).

A PUC Goiás se caracteriza como uma instituição social. Esta caracterização pode ser evidenciada na leitura do Novo Estatuto da Instituição, aprovado pelo Conselho Universitário em 08 de dezembro de 2003, pela Resolução n. 08/2003, entre eles o Art. 7º:

A UCG deve envidar todo esforço acadêmico-científico, a fim de fazer presente na história e na cultura o Evangelho de Jesus Cristo, na forma como é anunciado pela Igreja, nos documentos de seu Magistério, pela Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, e especialmente pelos referentes à América Latina e ao Brasil, como os de Medellín, Puebla, Santo Domingo, CNBB, bem como pelo Plano de Pastoral da Arquidiocese de Goiânia, **participando do processo de transformação da sociedade, cultivando e desenvolvendo o saber humano herdado como processo pedagógico-social de serviço à verdade e de compromisso com a comunidade.** (grifo nosso).

São finalidades da PUC Goiás:

I - promover o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a contribuir para a defesa da dignidade humana, o respeito à herança cultural e o desenvolvimento das ciências, das tecnologias, das artes, das culturas e das religiões;

II - estimular e promover a pesquisa científica, a tecnológica, a filosófica, a teológica e a artística, visando à produção e à difusão da ciência e da cultura, fomentando o diálogo entre as ciências, as filosofias, as artes e a fé na investigação da verdade e na reflexão dos problemas sociais e humanos, com especial atenção às implicações éticas;

III - garantir à comunidade ucegeana a liberdade de buscar, de forma interdisciplinar, os conhecimentos, salvaguardado o direito ao diálogo e à troca de saberes, à luz das implicações éticas e morais, conforme o n. 18 da Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*;

IV - formar profissionais de nível superior dotados de autonomia, espírito crítico e criatividade, abertos ao diálogo, capazes de inserir-se no mundo do trabalho e de contribuir criativamente para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, e, conseqüentemente, da sociedade de que participam;

V - estimular um processo de formação continuada, que auxilie na concretização do saber, na criação cultural, no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, integrador de uma estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento;

VI - incentivar a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, que constituem patrimônio da humanidade, utilizando-se, também, dos meios de comunicação social, com estrutura própria e/ou em regime de participação societária;

VII - estabelecer o diálogo com a sociedade maior em busca de soluções para os problemas nacionais e regionais, a fim de promover a construção de um saber socialmente compartilhado;

VIII - firmar intercâmbio com as entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, na realização de cursos, no fomento à pesquisa, na prestação de serviços e na gestão administrativa de instituições nos campos da atividade humana;

IX - elaborar, implementar, gerenciar programas de assistência social, de desenvolvimento socioeconômico e cultural, no âmbito regional, nacional e internacional, integrando o esforço coletivo pelo desenvolvimento social dos povos, pela defesa da vida e do meio-ambiente, colocando a ciência e a tecnologia a serviço da construção de uma sociedade justa e solidária;

X - colaborar, de acordo com os princípios institucionais, na efetiva gestão de instituições de saúde (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2004, p. 11).

O curso de Pedagogia é oferecido na PUC Goiás no período noturno, matutino e vespertino embora neste último período com muitas dificuldades de captação de alunos dado a baixa demanda.

A ênfase do curso de Pedagogia na PUC Goiás é a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além do enfrentamento dos problemas que permeiam as práticas educativas escolares e não escolares.

O curso de Pedagogia está organizado por semestre e créditos e estruturado em 3.200 horas, assim distribuídas:

- 1.665 horas de disciplinas de formação específica;
- 270 horas de disciplinas do núcleo comum das Licenciaturas;
- 180 horas de disciplinas de formação geral;

- 405 horas de práticas educativas, desde início do curso;
- 360 horas de estágio supervisionado (15 a 20 alunos por professor);
- 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais
- 120 horas de atividades integradoras (15 horas em cada período do curso).

Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior com uma trajetória histórica voltada para as questões sociais, humanitárias e religiosas. Enquanto Universidade oferece cursos em diversas áreas, bacharelados, licenciaturas e tecnólogos a saber:

- Administração
- Antropologia
- Arqueologia
- Arquitetura e urbanismo
- Biologia
- Biologia
- Ciência da computação
- Ciências aeronáuticas
- Ciências biológicas mod. Médica - biomedicina
- Ciências contábeis
- Ciências econômicas
- Comunicação social - jornalismo
- Comunicação social - publicidade e propaganda
- Curso sup. de tecnologia em agronegócio
- Curso sup. de tecnologia em gestão pública
- Curso sup. de tecnologia em agrimensura
- Curso sup. de tecnologia em análise e des. De sistemas
- Curso superior de secretariado
- Curso superior de técnico em eventos
- Curso superior de técnico em gastronomia
- Curso tecnológico em gestão ambiental
- Design
- Direito
- Educação física

- Enfermagem
- Engenharia ambiental
- Engenharia civil
- Engenharia da computação
- Engenharia de controle e automação - mecatrônica
- Engenharia de alimentos
- Engenharia de produção
- Engenharia elétrica
- Filosofia
- Física
- Fisioterapia
- Fonoaudiologia
- Geografia
- História
- Letras (ênfase em português e inglês)
- Matemática
- Medicina
- Nutrição
- Pedagogia
- Psicologia
- Química
- Relações internacionais
- Serviço social
- Teologia
- Terapia ocupacional
- Zootecnia

As duas Instituições apresentam naturezas bem distintas, uma com fins lucrativos e a outra de natureza católica, comunitária, filantrópica e sem fins econômicos. Além destes fatores, em relação às obrigações legais à PUC Goiás é cobrada a atuação articulada e integrada de ensino, pesquisa e extensão, enquanto que o mesmo não ocorre em relação à Faculdade ALFA.

A diferenciação destas IES do ponto de vista da participação na construção da sociedade confirma que a ALFA é uma organização social e a PUC Goiás uma instituição social.

Embora estas duas IES tenham objetivos e formas de atuação divergentes e vêm construindo suas participações sociais percorrendo caminhos distintos, podemos dizer que elas têm alguns pontos em comum, entre eles a oferta do curso de Pedagogia e o fato de receberem estudantes que articulam trabalho e estudo. Também nestas duas IES o estudante necessita pagar pela mensalidade do curso, independente de estar matriculado em uma organização ou em uma instituição social, independente se o aluno está adquirindo uma educação-mercadoria ou uma mercadoria-educação.

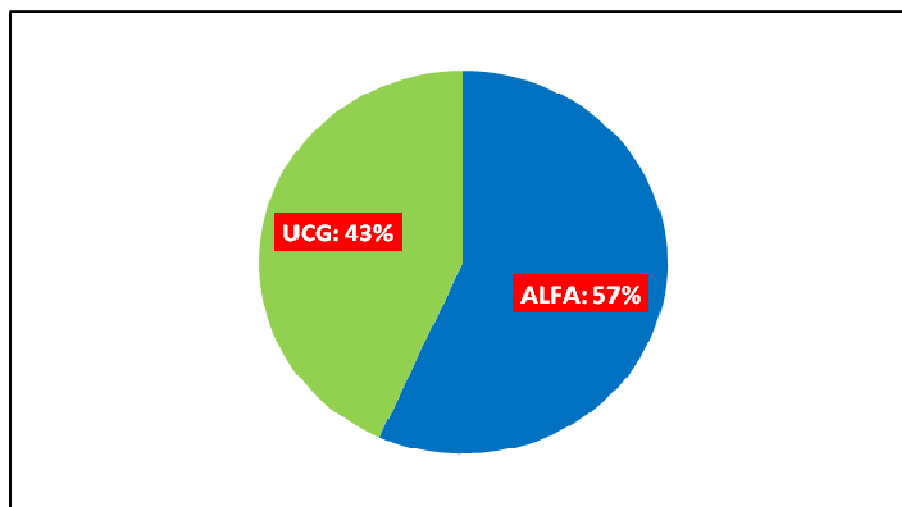
Desta forma, entendemos poder aplicar os questionários para os estudantes do curso de Pedagogia do período noturno destas duas IES, pois nossa intenção é perceber, a partir destes alunos, quais as dificuldades de acesso e permanência com sucesso no ensino superior noturno para os trabalhadores/estudantes.

3.2 Revisando a metodologia de trabalho

Participaram da pesquisa **97** estudantes do período noturno, assim distribuídos:

- 56 estudantes da Faculdade Alves Faria (ALFA)
- 41 estudantes da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

FIGURA 10 Percentual da Amostra por IES



Fonte:

Ententamos trabalhar com amostra probabilística e o nosso marco de referência ou base da amostragem (RICHARDSON, 1999) é o total de alunos matriculados nestas duas IES no curso de Pedagogia.

Extraímos desta população os alunos frequentes no período noturno. Assim, segundo Richardson (1999), a população são os alunos matriculados no curso de Pedagogia e amostra no caso desta pesquisa é formada pelos alunos que estavam presentes na IES no dia da aplicação do questionário. Estes foram selecionados apenas pelo critério de matrícula no período noturno e apresentarem frequência satisfatória no curso. Trata-se, desta forma de uma amostra probabilística, aleatória ou ao acaso. “Quanto maior for a fração de amostragem, maior será a propabilidade de obter uma amostra representativa”. (RICHARDSON, 1999, p. 162).

A fração de amostra (n/N) é a razão entre o tamanho da amostra (n) e o tamanho da população (N). Neste sentido, considerando que à época da aplicação dos questionários, ou seja a realização da pesquisa (novembro de 2009) a soma dos alunos matriculados nestas IES foi de 376 alunos, a amostra da pesquisa foi de 25,8% (Tabela 22) como se segue:

$$n = 97$$

$$N = 376$$

$$\text{Fração da amostra} = 97/376$$

$$\text{Fração da amostra} = 25,8\%$$

Ressaltamos que o número de alunos matriculados na Pontifícia Universidade Católica (PUC Goiás), incluem os matriculados no matutino e noturno, fato que amplia o marco de referência, diminuindo o percentual da amostra.

Como confere Richardson (1999) esta pesquisa, traz uma amostra com uma propabilidade aceitável de ser representativa.

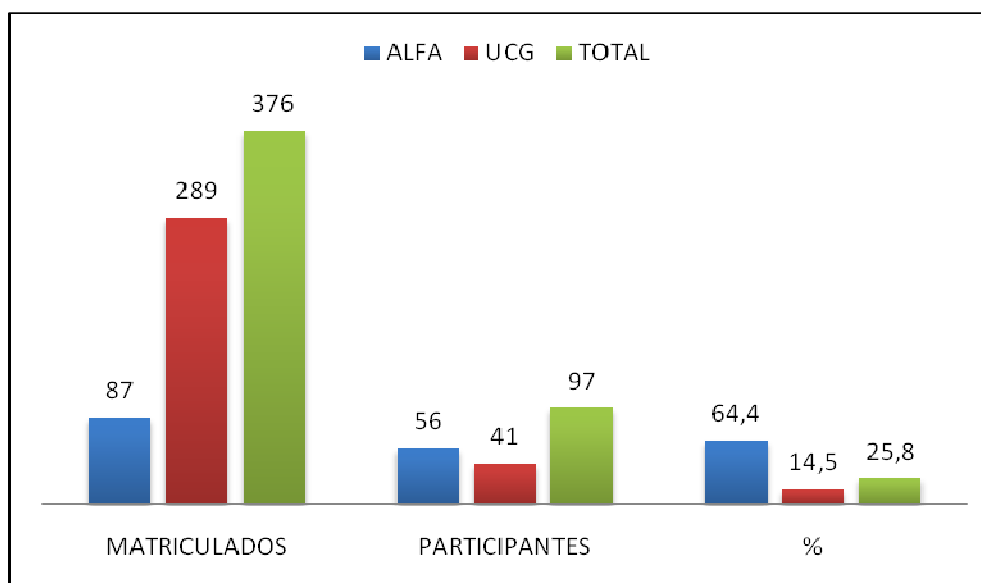
A Tabela 22 mostra que considerando as IES separadamente, a amostra da ALFA foi significativamente maior que a a mostra da UCG.

TABELA 22 - Universo dos alunos matriculados e participantes da pesquisa

IES	MATRICULADOS	PARTICIPANTES	%
ALFA	87	56	64,4
UCG	289	41	14,5
TOTAL	376	97	25,8

Embora o marco de referência das IES isoladas não seja o mesmo, ALFA (63,3%) PUC Goiás (14,6%) como evidencia a Figura 11, as respostas obtidas nos questionários não apresentaram altas discrepâncias, fato que valida o percentual da amostra. No entanto, optamos pela análise separada das IES, respeitando tanto o percentual de amostra como a caracterização e finalidade de cada uma.

FIGURA 11 - População e Amostra: matriculados, participantes e % da amostra



Utilizamos questionário para coleta de dados e, como define Richardson (1999), “os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (p. 189). Ainda segundo o autor, “a informação obtida por meio de questionários permite observar as características de um indivíduo ou grupo” (p. 189). No caso deste estudo o questionário buscou descrever as características dos estudantes do curso de Pedagogia noturno, conhecendo sexo, idade, faixa de renda, entre outros itens importantes para dar visibilidade do perfil dos estudantes que cursam a Pedagogia.

O questionário aplicado foi composto de 28 questões, sendo a primeira a confirmação do curso matriculado e a segunda a identificação da IES na qual o aluno estava matriculado. As demais questões foram de múltipla escolha, sendo algumas questões continuação da anterior, ou seja, não eram factíveis em caso de resposta negativa ou afirmativa dependendo do caso. No entanto, a pesquisa mostrou que alguns participantes não compreenderam esta relação o que acabou por nos obrigar a desprezar alguns questionários. Assim, trouxemos para

análise apenas a amostra em que todas as questões foram respondidas conforme nossa orientação.

O questionário estruturado na forma como foi aplicado faz parte integrante deste estudo (ANEXOII).

As questões foram agrupadas em cinco dimensões, para efeito da análise quantiqualitativa, a saber:

- Dimensão 1: Identificação do aluno
- Dimensão 2: Aspecto econômico
- Dimensão 3: Trabalho
- Dimensão 4: Educação
- Dimensão 5: Trabalho e Educação

A pesquisa quantitativa permitiu mostrar o conjunto de dados que por si só não expressam a realidade. A análise qualitativa não pode ser feita sem que se considere a compreensão dos dados em suas múltiplas dimensões contextualizados na dinâmica sócio histórica, econômica, política e cultural. Desta forma é preciso considerar que existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzido somente em números, mas em especial por inferências, as quais foram possíveis a partir da análise qualitativa que intentamos realizar.

A seguir passaremos a apresentar as questões respondidas pelos alunos, com os resultados expressos em linguagem gráfica e, em seguida, apresentamos nossa inferência, por meio de análise qualitativa.

As questões, independente da ordem como foram aplicadas, serão, a partir de agora, agrupadas em conformidade com a natureza da questão abordada, compondo as dimensões citadas.

3.3 Dimensão 1: identificação do aluno

Para esta dimensão os alunos responderam seis questões, a saber:

- 1- Qual é o seu sexo?
- 2- Como você se considera?
- 3- Qual a sua idade?
- 4- Qual o seu estado civil?

5- Tem filhos?

6- Quantos filhos?

De acordo com o resultado da pesquisa os estudantes de Pedagogia, assim como ficou evidenciado no resultado do ENADE 2005, são na maioria do sexo feminino (Figuras 12 e 13) nas duas IES. Destacamos que na PUC Goiás, a presença feminina no curso é de 100% e na ALFA apenas 01 estudante é do sexo masculino. Desta forma podemos afirmar que os estudantes do curso de Pedagogia nas IES pesquisadas são majoritariamente mulheres.

Pergunta 1: Qual é o seu sexo?

FIGURA 12 -Sexo dos estudantes da ALFA

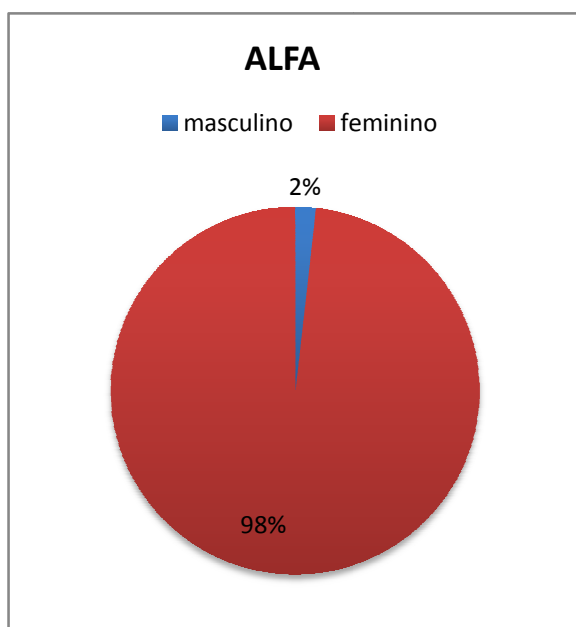
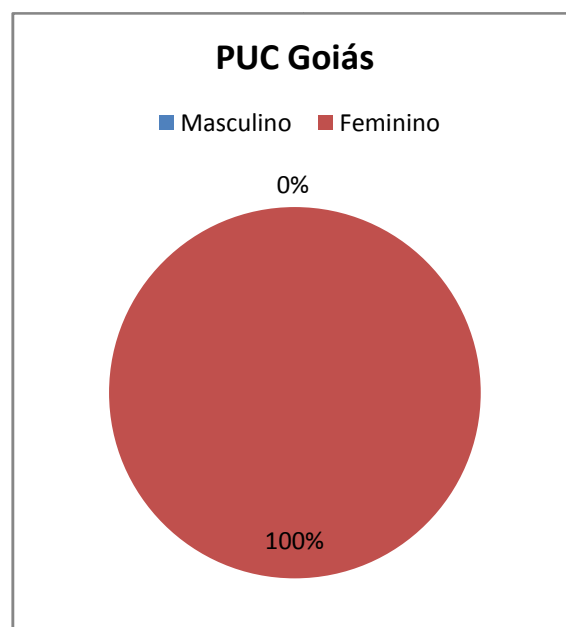


FIGURA 13 -Sexo dos estudantes da PUC Goiás



A pergunta: “Como você se considera?” teve por objetivo perceber como estes estudantes se percebem em relação a sua raça. As opções que obtiveram maiores índices em relação à raça foram a branca e a parda evidenciando a mesma tendência da maioria dos brasileiros, que se consideram pertencentes a estes dois grupos raciais (Figuras 14 e 15). Importante observar que na PUC Goiás há uma maior concentração de estudantes negros, 22%, sendo que na ALFA este percentual foi de apenas 2%. Esta diferença nos chama a atenção, porquanto ainda persistem acentuadas desigualdades entre os brancos e negros em vários indicadores sociais, como desemprego, escolarização, trabalho forçado entre outros. Vivemos uma época em que o debate em torno das desigualdades raciais tem se intensificado e a presença de um maior índice de negros em uma Universidade que tem como eixo

norteador de suas ações o processo de transformação social e uma educação humanizadora pode ser o resultado de ações conjuntas para o alcance deste fim.

Pergunta 2- Como você se considera?

FIGURA 14 -Como os estudantes da ALFA se consideram

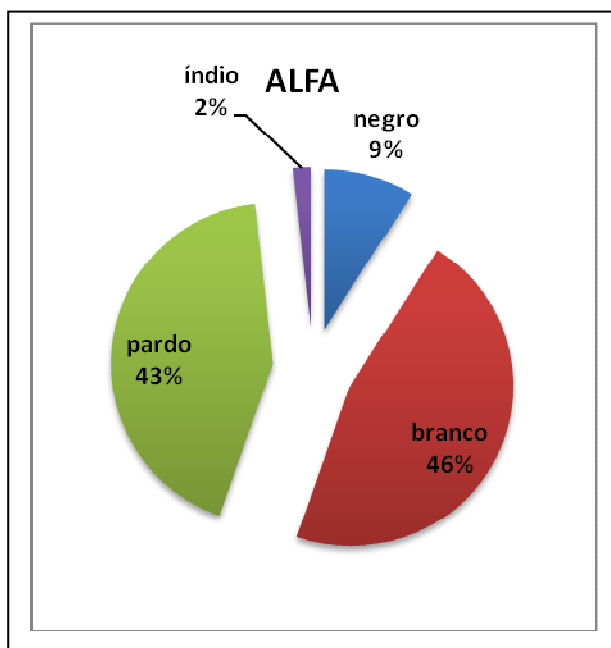
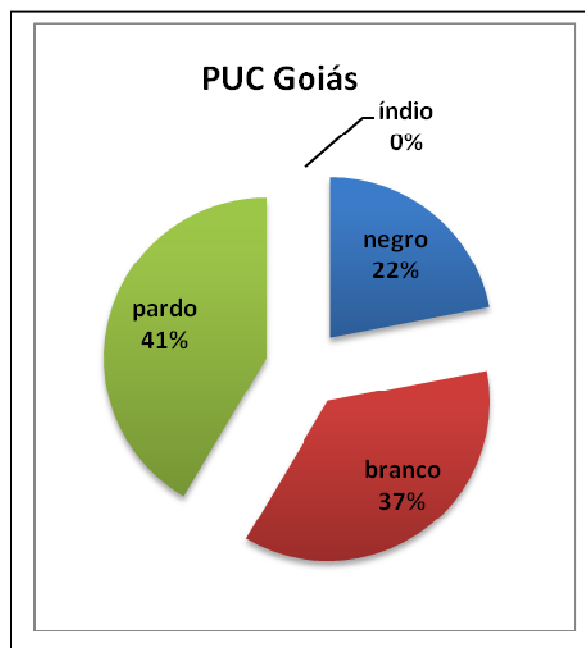


FIGURA 15 -Como os estudantes da PUC Goiás se consideram



A idade dos estudantes respondentes concentra-se na faixa etária acima de 25 anos. Na ALFA o percentual de alunos nesta faixa etária é de 50% e na PUC Goiás é de 56%. (Figuras 16 e 17). Neste aspecto, fica ratificada a distorção idade série para o ensino superior nas duas IES pesquisadas, uma vez que obedecendo ao fluxo normal dos períodos escolares que compõem a educação brasileira, a idade para acesso à Educação Superior é entre 18 e 19 anos. Sendo assim aos 25 anos o jovem já deveria ter concluído sua formação profissional em nível superior. Entretanto, é nesta faixa etária que a maioria dos alunos da Pedagogia está iniciando sua formação superior. Iniciando o curso de Pedagogia aos 25 anos o estudante irá concluí-lo aos 29/30 anos. A entrada no mercado de trabalho aos 30 anos se constitui em mais um desafio, principalmente para o Pedagogo que pretende atuar como docente da educação infantil, uma vez que o mercado apresenta uma tendência clara de absorver jovens até 25 anos para atuarem neste nível de ensino. Isto significa que estes profissionais concluem o curso e têm que lidar com este elemento dificultador para o ingresso na profissão.

Pergunta 3- Qual a sua idade?

FIGURA 16 - Idade dos estudantes da ALFA

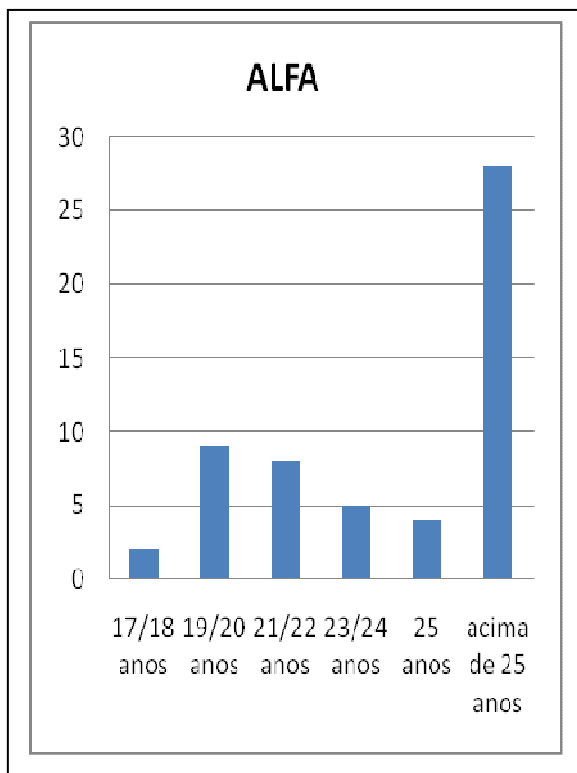
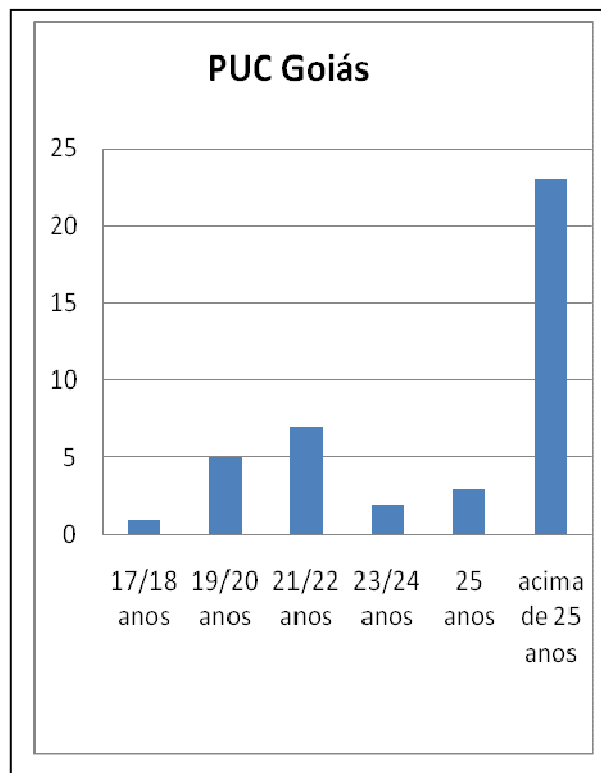


FIGURA 17 - Idade dos estudantes da PUC Goiás



As políticas públicas para a educação no Brasil, quando se trata do acesso ao ensino superior, não têm dado a atenção devida à questão da distorção idade série. Na Europa, como é o caso de Portugal as classes sociais menos favorecidas conquistaram avanços na legislação educacional no sentido de atender com certa prioridade alunos acima de 23 anos, como também estudantes que articulam trabalho e estudo.

A Lei nº 49/2005 estabelece a flexibilização do sistema educacional de Portugal atribuindo às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade pela seleção de adultos, que terão um atendimento diferenciado, uma vez que a Lei privilegia como critério para a seleção a experiência profissional destes alunos, com se lê, no Art.12, inciso 5:

Têm igualmente acesso ao ensino superior, nas condições a definir pelo Governo, através de decreto-lei:

a)- os maiores de 23 anos que, não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior;

Os trabalhadores estudantes conquistaram em Portugal um regime especial tanto para o acesso ao ensino superior como privilégios no decorrer do curso, como preconiza o inciso 7 da mesma Lei: “Os trabalhadores-estudantes terão regimes especiais de acesso e ingresso e de frequência do ensino superior que garantam os objectivos da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade e mobilidade dos percursos escolares”. Desta forma, estes estudantes receberão tratamento diferenciado, considerando suas condições concretas de subsistência, diferentemente do que ocorre no Brasil, pois os estudantes que trabalham e estudam têm que articular o tempo do trabalho com o tempo do estudo de forma a suprir as necessidades de cada um. Por vezes acabam por suprir o tempo livre, ou ainda destinam um tempo menor ao estudo e à sua formação, uma vez que necessitam do trabalho para a sua subsistência e de seus familiares.

Quando observado o estado civil dos respondentes (Figuras 18 e 19) verificou-se pelos resultados que os estudantes de Pedagogia das duas IES se dividem em dois grupos: solteiros e casados. Há uma discreta diferença para maior dos estudantes que assinalaram a opção solteiro. No entanto, somados os percentuais de estudantes casados, separados, divorciados e que moram juntos, o valor ultrapassa o percentual de estudantes solteiros. A este dado acrescentamos que a maioria são mulheres, o que quer dizer que são “donas de casa” e, portanto, dedicam parte de seu tempo aos afazeres domésticos.

Pergunta 4- Qual o seu estado civil?

FIGURA 18 -Estado civil dos estudantes da ALFA

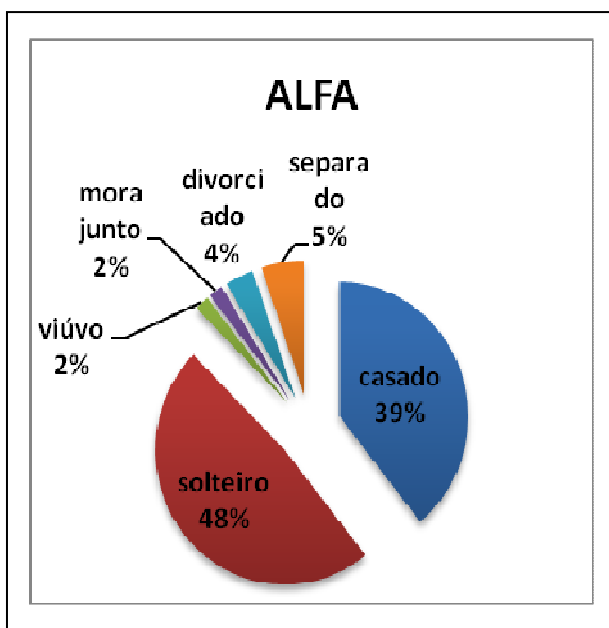
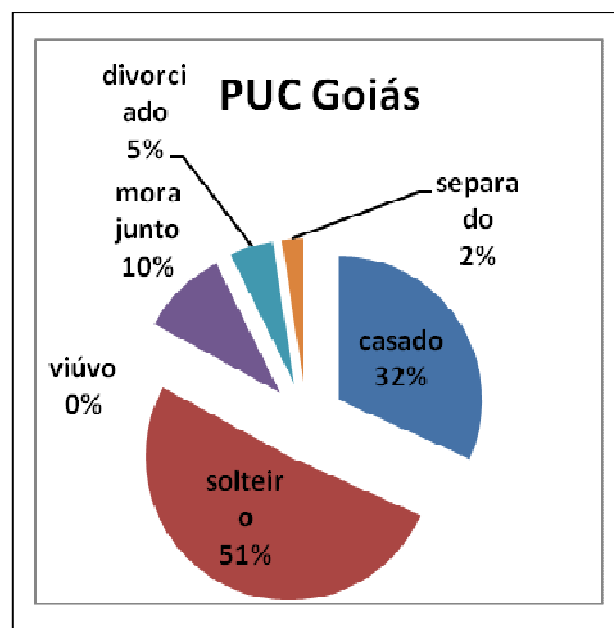


FIGURA 19 -Estado civil dos estudantes da PUC Goiás



Um fato interessante revelado pela pesquisa refere-se à presença de filhos, uma vez que o índice foi o mesmo nas duas IES. 61% dos estudantes responderam não ter filhos e 39% responderam que têm (Figuras 20 e 21), a seguir:

Pergunta 5 – Tem filhos?

FIGURA 20 -Percentual de estudantes da ALFA que tem filhos

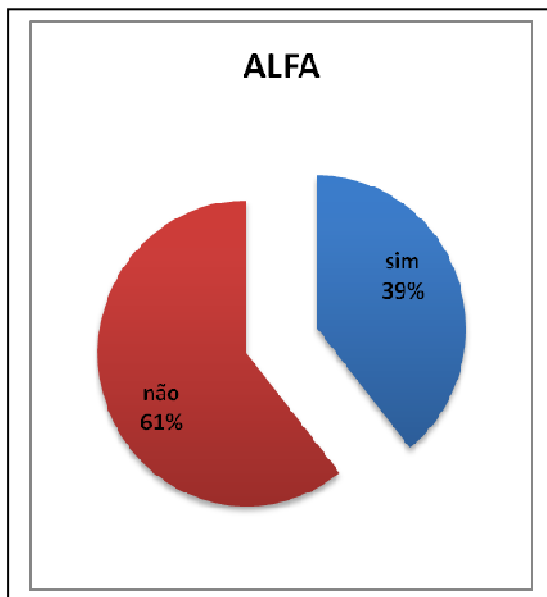
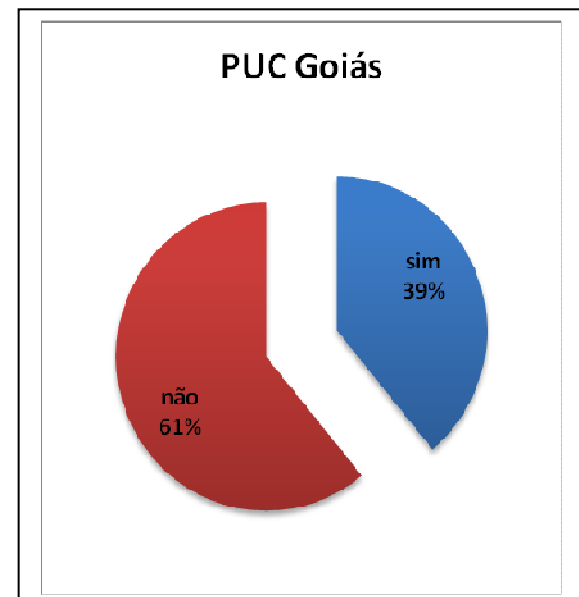


FIGURA 21 -Percentual de estudantes da PUC Goiás que tem filhos



Ao cruzarmos a idade e o gênero dos estudantes com a presença de filhos verificamos que os estudantes do gênero feminino são a maioria (99%) e estão em idade reprodutiva, no entanto não têm filhos, reforçando uma mudança que vem sendo constatada no comportamento social feminino.

De acordo com pesquisa do IBGE:

As mulheres têm apresentado nos últimos anos várias mudanças no seu comportamento social. A redução da fecundidade, a crescente participação no mercado de trabalho, a contribuição no rendimento familiar e a elevação da escolaridade são aspectos considerados fundamentais para dimensionar seu papel na sociedade brasileira.

Entre 1997 e 2007, a proporção de mulheres em idade reprodutiva com filhos nascidos vivos (15 a 49 anos de idade) manteve-se em torno dos 63%. Chama-se, porém, atenção para a redução do número de filhos por mulher: em 1997, 25,8% das mulheres tinham um filho só, passando essa proporção para 30,7%, em 2007 (IBGE, 2008, p. 231).

A ausência de filhos entre os estudantes pesquisados torna-se um dado relevante quando sabemos que a nossa sociedade atribui especialmente à mulher a tarefa de cuidar dos filhos principalmente na primeira infância. Nesse sentido, o índice levantado na pesquisa tanto na ALFA como na PUC Goiás nos permite dizer que estas mulheres mesmo prontas sob o aspecto físico para a maternidade não tiveram filhos e mesmo as que informaram ter filhos possuem entre um a três filhos (Figuras 22 e 23). Se o número de filhos interfere diretamente no orçamento familiar, as famílias que não têm filhos ou as que têm poucos filhos terão mais condições de investimento na educação dos adultos. Podemos inferir, a partir deste dado, que as mulheres estão assinalando uma maior preocupação com sua formação profissional, antes de assumirem a maternidade, ou ainda uma composição familiar menor com um número de filhos entre um e dois.

Pergunta 6: Quantos filhos?

FIGURA 22 -Nº de filhos dos estudantes da ALFA

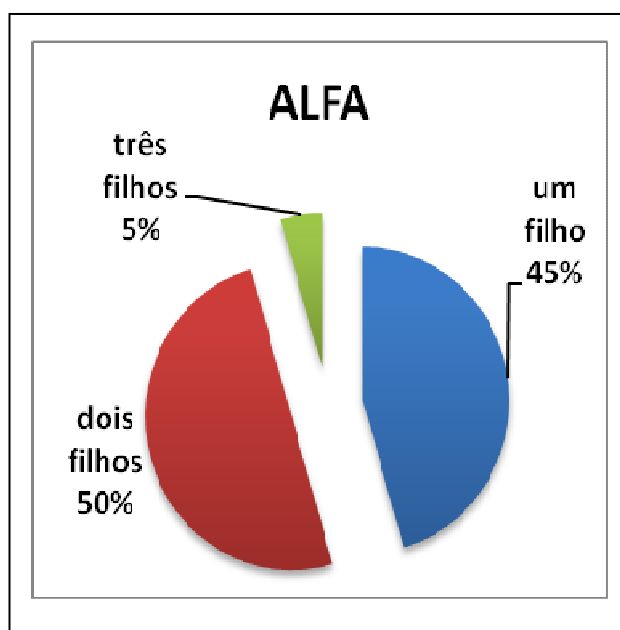
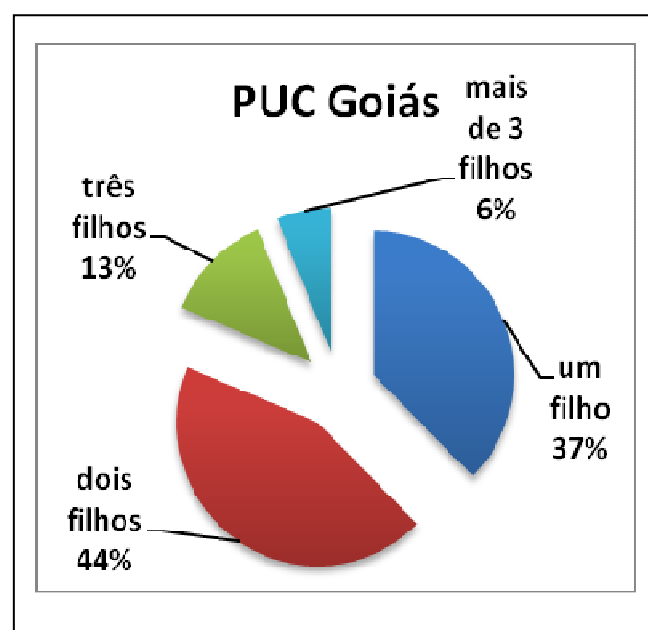


FIGURA 23 -Nº de filhos dos estudantes da PUC Goiás



Esta estrutura familiar com um número pequeno da prole se constitui em uma tendência confirmada por pesquisas como a desenvolvida pelo IBGE/PNAD, embora não seja o único fator para a redução da fecundidade.

Os resultados da PNAD 2007 mostram que a consangüinidade é o eixo principal de união das pessoas que vivem juntas: 88,6% dos arranjos são de pessoas com

parentesco. Destes, 48,9% são do tipo casal com filhos, cujo peso vem se reduzindo devido, principalmente, à queda da fecundidade. Em 1997, este tipo atingia 56,6%, enquanto a proporção do tipo constituído por casal sem filhos cresceu, passando de 12,9%, para 16,0%, em 2007. (IBGE, 2008, p. 88).

De acordo com a pesquisa realizada pelo PNAD a queda da fecundidade é um fator responsável pela redução do número de filhos, principalmente nas famílias que se formaram por consangüinidade. Por outro lado o valor médio do rendimento familiar também se constitui em um fator preponderante na redução do número de filhos. De acordo com o IBGE, **“o valor médio do rendimento familiar *per capita* em 2007 ficou em torno de R\$624,00. Entretanto, metade das famílias viviam com valores que ficavam abaixo de R\$ 380,00, correspondente ao valor do salário mínimo do ano de 2007”** (IBGE, 2008, p. 89).

A situação financeira das famílias brasileiras passa a ser um fator de influência na constituição familiar, no entanto estudos sobre o tipo de organização familiar compostas por casais sem filhos residentes no domicílio são um tipo que está cada vez mais frequente, notadamente nas sociedades contemporâneas. “Esta tipologia intitulada DINC (Duplo Ingresso e Nenhuma Criança) consiste num arranjo familiar atípico, na medida em que, não precisando cuidar de prole, o casal tem mais recursos para se dedicar ao trabalho e ao lazer” (IBGE, 2008, p. 93). Acrescenta-se a condição de também poder frequentar o ensino superior noturno, compreendendo-o como o terceiro expediente de trabalho. Além deste fator, a presença da mulher no mercado de trabalho tem contribuído para a redução do número de filhos. O aumento da escolaridade feminina está associado, entre outros aspectos, à inserção da mulher no mercado de trabalho incluindo a necessidade de sua participação na manutenção ou elevação da renda familiar.

3.4 Dimensão 2: aspecto econômico

Nesta dimensão estão agrupadas três questões, a saber:

1. Qual a faixa de renda da sua família?
2. Qual a situação que melhor descreve o seu caso?
3. Em relação ao pagamento da mensalidade de seu curso

A questão que buscou identificar a faixa de renda mensal dos estudantes pesquisados apresentou 11 opções para resposta variando entre a opção de uma renda mensal de até dois e a última de mais de 30 salários mínimos. Os 97 participantes utilizaram oito opções (Figuras

24 e 25), sendo que a maior concentração de respostas foi observada nas três primeiras faixas de renda: até 2 e 5 salários mínimos. Entretanto a opção que apresentou o maior número de resposta nas duas IES foi a que indicou uma renda familiar de mais de 3 até 5 salários mínimos.

Pergunta 1: Qual a faixa de renda mensal da sua família?

FIGURA 24 -Renda mensal dos estudantes da ALFA

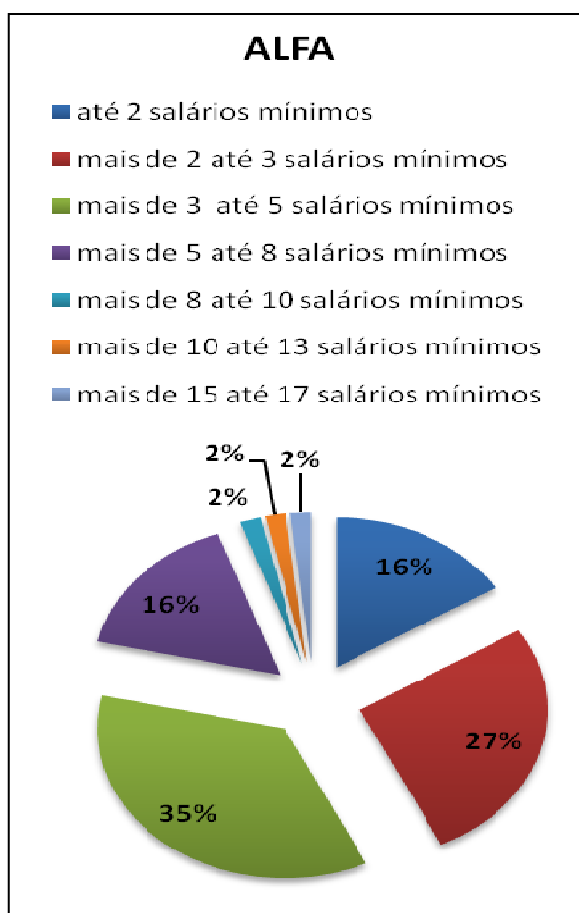
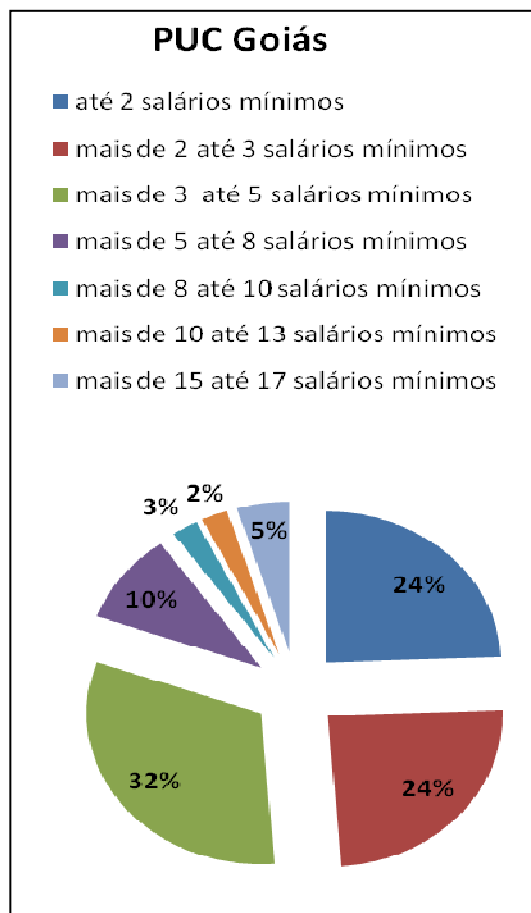


FIGURA 25 -Renda mensal dos estudantes da PUC Goiás



De acordo com as opções dos respondentes, pudemos observar que as três últimas faixas de renda mensal: mais de 20 até 25, mais de 25 até 30 e mais de 30 salários mínimos não foram assinaladas, por esta razão elas não aparecem nas Figuras.

Considerando os percentuais levantados, pode-se dizer que na PUC Goiás há uma maior concentração de estudantes com uma renda familiar mais baixa: 24% pertencem às famílias com uma renda de até 2 salários mínimos, 24% pertencem às famílias com uma renda

de 2 até 3 salários mínimos, o que totaliza 48%. Na ALFA a soma destes percentuais totaliza 43%. Enquanto na PUC Goiás temos 24% de estudantes em famílias com uma renda até 2 salários mínimos, o que chega ao valor de R\$ 1 mil, na ALFA este percentual é de 16%. Estes dados não se distanciam muito dos levantados pelo ENADE, uma vez que 41% dos estudantes responderam pertencer às famílias com renda mensal de até 3 salários mínimos.

Este resultado nos coloca diante da confirmação de que os alunos do curso de Pedagogia noturno pertencem às classes de poder econômico baixo. Tais alunos dificilmente conseguiriam estudar sem ter que trabalhar. Para conseguir sua sobrevivência e ainda investir em sua formação pagando mensalmente pelo curso, estes estudantes precisam trabalhar ou receber algum tipo de subsídio financeiro suficiente para lhes possibilitar um tempo maior para a dedicação ao trabalho/estudo.

As necessidades básicas da família: alimentação, moradia, segurança, transporte associada a outras necessidades como vestimenta, saúde e lazer pesam consideravelmente no orçamento familiar. Diante de tais necessidades o estudante que não pertence a uma família em condições de assumir estas despesas e ainda investir na sua formação terá que trabalhar para poder estudar. Ainda assim este aluno terá dificuldades para se manter em uma IES, e os resultados de sua formação poderão ser insuficientes, como evidenciou o Relatório do ENADE, pois estes alunos dificilmente lêem jornal, assinam revistas, participam de atividades científicas, entre outras oportunidades de vivenciar experiências extracurriculares que ampliem seus conhecimentos. Ademais, na nossa pesquisa verificamos que muitos alunos têm que optar em comprar o lanche ou pagar o transporte, comprar um livro ou fotocopiar partes deste livro, e, finalmente buscar outras formas de obtenção de recursos para quitar débitos com a IES.

Em decorrência do baixo poder econômico destes estudantes a pergunta que buscou identificar a situação do aluno em relação ao trabalho evidenciou que a maioria trabalha, mesmo que a renda obtida com este trabalho seja insuficiente para financiar todas as suas despesas, conforme mostram as Figuras 26 e 27:

Pergunta 2: Qual a situação que melhor descreve o seu caso?

FIGURA 26 - Situação que melhor descreve os estudantes da ALFA em relação ao trabalho

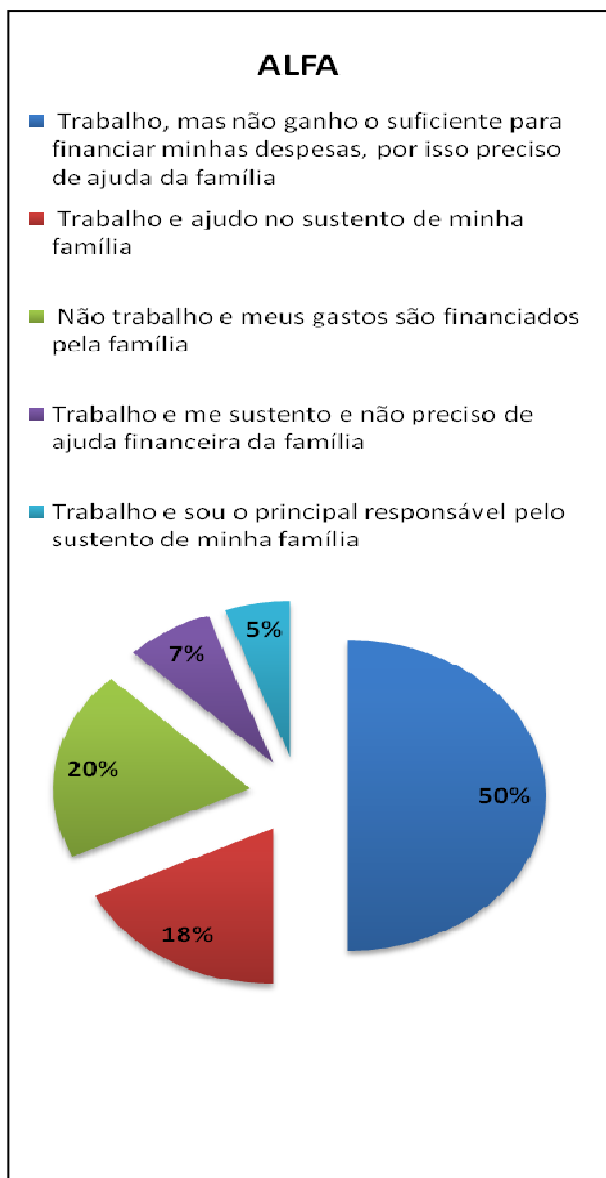
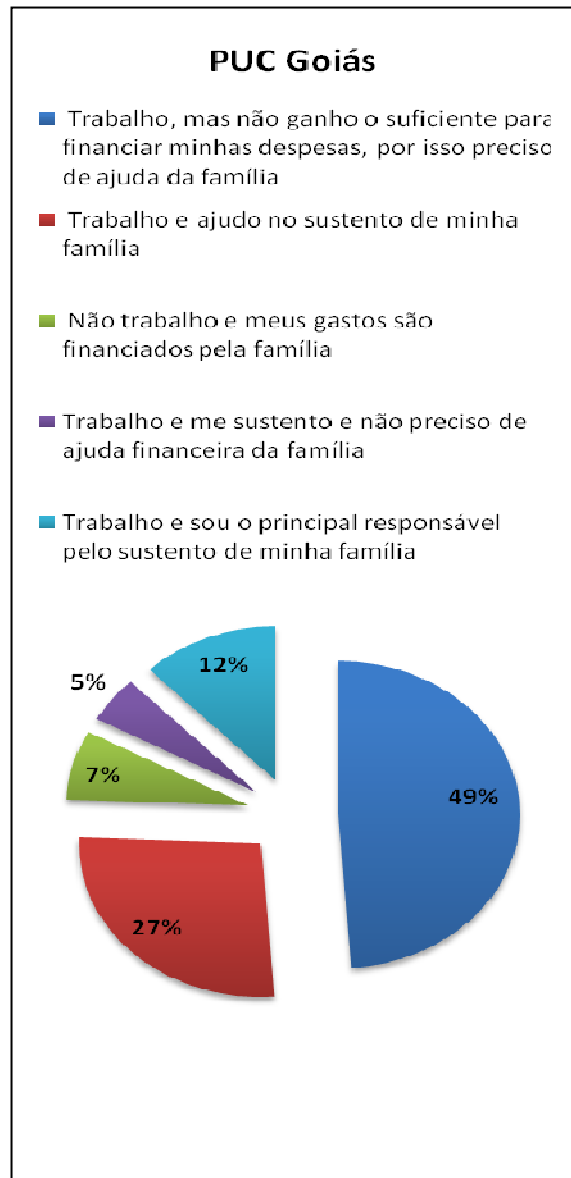


FIGURA 27 - Situação que melhor descreve os estudantes da PUC Goiás em relação ao trabalho



A situação de trabalhar e estudar foi confirmada pelos respondentes como demonstram as Figuras 26 e 27. Comprovou-se que tanto os estudantes da PUC Goiás como os da ALFA trabalham e estudam, pois apenas 20% dos alunos da ALFA e 7% dos da PUC Goiás informaram não trabalhar. Estes dados somados à renda familiar (Figuras 24 e 25) reforçam nossa afirmação que os alunos da PUC Goiás pertencem às famílias de menor poder

econômico Fato este que os leva à necessidade de buscar trabalho para auxiliar nas despesas. Embora estes estudantes trabalhem ficou claro que os recursos financeiros obtidos pelo trabalho é insuficiente para manter suas despesas incluindo neste aspecto as despesas com sua formação, pois 49% dos estudantes da PUC Goiás e 50% dos estudantes da ALFA informaram que trabalham, mas que necessitam da ajuda financeira da família para financiar suas despesas.

A situação econômica destes alunos revela a clara necessidade de o estudante trabalhar, seja para ajudar no seu próprio sustento, uma vez que o que ganha não é o suficiente para se manter e neste sentido necessita da ajuda da família, ou ainda trabalhar e ajudar a família.

No caso de o estudante ter que trabalhar e ajudar no sustento da família revela uma nova situação. O que ele ganha é o suficiente para se manter e ainda é possível ajudar no sustento da família. Isto foi observado em um percentual significativo: 27% na PUC Goiás e 18% na ALFA. Este estudante independente de estudar não pode abandonar o trabalho, pois a sua participação nas despesas familiares é significativa. Infere-se, a partir desta informação, que com sua renda ele assume suas despesas além de ajudar nas despesas familiares. Isto posto mostra que o trabalho é para este estudante uma prioridade, ficando em segundo plano o estudo.

A pesquisa constatou que a situação de insuficiência econômica da maioria dos estudantes do curso de Pedagogia indica que a maior parte dos estudantes que trabalha e estuda não tem uma renda mensal capaz de manter uma família. Mesmo assim 39% dos estudantes das duas IES informaram ter filhos.

A insuficiência de políticas públicas para que a classe social menos favorecida possa ter o acesso à educação superior ficou evidenciada quando constatamos que além de a maioria destes estudantes pertencerem a famílias com baixo poder econômico e, portanto, necessitarem de trabalhar para elevar a renda familiar, grande parte dos respondentes paga integralmente a mensalidade do curso, conforme demonstrado nas Figuras 28 e 29:

Pergunta 3: Em relação ao pagamento da mensalidade de seu curso:

FIGURA 28 - Percentual de estudantes da ALFA com bolsas de estudos e/ou outros benefícios em relação à mensalidade dos cursos

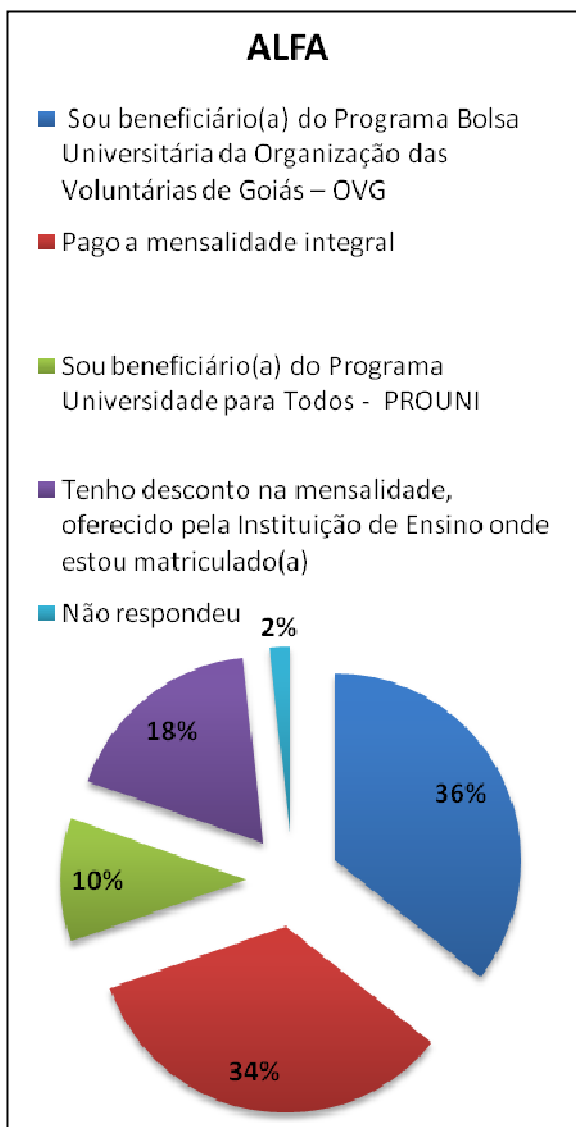
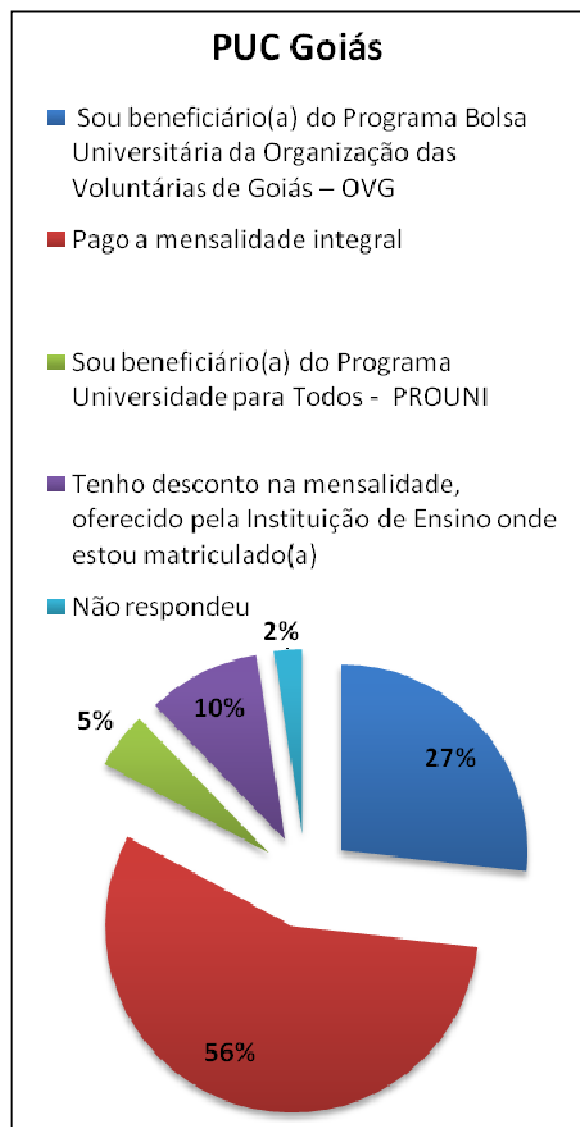


FIGURA 29 - Percentual de estudantes da PUC Goiás com bolsas de estudos e/ou outros benefícios em relação à mensalidade dos cursos



Como estes estudantes estão frequentando uma IES privada sabe-se que para receberem este serviço precisam pagar as despesas do curso. Na ALFA 34% paga integralmente, enquanto que na PUC Goiás 56% assume integralmente as despesas com as mensalidades.

Observamos que dois respondentes, um de cada IES, não respondeu esta questão. Buscamos identificar as características destes respondentes e constatamos que o aluno da ALFA é do sexo feminino, está cima de 25 anos, é índia, casada, tem 2 filhos, pertence a uma família cuja renda familiar é de mais de 2 até 3 salários mínimos e não trabalha. A partir destas informações é possível supor que este aluno deve ser beneficiário de algum programa assistencial, pois o fato de ele não trabalhar e pertencer a uma família cuja renda não ultrapasse 3 salários mínimos dificilmente conseguiria assumir as despesas com a mensalidade do curso. Na PUC Goiás o estudante que não respondeu à questão também é do sexo feminino, está entre 21 e 22 anos, é negra, solteira, não tem filho, pertence a uma família cuja renda familiar é de até 2 salários mínimos, trabalha e ajuda no sustento da família. Embora este estudante trabalhe, a renda informada é muito baixa o que nos permite dizer que as possibilidades de pagar a mensalidade integralmente são remotas. O conhecimento das características destes respondentes nos permite inferir que a omissão não foi intencional, no entanto não invalidaram as respostas aferidas.

O índice de estudantes que respondeu ser beneficiário do Programa de Bolsas de Estudos da Organização de Voluntárias do Estado de Goiás (OVG) foi significativo nas duas IES: 36% na ALFA e 27% na PUC Goiás.

Este Programa paga a contribuição de até R\$ 200,00 (duzentos reais) do valor da mensalidade para os estudantes que passaram por um rigoroso critério de seleção, sendo o critério base não possuir condições de arcar com as mensalidades em instituições privadas de ensino no Estado de Goiás. Uma vez classificado para o programa o aluno, em contrapartida, tem que prestar serviço voluntário em instituições governamentais ou não-governamentais com uma carga horária compatível com seus afazeres escolares, trabalho e em sua área de formação.

Os estudantes pesquisados que são beneficiários do programa de bolsas de estudos da OVG não recebem o valor total das mensalidades dos cursos, pois nas IES pesquisadas o valor da mensalidade ultrapassa o valor da bolsa em mais de 100%. Pesa ainda o fator de que estes estudantes além de trabalharem para o sustento pessoal ou da família, têm que trabalhar para pagar a bolsa recebida, o que significa menos tempo para o estudo.

Esta política de governo²⁸ vem ao longo de sua existência vendendo uma idéia de igualdade de oportunidade a milhares de estudantes que lutam por uma oportunidade de

²⁸ Este programa teve início com o governo de Marconi Perillo (PSDB) em 1999.

acesso ao ensino superior, além de diminuir os recursos para a Universidade Estadual de Goiás, que é pública.

Em 2006, cerca de 60 instituições particulares de ensino superior em Goiás participaram do programa, por meio de convênio firmado com o governo estadual. O valor mensal da bolsa universitária em 2006 foi R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), valor este diminuído nos anos subsequentes mesmo com o aumento das mensalidades.

Conforme prevê a Constituição Estadual (alterada pela Emenda Constitucional nº 39, de 15 de dezembro de 2005) inciso I, Art. 158, o Estado deve aplicar 2% (dois por cento) da receita base de cálculos na Universidade Estadual de Goiás, com repasses em duodécimos mensais.

Ocorre que em 2008, no Estado de Goiás a receita base de cálculo (impostos líquidos) foi de R\$ 5.626.466.000,00 (cinco bilhões, seiscentos e vinte e seis milhões, quatrocentos e sessenta e seis mil reais). Neste sentido, para a Ciência Tecnologia e Ensino superior os percentuais deveriam ser aplicados obedecendo a seguinte distribuição:

- I - 2% (dois por cento), na Universidade Estadual de Goiás – UEG, com repasses em duodécimos mensais;
- II - 0,5% (cinco décimos por cento) na entidade estadual de apoio à pesquisa;
- III - 0,5% (cinco décimos por cento) no órgão estadual de ciência e tecnologia;
- IV - 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento), na entidade estadual de desenvolvimento rural e fundiário, destinados à pesquisa agropecuária e difusão tecnológica.

Os gastos com a Universidade Estadual de Goiás totalizaram R\$ 122.619.000,00 (cento e vinte e dois milhões, seiscentos e dezenove mil reais), o que significa um percentual de 2,18%, conforme expresso no Relatório de Gestão do Estado de Goiás 2008:

Os gastos efetivados na Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), **além dos incluídos nas aplicações no programa de concessão de bolsas universitárias**, somaram R\$ 122.619 mil, ou seja, 2,18% (dois e dezoito centésimos por cento) de sua receita, ultrapassando a previsão inicial. Cumpre informar que a entidade de pesquisa e desenvolvimento rural e fundiária foi extinta pela Lei n.º 16.272/2008. (GOVERNO DE GOIÁS, 2008, p. 67). (grifo nosso).

Com a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEG), o Estado aplicou o percentual de 0,11(once centésimo por cento); com a Secretaria de Ciência e Tecnologia a aplicação ficou em 0,10% (dez centésimo por cento) e com a Agência Goiana de desenvolvimento Rural e Fundiário não houve aplicação, pois pela Lei 16.272 de 30 de maio de 2008 a referida Agência foi extinta (GOIÁS, 2008, p. 66).

Estes dados revelam que não houve a aplicação devida em Ciência e Tecnologia no Estado, como bem expressa o Relatório de Gestão do Governo (2008, p. 67):

Os resultados apurados tanto na Secretaria de Ciência e Tecnologia quanto na Fundação de Amparo a Pesquisa indicam o cumprimento parcial do índice determinado. Em que pese a importância do setor, o governo estadual enfrentou nesse exercício um déficit financeiro cuja solução se deu com a implantação da reforma administrativa norteada pela Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008 e com as ações de melhoria na eficiência administrativa e aumento da Arrecadação.

Ousamos também afirmar que a aplicação no ensino superior apresentou dados mascarados, pois de acordo com Relatório de Gestão Governamental do Estado de Goiás em 2008 com o programa de concessão de bolsas universitárias foram gastos R\$41 milhões. (GOVERNO DE GOIÁS, 2008, p. 88). Significa dizer que este programa de bolsa de estudos para alunos matriculados em instituições privadas recebeu 34% do valor que deveria ser destinado à UEG, universidade pública.

Demonstraremos a seguir que se subtrairmos do valor aplicado na FUEG (R\$ 122.619. mil) o valor gasto com bolsas universitárias, através da OVG, (R\$41.000. mil) encontramos o valor de R\$ 81.619.000,00 (oitenta e um milhões, seiscentos e dezenove mil reais). O mínimo a ser aplicado na UEG, de acordo com a Constituição Estadual em 2008, seria R\$112.529.320,00 (cento e doze milhões, quinhentos e vinte e nove mil, trezentos e vinte reais), o que representa 2% da receita base de cálculos. Desta forma fica comprovada a distorção da realidade uma vez que, conforme expresso no Relatório de Gestão do Governo, (p. 67) “os gastos efetivados na Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), **ai inclusos as aplicações no programa de concessão de bolsas universitárias**” representaram 2,18%. Entretanto, o que ocorreu de fato foi uma aplicação de 1,55%, e não de 2,18% como afirmado no Relatório.

Estamos, portanto, diante de mais um engodo, pois a UEG recebeu menos 34% do seu orçamento devido para aplicação em educação pública. O que significa dizer que o ensino privado recebeu investimento público, numa total inversão de valores e mais do que isso infringindo a legislação pertinente. Além de o estado de Goiás não cumprir com o percentual devido constitucionalmente (o que foi fruto de luta dos trabalhadores da educação) com o Ensino superior, pratica uma política que se diz social, mas na verdade é mais uma ilusão vendida pelo neoliberalismo.

Primeiro é preciso assinalar que o Programa Bolsa Universitária da OVG determina as possibilidades de estudos para os que a procuram, pois o valor da bolsa é fixo e não varia em

conformidade com o valor da mensalidade do curso. O aluno pertencente a classe de baixo poder econômico, que se encaixa nos critérios da OVG e que deseja fazer um curso cuja mensalidade fique em torno de R\$ 750,00 (valor médio da mensalidade do curso de Engenharia Elétrica nas duas IES pesquisadas) terá que arcar com R\$ 550,00 por mês, ou seja, 73% do valor da mensalidade do curso. Um aluno que não tem condições econômicas para pagar R\$750,00, dificilmente terá condições para pagar R\$550,00. Logo, ele não poderá fazer o curso de Engenharia Elétrica. No entanto para o curso de Pedagogia que custa em média R\$452,00 por mês (considerando as IES pesquisadas) o aluno terá que arcar apenas com R\$ 252,00, o que representa 55% do valor do curso. Assim, ele opta pelo curso possível de ser feito, ou ainda que a classe dominante lhe permitiu fazer. Acrescenta-se a estas considerações o valor das bolsas de 50% que geraria pequeno impacto no orçamento dos estudantes aptos a solicitarem este tipo de benefício.

Nas IES pesquisadas o pequeno índice de estudantes beneficiários do ProUni, reforçou a insuficiência das políticas públicas que garantam aos alunos das classes econômicas menos favorecidas condições reais de acesso e permanência com sucesso em um curso superior. Vimos que apenas 10% dos estudantes da ALFA e 5% dos estudantes da PUC Goiás são beneficiários do ProUni.

Neste sentido, reafirmamos que são as condições concretas que interferem na escolha do curso possível para cada estudante, e que as políticas de governo para atendimento dos estudantes que fazem parte da classe de menor poder econômico não passam de programas de governo com fins eleitoreiros e a serviço dos interesses da classe dominante, em detrimento dos direitos dos trabalhadores.

Se cruzarmos a renda familiar e o número de horas de trabalho da maioria destes trabalhadores/estudantes perceberemos que a distorção idade-série para o ensino superior e a falsa escolha do curso de graduação é uma decorrência do baixo poder econômico e da fração de classe a qual pertencem.

3.5 Dimensão 3: trabalho

Nesta dimensão estão agrupadas três questões, a saber:

- 1- Em relação ao trabalho.
- 2- Caso não trabalhe: Há quanto tempo está sem trabalho?

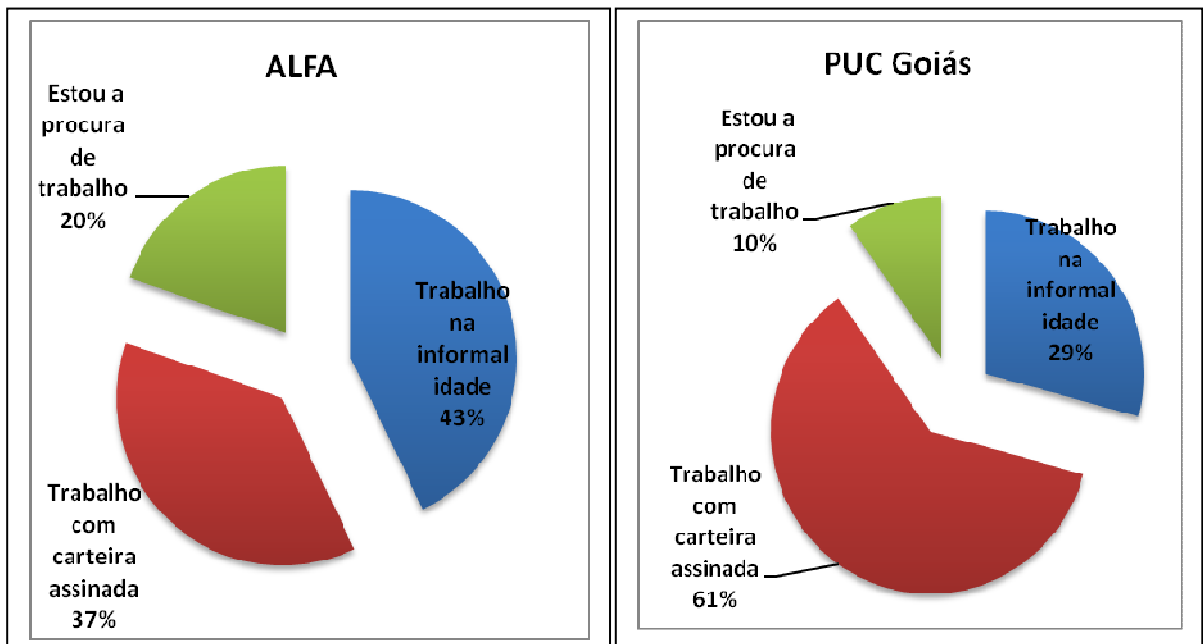
3- Em relação ao tempo destinado ao trabalho. Deverá responder esta questão quem trabalha com carteira assinada e quem trabalha na informalidade

A primeira distorção foi observada ao confrontarmos as respostas sobre a situação que melhor descrevia o aluno (Figuras 26 e 27) e a situação em relação ao trabalho (Figuras 30 e 31). Quando perguntado sobre a situação dos estudantes em relação ao trabalho, 20% dos respondentes da ALFA afirmaram não trabalhar e 20% indicaram que estão à procura de trabalho. Entretanto 7% dos alunos da PUC Goiás afirmaram não trabalhar e o índice de estudantes à procura de trabalho nesta Instituição foi de 10%. Esta distorção pode ser interpretada como um equívoco ao responder uma das questões ou ainda a situação do estudante que embora trabalhe, esteja buscando outro trabalho por razões diversas. O que a pesquisa evidenciou nas duas IES foi que os estudantes que não estão trabalhando, estão à procura de emprego. Significa dizer que estes estudantes, embora estejam fora do mercado de trabalho são trabalhadores e estão na lista dos desempregados.

Pergunta 1: Em relação ao seu trabalho:

FIGURA 30 -Situação do trabalho dos estudantes da ALFA

FIGURA 31 -Situação do trabalho dos estudantes da PUC Goiás



Dos estudantes que informaram trabalhar a pesquisa constatou situação distinta nas duas IES. Na ALFA o percentual de estudantes que trabalha com carteira assinada, ou seja, fazem parte dos trabalhadores formais é bem menor que na PUC Goiás, uma diferença de quase 100% (Figuras 30 e 31). Significa dizer que estes estudantes são trabalhadores que não recebem os benefícios da legislação trabalhista quer seja o 13º salário, férias, auxílio saúde, fundo de garantia de trabalho, descanso remunerado entre outras conquistas da classe trabalhadora.

Estes dados refletem o movimento da economia dos anos 90 quando o setor informal apresentou-se mais dinâmico.

O mercado de trabalho no Brasil, entre o início dos anos 90 e 2006, caracterizou-se pela heterogeneidade e por um elevado déficit de trabalho decente, que se revela sobretudo em quatro principais traços: a) elevadas taxas de desemprego e de informalidade, que resultam em baixo grau de proteção social e inserção inadequada dos trabalhadores; b) expressiva parcela da mão-de-obra sujeita a baixos níveis de rendimentos e produtividade; c) alta rotatividade no emprego; d) alto grau de desigualdade entre diferentes grupos, refletindo um nível significativo de discriminação, sobretudo em relação às mulheres e à população negra (CEPAL/PNUD/OIT, 2008, p. 11).

Esta heterogeneidade contribuiu para uma mudança nos indicadores do mercado de trabalho, pois “o emprego formal caiu de 1990 a 1992, teve lenta ampliação de 1993 a 1999 e um forte aumento nos anos 2000. De 1993 a 1999, o emprego informal cresceu mais que o formal, mas essa tendência se inverteu no período 2000-2006”. (CEPAL/PNUD/OIT, 2008, p. 12). O fato é que a criação de poucas vagas e a qualidade questionada dos postos de emprego na década de 90 fez com que o setor informal ganhasse mais espaço no mercado de trabalho.

O fato de 43% dos estudantes da ALFA trabalhar na informalidade pode ser um reflexo da tendência do próprio curso que estimula a idéia de educação enquanto negócio. A disseminação de que se pode investir em projetos educacionais e que a educação não se circunscreve nos espaços escolares estimula e incentiva os estudantes a buscar o trabalho autônomo e não se limitarem ao emprego formal e na condição de empregado.

Dos estudantes que estão à procura de trabalho, aos serem questionados em relação ao tempo que se encontram nesta situação, observou-se que nas duas IES a maioria está desempregada em um período compreendido entre 6 meses a 1 ano (Figuras 32 e 33). No entanto 40% dos respondentes da PUC Goiás estão fora do mercado de trabalho a mais de 2 anos. Em relação a estes dados podemos inferir que ao sair do mercado de trabalho o trabalhador leva mais tempo para obter nova colocação. Segundo a pesquisa da CEPAL/PNUD/OIT (2008, p. 60), “parte dos jovens que não conseguem trabalho também

não estuda”. O fato de ser estudante do ensino superior já se constitui em um diferencial no currículo do trabalhador o que lhe propicia certa vantagem no mercado de trabalho em relação à grande massa de desempregados que só possuem a Educação Básica e às vezes nem conseguiram concluir o ensino fundamental.

Pergunta 2: Caso não trabalhe: Há quanto tempo está sem trabalho?

FIGURA 32 - Quanto tempo o estudante da ALFA está sem trabalho

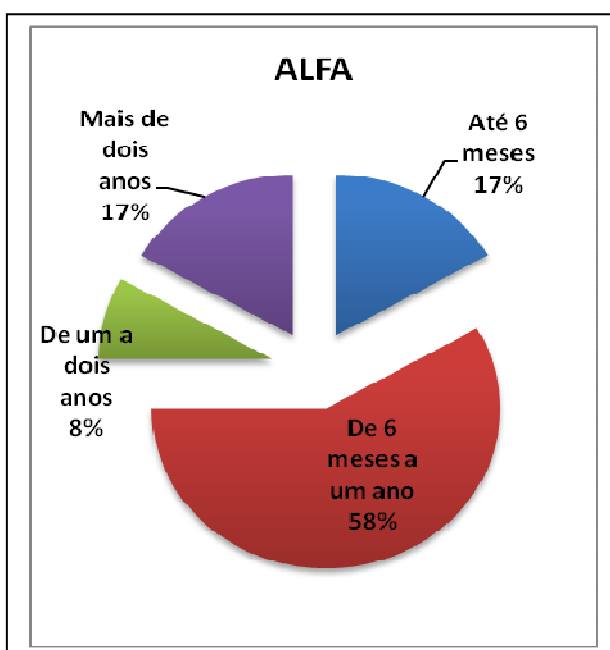
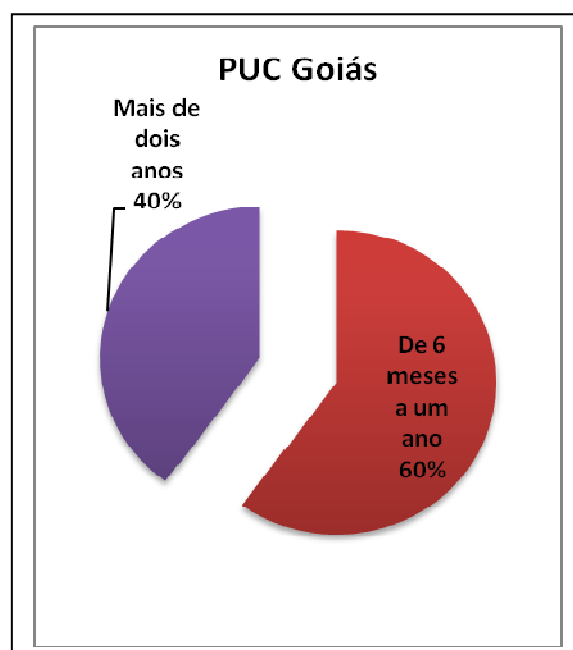


FIGURA 33 - Quanto tempo o estudante da PUC Goiás está sem trabalho



A expectativa para ocupação no mercado de trabalho a partir de uma melhor formação será verificada posteriormente ao analisar a dimensão trabalho e educação.

Em relação ao tempo de trabalho, no caso dos estudantes ocupados à época da pesquisa, observou-se que tanto na ALFA como na PUC Goiás estes estudantes trabalham entre quatro horas e mais de oito horas dias (Figuras 34 e 35). O índice de estudantes que trabalha mais de oito horas dia nos surpreendeu: 13% na ALFA e 16% na PUC Goiás. Estes trabalhadores/estudantes não dispõem literalmente de tempo para estudar e as condições de como esta formação está acontecendo nos coloca diante da constatação de que estas Pedagogas terão, após a conclusão do curso, dificuldades para atender à demanda do mercado que requer um profissional altamente preparado com domínio de técnicas e tecnologias.

Outro índice que merece atenção é o que retrata o percentual de estudantes que trabalha oito horas dia. Na ALFA são 22% e na PUC Goiás 30% dos respondentes. Se somarmos os percentuais que indicam as horas dedicadas ao trabalho entre oito horas ou mais de oito horas dia chegaremos ao seguinte resultado: ALFA 35%, PUC Goiás 46%. Esta realidade cruel ratifica nossa afirmação de que estes alunos são trabalhadores/estudantes que lutam dia a dia para vencer o maior desafio que lhes foi imposto para alcançar o objetivo da graduação: reverter todo o tempo livre para o estudo, a fim de obter a conclusão com sucesso do ensino superior.

A pesquisa mostrou o percentual de estudantes que trabalha seis horas por dia. Na ALFA este percentual é de 31% e na PUC Goiás 40%. Chegamos, a partir destes percentuais, aos seguintes resultados: 66% dos estudantes da ALFA e 86% dos estudantes da PUC Goiás trabalham entre 6 horas dia e mais de 8 horas dia, como se constata nas Figuras a seguir:

Pergunta 3: Em relação ao tempo destinado ao trabalho. Deverá responder esta questão quem trabalha com carteira assinada e quem trabalha na informalidade

FIGURA 34 -Tempo que os estudantes da ALFA dedicam ao trabalho externo

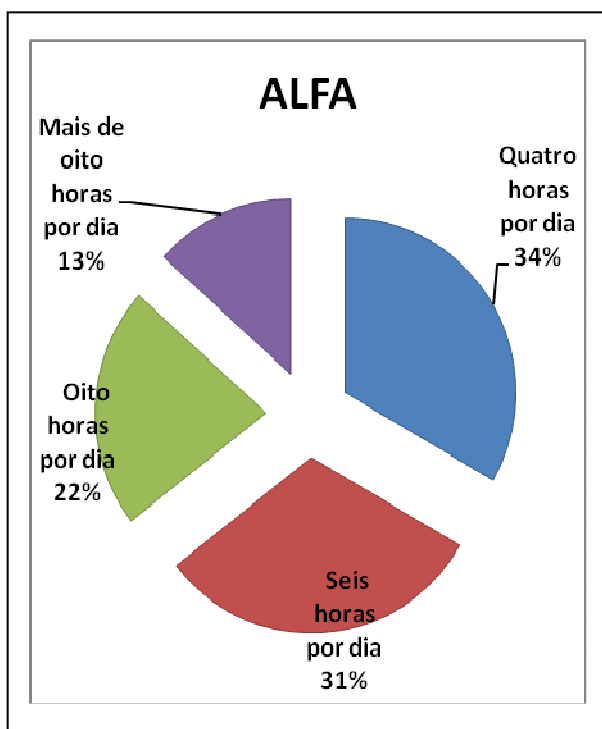
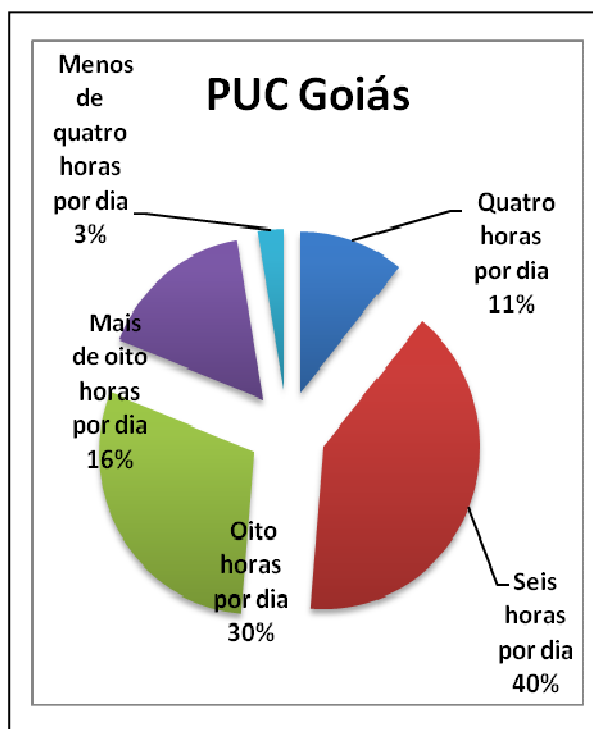


FIGURA 35 -Tempo que os estudantes da PUC Goiás dedicam ao trabalho externo



É preciso acrescentar nesta análise o fato de que a maioria dos estudantes pesquisados é do gênero feminino. Neste sentido, pode-se afirmar que estes estudantes além de dedicarem ao trabalho público (fora do ambiente doméstico) um tempo que varia entre 6 a mais de 8 horas dia reservam ainda parte do seu tempo com as responsabilidades domésticas inclusive, para alguns, com o cuidado dos filhos. A carga horária de trabalho destes estudantes é o resultado da somatória das horas dedicadas ao trabalho às horas dedicadas aos afazeres domésticos e às horas destinadas ao estudo presencial.

A realidade concreta nos mostrou que 66% dos estudantes da ALFA e 86% dos estudantes da PUC Goiás trabalham entre 6 e mais de 8 horas dia. Portanto, é factível dizer que a maioria dos estudantes destas duas IES dedica a maior parte do tempo com o trabalho público. Estas horas de trabalho somadas às 4 horas do estudo presencial variam entre 10 e mais de 12 horas dia. Isto significa que estes trabalhadores têm uma carga de trabalho semanal (considerada a semana de cinco dias) variando entre 50 e 60 horas.

Este estudo revelou que o percentual dos trabalhadores/estudantes pesquisados ocupados com jornada de trabalho superior a 44 horas está **acima da média nacional**, pois de acordo com a pesquisa realizada pelo CEPAL/PNUD/OIT (2008, p. 31), 34,7% dos trabalhadores ocupados tinham em 2006 uma jornada de trabalho superior a 44 horas semanais o que reforça a situação de exploração destes trabalhadores e o grande desafio a ser vencido para lhes oferecer um trabalho decente.

Ademais, as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos tomam em média 3,5 horas dias ficando assim a carga de trabalho entre 13,5 e 15,5 horas dia. Além destas tarefas há de ser considerado o tempo que o estudante utiliza para a sua locomoção, seja da casa ao trabalho, do trabalho a casa, da casa à IES, vice-versa. Este tempo pode ser relativizado em decorrência de vários fatores, no entanto, é certo que estes estudantes têm que disponibilizar um tempo para esta ação, assim, hipoteticamente vamos atribuir 2 horas dia o que nos permite dizer que em média estes estudantes reservam 15,5 horas até mais de 17,5 horas do seu dia com o trabalho.

Considerando que o dia tem 24 horas, sobram a este estudante de 8,5 a 6,5 horas para o estudo, o lazer e o descanso. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) o homem adulto necessita de dormir em média de 6 a 8 horas por dia, o que nem sempre acontece. A privação deste tempo causa principalmente uma má qualidade de vida. Considerando ainda que este estudante utilize do restante do seu tempo para dormir, não lhe sobra tempo para o lazer, esporte ou quaisquer outras atividades.

A questão tempo é o grande desafio a ser vencido pelos trabalhadores estudantes, se considerarmos uma permanência com sucesso no ensino superior. Advogamos que uma existência social desatenta às necessidades do homem, um trabalho precário, uma inserção no ensino superior que dificulte a qualificação destes estudantes pode comprometer toda a carreira profissional destes (as) Pedagogos (as) ou ainda eliminar a expressiva contribuição que estes profissionais poderiam dar ao desenvolvimento sócio econômico do país.

3.6 Dimensão 4: educação

Nesta dimensão estão agrupadas dez questões, a saber:

- 1- Em relação à opção do turno que você está matriculado.
- 2- Em relação ao tempo de estudo: Considere como tempo de estudo os horários além das aulas presenciais.
- 3- Em relação ao seu tempo de estudo, você considera este tempo suficiente para sua formação?
- 4- Você tem o hábito de frequentar a biblioteca de sua Instituição de Ensino Superior?
- 5- Os motivos para pouca frequência à Biblioteca. Esta pergunta deve ser respondida pelo (a) aluno (a) que respondeu NÃO na opção anterior.
- 6- Você faz parte de grupos de pesquisa de sua Instituição de ensino superior ou de outra?
- 7- Você tem participado de atividades extracurriculares? Simpósios, encontros, congressos, seminários entre outros?
- 8- Na sua Instituição de Ensino superior o Trabalho de Conclusão de Curso é?
- 9- O Trabalho de Conclusão de Curso em sua Instituição de Ensino superior é feito?
- 10- Você já repetiu alguma disciplina ou ano do seu curso?

As questões referentes à educação trazem para este estudo a percepção do trabalhador estudante de um curso de Pedagogia que tem por finalidade preparar profissionais da educação tanto para a função docente quanto para a gestão educacional. Neste sentido, a percepção deste sujeito é fundamental para que possamos entender se o curso está habilitando-o para o exercício da avaliação, enquanto prática constante para aqueles que atuam na educação formal. Por esta razão a dimensão Educação apresenta um número maior de questões as quais passamos a analisar.

Pergunta 1: Em relação à opção do turno que você está matriculado

FIGURA 36 -Opção do turno que o estudante da ALFA pode estudar

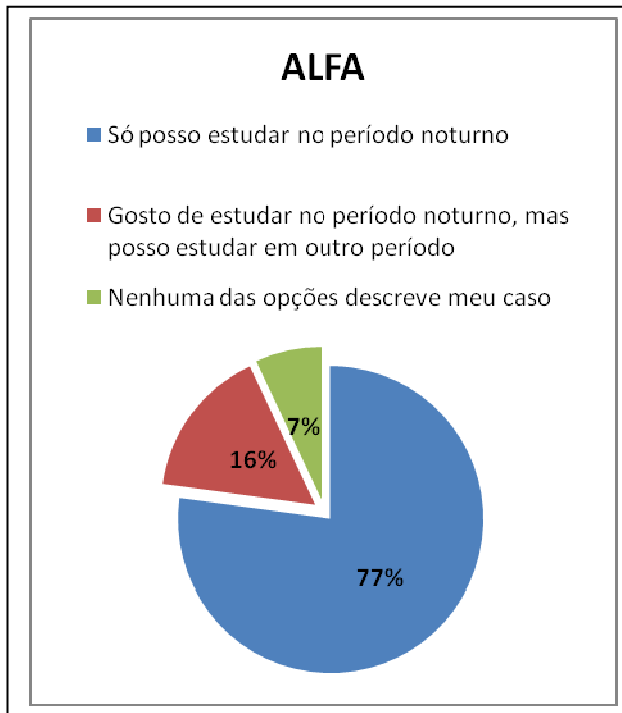
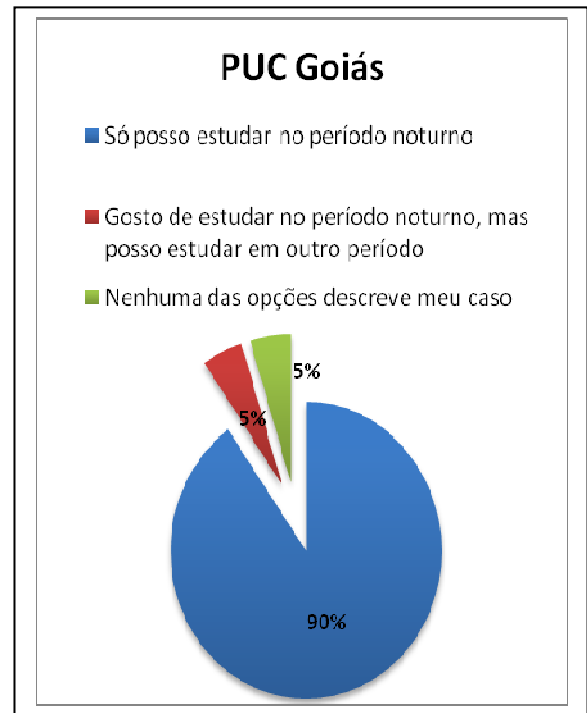


FIGURA 37 -Opção do turno que o estudante da PUC Goiás pode estudar



A pesquisa revelou que a maioria dos trabalhadores estudantes pesquisados nas duas IES só pode estudar no período noturno (Figuras 36 e 37). Este dado revela que, diferentes daqueles que fazem a opção de estudar neste turno, estes sujeitos não teriam acesso ao ensino superior se não fosse a opção de estudar à noite. O percentual de estudantes na ALFA que pode estudar em outro período, embora signifique uma parcela pequena dos respondentes (16%), indica que o fato de 43% de trabalhadores desta IES trabalharem na informalidade pode ser responsável por esta situação, o que não ocorre na mesma proporção na PUC Goiás onde a maioria dos ocupados trabalha de carteira assinada, ou seja no emprego formal.

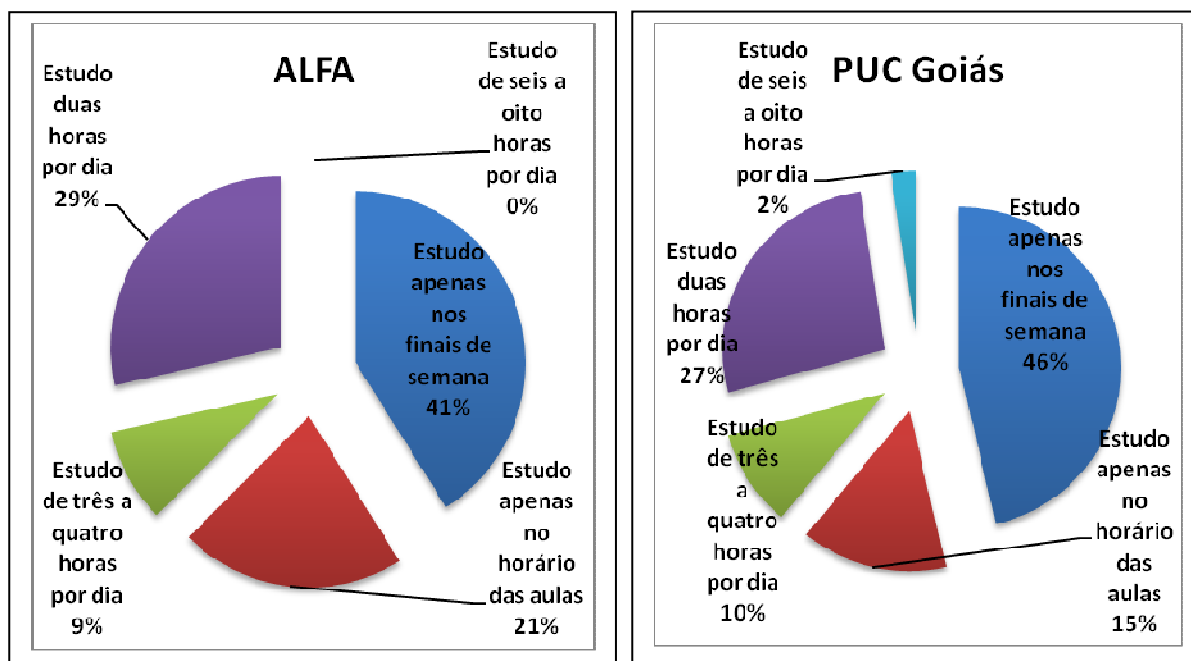
Ao serem perguntados a respeito do tempo destinado aos estudos, os respondentes demonstraram ter pouco tempo para estudar (Figuras 38 e 39). A pesquisa mostrou que 41% dos trabalhadores/estudantes da ALFA e 46% dos respondentes da PUC Goiás só estudam aos finais de semana. Estes índices somados aos índices que apontam o percentual de estudantes que apenas estudam no período das aulas (21% da ALFA e 15% da PUC Goiás) reforçam a nossa tese de que estes trabalhadores estudantes não dispõem de tempo necessário, tanto para o estudo como para as demais atividades da vida social.

Constatamos também que nas duas IES o percentual de alunos que estudam duas horas por dia não chega a 30%. Estes índices indicam que a maioria não dispõe de tempo suficiente para o estudo além das horas de estudo com aulas presenciais. Considerando que um curso em nível superior requer do estudante uma dedicação além das aulas presenciais, uma vez que os professores solicitam tarefas aos seus alunos com complexidade variada, estes alunos que cursam a Pedagogia no período noturno têm muito pouco tempo ou quase nenhum tempo para estas atividades, o que agrava ainda mais a qualidade da formação destes trabalhadores.

Chamamos atenção para as Figuras a seguir que revelam a realidade destes trabalhadores em relação ao tempo de estudo.

Pergunta 2: Em relação ao tempo de estudo: Considere como tempo de estudo os horários além das aulas presenciais

FIGURA 38 -Tempo que os estudantes da ALFA dedicam ao estudo **FIGURA 39** -Tempo que os estudantes da PUC Goiás dedicam ao estudo



Se considerarmos os percentuais que indicam os alunos que estudam aos finais de semana e os que estudam apenas no horário das aulas, concluímos que estes índices reforçam a afirmativa de que o tempo necessário para as atividades extras acabam por dificultar a formação com qualidade destes estudantes, ou seja, a permanência com sucesso em um curso de graduação noturno para trabalhadores estudantes é uma utopia.

É com base neste fato concreto que questionamos a qualidade da formação destes estudantes que saem do curso de Pedagogia com uma responsabilidade de:

[trabalhar] com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (CNE/ Resolução CNE/CP 1/2006, Art. 3º).

Não podemos perder de vista que o curso de Pedagogia, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais prepara professores para o exercício da docência e também para atuar em outras áreas de serviço educacional, conforme está previsto no Art. 4º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (CNE/ Resolução CNE/CP 1/2006, Art. 4º).

A constatação de que o tempo se constitui em um fator limitante na formação de qualidade destes estudantes ficou clara pela pesquisa, uma vez que a maioria dos alunos das duas IES respondeu que o tempo destinado aos estudos não é suficiente para sua formação (Figuras 40 e 41). Esta constatação por parte dos alunos acaba por conformá-los em relação aos seus próprios resultados no processo ensino-aprendizagem. Conhecedores de suas limitações estes alunos não geram grandes expectativas, pois têm consciência de que não dispõem do tempo necessário para a dedicação que o curso exige.

Há neste sentido um conflito entre os conteúdos estudados por estes alunos no decorrer do curso e a sua própria experiência enquanto aluno. A Pedagogia, independente da linha pedagógica, aponta como componente indispensável para a aprendizagem a dedicação do aluno nas atividades de construção do conhecimento. Este estudante aprende que seu aluno necessita de tempo para tal e ele, enquanto estudante que se prepara para esta função a ser desenvolvida na sociedade, não dispõe deste tempo.

Pergunta 3: Em relação ao seu tempo de estudo, você considera este tempo suficiente para sua formação?

FIGURA 40 -Percentual de estudantes da ALFA que considera o tempo de estudo é suficiente para sua formação

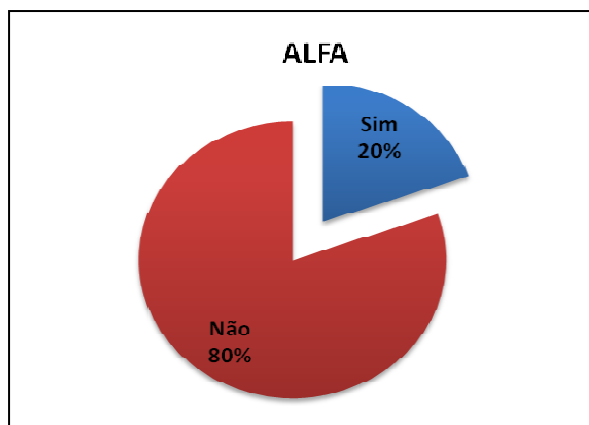
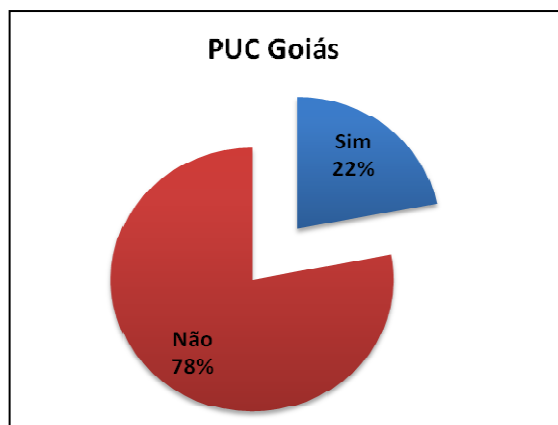


FIGURA 41 -Percentual de estudantes da PUC Goiás que considera o tempo de estudo é suficiente para sua formação



Outro aspecto levantado na pesquisa refere-se à frequência à biblioteca (Figuras 42 e 43). Percebemos que 54% dos estudantes da ALFA e 44% da PUC Goiás vão às vezes à biblioteca. Este dado indica que não se desenvolveu nestes alunos o hábito de frequentar a biblioteca seja da IES ou outra biblioteca, mesmo que 39% estudantes da ALFA e 34% da PUC Goiás tenham respondido que frequentam.

Pergunta 4: Você tem o hábito de frequentar a biblioteca de sua Instituição de Ensino Superior?

FIGURA 42 -Percentual de estudantes da ALFA que frequenta a biblioteca

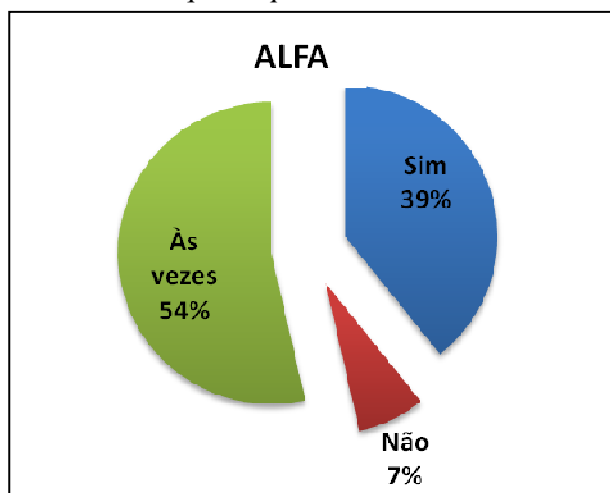
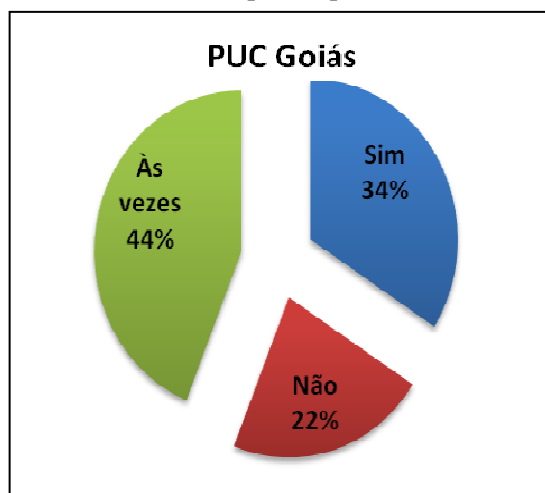


FIGURA 43 -Percentual de estudantes da PUC Goiás que frequenta a biblioteca



A opção de não frequentar a Biblioteca teve um índice alto na PUC Goiás (22%) enquanto que na ALFA este índice foi bem menor (7%). A localização da Biblioteca na PUC Goiás se constitui em um fator dificultador para a não frequência destes estudantes. O prédio da Biblioteca da PUC Goiás fica distante do prédio onde o curso de Pedagogia é oferecido, o que desestimula o estudante a se deslocar até lá. Mais uma vez a falta de tempo se apresenta como aspecto negativo, pois os trabalhadores/estudantes do curso de Pedagogia não dispõem de tempo para frequentar a Biblioteca fora do horário das aulas. O deslocamento de um prédio para outro acaba por impedir este estudante ir à Biblioteca, o que não acontece na ALFA, uma vez que o acesso à Biblioteca é bem mais fácil, pois na unidade onde funciona a Pedagogia este espaço fica na entrada principal da Faculdade.

Dos alunos que responderam não frequentar a biblioteca a maioria dos respondentes das duas IES indicou como razão para a não frequência a falta de tempo (Figuras 44 e 45).

Pergunta 5: Os motivos para pouca frequência à Biblioteca. Esta pergunta deve ser respondida pelo (a) aluno (a) que respondeu NÃO na opção anterior

FIGURA 44 - Motivos da pouca frequência dos estudantes da ALFA na biblioteca

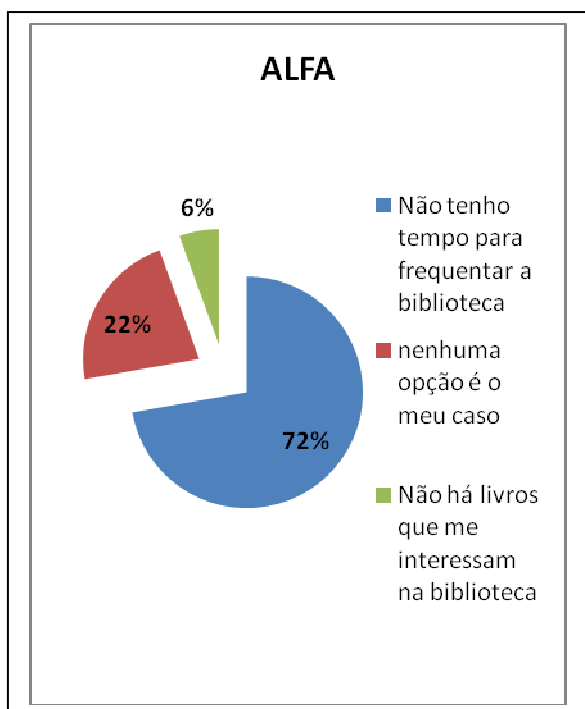
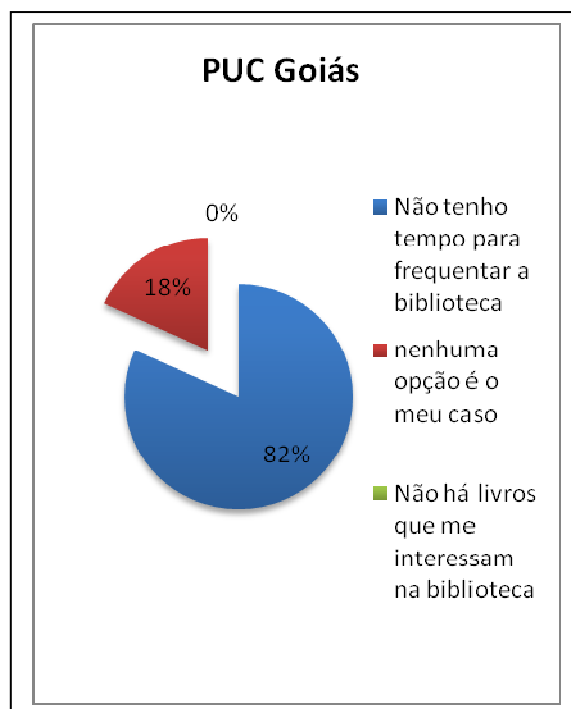


FIGURA 45 - Motivos da pouca frequência dos estudantes da PUC Goiás na biblioteca



Embora alguns estudantes responderam não ter opção para a razão da não frequência à Biblioteca, chamou-nos a atenção o fato de que embora os alunos não frequentem às Bibliotecas acreditam que há livros interessantes à disposição, no entanto não dispõem de tempo para explorá-los.

A questão que buscou saber se os estudantes participavam de grupos de pesquisa desvelou uma realidade que não condiz com o que está estabelecido nas finalidades do ensino superior. Entre elas está: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Art. 43, I, Lei 9.394/96). Para o desenvolvimento deste espírito científico faz-se necessário ao estudante participar de um grupo de pesquisa acadêmica, como oportunidade de aprendizagem. No entanto, a pesquisa revelou que 89% dos estudantes da ALFA e 83% dos estudantes da PUC Goiás não pertencem a grupo de pesquisa (Figuras 46 e 47), o que acaba fragilizando a formação deste trabalhador que teria nesta situação de formação a oportunidade de aprender por meio da pesquisa.

Pergunta 6: Você faz parte de grupos de pesquisa de sua Instituição de Ensino Superior ou de outra?

FIGURA 46 - Participação dos estudantes da ALFA em grupos de pesquisa

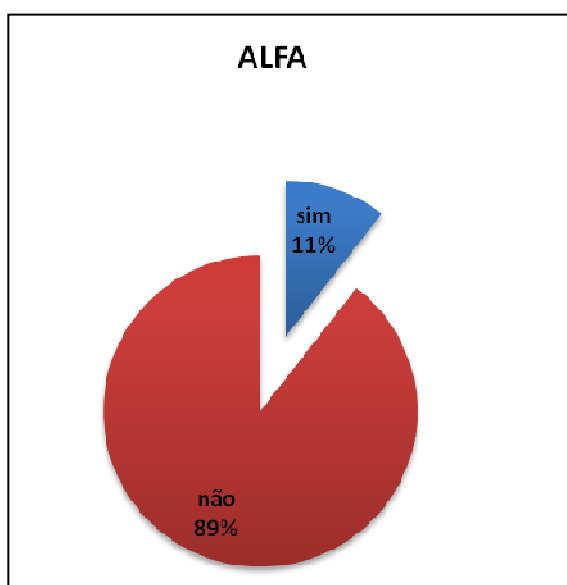
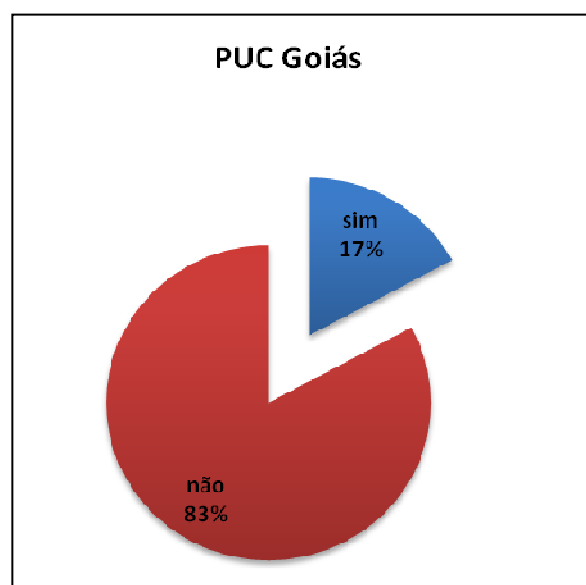


FIGURA 47 - Participação dos estudantes da PUC Goiás em grupos de pesquisa



Pesa ainda contra esta evidência o que está posto nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em relação ao que o curso deve propiciar aos seus alunos enquanto formação. Isto está expresso no parágrafo único do Art. 3º da Resolução n. 01:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - **a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;**

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (CNE/ Resolução CNE/CP 1/2006, Art. 3º). (grifo nosso).

De acordo com as Diretrizes o Pedagogo deverá ser capaz de realizar pesquisa, analisar e utilizar dos resultados de pesquisas em sua atividade. No entanto este aluno não viveu a experiência no decorrer do curso de participar de uma pesquisa como pesquisador, muito menos de interpretar e analisar resultados de um estudo realizado por outrem. As limitações dos estudantes ficam evidenciadas pelas dificuldades que estes alunos apresentam em atividades simples de leitura e interpretação de diferentes textos escritos, figuras e tabelas, como também de compreender os métodos e metodologias que fundamentam os trabalhos científicos.

Já em relação à participação em atividades extracurriculares a maioria dos estudantes das duas IES revelou que participa (Figuras 48 e 49). Estes índices podem ser justificados pela obrigatoriedade no currículo das duas IES de horas de atividades acadêmico-culturais entendidas como horas de atividades extracurriculares. Estas horas podem ser obtidas por meio da presença em cursos, palestras, oficinas, congressos, seminários, simpósios entre outros, que ocorrem nos períodos das aulas, ou seja, no período noturno, o que facilita a presença dos alunos.

Pergunta 7: Você tem participado de atividades extracurriculares? Simpósios, encontros, congressos, seminários entre outros?

FIGURA 48 -Participação dos estudantes da ALFA em atividades extracurriculares

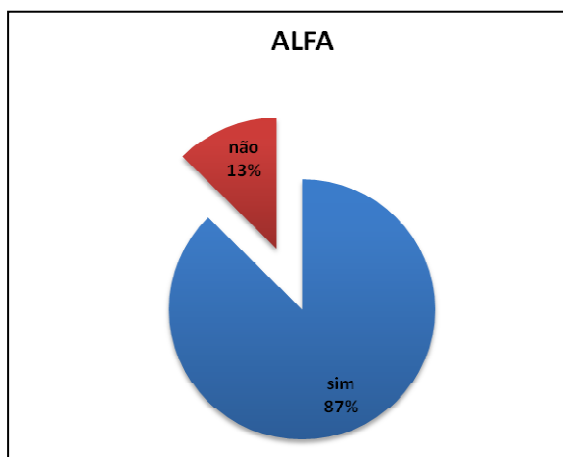
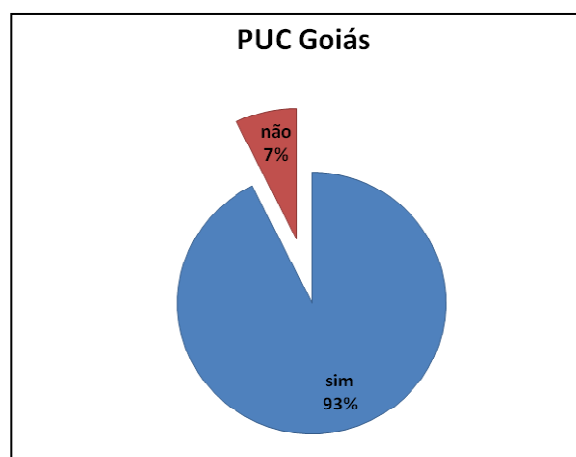


FIGURA 49 -Participação dos estudantes da PUC Goiás em atividades extracurriculares



A pesquisa revelou que o Trabalho de Conclusão de Curso para 93% dos estudantes da ALFA e 98% dos estudantes da PUC Goiás é a monografia (Figuras 50 e 51). Trata-se de uma experiência significativa de aprendizagem, especialmente porque se trata de uma oportunidade de o aluno realizar sua primeira experiência de investigação científica. A preparação de uma monografia exige disponibilidade de tempo, estudo, delimitação do tema, levantamento de bibliografias relacionadas, tendo em vista a possibilidade de aprofundamento e levantamento de informações pertinentes.

Pergunta 8: Na sua Instituição de Ensino superior o Trabalho de Conclusão de Curso é:

FIGURA 50 -Tipo de Trabalho de Conclusão de Curso adotado na ALFA

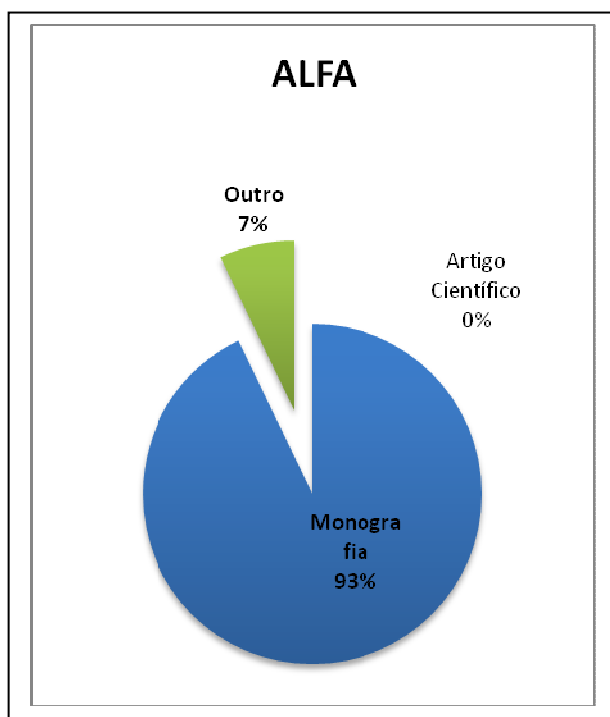
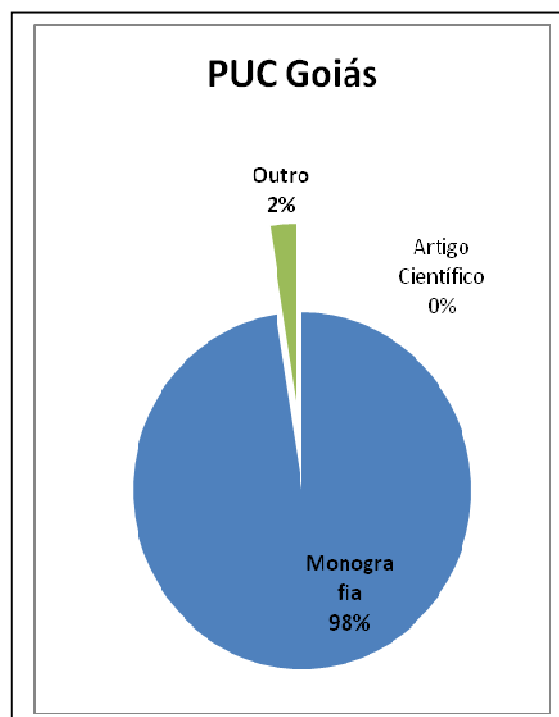


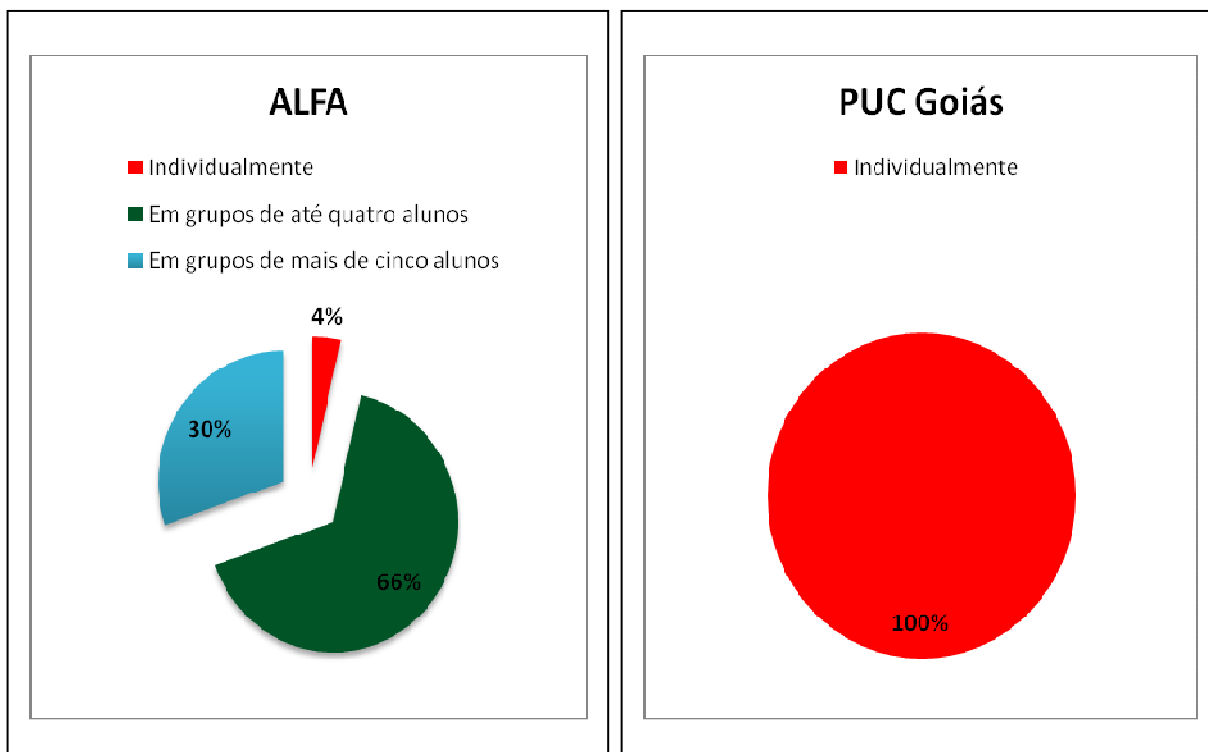
FIGURA 51 -Tipo de Trabalho de Conclusão de Curso adotado na PUC Goiás



Entretanto ao observar a forma como a monografia é trabalhada constatou-se uma diferença considerável entre as IES, como pode ser demonstrado nos Figuras 52 e 53 a seguir.

Pergunta 9: O Trabalho de Conclusão de Curso em sua Instituição de Ensino Superior é feito:

FIGURA 52 -Como o Trabalho de Conclusão de Curso é feito na ALFA **FIGURA 53** -Como o Trabalho de Conclusão de Curso é feito na da PUC Goiás



Observamos pelos resultados da pesquisa que 4% dos alunos da ALFA fazem a monografia individualmente, enquanto que na PUC Goiás o trabalho é na totalidade individual e acompanhado por professor especialista na área de conhecimento geralmente Mestre e Doutor. Parece-nos que se constitui um engano a elaboração da monografia, um primeiro trabalho científico, ser desenvolvido em grupo o que configura que o aluno está comprando a educação/mercadoria sem qualidade real. Na ALFA 66% dos estudantes, ou seja a maioria, desenvolvem esta experiência de estudo em grupo de até 4 alunos e 30% em grupos com mais de cinco alunos.

Não analisamos se a monografia em grupo atingiu seus objetivos enquanto oportunidade de desenvolver no aluno as competências necessárias para realizar um trabalho científico. Porém, podemos inferir que quando o estudante faz uma monografia individualmente e tem um orientador para auxiliá-lo neste processo de aprendizagem, ele terá

que passar por todo o processo da realização de um trabalho científico sozinho, contando apenas com as orientações do professor. Defendemos a teoria de que a aprendizagem acontece de forma individual e não coletiva. Podemos estudar em grupo, discutir em grupo, dividir tarefas, mas a aprendizagem não acontece da mesma forma com todos os componentes do grupo, ela acontece de forma particular, subjetiva. Assim, a aprendizagem é individual, e para que o aluno aprenda a ler ele terá que ler, para que ele aprenda a escrever, terá que escrever, para que ele aprenda a pesquisar uma referência bibliográfica, terá que pesquisar e assim como todas as atividades que ele necessita desenvolver para aprender a fazer. Logo, os alunos que fazem a disciplina Monografia em grupo perdem a oportunidade de aprender neste processo de forma integral.

A pesquisa constatou que apesar de todas as dificuldades percebidas pelos próprios alunos para conciliar o estudo e trabalho, a maioria dos respondentes afirmaram não ter repetido nenhuma disciplina do decorrer do curso (Figuras 54 e 55). Nas duas IES o índice foi o mesmo revelando a mesma situação.

Este índice de aprovação é surpreendente, mediante todas as dificuldades vividas pelos alunos que tentam conciliar trabalho e estudo. Não se pode afirmar, pelas limitações deste estudo, que o fato destes estudantes nunca terem repetido uma disciplina do curso significa que eles obtiveram um resultado satisfatório em relação aos conteúdos trabalhados em cada disciplina.

Não podemos perder de vista que 93% de aprovação dos alunos do curso de Pedagogia tem por traz de si uma dura realidade que são as bolsas de estudo que, conforme critério estabelecido pelos concedentes, são perdidas caso haja a reprovação em uma única disciplina. Segundo relato de professores a maior dificuldade para reprovação do aluno bolsista reside no término da possibilidade do aluno concluir o curso superior. Esta problemática constrange professores e alunos que se sabendo viver em uma sociedade extremamente injusta e com alta concentração de renda têm optado pela aprovação, mesmo sem o alcance dos objetivos previstos, para dar continuidade do curso. As figuras a seguir evidenciam esta situação em relação à reprovação.

Pergunta 10: Você já repetiu alguma disciplina ou ano do seu curso?

FIGURA 54 - Percentual dos estudantes da ALFA que repetiram ou não disciplina no decorrer do curso

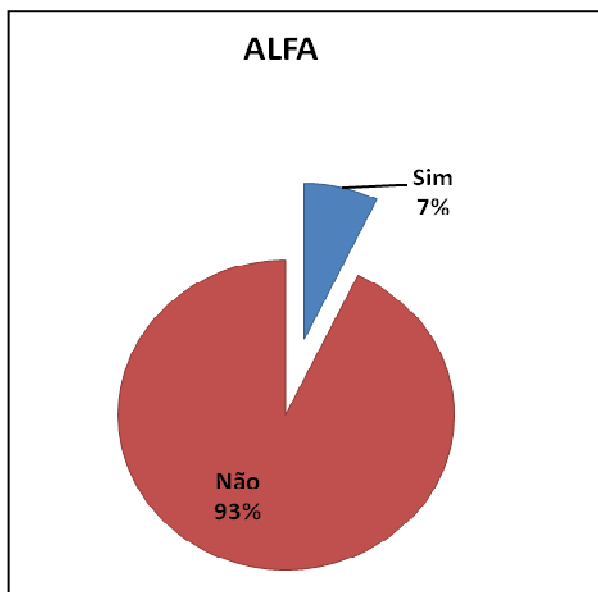
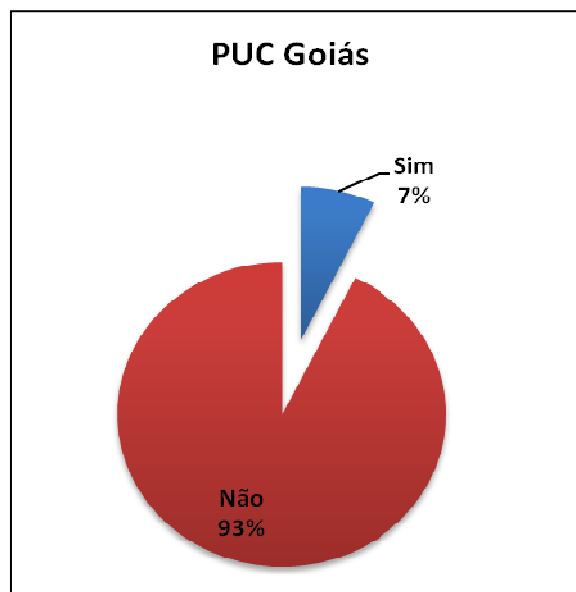


FIGURA 55 - Percentual dos estudantes da PUC Goiás que repetiram ou não disciplina no decorrer do curso



O que queremos ressaltar é que a aprovação nas disciplinas não necessariamente significa que os objetivos do professor em relação à disciplina trabalhada foram alcançados, haja vista, por exemplo, o resultado do curso de Pedagogia nos processos de avaliação do ENADE.

Nos anos 2005 e 2008, quando os estudantes destas Instituições foram submetidos ao ENADE, os resultados mostraram que as médias obtidas pelos alunos tanto na prova de conhecimento geral como específico não apresentaram grandes diferenças, como se pode constatar na Tabela 23:

TABELA 23 - Resultado ENADE - 2005-2008

Nome da IES	Curso	Ano	Média da Formação Geral		Média do Componente Específico		Média Geral	
			Ing.	Concl.	Ing.	Concl.	Ing.	Concl.
ALFA	PEDAGOGIA	2005	44,4	53,9	31,0	53,8	34,3	53,8
UCG	PEDAGOGIA	2005	40,6	40,5	30,8	35,8	33,3	37,0
ALFA	PEDAGOGIA	2008	42,1	50,3	39,2	52,6	40,0	52,0
UCG	PEDAGOGIA	2008	44,1	48,4	36,7	52,2	38,6	51,3

Fonte: MEC/Inep

Nota: Ing.: Ingressante

Concl.: Concluinte

Estes resultados, conforme indicados na Tabela 23, evidenciam que os alunos do curso de Pedagogia destas duas Instituições apresentaram resultados medianos nos anos de 2005 e 2008, no entanto quando comparado este resultado com o obtido a nível nacional (Tabela 24), podemos notar que as médias dos alunos concluintes tanto da ALFA como da UCG na avaliação realizada em 2005, se diferenciaram das médias dos ingressantes, o que significa dizer que os alunos concluintes destas IES saíram diferente do que entraram, ou seja, melhores preparados, ainda que esta preparação não apresente um resultado expresso em melhores médias.

TABELA 24 - Resultado ENADE-2005: ingressantes e concluintes - BRASIL-ALFA-UCG

	Ingressantes	Concluintes
Média BRASIL	40,2	46,4
Média ALFA	34,3	53,8
Média UCG	33,3	37,0

Fonte: MEC/Inep.

Fica, portanto, evidenciada a fragilidade da formação destes estudantes que serão lançados no mercado de trabalho com o intuito de formar crianças e adolescentes para a vida social. Estes profissionais serão responsáveis pelos níveis de educação que compõem a Educação Básica: educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, enquanto professores e da Educação Básica na totalidade (incluindo a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio) como coordenadores pedagógicos e gestores da educação, uma vez que o diploma de Pedagogo e conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia os habilita para tal função.

3.7 Dimensão 5: trabalho e educação

Nesta dimensão estão agrupadas quatro questões, a saber:

- 1- Você acredita que o fato de você trabalhar e estudar há comprometimento no processo de ensino-aprendizagem? Deverá responder esta questão apenas quem trabalha e estuda
- 2- O seu rendimento escolar é inferior em relação aos seus colegas que só estudam?
- 3- Em relação ao fato de estudar e trabalhar: (Esta questão deve ser respondida apenas pelo (a) aluno (a) que trabalha e estuda)
- 4- Você acredita que com o curso superior você obterá maiores chances no mercado de trabalho?

Quando os estudantes que trabalham e estudam foram questionados se estudar e trabalhar compromete os estudos, observamos que 70% dos respondentes da ALFA e 83% dos estudantes da PUC Goiás alegaram que há sim um comprometimento (Figuras 56 e 57). Isto posto indica que a maioria dos trabalhadores/estudantes do curso de Pedagogia destas IES tem consciência que o fato de trabalhar e estudar prejudica sua formação comprometendo a qualidade do produto que está adquirindo seja ele mercadoria-educação ou a educação-mercadoria.

Pergunta 1: Você acredita que o fato de você trabalhar e estudar há comprometimento no processo de ensino-aprendizagem? Deverá responder esta questão apenas quem trabalha e estuda.

FIGURA 56 -Percentual de estudantes da ALFA que acreditam que estudar e trabalhar compromete o processo de ensino-aprendizagem

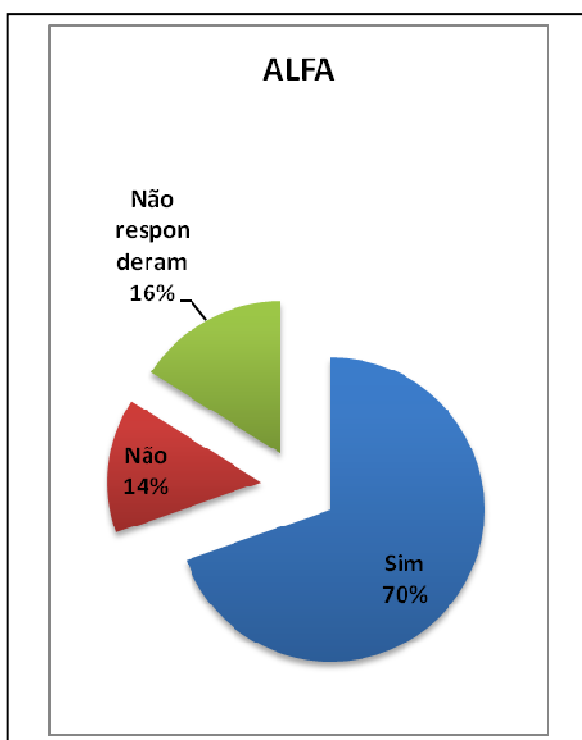
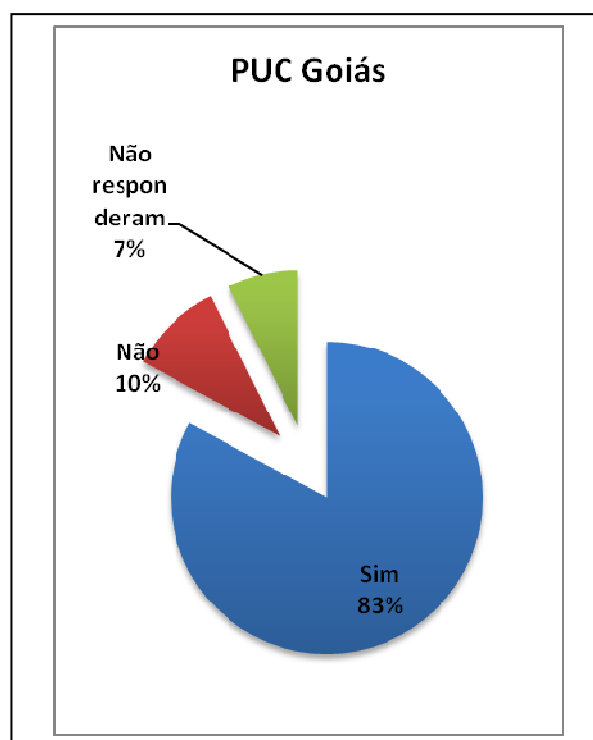


FIGURA 57 -Percentual de estudantes da PUC Goiás que acreditam que estudar e trabalhar compromete o processo de ensino-aprendizagem



Um dado marcadamente cruel revela que a maioria dos estudantes das duas IES afirmou que o rendimento daqueles que trabalham e estudam é inferior dos que apenas estudam (Figuras 58 e 59).

O percentual de estudantes das duas IES que atribuem as dificuldades de aproveitamento do curso ao fato de terem que articular trabalho e estudo é considerável. Para estes estudantes o enfrentamento desta realidade se constitui em um desafio a ser vencido. Revela uma situação de desigualdade no processo ensino aprendizagem, uma vez que aqueles que não trabalham têm a priori um tempo maior para se dedicar às atividades pedagógicas.

Pergunta 2: O seu rendimento escolar é inferior em relação aos seus colegas que só estudam?

FIGURA 58 - Percentual relativo à resposta dos estudantes da ALFA para a questão: o rendimento escolar de quem trabalha é inferior ao rendimento dos que só estudam?

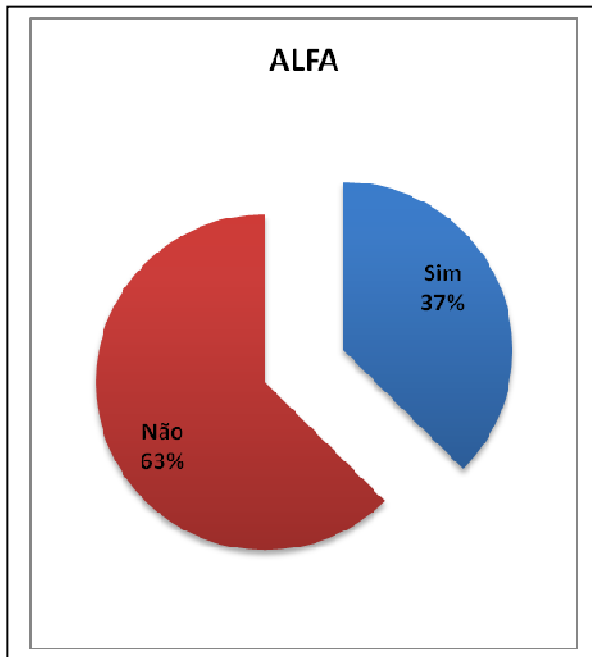
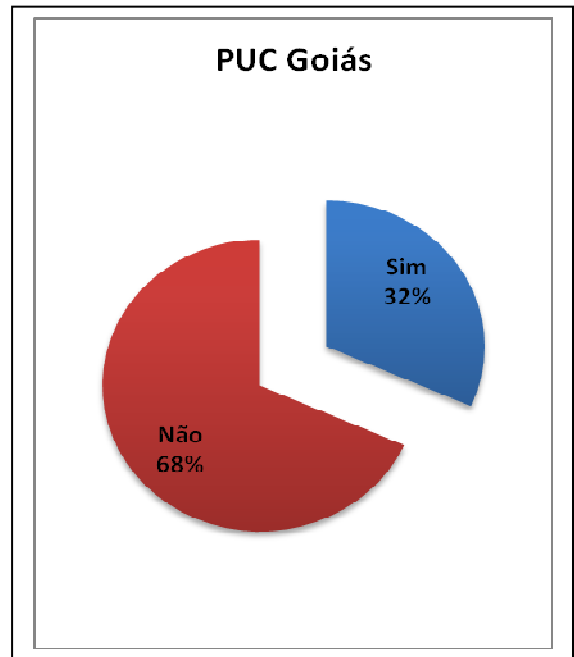


FIGURA 59 - Percentual relativo à resposta dos estudantes da PUC Goiás para a questão: o rendimento escolar de quem trabalha é inferior ao rendimento dos que só estudam?



Em relação às conseqüências de o estudante ter que articular trabalho e estudo, a pesquisa identificou que na ALFA 40% dos entrevistados afirmaram que estudar e trabalhar prejudica tanto o trabalho como o estudo, enquanto que na PUC Goiás este índice foi maior: 63%, conforme evidenciam as Figuras 60 e 61.

Houve nas duas IES estudantes que acreditam que apenas o estudo fica prejudicado, no entanto o que constatamos é que para estes estudantes o trabalho não fica prejudicado quando articulado trabalho e estudo. Pode-se inferir, a partir desta percepção dos respondentes, que a falta de tempo necessário para a realização de suas atividades compromete outras atividades, entre elas as relacionadas ao trabalho.

Pergunta 3: Em relação ao fato de estudar e trabalhar: (Esta questão deve ser respondida apenas pelo (a) aluno (a) que trabalha e estuda)

FIGURA 60 -Percentual dos estudantes da ALFA em relação ao fato de estudar e trabalhar

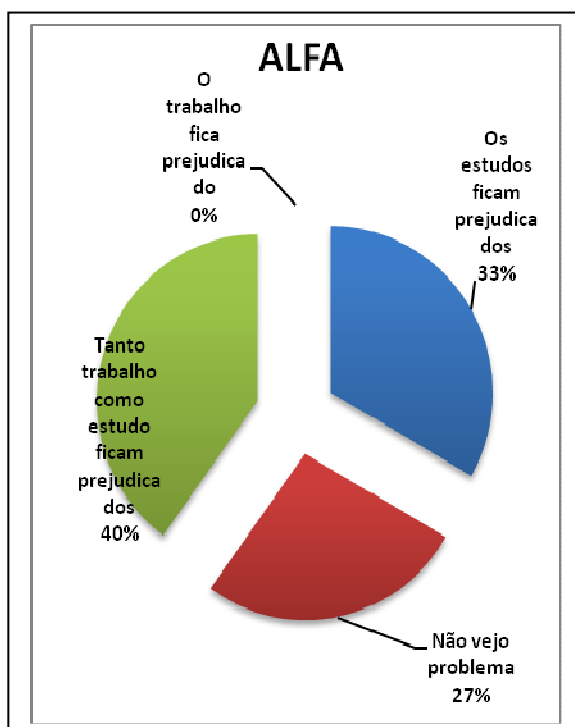
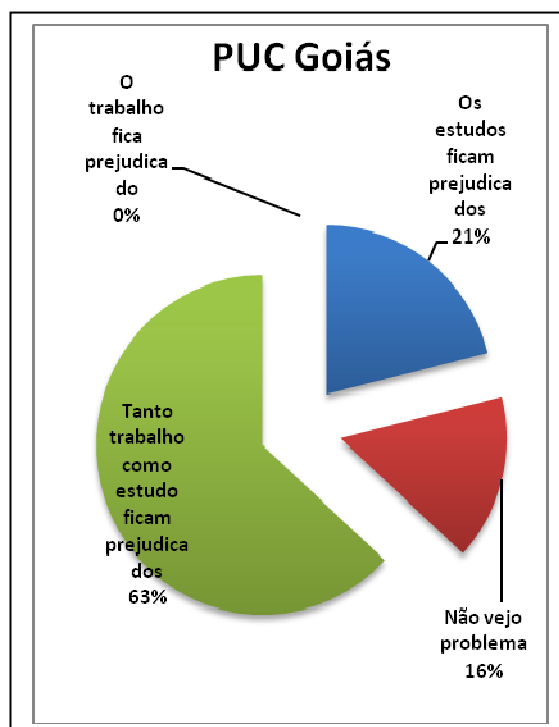


FIGURA 61 -Percepção dos estudantes da PUC Goiás em relação ao fato de estudar e trabalhar



A pesquisa ainda revelou que ter um curso superior, para 87% dos estudantes da ALFA e 93% dos estudantes da PUC Goiás se constitui em uma real possibilidade de obter melhores chances no mercado de trabalho (Figuras 62 e 63). A consciência de que a obtenção do diploma não é garantia de emprego foi percebida em um parcela pequena dos respondentes, pois estes optaram pela alternativa “às vezes” para responder se com o curso superior ele terá melhor oportunidade no mercado de trabalho.

Mesmo entendendo que trabalhar e estudar compromete a qualidade da formação, pois constatamos que a maioria dos respondentes disseram que o rendimento escolar dos que trabalham e inferior aos que apenas podem estudar, os estudantes acreditam na importância do curso superior como meio de propiciar-lhes maiores chances no mercado de trabalho. Esta crença foi comprovada de forma significativa como se pode observar nas Figuras a seguir:

Pergunta 4: Você acredita que com o curso superior você obterá maiores chances no mercado de trabalho?

FIGURA 62 - Percentual de estudantes da ALFA que acredita ou não que com o curso superior poderá obter maiores chances no mercado de trabalho.

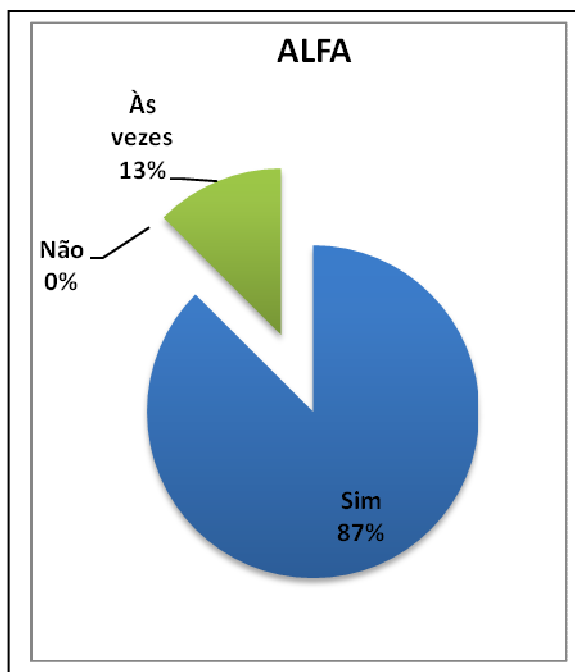
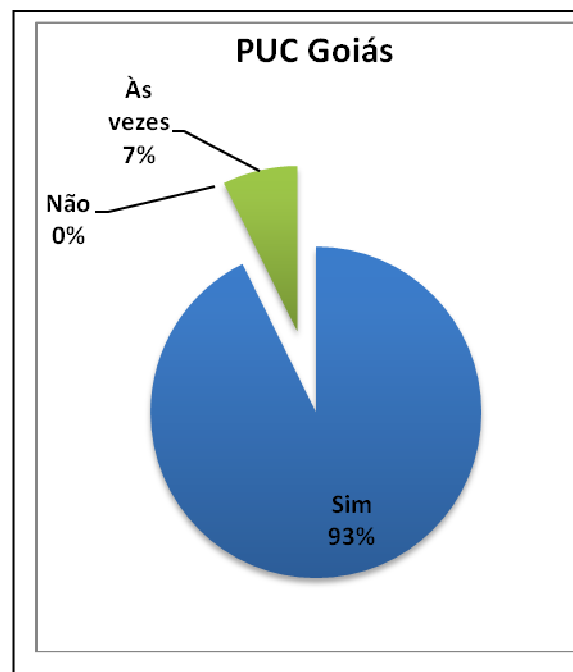


FIGURA 63 - Percentual de estudantes da PUC Goiás que acredita ou não que com o curso superior poderá obter maiores chances no mercado de trabalho.



De acordo com os estudos do CEPAL/PNUD/OIT (2008):

há uma relação direta entre o nível de instrução e a presença no mercado (como ocupado ou desempregado). Entre 1992 e 2006, caiu expressivamente a taxa de participação dos indivíduos que têm até 4 anos de estudo e cresceu de modo importante a daqueles que têm entre 9 e 11 anos de instrução.[...] Nos dois anos a proporção de pessoas no mercado de trabalho é maior entre os que têm maior escolaridade. É possível dizer, portanto, que há uma correlação positiva entre anos de estudo e taxa de participação — quando um aumenta ou diminui, o outro toma a mesma direção (p. 24).

No entanto, a descrença percebida nas respostas de 13% dos estudantes da ALFA e 7% dos pesquisados da PUC Goiás é compreensiva, pois:

a disponibilidade de mão-de-obra mais instruída, porém, elevou a demanda por trabalhadores com mais tempo de educação mesmo para funções cuja exigência não tenha se alterado. O fato de a taxa de desemprego ter se mantido mais elevada nos níveis intermediários (de 5 a 11 anos de estudo) tornou mais fácil para as empresas contratar pessoas com maior nível de escolaridade, sem aumento de salário (CEPAL/PNUD/OIT, 2008, p. 24).

Mediante as fortes inovações técnicas e organizacionais do sistema produtivo, a necessidade do trabalhador ser detentor de uma maior escolaridade e de possuir qualificações para conseguir uma melhor atuação ou ainda permanecer no mercado de trabalho torna-se cada vez mais evidente. O discurso para a elevação da qualidade da educação enquanto meio de formação da força de trabalho objetivando atender às novas demandas da produção no cenário nacional e internacional ganharam realce e visibilidade notadamente nos discursos governamentais, porém não se concretizaram ainda em ações, quando observada a realidade do trabalhador estudante do Ensino superior.

Comprovamos pela pesquisa que o trabalhador quando se propõe a estudar excede e muito o seu tempo de trabalho, agravando ainda mais a exploração e o que é pior não tem a garantia que a qualificação/mercadoria que ele intentou adquirir de fato lhe pertencerá ao final do processo, porém, por mais que esta qualificação não tenha a qualidade desejada, torna-se importante no sistema capitalista a apropriação de conhecimentos, técnicas e tecnologia para que se possa obter melhores condições de trabalho, ou seja, que o trabalhador produza a mais-valia-relativa.

Para Bruno (1996) a mais-valia absoluta evidencia um quadro de estagnação tecnológica, uma vez que o tempo de trabalho excedente aumenta em razão do aumento do tempo de trabalho despendido, resultando em mais produção, mas com o valor de cada uma inalterado. Já a mais-valia relativa opera por mecanismos diferentes. Enquanto que na mais-valia absoluta o aumento absoluto do tempo de sobretrabalho ocorre de acordo com a diminuição dos bens ou serviços incorporados na força de trabalho ou pelo próprio aumento da jornada de trabalho, na mais-valia relativa este mesmo resultado é obtido sem o aumento da jornada de trabalho e sem a diminuição dos bens ou serviços incorporados na força de trabalho (p. 106), através dos investimentos sociais: alimentação, saúde, educação, lazer entre outros.

Ainda recorrendo a Bruno, compreendemos que mesmo em ambas: mais-valia absoluta e mais-valia relativa o “sobretrabalho cresce relativamente ao trabalho necessário” há que se considerar também esta diferença entre elas, pois

[...] é fundamental para compreendermos a relação existente entre educação e desenvolvimento econômico. É que na mais-valia relativa o aumento do tempo de sobretrabalho se dá pela passagem do trabalho simples ao trabalho complexo, o qual equivale a um múltiplo do trabalho simples executado durante idêntico período, constituindo, portanto, um acréscimo do tempo de trabalho despendido, ou seja, de valor produzido (BRUNO, 1996, p. 106).

Fica evidenciado que à medida que há o acréscimo de qualificações as quais são obtidas por meio de uma formação mais complexa as inovações no setor de tecnologia e ciência vão sendo também introduzidas e o trabalhador é capaz de utilizá-las de forma hábil, viabilizando a produtividade.

O trabalhador/estudante do curso de Pedagogia para conseguir sua qualificação profissional intensifica sua jornada de trabalho acreditando que esta intensificação incidirá em melhorias futuras no seu processo de produção. No entanto, esta conjugação de esforços não lhe garante valorização e garantia de trabalho decente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A POSSIBILIDADE DE MUDANÇA

Nosso ponto de partida nesta pesquisa foi analisar quais as condições de acesso, permanência com sucesso e formação do trabalhador/estudante do período noturno do ensino superior e quais as possibilidades e limites desta formação realizando uma reflexão acerca da distância entre a formação recebida e as promessas contidas nos discursos das políticas públicas educacionais. Para tanto buscamos as percepções dos estudantes do ensino superior noturno do curso de Pedagogia da Faculdade Alves Faria - ALFA e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, através das respostas obtidas na pesquisa empírica.

Estas condições foram interpretadas e analisadas levando-se em consideração o processo histórico social, econômico, político e cultural destes estudantes que são trabalhadores em primeiro lugar e secundariamente estudantes, pois dedicaram muito mais horas ao trabalho que ao estudo.

Verificamos que no Brasil dos 4,8 milhões de estudantes que freqüentam o ensino superior, 3 milhões estudam no período noturno, ou seja 62,5%. Constatamos também que o acesso ao ensino superior se dá prioritariamente por meio das IES privadas, pois 3,6 milhões de estudantes pagam pelo acesso a este nível de ensino. Ficou evidenciado pelos dados levantados que o ensino superior no Brasil, para a maioria dos estudantes, é privado e oferecido no período noturno. É importante frisar que a luta democrática das classes populares pelo acesso e permanência com sucesso no ensino superior é uma luta que se opõe à gestão neoliberal que, como bem afirma Chauí, (1990) encobre a idéia de direito social e apresenta a idéia de equidade. Equidade é um substitutivo onde prevalece a idéia de preservar as diferenças, pois é isso que é considerado democrático onde cada qual é responsável pela sua carreira profissional, pelo seu sucesso ou fracasso. Na verdade equidade se opõe à justiça social e obscurece de fato o direito social. O que fica claro é que os ricos que têm melhor preparo, não devem pagar pelos pobres. “Os ricos devem ter acesso às melhores escolas, porque pagam os impostos e os pobres não”. Reforça-se, portanto, uma polarização entre privilegiados e carentes evidentemente muito diferente do princípio de justiça social. É esta realidade que possibilita que estudantes do período noturno sejam tratados como os estudantes do período diurno e sua realidade não seja levada em consideração.

Nosso esforço, entretanto, é para interpretar as condições concretas destes estudantes de acesso e permanência com sucesso no ensino superior de Pedagogia por ser um dos cursos mais procurados no Brasil como forma de obtenção de uma formação em nível superior.

A Pedagogia é um curso buscado pelas mulheres, 99% dos estudantes deste curso são do sexo feminino. Ademais, a situação de trabalhar e estudar foi confirmada pela maioria dos estudantes de Pedagogia tanto da ALFA quanto da PUC Goiás, pois apenas 7% dos estudantes da PUC Goiás e 20% dos estudantes da ALFA informaram não trabalhar.

É fato inegável que a formação dos Pedagogos é realizada em condições difíceis, considerando que os estudantes do curso de Pedagogia têm que articular trabalho e estudo, pois 80% dos estudantes da ALFA e 93% da PUC Goiás dividem o seu tempo entre mundo público/ trabalho e estudo, e mundo privado/trabalho doméstico. O que se percebe ao longo do processo de formação do trabalhador/estudante é a contradição entre necessidades (trabalho) e possibilidades (curso de Pedagogia) na produção de condições materiais de sobrevivência, pois nas sociedades complexas é imprescindível a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, das técnicas e tecnologias próprias da sociabilidade do capital. São, portanto, trabalhadores/estudantes; trabalham para custear suas próprias despesas, além de auxiliar nas despesas familiares, ou seja, fundamentalmente realizam trabalho acrescido do trabalho doméstico que se constitui em prioridade.

Tal fato foi apontado pelas estudantes como um dos motivos da secundarização da formação/profissionalização que, enquanto mulher, confirma a representação social “da mulher ideal”, que se afirma no exercício de papéis tradicionais, do gerenciamento doméstico, da responsabilidade e dos cuidados com os filhos. Na sociedade capitalista são construídas representações sociais das mulheres que devem pensar, agir e sentir segundo a construção social do universo feminino, que se sustenta em suposições, que prescrevem o papel de mãe devota aos filhos e ao marido, na inclusão de qualidades como paciência, ternura, discrição, acolhimento, perfeição, dedicação e maternagem. É nesta realidade que a formação/profissionalização assume papel secundário na vida da maioria das mulheres trabalhadoras/estudantes do curso de Pedagogia, ainda que este curso seja um dos que são próprios das profissões feminilizadas.

A pesquisa provou que estes trabalhadores/estudantes pertencem à classe social de baixo poder aquisitivo, uma vez que a maior concentração de estudantes das duas IES afirmaram ter uma renda mensal de até 3 salários mínimos. A interpretação dos dados nos mostrou que estes alunos da classe trabalhadora enfrentam inúmeras dificuldades para investir na sua formação.

É por isso que se faz pertinente o questionamento de que em que medida as políticas públicas para a educação contemplam as reais necessidades de formação do trabalhador/estudante?

Contamos na atualidade com programas de financiamento e incentivos/bolsas de estudos como o ProUni, FIES e especificamente no Estado de Goiás com o Programa de Bolsas de Estudos da Organização de Voluntárias do Estado de Goiás - OVG. Tanto o ProUni, o FIES ou ainda o programa regional como é o caso do Programa da OVG mostraram-se, nesta pesquisa, insuficientes para atender a demanda da classe dos trabalhadores pelo pequeno impacto que causam no orçamento destes estudantes, uma vez que o valor do benefício na maioria dos casos não chega a 50% das mensalidades dos cursos.

O ProUni, no segundo semestre de 2006, atendeu pouco mais de 47 mil alunos sendo a maioria bolsas parciais. Na atualidade o Programa atende a 385 mil bolsistas ativos distribuídos em 1.449 IES em todo o país, o que representa um atendimento de aproximadamente 10%. Já o FIES tem 467,5 mil contratos de financiamento em um universo de 3,6 milhões de estudantes que pagam pelos cursos de graduação. É preciso reforçar que o FIES é um financiamento e, portanto, não tem o mesmo impacto financeiro para o estudante que é beneficiário de um Programa de Bolsa de Estudos. Na maior parte dos financiamentos o estudante complementa o valor da mensalidade e após a conclusão do curso inicia a quitação do débito, incluindo os juros com alíquota de 3,4% ao ano, junto à Caixa Econômica Federal, que é o agente financeiro do Programa.

Dos estudantes respondentes desta pesquisa constatamos que nenhum utiliza o FIES. Participam do ProUni uma parcela pequena dos respondentes: 10% na ALFA e 5% na PUC Goiás, o que confirma o baixo atendimento deste programa. Em relação ao programa da OVG constatamos que há um percentual maior de beneficiários 36% na ALFA e 27% na PUC Goiás. No entanto, estes alunos mesmo que assistidos por este Programa do Governo do Estado de Goiás não recebem o valor total das mensalidades dos cursos, pois nas IES pesquisadas o valor da mensalidade ultrapassa o valor da bolsa em mais de 100%. Reforçamos que estes estudantes além de trabalharem para o sustento pessoal ou da família, têm que trabalhar para pagar a bolsa recebida, pois trata-se de bolsa trabalho, o que significa menos tempo para o estudo. Logo, esta política de governo é insuficiente para oportunizar a estes trabalhadores/estudantes as condições necessárias para uma dedicação aos estudos resultando em uma formação de qualidade esperada e exigida pelas mudanças no mundo do trabalho. Constatamos assim a fragilidade e insuficiência das políticas públicas para educação

em vigor, pois ainda não conseguiram promover a inserção da classe trabalhadora em cursos de graduação por meio de subsídios financeiros como os programas de bolsas universitárias.

Tal constatação referencia-se na privatização do ensino superior sendo que em 2007 o Censo da Educação Superior apresentou um índice aproximado de 75% das matrículas na rede privada e 25% na rede pública. No entanto, há que se considerar que em 2007 a média de escolarização dos brasileiros com 15 anos ou mais de estudo era de 7,3 anos, o que significa dizer que estas pessoas não conseguiram concluir o Ensino Fundamental. Em relação às pessoas com 25 anos ou mais os dados mostram que apenas 8,6% possuem 15 anos ou mais de escolarização, o que nos permite inferir que a possibilidade de acesso, permanência e conclusão do ensino superior tem como referência em 2007 apenas 8,6% da população na idade de 25 anos ou mais (IBGE, 2008, p. 65).

A pesquisa mostrou que 66% dos estudantes da ALFA e 86% dos estudantes da PUC Goiás trabalham entre 6 e mais de 8 horas dia. Estes trabalhadores/estudantes depois de uma jornada longa de trabalho enfrentam mais 4 horas de estudo que é trabalho intelectual, e como tal requer atenção, concentração e disposição física. Como esperar destes trabalhadores um rendimento e aproveitamento necessários no processo de formação de um curso de graduação com qualidade? Como esperar que estes trabalhadores fiquem atentos e dispostos a produzir? Estudar é um processo de produção e transformação, ou seja, é trabalho. Sendo assim, interrogamos como estes trabalhadores, mediante estas condições concretas, podem se apropriar do conhecimento socialmente produzido? Seria esta profissionalização de segunda qualidade? Como enfrentar as exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, lutar por melhores condições de acesso e conclusão com sucesso ao ensino superior, ainda que o Art. 47, § 4º da LDB (Lei nº 9.394/96) diz que: “As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, **cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno**”. Ora, não se trata de discutir o padrão dos cursos oferecidos no período noturno para trabalhadores/estudantes que enfrentam longa jornada de trabalho, trata-se de discutir a condição destes trabalhadores/estudantes tanto de acesso como permanência com sucesso em cursos de graduação no período noturno. Não se faz um curso de qualidade desconsiderando os sujeitos inerentes a este processo, e os estudantes são sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem.

Os padrões de qualidade devem ser buscados e perseguidos a partir das condições concretas de sua realização. Se estes estudantes não dispõem de condições reais para participarem do processo de produção do conhecimento dispensando a este processo o investimento e o tempo necessário para as ações que demandam uma formação de qualidade

em nível superior, por certo não teremos um curso noturno com o mesmo padrão de qualidade dos cursos oferecidos em outros turnos e para aqueles que podem apenas estudar.

Assim, a questão levantada nesta pesquisa em relação à formação superior dos trabalhadores/estudantes no seu terceiro turno de trabalho nos levou à constatação que o acesso ao ensino superior para aqueles que trabalham mais de seis horas por dia se traduz em uma conquista parcial, pois a mercadoria ensino obtida nas condições acima demonstradas coloca em dúvida a sua qualidade.

Este estudo mostrou que um dos maiores entraves na formação dos estudantes trabalhadores é a escassez de renda que traz como conseqüência a falta de tempo para dedicação aos estudos. Tempo necessário e adequado para que este sujeito possa estudar e se profissionalizar em um curso com qualidade, quebrando definitivamente o ciclo de despreparo constatado pelos resultados pífios da educação no Brasil em relação aos países em desenvolvimento e desenvolvidos.

Verificamos que 41% dos trabalhadores estudantes da ALFA e 46% dos respondentes da PUC Goiás só estudam aos finais de semana. O percentual de estudantes que só estuda no período das aulas alcançou 21% na ALFA e 15% na PUC Goiás o que reforça a nossa tese de que estes trabalhadores estudantes não dispõem de tempo necessário, para o estudo como para as demais atividades da vida social. O que constatamos na pesquisa é que 80% dos estudantes da ALFA e 78% da PUC Goiás consideram o tempo disponibilizado para o estudo insuficiente para uma boa formação em nível superior.

O estudante de um curso superior tentando formar-se para o enfrentamento do mundo do trabalho precisa de dedicação, de envolvimento, de presença, de esforço. Este trabalho/estudo é realizado dia a dia no período destinado à sua formação. Para que este trabalho ocorra e ao final ele se concretize em formação há diversas etapas a serem cumpridas e todas elas necessitam fundamentalmente de tempo.

A maioria dos estudantes entrevistados afirmou que o fato de trabalhar e estudar acaba por comprometer estudo e trabalho. Este fato foi comprovado a partir da percepção de 40% dos estudantes da ALFA e 63% dos estudantes da PUC Goiás. No entanto, nenhum aluno respondeu que ao articular trabalho e estudo apenas o trabalho fique prejudicado. Isto posto nos levou à conclusão de que o estudo se constitui em uma atividade secundária para estes estudantes. Entre uma e outra atividade a que perde o caráter prioritário para o estudante é a atividade que o caracteriza como tal, ou seja, a atividade de estudar.

Ora, o trabalhador/estudante para conseguir acesso a novos patamares educacionais no Brasil tem que ter condições econômicas para pagar por esta formação. As condições

concretas que lhe permitam buscar e alcançar seus objetivos passa, entre outras questões, pela elevação da renda destes trabalhadores. O trabalhador/estudante precisa vender a sua força de trabalho ao capitalista em troca do salário. Com este salário o trabalhador/estudante além de auxiliar nas despesas familiares, investe em sua formação pagando por um curso superior que nem sempre tem assegurada a qualidade, até porque este trabalhador/estudante terá que enfrentar grandes desafios no processo de construção de novos conhecimentos ou mesmo na apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, em decorrência das suas limitações socioeconômicas e culturais, além das suas limitações físicas decorrentes da sua excessiva jornada de trabalho.

A questão então não é apenas oferecer vagas no ensino superior e sim oferecer condições para que o estudante faça um curso com sucesso e ao concluir sua formação tenha a possibilidade de acesso e permanência no mercado de trabalho, como tenha conhecimentos para participar criticamente da vida sócio econômica e política da sociedade da qual faz parte.

Os desafios para o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior são inúmeros. A constatação de que é necessário um redimensionamento das políticas públicas para a educação envolvendo toda a Educação Básica objetivando uma educação de qualidade é fato. Obviamente que melhorando o ensino fundamental e o ensino médio os alunos concluintes destas etapas da educação terão condições de disputar os exames classificatórios para acesso ao ensino superior nas IES públicas do país. No entanto, sabemos que o acesso ao ensino superior público no Brasil se dá pelo processo seletivo classificatório. Pouco adianta tirar uma boa média nos exames conhecidos como vestibular, as vagas ficarão com aqueles que obtiveram as melhores médias e não com os que tiraram médias reconhecidas como satisfatórias. Assim, os que puderam receber uma educação diferenciada desde a educação infantil até o ensino médio apresentam melhores e maiores chances de conquistar uma vaga em uma IES pública.

A ampliação do atendimento nas IES públicas com a oferta de vagas no período noturno se constitui em uma real possibilidade para que os trabalhadores possam estudar. Contudo estas vagas são preenchidas por trabalhadores/estudantes nos cursos oferecidos e escolhidos para eles e não nos que querem fazer, pois verificamos que à classe trabalhadora é negado o direito da escolha. A opção de estudar em uma Universidade, ou ainda em um determinado curso está longe de ser uma escolha “livre”, mais do que isto, trata-se de uma imposição de condição de classe.

Adequar o curso ao trabalhador não é aligeirá-lo, não é oferecer um curso que necessite de poucos investimentos em equipamentos, acervo bibliográfico, estrutura física e

investimento humano com professores capacitados, funcionários suficientes para atender a demanda dos cursos entre outros itens necessários à sua oferta. Adequar o curso ao trabalhador é ampliar o tempo destinado à sua formação, é permitir que este trabalhador fique por mais tempo na escola. Mais que isso é oferecer aos trabalhadores possibilidade de aumento da renda familiar, é oferecer condições de diminuição da sua jornada de trabalho, é oferecer bolsa de estudo e bolsa salário.

A precariedade das condições de trabalho e de vida dos indivíduos pertencentes às classes sociais menos favorecidas se constitui em um desafio imposto ao trabalhador que tenta articular trabalho e estudo, pois o tempo que dedica ao trabalho é suprimido do tempo que poderia dedicar à sua formação.

A inversão que se dá no sistema de educação deve ser corrigida: se a oferta do ensino superior não é obrigação do Estado uma vez que este nível de ensino não está inserido na Educação Básica, logo o investimento do Estado neste nível de ensino deve priorizar os que não possuem condições para pagar uma IES particular e não o contrário.

Os que tiverem sua formação garantida pelo recurso público (formaram em IES públicas, em período integral) deveriam repor à sociedade o investimento recebido, seguindo a mesma lógica dos Programas de Financiamento como a exemplo o FIES. Sabemos que os beneficiários do FIES têm que repor ao Estado os recursos recebidos a título de empréstimo durante sua formação. No entanto, aqueles que formaram em uma IES pública não devolvem aos cofres públicos estes recursos. Uma situação com mais justiça seria a devolução destes recursos por meio de trabalho/estágio nos diferentes setores essenciais da sociedade.

O Governo criou os fundos de natureza contábil como o FUNDEF substituído pelo FUNDEB, no setor educacional, por entender que a universalização da educação só aconteceria se houvesse a garantia de recursos para sua efetivação. Assim, estes fundos vêm desenvolvendo uma política de universalização do ensino fundamental e médio, como primeiro passo para promover a inclusão e o acesso à Educação Básica a todos os brasileiros, sabendo-se que após a conquista da oferta quantitativa o próximo passo é oferecer uma educação de qualidade. O recurso destinado ao ProUni, embora não se trate de um fundo contábil financeiro, como demonstramos nesta pesquisa são insuficientes para garantir à maioria dos estudantes das classes de baixo poder aquisitivo o acesso ao ensino superior.

O aumento de vagas nas IES públicas ganhou novo fôlego a partir do Programa de Governo de Apoio, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). De acordo com o MEC a meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez

anos, a partir de 2008. Com isto o governo espera permitir o ingresso de 680 mil estudantes. Em 2008 registrou-se 11% de acréscimo do número de vagas em cursos presenciais de graduação em relação ao ano de 2007, mas o MEC não apresentou em quais cursos a oferta ocorreu. O que o Relatório apontou como uma das causas para a não consecução de algumas metas previstas foi a dificuldade para oferta de cursos noturnos (BRASIL/MEC/SESu, p. 15).

Mais uma vez retomamos a discussão de que o acesso ao ensino superior e a permanência com sucesso em cursos de graduação presencial não podem e não devem ser discutidos apenas a partir da dimensão quantitativa. Falamos fundamentalmente das condições concretas para que o trabalhador/estudante possa ter acesso a um curso superior de qualidade e possa se formar para responder às expectativas e exigências de uma modernidade que solicita trabalhadores que tenham domínio das técnicas, que sejam capazes de incorporar os avanços da tecnologia no seu trabalho. Os estudantes de Pedagogia da ALFA e da PUC Goiás acreditam que a formação em nível superior vai lhes proporcionar melhor atuação no mercado de trabalho. 87% dos respondentes da ALFA e 93% dos respondentes da PUC Goiás acreditam que sua participação no mercado de trabalho poderá ser melhor a partir de uma formação em nível superior, mesmo que estudar e trabalhar acabe por comprometer o processo ensino-aprendizagem. Esta hipótese foi confirmada por 70% dos estudantes que trabalham da ALFA e 83% da PUC Goiás.

Não se pode duvidar que a qualificação dos trabalhadores resulta em força de trabalho qualificada e capaz de produzir mais e melhor. A universalização dos conhecimentos, da técnica e das tecnologias permite ao homem realizar melhor o seu trabalho, enquanto atividade vital para sua existência e para o desenvolvimento sócio, político e econômico da sociedade da qual faz parte.

O que queremos mostrar com este estudo é a necessidade de se pensar a forma como o acesso e a permanência no ensino superior tem ocorrido no Brasil para os trabalhadores que necessitam articular trabalho e estudo. Entrar em uma IES no período noturno, frequentar um curso que nem sempre é o desejado pelo estudante, depois de uma longa jornada de trabalho, pagar por uma formação que em muitos casos tem sua qualidade questionada, nos aponta uma conquista social que não agregou todos os atributos necessários à qualificação dessa força de trabalho como pontua Bruno (1996). Como também não propiciou conhecimentos críticos suficientes para o enfrentamento e participação política para a construção de relações sociais mais justas e melhor qualidade de vida.

Propomos uma discussão e um re “pensar” dos investimentos feitos no país, por meio de alguns programas e fundos, como é o caso do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O

governo criou o FAT, através da Lei 7.998 de 11 de janeiro de 1990, enquanto política pública com o intuito de garantir o seguro desemprego e o abono salarial. As principais ações de emprego financiadas com recursos do FAT estão estruturadas em torno de dois programas: o Programa do Seguro-Desemprego (com as ações de pagamento do benefício do seguro-desemprego, de qualificação e requalificação profissional e de orientação e intermediação do emprego) e os Programas de Geração de Emprego e Renda, cujos recursos são alocados por meio dos depósitos especiais criados pela Lei nº 8.352, de 28 de dezembro de 1991 (incorporando, entre outros, o próprio Programa de Geração de Emprego e Renda - PROGER, nas modalidades Urbano e Rural e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF).

Em 2007 o FAT movimentou R\$18,8 bilhões, no entanto no programa de qualificação social e profissional a aplicação foi de pouco mais de R\$ 86 milhões (BRASIL/TCU, 2008, p. 213). Vale dizer que as atividades de formação profissional são compartilhadas entre os setores público e privado, onde o conhecido Sistema S desempenha papel de destaque.

O fato de os recursos do FAT serem operados por instituições financeiras como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social e a Caixa Econômica Federal que priorizam as atividades e os empreendimentos de menor risco e maior lucratividade, por certo limitam o impacto sobre a geração de emprego e uma melhor qualificação dos trabalhadores com a elevação da escolaridade da população economicamente ativa.

Em verdade o FAT poderia financiar o estudo dos trabalhadores estudantes no sentido de lhes oferecer o que é preciso para uma boa formação: as condições concretas necessárias para que este trabalhador possa se constituir em estudante. É preciso pensar um financiamento com bolsas de estudos aos trabalhadores que desejam e necessitam de uma formação em nível superior. Investindo na qualificação dos trabalhadores, por consequência, investe-se na melhoria das condições reais destes trabalhadores e no produto do seu trabalho. Este círculo favorece a permanência do trabalhador no mercado de trabalho e, por sua vez, diminui o desemprego e a necessidade de investimento em programas de apoio ao trabalhador desempregado.

O presente estudo nos coloca mais uma vez diante de novos questionamentos que nos conduzem a um novo ponto de partida. As questões que suscitamos à medida que desvelamos a realidade foram sendo substituídas por novas questões, que dada as limitações de tempo não poderão ser respondidas. Há que se debruçar ainda sobre as condições de acesso e formação dos estudantes da classe trabalhadora, de forma que possibilite o prosseguimento da luta em

direção de políticas públicas que contemplem as reais necessidades do trabalhador/estudante de acesso e permanência com sucesso no ensino superior como a que propusemos da utilização dos recursos do FAT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.

ANDES. Folha Dirigida, Categoria Notícias. Publicado em 01 ago. 2007. Disponível em: <<http://webmail.andes.org.br>>. Acesso em: 17 jun 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Amilcar Gomes de. **Estatística básica**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.

AZEVEDO, M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BELLONI, I.; MAGALHÃES H.; SOUSA L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 de fev. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 27 de out. 2009.

BRASIL. **Lei nº 7.999 de 11 de janeiro de 1990**. Regulamenta o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 10 set. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.424 de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2009.

BRASIL. **Lei nº 010.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

BRASIL/MEC. **Portaria Ministerial n. 71 de 27 de janeiro de 2003.** Cria Grupo de Trabalho para estudar e apresentar proposta de fixação do valor mínimo nacional por aluno/ano para o FUNDEF. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 abril 2006.

BRASIL. **DECRETO n. 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/pdf>>. Acesso em: 19 de set. 2009.

BRASIL/FAZENDA. **Portaria Ministerial n. 24 de 29 de janeiro de 2004.** Divulga o cronograma com estimativa dos valores mensais da complementação da União ao FUNDEF, no ano de 2004. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2004.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 400 de 20 de dezembro de 2004.** Revoga a Port. nº 24 de 29 de janeiro de 2004. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2005.

BRASIL. **DECRETO n. 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/.htm>. Acesso em: 03 jun. 2010.

BRASIL. **Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

BRASIL/MEC. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI - Diretrizes Gerais.** ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: abr. 2010.

BRASIL/MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. **Educacenso.** Brasília, 2008.

BRASIL/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contém informações institucionais, técnicas, notícias, projetos, publicações e serviços. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 20 de jan. 2009.

BRASIL/MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Contém informações institucionais, técnicas, notícias, projetos, publicações e serviços Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

BRASIL/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2007. **Estudos & Pesquisas:** Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 21. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 jan. 2009.

BRASIL/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2008. **Estudos & Pesquisas**: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 23. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 de out. 2009.

BRASIL/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2006. **Estudos & Pesquisas**: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 19. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 de jan. 2009.

BRASIL/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2005. **Estudos & Pesquisas**: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 17. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 jan. 2009.

BRASIL/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - **Síntese de Indicadores 2007**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2009.

BRASIL/MEC. Contém informações institucionais, técnicas, notícias, projetos, publicações e serviços. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2010.

BRASIL/MEC/SESu. **REUni 2008** - Relatório de Primeiro Ano. out., 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. Tribunal de Contas da União - TCU. **Relatório e Pareceres Prévios Sobre as Contas do Governo da República, Exercício de 2007**. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL/Tribunal de Contas da União - TCU. **Relatório e Pareceres Prévios Sobre as Contas do Governo da República, Exercício de 2008**. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LBD interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Iria et al. Para compreender as representações sociais no universo simbólico da mulher professora. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 129-145, jan./jun. 2006.

BRZEZINSKI, Iria et al. Relatório geral de auto-avaliação da Universidade Estadual de Goiás - versão preliminar. Ano Base 2006. Goiânia: Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional-CAAI/UEG, p. 25-601. 2007. (mimeo).

BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo, leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CACCIAMALI, Maria Cristina; FREITAS, Paulo Springer de. Do capital humano ao salário-eficiência: uma aplicação para analisar os diferenciais de salários em cinco ramos manufatureiros da Grande São Paulo. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro: IPEA/Inpes, v. 22, n. 2, p. 343-368, ago. 1992.

CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs.). **Educação e formação de adultos: mutações e convergências**. Coimbra: Educa, Formação, 2005.

CARDOSO, Sonia Maria Vicente. **A prática docente no ensino superior particular noturno: um estudo de caso**. Campinas, 1994. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Unicamp.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Aula proferida na disciplina **Educação, Trabalho e Gênero**, PUC GOIÁS, Goiânia, 11 nov. 2009.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Retórica da educação geral e o mito da qualidade total: um estudo de caso da “Beer Free”**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Segunda fase do processo de acumulação de capital - 1889 a 1930**. Goiânia, 1990.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A organização do ensino brasileiro no contexto político, econômico e social após 1930**. Goiânia, 1990.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

CEPAL/PNUD/OIT. **Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente**. Brasília, 2008. Projeto CEPAL/PNUD/OIT, 176 p. (mimeo).

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hécio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004, p. 677-701. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004, p. 795-817. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: nov. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FREITAG, M. **Le naufrage de l'Université**. Paris: Nuit Blanche Éditeur, Québec: Éditions La Découverte, 1995.

FERRETTI, João Celso; SILVA, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/v. 13, n. 001, Universidade do Ninho: Braga - Portugal, 2000, p. 111-140.

DEMO, Pedro. **A nova LBD: ranços e avanços**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DIEESE, Estudos e Pesquisas. **A ocupação dos jovens no mercado de trabalho metropolitano**. Ano 3, n. 24, set. de 2006, (mimeo).

DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octavio; RESENDE; Paulo-Edgar A. (Orgs.). **Desafios da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

DOWBOR, Ladislau, FURTADO; Odair. TREVISAN, Leonardo; SILVA, Hélio (Orgs.). **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si - contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ENGUIITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUIITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FACULDADE ALVES FARIA. **Regimento Interno das Faculdades Alves Faria - ALFA**. Goiânia: ALFA, dez., 2008, p. 2-40. Disponível em: <<http://www.alfa.br>> Acesso em: out. 2009.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. **Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um centro universitário privado e noturno**. Araraquara, 2002. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita.

FIORI, José Luís. **60 Lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Paplo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GENTILI, Paplo A. A. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 76-99.

GENTILI, Paplo A. A. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOIÁS, **Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo de Goiás. Assembléia Legislativa do Estado de Goiás. Disponível em: <<http://www.assembleia.go.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

GOMÉZ PERÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOVERNO DE GOIÁS/SEFAZ. **Relatório da Gestão Governamental Exercício 2008**, v. I. Disponível em: <<http://www.transparencia.goias.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2009.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Trad. Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

HAYEK, F.A. **Os fundamentos da liberdade**. São Paulo: Visão, 1983.

HERZEY, David. **Condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

IANNI, Octávio. Dialética e ciências sociais. In: **Epistemologia das ciências sociais**. São Paulo: PUC/SP, 1996.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo**. São Paulo: Francis, 2004.

IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005. p. 91-101. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 26 jun. 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LERCHE, Sofia Vieira. FHC: tempos de definição de rumos (janeiro a dezembro de 1995). In: **Política educacional em tempos de transição** (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

LERCHE, Sofia Vieira; FARENZENA, Nalú et al (Orgs.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP/MEC, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Kátia; LIMA, Sonia Lucio R. de. **Dívida pública e educação superior brasileira**: financiamento público como garantia de direitos sociais e de democracia. Texto que subsidiou a intervenção do ANDES-SN/SR- RJ no Seminário Nacional sobre a Dívida Externa em 06 dez. 2005.

LIMOEIRO, Cardoso Míria. **Periodização e a ciência da história**: observações preliminares. Rio de Janeiro, jun. 1977. (mimeo).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Nacional, 1989.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, especial, out. 2004.

MARRA, Celina Castagnari. **Condições de estudo do aluno/trabalhador durante a formação acadêmica em enfermagem**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo.

MARRACH, S. B. Neoliberalismo e Educação. In: **Infância, educação e neoliberalismo**. Direção: Paulo Ghiraldeli Jr. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Disponível em: www.file:///C:/site/livros_gratis/manifesto_comunista.htm (21 of 21) [01/07/2001 23:31:58]. Acesso em: 23 de jun. 2009.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. Livro I- 25. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. Livro II- 10. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feurbach). Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosófico e outros textos escolhidos**. Seleção de Textos de José Arthur Giannotti. Trad. Bruno José Carlos; Edgar Malagodi; José Arthur Giannotti e Walter Rehfeld; Leandro Konder. Rio de Janeiro: Nelagomi S. Melo, 1978.

MARX, K. **Introdução à contribuição para a crítica da economia política**, 1859. *versão online*: compilação de contribuições oriundas de O Vermelho e do Grupo Acropolis. Formatado por: José Braz Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/index.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2007.

MEC/INEP/SINAES. **ENADE 2005: Relatório de Curso Pedagogia**. Faculdade Alves Faria.pdf. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

MEC/INEP/SINAES. **ENADE 2008: Relatório de Curso Pedagogia**. Faculdade Alves Faria.pdf. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 17 jan. 2010.

MEC/INEP/SINAES. **ENADE 2005: Relatório de Curso Pedagogia**. Universidade Católica de Goiás.pdf. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

MEC/INEP/SINAES. **ENADE 2008: Relatório de Curso Pedagogia**. Universidade Católica de Goiás.pdf. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 17 jan. 2010.

MEC/INEP/SINAES. **Resumo Técnico ENADE 2005**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

MEZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional de educação básica pública**. Campinas, 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.

NERI, Marcelo Côrtes; CARVALHO, Alexandre Pinto de. **Seletividade e medidas de qualidade da educação brasileira 1995-2001**. Disponível em: <http://epge.fgv.br/portal/arquivo/1311.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2005.

NERI, Marcelo. A evolução da pobreza e da desigualdade brasileira ao longo da década de 90. **Revista Economia Aplicada**, v. 3, n. 3, p. 384-406, 1999.

NERI, Marcelo. O retorno da educação no mercado de trabalho. Centro de Políticas Sociais do IBRE/FGV e EPGE/FGV. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

NEVES, M. L. W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In. LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OECD. **Education at a Glance 2009: OECD Indicators**. Revised version September 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/32/34/43541373.pdf>>. Acesso em: jul. 2009.

PAULA, Maria de Fátima. **A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo**. 199[6]. [S.l.]. (mimeo).

PEREIRA, T. I. O mercado de trabalho e a participação feminina: um estudo de gênero. In: **XV Salão de Iniciação Científica - PROPESQ/UFRGS**. Anais. Porto Alegre, 2003.

PLATT, Adreana Dulcina. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo do sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)**. Campinas, 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

POCHMANN, Marcio. Efeitos da internacionalização do capital no mundo do trabalho no Brasil. **Nafta y Mercosur**: procesos de abertura económica e trabajo. 2003, p.185-213. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/nafta.pdf>. Acesso em: 18 set. 2008.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 ago. 2008.

PORTUGAL. **Lei n. 49/2005 de 30 de agosto**. Dispõe sobre a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.bologna4s.eu/files/legislacao.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ROSSLER, José Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Nelson (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 75-98.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SALLUM, Brasílio Jr. Metamorfoses do estado brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, 2003, p. 35-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18065.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2008.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. São Paulo: Papirus, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetórias limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Nereide. Caminhos e Descaminhos do PNE. **Revista PUC VIVA**, n. 14, 2001. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br>> Acesso em: 10 jun. 2005.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 mar. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo federal**. Brasília, 2008. Tese (Doutorado) - - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

SILVA, Aida Maria Monteiro. et al (Org.). **Políticas educacionais, tecnológicas e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife: ENDIPE, 2006.

SINDICATO ANDES NACIONAL. **InformANDES**, n. 24, Brasília, 31 de ago. 2007. Disponível em: <http://www.andes.org.br/Informandes24_REUNI.htm>. Acesso em: 16 jun. 2010.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARTUCE, Gisela Lobo B. Pereira. Alguns reflexos sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. In: SGUISSARDI, Valdemar et al (Orgs.). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 353-382.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). Banco Mundial: políticas e reformas. In: **O banco mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 15-39.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO NO BRASIL *on-line*. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>> Acesso em: 15 set. 2006.

UNIVERSIA BRASIL. **Ensino Superior na mira dos investidores** Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=2308>>. Versão para impressão. Acesso em: 12 nov. 2009.

UNGLAUB, Eliel. **Diligência de estudantes de graduação de tempo integral e tempo parcial**. Campinas, 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação Mundial da Infância 2007: o duplo dividendo da igualdade de gênero**. Trad. Edição B&C Revisão de Textos, São Paulo. Disponível em: <<http://www.unicef.org>>. Acesso em: 23 jan. 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Estatuto da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: UCG, 2004. Disponível em: <<http://www.ucg.br>>. Acesso em 17 out. 2009.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 96-107. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

ANEXO I

Número de Cursos Área Geral Educação, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos de Graduação Presenciais – Brasil – 2007

Cursos na Área de Educação e Áreas detalhadas Quantidade	
Educação	6.403
Ciências da educação	1.789
Administração educacional	9
Ciência da educação	3
Educação especial	1
Educação infantil	1
Educação organizacional	4
Pedagogia	1.767
Psicopedagogia	4
Formação de professor da educação básica	583
Formação de professor das séries finais do ensino fundamental	2
Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental	5
Formação de professor de educação artística para educação básica	1
Formação de professor de educação especial	2
Formação de professor de educação física para educação básica	1
Formação de professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental	10
Formação de professor do ensino fundamental	2
Formação de professor do ensino médio	12
Formação de professor para a educação básica	20
Normal superior	528
Formação de professor de disciplinas profissionais	701
Formação de professor de artes (educação artística)	78
Formação de professor de artes plásticas	6
Formação de professor de artes visuais	41
Formação de professor de computação (informática)	59
Formação de professor de construção civil	1
Formação de professor de dança	4
Formação de professor de decoração	1
Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc)	14
Formação de professor de disciplinas profissionalizantes do ensino médio	15
Formação de professor de educação física	407
Formação de professor de eletricidade	1
Formação de professor de eletrônica	1
Formação de professor de enfermagem	6
Formação de professor de mecânica	1
Formação de professor de música	48
Formação de professor de nutrição e dietética	1
Formação de professor de teatro (artes cênicas)	15
Formação de professor em ciências ambientais	1

Formação de professor em segurança pública	1
Formação de professor de educação infantil	3
Formação de professor de educação infantil	3
Formação de professor de matérias específicas	3.327
Formação de professor de biologia	366
Formação de professor de ciências	199
Formação de professor de desenho	1
Formação de professor de educação religiosa	10
Formação de professor de estudos sociais	21
Formação de professor de filosofia	75
Formação de professor de física	130
Formação de professor de geografia	317
Formação de professor de história	446
Formação de professor de letras	892
Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	25
Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	53
Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	45
Formação de professor de matemática	564
Formação de professor de matérias pedagógicas	4
Formação de professor de psicologia	2
Formação de professor de química	148
Formação de professor de sociologia	4
Formação de professor em ciências sociais	25

Fonte: MEC/INEP

ANEXO II

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte da tese de Doutorado: “O Trabalhador-Estudante do Ensino Superior Noturno: Possibilidades e Formação”, orientada pela prof^a Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro, da Universidade Católica de Goiás.

Este questionário deve ser respondido por alunos matriculados em cursos de Graduação em Pedagogia na modalidade presencial, do período noturno.

Para as questões a seguir, assinale como resposta apenas uma opção. Procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua ajuda e agradeço antecipadamente sua presteza.

Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

Instituição de Ensino Superior: _____

Período em que está matriculado (a): _____

Nome: _____

Dados Pessoais

1- Sexo:

- a. masculino
- b. feminino

2- Idade:

- a. 15/16 anos
- b. 17/18 anos
- c. 19/20 anos
- d. 21/22 anos
- e. 23/24 anos
- f. 24/25 anos
- g. Acima de 25 anos

3 - Como você se considera:

- a. negro
- b. pardo
- c. branco
- d. índio

Família

4- Estado civil:

- a. solteiro
- b. casado
- c. mora junto
- d. viúvo
- e. divorciado
- f. separado

5- Tem filhos?

- a. sim
- b. não

6- Quantos filhos você tem? (Responda esta questão em caso afirmativo na questão 5).

- a. um filho
- b. dois filhos
- c. três filhos
- d. mais de três filhos

Aspectos econômicos:

7- Qual a faixa de renda mensal da sua família (Para esta questão considere a soma dos salários das pessoas que residem na mesma casa)

- a. Até dois salários mínimos
- b. Mais de 2 até 3 salários mínimos
- c. Mais de 3 até 5 salários mínimos
- d. Mais de 5 até 8 salários mínimos
- e. Mais de 8 até 10 salários mínimos
- f. Mais de 10 até 13 salários mínimos
- g. Mais de 13 até 15 salários mínimos
- h. Mais de 15 até 17 salários mínimos
- i. Mais de 17 até 20 salários mínimos
- j. Mais de 20 até 25 salários mínimos
- k. Mais de 25 até 30 salários mínimos
- l. Mais de 30 salários mínimos

8- Qual a situação que melhor descreve seu caso

- a. Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
- b. Trabalho, mas não ganho o suficiente para financiar minhas despesas, por isso preciso de ajuda da família.
- c. Trabalho e me sustento, não preciso de ajuda financeira da família.
- d. Trabalho e ajudo no sustento de minha família.
- e. Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento de minha família.

9- Em relação ao seu trabalho:

- a. Trabalho com carteira assinada
- b. Trabalho na informalidade.
- c. Estou a procura de trabalho.

10- Caso não trabalhe, responda: Há quanto tempo está sem trabalho?

- a. até 6 meses
- b. de 6 meses a um ano
- c. de um a dois anos
- d. mais de dois anos

11- Em relação ao tempo destinado ao trabalho: (Deverá responder esta questão quem trabalha com carteira assinada e quem trabalha na informalidade).

- a. Trabalho menos de quatro horas por dia
- b. Trabalho quatro horas por dia
- c. Trabalho seis horas por dia
- d. Trabalho oito horas por dia
- e. Trabalho mais de oito horas por dia

Aspectos de trabalho e estudo**12- Em relação à opção do turno que você está matriculado (a):**

- a. Só posso estudar no período noturno.
- b. Gosto de estudar no período noturno, mas posso estudar em outro período.
- c. Nenhuma das opções descreve meu caso.

13- Em relação ao tempo de estudo: (Considere como tempo de estudo os horários além das aulas presenciais)

- a. Estudo apenas no horário das aulas
- b. Estudo duas horas por dia
- c. Estudos de três a quatro horas por dia
- d. Estudo de seis a oito horas por dia
- e. Estudo apenas nos finais de semana

14- Em relação ao tempo de estudo, você considera este tempo suficiente para sua formação?

- a. Sim
- b. Não

15- Em relação ao pagamento da mensalidade de seu curso:

- a. Pago a mensalidade integral.
- b. Tenho desconto na mensalidade, oferecido pela Instituição de Ensino onde estou matriculado(a)
- c. Sou beneficiário(a) do Programa Bolsa Universitária da Organização das Voluntárias de Goiás – OVG.
- d. Sou beneficiário(a) do Financiamento Estudantil - FIES
- e. Sou beneficiário(a) do Programa Universidade para Todos – PROUNI

16- Você acredita que o fato de você trabalhar e estudar há comprometimento no processo de ensino-aprendizagem? (Deverá responder esta questão apenas quem trabalha e estuda)

- a. Sim
- b. Não

- 17- Você acredita que com o curso superior você obterá maiores chances no mercado de trabalho?**
- Sim
 - Não
 - Às vezes
- 18- Você já repetiu alguma disciplina do seu curso?**
- Sim
 - Não
- 19- O seu rendimento escolar é inferior em relação aos seus colegas que só estudam?**
- Sim
 - Não
- 20- Você tem o hábito de freqüentar a biblioteca de sua Instituição de Ensino Superior?**
- Sim
 - Não
 - Às vezes
- 21- Os motivos para pouca freqüência à Biblioteca são: (Esta pergunta deve ser respondida pelo (a) estudante que respondeu NÃO na opção anterior)**
- Não tenho tempo para freqüentar a biblioteca
 - Não há livros que me interessam na biblioteca
 - Não gosto de pesquisar na biblioteca
 - Os professores não solicitam
 - Nenhuma opção é o meu caso
- 22- Você faz parte de grupos de pesquisa de sua ou de outra Instituição de Ensino Superior?**
- Sim
 - Não
- 23- Você tem participado de atividades extracurriculares (Simpósios, Encontros, Congressos, Seminários entre outros)?**
- Sim
 - Não
- 24- Na sua Instituição de Ensino Superior o Trabalho de Conclusão de Curso é:**
- Monografia
 - Artigo Científico
 - Relatório de Pesquisa
 - Outro
- 25- O Trabalho de Conclusão de Curso em sua Instituição de Ensino Superior é feito:**
- Individualmente
 - Em grupo de até dois alunos
 - Em grupos de até três alunos
 - Em grupos de até quatro alunos
 - Em grupos de mais de cinco alunos

26- Em relação ao fato de estudar e trabalhar: (Esta questão deve ser respondida apenas pelo (a) estudante que trabalha e estuda).

- a. Não vejo problema
- b. Os estudos ficam prejudicados
- c. O trabalho fica prejudicado
- d. Tanto trabalho como estudo ficam prejudicados

Local e Data